

Diálogos na pós-graduação do IFRS - Campus Osório: Reflexões sobre a Educação Básica e Profissional



Organização:
Adriana Silvester Quadros
Alexandre Ricardo Lobo de Sousa
Elisa Daminelli
Maria Augusta Martiarena de Oliveira



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul
Campus Osório

Adriana Silvester Quadros
Alexandre Ricardo Lobo de Sousa
Elisa Daminelli
Maria Augusta Martiarena de Oliveira
Organizadores

***Diálogos na pós-graduação
do IFRS-Campus Osório:
reflexões sobre a Educação Básica
e Profissional***

São Paulo
Pragmatha
2021

Pragmatha Editora
www.pragmatha.com.br

Edição: Sandra Veroneze
Identidade Visual: Pragmatha
Revisão: Denian Balon Pereira
Diagramação: Luccas Pozzada
Copy right: Dos Autores e Organizadores

Todos os direitos reservados
Proibida reprodução total ou parcial sem a expressa autorização

D536 Diálogos na pós-graduação do IFRS-Campus Osório: reflexões sobre a educação básica e profissional / Adriana Silvestre Quadros (organizadores) ... [et al.]. – São Paulo: Pragmatha, 2021.
238 p. : il. (algumas color.) ; 14 x 21 cm.
ISBN 978-65-86734-67-6
1.Educação básica. 2.Ensino profissional. 3.Educação sanitária – Recursos de informação. 4.Educação popular. 5.Educação multicultural. 6.Educação integral. 7.Educação – Finalidades e objetivos. 8.Prática de ensino. I.Quadros, Adriana Silvestre. II.Título.

CDU 373
377

CDD 370
371.425

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

Sumário

Apresentação / 6

Introdução / 11

Parte I - Educação, saúde e pandemia

Conversando sobre a Covid 19 e saúde: Da saúde pessoal à pública e à planetária / 21

Olga Garcia Falceto

Educação em tempos de pandemia – Da gripe espanhola à Covid 19: Impactos na formação e no fazer docente / 28

Rita De Cássia Grecco Dos Santos

Escola e vida, vida e pandemia, pandemia e vulnerabilidade, Vulnerabilidade e escola, escola e vida / 56

Fernando Seffner

Parte II - Educação Popular e Diversidade

Educação de jovens e adultos: que discurso pedagógico é esse? / 78

Sita Mara Lopes Sant'Anna, Rodrigo Ademar Bender

Mulheres na agroecologia e o papel dos Institutos Federais nas comunidades / 102

Milena Silvester Quadros

A educação como possibilidade afirmativa das identidades étnicas / 121

Paulo Sérgio da Silva

Reflexões sobre a pandemia: entre a bolsa e a vida / 141

Alexandre Lobo

Educação em tempos de pandemia: A formação docente como instrumento de transformação / 159

Marcos Evaldt de Barros

Parte III - Ensino Integrado e Formação Integral

O ensino integrado no contexto do IFRS: a perspectiva da formação humana integral em cursos técnicos de nível médio / 167

Gabriel Silveira Pereira, Paola Cardoso Purin e Sita Mara Lopes Sant'Anna

A concepção de formação do EMI: Reflexões a partir da percepção dos estudantes / 192

Eloise Bocchese Garcez

Pesquisando o ensino médio integrado do Instituto Federal Catarinense sobre um chão em movimento / 204

Tamiris Possamai

Sobre os Autores e Organizadores / 228

Apresentação

É com satisfação que apresentamos a obra *Diálogos na Pós-Graduação do IFRS Campus Osório: reflexões sobre a Educação Básica e Profissional*. Em tempos de pandemia e isolamento social, com dificuldades de toda sorte para o desenvolvimento de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), a oportunidade de reunir experiências através de encontros virtuais e, ainda mais, disponibilizá-las através de uma publicação, não foi só uma oportunidade, mas um imperativo de conhecimento e de contrapartida relativa aos papéis que os Institutos Federais desempenham em nossa sociedade.

Ao longo do ano de 2020 foi notável o esforço para que o IFRS mantivesse suas atividades, muitas delas adaptadas ao contexto digital, de modo a fortalecer vínculos e reconstruir saberes que sempre caracterizaram a formação integral na Educação Profissional e Tecnológica. Por meio de seus campi, cursos, núcleos, grupos e mesmo iniciativas individuais, o IFRS procurou gerar e compartilhar seus diferentes conhecimentos, conforme suas especificidades e as necessidades regionais demandantes. Desses esforços, foram concebidos desde produtos tecnológicos voltados à proteção dos trabalhadores no enfrentamento da pandemia da Covid-19 até intervenções culturais que

contribuíram para aproximar discentes, servidores e comunidade acadêmica e procurar minorar os efeitos psicológicos do distanciamento social, imprescindível para segurança de todos.

Neste cenário, o IFRS *Campus* Osório não deixou de contribuir para essa mobilização de saberes, mantendo-se em diálogo com sua comunidade. A nossa Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Básica e Profissional foi uma proponente ativa: entre suas iniciativas, organizou três ciclos de palestras virtuais que possibilitaram discutir importantes dimensões da Educação Básica e Profissional. Esses ciclos, intitulados *Diálogos entre Educação e Trabalho, Educação e Diversidade, e Políticas Públicas para o Ensino Básico e Profissional*, ocorreram entre os meses de maio e outubro de 2020 e oportunizaram trazer palestrantes do IFRS e de instituições públicas de ensino, abrangendo estudos e debates educacionais que envolveram importantes dimensões do pensar e fazer educativo, como questões envolvendo saúde e meio ambiente até a importância das culturas e identidades no espaço escolar.

Antes de tudo, é importante destacar que os ciclos de palestras virtuais estavam em consonância com o percurso histórico que a Pós-Graduação vivenciou em *nosso campus*. Ela remonta ao Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica Profissional criado no ano de 2011, que visou promover uma formação pedagógica aos docentes que não possuíam licenciatura. No ano de 2013, tornou-se a Pós-Graduação que conhecemos, vinculando-se a um sistema de ensino verticalizado tão caro aos Institutos Federais, que oportuniza aos estudantes um processo formativo nos diferentes níveis de Ensino em uma mesma instituição. Mais do que isso, voltou-se ao atendimento de uma demanda de formação continuada e integral envolvendo a comunidade educa-

dora do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, em especial os trabalhadores do magistério estadual e municipal. Desde então, 44 estudantes obtiveram o título de Especialista em Educação Básica e Profissional, levando consigo uma formação crítica, que alia reflexões teóricas e metodológicas com a *práxis*, em prol de uma educação transformadora e integral. Sem contar artigos, participações em eventos, palestras e outras atividades que fizeram a Pós-Graduação do campus Osório uma referência na região.

A presente obra, organizada pelos docentes Adriana Silvester Quadros, Elisa Daminelli, Maria Augusta Martiarena de Oliveira e Alexandre Ricardo Lobo de Sousa, professores de nosso curso, é mais uma contribuição a essa trajetória. Graças ao sucesso dos ciclos de palestras virtuais, as reflexões neles suscitadas foram organizadas através de dez textos que contemplam três perspectivas educacionais debatidas pelos palestrantes: a da Saúde, a da Diversidade e da Formação Integral.

Em síntese, as perspectivas possibilitam pensar muitos aspectos que envolvem nossas instituições de Ensino e seus processos de ensino e aprendizagem diante o contexto pandêmico. Um denominador comum dos sentimentos trazidos pelos ciclos, e que se faz presente em artigos desta obra, é que a pandemia atingiu a todos, mas de maneira desigual, aprofundando as desigualdades socioeconômicas, culturais, identitárias e de gênero em nossa sociedade. Desta forma, os textos então são oportunidades de observar como seus agentes sociais envolvidos – docentes, estudantes e comunidade escolar – vêm experimentando as transformações impostas por esse cenário e como podem ser pensadas estratégias para superação.

Da mesma forma, o quanto este contexto impõe novos desafios para os paradigmas dos Institutos Federais. Entre eles, está a Educação Integral, ou seja, aquela que

busca uma Formação Humana Integral, no sentido da formação dos indivíduos em superação à dualidade existente em nosso modelo educacional. O distanciamento expôs ainda mais os problemas dos cortes orçamentários que inviabilizam manutenção de espaços, investimentos em pesquisa e aquisição de tecnologias que poderiam ao menos aplacar o isolamento imposto pela pandemia. Podem ser somados ainda a precarização das condições dos trabalhadores e dos estudantes ou a instituição de marcos legais controversos, como o “Novo” Ensino Médio através da Lei n.º 13.415/2017, entre outros. Enfim, desafios já conhecidos dos trabalhadores da Educação, mas que ainda precisam ser ressignificados neste período para melhor superá-los. Os textos aqui presentes, sem dúvida, contribuem para isso.

Por fim, vale novamente saudar a realização dos ciclos de palestras virtuais e a obra que se originou. Eles são provas de que os meios digitais podem ser integradores, como observou Manuel de Castells em sua obra *Redes de Indignação e Esperança: as redes de comunicação instituídas pelos meios digitais são fontes decisivas de construção do poder* (CASTELLS, 2019). Por elas, temos obscurantismos e autoritarismos praticados por grupos e instituições. Contudo, os meios digitais também trazem possibilidades para que os indivíduos reivindiquem autonomias e contraponham os processos de alienação existentes. Mobilizados virtualmente, os indivíduos se aproximam, se comunicam e compartilham conhecimentos significativos que possibilitam ser transformadores de suas realidades.

Não por acaso os ciclos foram muito bem-sucedidos: não podem ser entendidos meramente como apresentações formais, mas oportunidades para aproximar os participantes – desde os próprios palestrantes convidados,

passando pelos estudantes de nossa Pós-Graduação e de outros cursos de nossa instituição até a comunidade externa, como colegas estudantes e professores da Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) –, sem os quais não haveria sentido o esforço em organizar os eventos. Uma proximidade que gerou empatia entre aqueles que experimentam, em algum grau, os desafios de uma Educação em contínua transformação. Os conhecimentos e sentimentos gerados nos ciclos que deram forma a este livro, que aspira ser uma contribuição ao debate sobre esse período em que vivemos.

Uma boa leitura a todos.

Marcelo Vianna
Diretor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
IFRS Campus Osório

Introdução

O presente livro, organizado por docentes do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Básica e Profissional, oferecido pelo *Campus* Osório do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, é resultado de espaços de diálogo desenvolvidos e fomentados durante o ano de 2020, no contexto de pandemia e isolamento social. Os referidos espaços de diálogos foram constituídos a partir de Ciclos de Palestras, organizados pelo grupo de docentes. Tais ciclos eram compostos por encontros, nos quais temas relativos à educação eram debatidos com a presença de um ou mais palestrantes. Inicialmente, os ciclos originaram-se da necessidade de restabelecer os vínculos de proximidade com os estudantes do curso anteriormente mencionado. Entretanto, tendo em vista nossa responsabilidade no que se refere à extensão, desde o primeiro ciclo, as inscrições foram abertas para pessoas da comunidade externa.

Em março de 2020, houve o ingresso de uma nova turma. Estes estudantes, no entanto, tiveram apenas três semanas de encontros com os professores do curso, em virtude da suspensão das atividades presenciais por conta da pandemia de Covid-19. Esse contexto trouxe preocupação aos docentes, principalmente no que se refere à evasão e desistência dos estudantes do curso, dado o

pouco contato que tiveram com a instituição. Deve-se ter em conta que o corpo discente do curso é constituído notadamente por trabalhadores, os quais tiveram suas vidas impactadas pelo contexto. Diante da situação, surgiu a ideia de organizar algumas atividades que pudessem proporcionar a interação e contato entre discentes e docentes.

Portanto, inicialmente, a proposta era realizar encontros síncronos através da plataforma *Google Meet* com os estudantes do curso de pós-graduação para debater temas de interesse do grupo e relacionados ao curso. Organizamos, então, em maio de 2020, uma palestra piloto com a professora Sita Mara, intitulada *Docência e Educação Básica de Jovens e Adultos: que discurso pedagógico é esse?*, e como não era uma atividade de ensino, a ação foi cadastrada como extensão e aberta à comunidade externa. O sucesso da palestra online e a participação, tanto de estudantes da instituição quanto do público externo, estimulou o prosseguimento do projeto.

A proposta inicial ganhou novos rumos, ampliou o público-alvo e contou com a participação de convidados para debater temas da Educação, bem como atingiu participantes diversificados e interessados nas discussões propostas. O primeiro ciclo teve resultados muito positivos e contou com boa participação de público tanto interno quanto externo. Ademais, as avaliações e comentários dos participantes destacavam a importância das reflexões propostas em cada encontro e apontavam o interesse em participar de novas ações com o mesmo formato. Dessa forma, seguiu-se com a proposta que originou três ciclos de palestras no ano de 2020.

A ampla aceitação e difusão dos ciclos, bem como a profundidade das discussões e debates, levaram-nos a pensar na possibilidade de organizar um livro que, mes-

mo sem poder abarcar todas as palestras e discussões derivadas das mesmas, se configura-se em uma materialidade para ampliação do acesso aos temas que foram abordados. Entende-se, então, este livro como o produto material dos ciclos realizados, no qual objetivamos permitir a continuidade das reflexões por meio de sua leitura. A presente obra conta com a gentil colaboração de autores de diferentes instituições, notadamente instituições públicas de ensino e foi dividida nas seguintes partes: I - Educação, saúde e pandemia; II - Educação Popular e Diversidade e III - Ensino Integrado e formação integral.

Na primeira parte, conta-se com os capítulos da Profa. Dra. Olga Falceto, da Faculdade de Medicina da UFRGS; da Profa. Dra. Rita de Cássia Grecco dos Santos, do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e do Prof. Dr. Fernando Seffner, da Faculdade de Educação da UFRGS.

No capítulo *Conversando sobre a Covid-19 e saúde: da saúde pessoal à pública e à planetária*, a professora Dra. Olga Garcia Falceto traz uma reflexão a partir do contexto da pandemia de Covid-19, sobre os impactos da ação humana, sobretudo, pela exacerbada exploração ambiental dos modos de produção capitalista no meio ambiente e na saúde. Discute elementos essenciais para o “bem viver”, destacando a necessidade de pensar em conjunto saúde física e mental. Aponta a insuficiência de pensar a crise gerada pela pandemia de Covid-19 a partir da saúde pública, uma vez que já que existem evidências que as alterações ambientais causaram desequilíbrios em ecossistemas e contribuíram para o desenvolvimento do vírus, e que provavelmente surgirão outras manifestações desse tipo. Portanto, argumenta a urgente necessidade de pensar em termos de uma saúde planetária, com vistas a

compreender os fenômenos climáticos e os impactos ambientais na saúde humana. Por fim, faz um convite à reflexão sobre como nossas ações individuais e políticas públicas, podem ser essenciais para buscar uma saúde planetária com equilíbrio entre saúde humana e meio ambiente.

O segundo texto desta coletânea, *Educação em Tempos de Pandemia – da Gripe Espanhola à Covid-19: impactos na Formação e no Fazer Docente*, da socióloga e pedagoga Dra. Rita de Cássia Grecco dos Santos, professora na Universidade Federal do Rio Grande, nos traz um panorama da abordagem sobre epidemias ao longa História, mostrando que equívocos, hoje entendidos como *fake news*, também foram responsáveis por disseminação de doenças. Já na Peste Negra se difundia a ideia de que a doença era trazida por judeus. No caso da Gripe Espanhola, um erro médico propiciou que ela se propagasse no Brasil, pois Augusto Duprat, então Inspetor de Saúde dos Portos, permitiu que uma tripulação infectada desembarcasse no Porto de Rio Grande por entender se tratar de uma “*influenza benigna*”. Durante o período da Ditadura Militar, uma epidemia de Meningite foi ocultada no contexto do “Brasil é um país que vai pra Frente”. Mais recentemente, temos nosso super herói cloroquina, garoto propaganda de remédio para vermes e malária contra o Covid-19 e sua mortal consequência. Por fim, Rita reflete sobre as transformações sociais resultado das epidemias e questiona a questão do professorado ante uma demanda por digitalização da escola em meio a professores que não tem formação específica e ainda por cima, desvalorizados, têm salários parcelados e atrasados.

No capítulo *Escola e vida, vida e pandemia, pandemia e vulnerabilidade, vulnerabilidade e escola, escola e vida*, o professor Fernando Seffner apresenta a diversidade de

elementos que conformam a cultura escolar, e destaca o impacto da Constituição Federal de 1988 na ampliação da inclusão dos jovens no sistema escolar e, com isso, a diversidade que se coloca no ambiente escolar, onde se mostram as desigualdades sociais de classe, renda e de gênero e as diferenças culturais, étnicas e religiosas. Argumenta que todas essas demandas, que pressionam a cultura escolar e requerem negociações de diversos atores, fazem parte do escopo de situações que conformam as identidades dentro do espaço escolar, e é na escola que se aprende a conviver com as diferenças. No contexto atual, o professor Fernando Seffner aponta diversas questões para refletir sobre como a suspensão das atividades presenciais nas escolas, em virtude da pandemia de Covid-19, afeta de forma diferente os diferentes sujeitos, trazendo um olhar sobre os marcadores sociais de gênero, raça e sexualidade, convida a pensar sobre questões que envolvem a vulnerabilidade e a desigualdade social.

A segunda parte conta com os capítulos da Profa. Dra. Sita Mara Lopes Sant'Anna, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERGS, e Me. Rodrigo Ademar Bender. O capítulo dedica-se a promover reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual, conforme os autores, com base nas especificidades que comporta, tende a caracterizar e constituir um Discurso Pedagógico (DP) singular. Sant'Anna e Bender afirmam que esses discursos, constituídos historicamente, podem atuar no sentido de reafirmar a EJA, ao mesmo tempo que, em determinados momentos, a fragilizam.

O texto de Alexandre Lobo, *Reflexões Sobre a Pandemia: entre a Bolsa e a Vida*, é uma reflexão sobre as consequências sociais da pandemia. Fazendo uma alusão ao livro de Jaques Le Goff, Lobo explicita o paradoxo, ou o falso

paradoxo, explícito nos discursos: a economia não pode parar, mas a que custo? Qual a lógica por trás desse discurso? Um ensaio livre escrito ainda no início da pandemia, em que não se sabia ainda para onde estávamos indo. Era um movimento de renovação das esperanças e perspectivas. Otimismos espontâneos surgiam no ar, como a perspectiva de que sairíamos, apesar do isolamento, mais solidários. Um pouco ácido, Lobo nos lembra da História da Humanidade, tivemos outros momentos pandêmicos, e nada nos fez mais solidários. Por meio das estatísticas, o texto nos revela que, enquanto uns perdem emprego, alguns setores, como farmácia, estão mais ricos. Estamos mais próximos a optar pela Bolsa, e bolsa em vários sentidos...

Marcos Barros, em *Educação em Tempos de Pandemia: a Formação Docente Como Instrumento de Transformação*, faz uma breve reflexão sobre o papel da escola nesse delicado momento de pandemia e o compara com a época da gripe espanhola. Em ambas as situações, escolas foram fechadas, e, de certa forma, agravando os problemas educacionais. Entretanto, naquela época, os projetos parlamentares discutiam a aprovação automática dos alunos. Hoje os problemas sociais se mostram quando, diferente daquela época, a educação pode se dar por meios tecnológicos, mas uma boa parte da população não tem acesso a esses meios. Desta forma, cabe a indagação a respeito do papel da educação, e na formação do educando, no sentido de uma educação realmente inclusiva. É necessário então pensar em mecanismos e instrumentos para a prática pedagógica que possa possibilitar a todos o acesso ao conhecimento.

Em Mulheres na Agroecologia e o papel dos Institutos Federais nas comunidades, Milena Silvester Quadros relata o processo de criação e implementação de um curso

voltado à Agroecologia no IFRS Campus Restinga e uma recente experiência com estudantes do curso. No seu relato a autora contextualiza historicamente a formação do bairro Restinga em Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), suas características atuais, a chegada do campus do IFRS ao local e suas relações com a comunidade. Em relação à questão das mulheres na Agroecologia, o artigo traz uma experiência da professora a partir de um projeto de extensão realizado com a participação de alunas do curso. O projeto, voltado à questão da aquisição de renda e segurança alimentar, se deu a partir da criação de uma horta comunitária em uma localidade do bairro. Além da aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso, o projeto também envolve questões históricas, sociais, de gênero e étnico raciais.

Paulo Sérgio da Silva em *A educação como possibilidade afirmativa das Identidades Étnicas*, aborda questões que envolvem a educação para as relações étnico-raciais, a formação docente e questões que perpassam a identidade negra. Paulo é professor de História da rede municipal de Porto Alegre e um dos fundadores do Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombo (IACOREQ), e tem intensa atuação nos movimentos sociais, em especial o movimento negro. O artigo traz referências a respeito do lugar da educação antirracista na educação básica e o papel do professor e da escola nesta construção. A partir das problematizações baseadas na sua vasta experiência, refletindo a respeito dos percursos formalizados na academia e como estes são refletidos nas práticas docentes no espaço escolar, o autor tece uma importante discussão que diz respeito a toda sociedade.

Por fim, a terceira parte conta com os capítulos do Me. Gabriel Pereira, Técnico Administrativo em Educação do IFRS Campus Osório, da Dra. Paola Purin, Pedagoga no

IFRS *Campus* Osório e da Profa. Dra. Sita Maria Lopes Sant'Anna, anteriormente mencionada; da Ma. Eloise Bocchese Garcez, Técnica em Assuntos Educacionais do IFRS *Campus* Osório e da Mestranda Tamires Possamai, Técnica Administrativa em Educação pelo Instituto Federal Catarinense - IFC.

O capítulo *O Ensino Integrado no contexto do IFRS: a perspectiva da formação humana integral em Cursos Técnicos de Nível Médio*, de autoria de Me. Gabriel Pereira, Técnico Administrativo em Educação do IFRS *Campus* Osório, da Dra. Paola Purin, Pedagoga no IFRS *Campus* Osório e da Profa. Dra. Sita Maria Lopes Sant'Anna desenvolveu-se a partir de reflexões promovidas no III Ciclo de Palestras: *Políticas Públicas para o Ensino Básico e Profissional*. Nesse contexto, os autores tiveram a possibilidade de dialogar com estudantes do curso de Especialização em Educação Básica e Profissional, servidores da instituição e com a comunidade externa sobre o conceito de formação humana integral e sua implicação em cursos técnicos de Nível Médio. Dessa forma, o objetivo do texto foi sistematizar relações e reflexões proporcionadas pelo tema e pela condução de nossas falas, em diálogo com as contribuições dos presentes.

Já o capítulo *A Concepção de Formação do Ensino Médio Integrado: Reflexões a partir da Percepção dos Estudantes*, de Eloise Bocchese Garcez, é parte integrante da dissertação de mestrado intitulada *O Ensino Médio Integrado no IFRS Campus Osório: Relações entre concepções e práticas sob a ótica dos estudantes*, que objetivou compreender a concepção de formação integrada prevista na proposta formativa do Ensino Médio Integrado (EMI), conforme a percepção dos estudantes dos cursos de Administração e Informática.

Tamiris Possamai, em *Pesquisando O Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense Sobre um Chão em Movimento*, numa perspectiva embasada no materialismo dialético como orientação de uma pesquisa bibliográfica e documental, discute os pressupostos da implantação do Instituto Federal Catarinense e o impacto, sobre o mesmo, da reforma do Ensino Médio do governo Temer. Os IFs, e, no caso, o Catarinense, foram construídos dentro de uma visão de entendimento da sociedade como uma totalidade, e o Ensino Médio, em específico, como uma “travessia” para o aluno ter uma formação global, dentro dos pressupostos da politecnia, que lhe proporcionasse não somente uma capacitação profissional não fragmentada, mas como parte da cidadania. As diretrizes do IFC foram construídas não apenas por uma gestão, mas por um conjunto de trabalhadores. Entretanto, no discurso da modernização, mas em consonância com os princípios neoliberais, essa perspectiva dos IFs encontra-se ameaçada. Vale lembrar que o texto de Tamiris Possamai é fruto do seu mestrado, em desenvolvimento, no IFC *Campus Camboriú*.

Destaca-se que a materialização desta publicação apenas foi possível através do Edital IFRS nº 09/2021 – Auxílio à publicação de produtos bibliográficos, ou seja, com o fomento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

Adriana Silvester Quadros
Alexandre Ricardo Lobo de Sousa
Elisa Daminelli
Maria Augusta Martiarena de Oliveira

Parte I

Educação, saúde e pandemia

Conversando sobre a Covid-19 e saúde: da saúde pessoal à pública e à planetária

Profa. Dra. Olga Garcia Falceto

20 de maio de 2020

Instituto Federal - Campus Osório

I Ciclo de Palestras: Diálogos entre educação e trabalho

A pandemia da Covid-19 nos exige isolamento e, com isso, tem o potencial de dar-nos mais espaço para a reflexão, ainda que seja enquanto cozinhamos ou lavamos os pratos. O ano de 2020 tem sido excepcional. Não fosse o medo de morte que a Covid-19 instila e a adicional instabilidade criada no Brasil por um governo muito equivocados, que provoca confronto e agressividade ao invés de coesão e planejamento para esta hora difícil, provavelmente teríamos condições de nos tornarmos mais sábios com esta experiência. Ainda assim, é surpreendente a capacidade de resiliência e criatividade dos brasileiros. Este curso organizado pelo Instituto Federal de Osório é parte disso.

Este espaço de reflexão nos permite retomar uma pergunta básica: o que é essencial para o bem viver? Bem viver (BOBATTO; SEGOVIA; ROSAS, 2020; SBARDE-

LOTTO, 2010), conforme o conceito dos povos originários que lutam para não perder a conexão com a forma simples de vida e a Mãe Terra. Pensando sobre isso me dei conta de que não precisamos muito além dos 5 As (Ar, Água, Alimento, Amor, Abrigo), claro, que ao lado da indispensável e fundamental luz do sol.

Se tivermos adequado acesso a eles provavelmente teremos saúde. O problema é que o modo predatório de produção e consumo atuais estão colocando em risco, inclusive, o ar e a água de que dispomos.

Amor e alimento no princípio da vida humana são, em geral, oferecidos principalmente pela mãe. Mãe que precisa estar cuidada por um grupo familiar, de preferência com o pai do bebê, harmonizando os cuidados da dupla de forma a que a mãe esteja totalmente disponível para o bebê.

Se “os três” tiverem um abrigo, ou seja, uma casa e segurança econômica adequadas, tiverem apoio da família e da comunidade, muito provavelmente desenvolverão uma relação de reciprocidade e respeito, que adequará os cuidados da criança e um do outro às necessidades mutantes ao longo das sucessivas fases do desenvolvimento dos indivíduos durante o ciclo vital da família (FALCETO, 2012).

A identidade pessoal, junto com a saúde física e mental, desenvolve-se gradativamente dentro desse ambiente. Há crises de desenvolvimento previsíveis. Nesses períodos, podem haver sintomas de mal-estar, mas se o ambiente é facilitador, o desenvolvimento tende a ocorrer sem maiores percalços. Mesmo as crises acidentais que ocorrem vão sendo manejadas com competência e harmonia.

Ocorre que para que o desenvolvimento pessoal vá bem, a comunidade familiar e social tem que estar bem. É fato conhecido que em um ambiente insalubre desenvolvem-se problemas físicos como infecções e má nutri-

ção, que pode ser por falta de alimento ou pela ingestão de alimentos inadequados, inclusive levando à obesidade, que já se transformou em problema de saúde pública no Brasil. Menos focalizada é a associação com relações interpessoais “tóxicas”, em geral, associadas com estruturas polarizadas e rígidas de dominação e submissão, que têm efeitos sobre a saúde mental, desde o surgimento de ansiedade e depressão, o uso abusivo de álcool e drogas, frequentemente começando como automedicação, até a eclosão de doenças mais graves. Essas estruturas ocorrem dentro das famílias e na sociedade.

Como consequência do reconhecimento da influência dos fatores sociais e comunitários sobre a saúde, desenvolveu-se a Saúde Pública. No Brasil, a instituição do Sistema Único de Saúde (SUS) e da Estratégia Saúde da Família são os resultados mais importantes dessa constatação e são elogiados em nível internacional. A prevenção de doenças em Medicina é um campo em constante desenvolvimento. O nível de saúde da humanidade melhorou muito.

Entretanto, simultaneamente, o impacto da organização econômica mundial pós-Revolução Industrial tem gerado efeitos nocivos sobre a natureza, conhecidos como Era do Antropoceno, gerando aquecimento global e a emergência climática, gerando novos problemas de saúde, transcendendo o escopo da Saúde Pública porque não influenciam só as comunidades locais, mas o Planeta como um todo.

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), atualmente somos mais de 7 bilhões de habitantes no planeta. Destes, mais de 50% vivem em áreas urbanas, sendo que a ONU projeta que até 2050 esse número passe para 70% da população mundial vivendo em cidades. Houve muita transformação da natureza para dar lugar à humanidade, além de ter aumentado exponen-

cialmente a produção de gases do efeito estufa, resultado principalmente do uso de combustíveis fósseis, mudando as condições atmosféricas. Com isso, populações animais se desorganizaram e há evidências de que o *SARS-Cov-2*, que primeiro apareceu em morcegos na China, tenha se desenvolvido devido ao ecossistema alterado. E as previsões são de que podem haver outras manifestações semelhantes no futuro próximo.

Portanto, estamos com a Covid-19 vivendo uma crise de proporções mundiais associada com o ataque ao equilíbrio do meio ambiente decorrente, principalmente, da ação humana. A saúde pública já não é suficiente para prevenir problemas dessa monta. Desenvolve-se agora o campo da Saúde Planetária, que visa estudar e compreender os fenômenos climáticos globais e o impacto atual e futuro na saúde humana (HORTON; BEAGLEHOLE; BONITA; RAEBURN; MCKEE; WALL, 2014; HAINES; EBI, 2019; PONGSIRI, GATZWEILER; BASSI; HAINES; DEMASSIEUX, 2017).

É fundamental mudar o padrão de uso de energia, deixando de usar combustíveis fósseis, começando pelo carvão mineral, utilizando energias limpas como a solar e a eólica e modificar nossos padrões de consumo, aprendendo a viver com menos coisas supérfluas para diminuir a produção de lixo.

A economia precisa mudar. A concentração de riqueza desde os anos oitenta vem aumentando: 1% da população mais rica possui o equivalente ao de 40% da base da pirâmide social; no Brasil, o 1% mais rico ganha 34 vezes mais que a média da metade mais pobre. E isso não descreve as maiores fortunas nem brasileiras e nem mundiais. Segundo a Oxfam (2020), os 8 maiores bilionários juntos possuem o equivalente à riqueza de 50% dos mais pobres da

população mundial. E uma pergunta óbvia se coloca: para que querem tanto dinheiro se parece evidente que para o “bem viver” são suficientes os 5 As? Entramos em um ciclo econômico perverso com a financeirização da economia. A economia atual não é mais regida pela produção, pela criação de produtos e bens. O que passou a ocorrer é que o dinheiro digital comanda os destinos do mundo. E este mundo financeiro tem um funcionamento que é muito bem defendido por parte da elite mundial que está colocando em risco a vida humana na Terra ao não considerar os limites dos recursos naturais. Mas, felizmente, não toda a elite é negacionista do aquecimento global.

A Saúde Planetária visa estudar e alertar sobre as consequências dessa situação na saúde: a temperatura global já aumentou um grau e agora é o momento de mitigar os fenômenos já visíveis: poluição, tornados, enchentes, secas e deslocamento de populações. Tudo com graves consequências para a saúde física e mental dos humanos. Só a poluição foi responsável, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), por sete milhões de mortes em 2018, decorrentes de infarto do coração e cérebro, doenças pulmonares, câncer, entre outras doenças (FERNANDES; BOEHS, 2013; ALMEIDA; CARVALHO, 2018).

Precisamos mudar nossos hábitos de vida, comer menos carne vermelha, desenvolver mais o transporte público, mas precisamos sobretudo agir mais política e comunitariamente (*PLANETARY HEALTH ALLIANCE, c2020*) para exigir a implementação e, quando necessário, mudanças nas leis de proteção ambiental no Brasil, que estão no artigo 225 *caput* da Constituição Federal de 1988 que diz: “Todos tem direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e

à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988).

Referências Bibliográficas

ALMEIDA R; CARVALHO PGS. Healthy people living on a healthy planet: the role of education of consciousness for integration as an instrument of health promotion. In: AZEITEIRO UM; AKERMAN M; SETTI A; BRANDLI L (Org.). **World Sustainability Series**. New York: Springer International Publishing, 2018, p. 299-326.

BOBATTO MB; SEGOVIA G; ROSAS SM. El Buen Vivir, camino del Movimiento Mundial de Salud de los pueblos latinoamérica hacia otra alternativa al desarrollo. **Saúde em Debate**. 44 (esp. 1): 24-36, jan. 2020. Disponível em: <http://revista.saudeemdebate.org.br/sed/issue/view/33/v.%2044%2C%20n.%20ESPECIAL%201>. Acesso em: 3 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

FALCETO OG. O Ciclo Vital da Família. In: EIZIRIK CL; BASSOLS AMS. (Org.). **O Ciclo da Vida Humana**. 2 ed. v. 1. Porto Alegre: Artmed, 2012, p. 95-110.

FERNANDES GCM; BOEHS AE. Rotinas de cuidado em relação à saúde de famílias em transição após um desastre natural. **Revista Latino-Americana Enfermagem**, 21(4), Jul-Ago. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rlae/v21n4/pt_0104-1169-rlae-21-04-0982.pdf.

Acesso em: 3 jun. 2020.

HAINES A; EBI K. The imperative for climate action to protect health. **N Engl J Med.** 2019, 380: 263-73. DOI: 10.1056/NEJMra1807873.

HORTON R; BEAGLEHOLE R; BONITA R; RAEBURN J; MCKEE M; WALL S. From public to planetary health: a manifesto. **Lancet.** 2014 Mar 8; 383(9920): 847. DOI: 10.1016/S0140- 6736(14)60409-8.

ONU NEWS. ONU prevê que cidades abriguem 70% da população mundial até 2050. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/02/1660701>.

Acesso em: 2 jul. 2020.

OXFAM Brasil. Bilionários do mundo têm mais riqueza do que 60% da população mundial. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/bilionarios-do-mundo-tem-mais-riqueza-do-que-60-da-populacao-mundial/>. Acesso em: 6 maio 2020.

PLANETARY HEALTH ALLIANCE. Boston, MA. c2020. Disponível em: <https://planetaryhealthalliance.org/>. Acesso em: 3 jun. 2020.

PONGSIRI M; GATZWEILER F; BASSI A; HAINES A; DEMASSIEUX F. The need for a systems approach to planetary health. **Lancet Planet Health.** 2017 Oct; 1(7): e257-9. DOI: 10.1016/S2542-5196(17)30116-X.

SBARDELOTTO M. Entrevista com Simón Yampara. O bem-viver como perspectiva ecobiótica e cosmogônica. **IHU online.** 23; 340: 19-22, ago. 2010. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao340.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2020.

UNITED NATIONS. World Population Prospects - Population Division. Disponível em: <https://population.un.org/wpp/DataQuery/>. Acesso em: 11 jun. 2020.

Educação em tempos de pandemia – Da gripe espanhola à Covid-19: Impactos na formação e no fazer docente

Rita De Cássia Grecco Dos Santos

04 de junho de 2020

Instituto Federal - Campus Osório

I Ciclo de Palestras: Diálogos entre Educação e Trabalho

*É preciso reabrir o passado, reavivar nele potencialidades
irrealizadas, impedidas, massacradas até.
(RICOEUR, 2010, p. 368).*

Considerações iniciais

A dinâmica dos fluxos multidirecionais de informações que testemunhamos, sobretudo a partir da última virada de século, e a lógica liberal que permeia vigorosamente as relações sociais, favorecem a formação de uma lacuna na compreensão do que são informações verídicas e o que são *fake news*.

Na medida em que as expectativas dos sujeitos estão pautadas no “aqui e agora”, algumas instituições sociais, como a família e a escola, são portadoras do estigma de serem responsáveis por redes discursivas com pouco sentido para a vida prática. A homogeneização espacial promovida pela lógica funcionalista e uma nova relação com o tempo, advinda das atuais tecnologias digitais, constroem uma racionalidade que, em geral, não é bem-vinda nas escolas. São diferentes maneiras de perceber o mundo. A partir disso, buscamos analisar o surgimento de distintas consciências que reivindicam suas formas de interpretação e algumas contradições que emergem nessa conjuntura.

Em nosso passado recente encontramos situações similares ao processo que estamos vivendo neste momento, ou seja, circunstâncias onde para contornar uma moléstia que se alastra, seja em caráter regional, nacional ou mesmo mundial, tivemos que optar pelo distanciamento social. Tais situações não atingem apenas a sociedade em geral, mas são absorvidas, contundentemente, também na educação.

Destacamos entre estas moléstias a Pandemia de Gripe Espanhola (1918), a Epidemia de Meningite (1974) e, atualmente, a *SARS-CoV-2* ou Covid-19. Nosso recorte geográfico indica três cidades do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas. Mas não nos limitaremos somente a elas. Objetivamos observar os impactos que o distanciamento social, articulado para evitar o alastramento destas doenças, teve na educação e como os agentes educacionais, públicos ou privados, irão contornar tal situação, tentando reavivar possíveis alternativas ou descartar equívocos já cometidos no passado.

Para tanto, iremos apelar para uma breve revisão bibliográfica do material escrito sobre estes momentos e

nestas localidades, e para os materiais escritos sobre educação neste momento de moléstia. Ainda usaremos as fontes por nós já arroladas, destacando-se os Relatórios da Intendência Municipal do Rio Grande, bem como estudos de fontes históricas disponíveis online.

Contexto, Historiografia, Moléstias e Educação

No ano do Senhor, 1348, aconteceu sobre quase toda a superfície do globo uma tal mortandade que raramente se tinha conhecido semelhante. Os vivos, de fato, quase não conseguiam enterrar os mortos, ou os evitavam com horror. Um terror tão grande tinha se apoderado de quase todo o mundo, de tal maneira que no momento que aparecia em alguém uma úlcera ou um inchaço, geralmente embaixo da virilha ou da axila, a vítima ficava privada de toda assistência, e mesmo abandonada por seus parentes. [...] Aqueles que estavam sãos fugiram apavorados de medo. E assim, muitos morreram por descuido, os quais talvez teriam escapado de outro modo. Muitos ainda, que pegaram esta doença e dos quais se acreditava que morreriam com certeza imediatamente sobre o chão, foram transportados, sem a mínima discriminação até a fossa de inumação. [...] E esta peste se prolongou além do ano anteriormente dito, durante dois anos seguidos, espalhando-se pelas regiões onde, primeiramente, não tinha acontecido (SÁNCHEZ, 2000, p. 194-195).

O principal assunto do excerto, escrito em 1348, refere-se à Peste Negra, também conhecida como Grande Peste, Peste ou Praga, que se constituiu na pandemia mais devastadora registada na história humana, tendo resultado na morte de milhões de pessoas na Eurásia. Ainda que a peste tenha sua origem no continente asiático, precisamente na China, sua chegada à Europa está relaciona-

da às caravanas de comércio que vinham da Ásia através do Mar Mediterrâneo e aportavam nas cidades costeiras europeias. Contribuíam com a propagação da doença as precárias condições de higiene e habitação que as cidades e vilas medievais possuíam.

Outro fenômeno da época em que se desencadeou a peste foi a atribuição da causa da moléstia aos povos estrangeiros, notadamente aos judeus, pois por não serem da Europa e por, desde a Idade Antiga, viverem em constante migração, passando por várias regiões do mundo até se instalarem nos domínios do continente europeu, acabaram por se tornarem o “bode expiatório” das multidões enfurecidas; milhares de judeus foram mortos durante a eclosão da peste.

A peste foi um vetor de transformações na Europa e, após essa pandemia, uma série de mudanças começou a acontecer nas áreas social, política e econômica em todo o continente, sendo, sem dúvida, a maior consequência o seu impacto socioeconômico mundial causado pela grande mortandade, sobretudo, na Europa e na Ásia, considerando que as estatísticas tradicionais falavam que 1/3 da população europeia faleceu com a peste. Mas alguns estudos recentes têm apontado que a doença causou um impacto muito mais profundo na Europa do século XIV. Eles têm afirmado que de metade a 2/3 da população europeia faleceu.

Com este declínio populacional, as remunerações aumentaram em resposta à escassez de mão de obra e os proprietários de terras também foram pressionados a substituir as rendas por serviços de trabalho, num esforço para manter os inquilinos, além de arrefecer o clima, libertando terras e desencadeando reflorestamentos, que pode ter levado à Pequena Idade do Gelo.

FIGURA 1 - O triunfo da morte por Pieter Bruegel



Fonte: WIKIPÉDIA, 2018.

A cultura medieval foi profundamente afetada pela atmosfera catastrófica provocada. Várias pinturas da época expunham imagens da chamada “dança macabra” ou a “dança da morte”, em que pessoas de várias ordens sociais eram representadas juntas, dançando com esqueletos que simbolizavam o potencial destrutivo da morte. Na literatura também figuraram vários relatos da peste e do seu impacto, além de um renovado fervor religioso e o fanatismo, provocando que vários grupos, como de estrangeiros, mendigos, muçulmanos, leprosos e ciganos fossem alvos de perseguições e igualmente considerados culpados pela disseminação da doença.

Ela piorou a Guerra dos Cem Anos, fazendo com que o povo francês sofresse com a fome e fosse explorado ainda mais, eclodindo as revoltas camponesas. Foi nessa guerra, inclusive, que Joana D’Arc surgiu, virando, mais tarde, o símbolo da vitória francesa. Ao fim da Guerra dos Cem anos, a dinastia Valois assumiu e a França se tornou um Estado unificado.

Assim, constatamos que existem vários estudos de grandes moléstias que atingem a humanidade, sendo que destacamos a “Peste Negra”. Entretanto, não encontramos nenhum estudo referente ao impacto da “Peste Negra” focado exclusivamente na educação. Lidamos aqui com uma educação um tanto diferente da atual, a do clero e dos nobres, dentro de uma visão mais formal, e a do terceiro estado, ligado aos mestres de ofício e com caráter meramente profissionalizante. Ressaltamos que, mesmo um dos grandes manuais de História da Educação, de Manacorda (1992), omite tal epidemia.

Outros momentos pestilentos também ocorreram com a tuberculose e a varíola. Ainda, como destaca Olin-
to (1995, p. 13):

As grandes pandemias de gripe são relativamente frequentes e estima-se que aproximadamente a cada década haja uma pandemia de alguma proporção. Entre as pandemias de gripe conhecidas a mais severa foi a de 1918.

E aqui está um dos nossos focos, que irá atormen-
tar vários locais do mundo, incluindo as cidades do Rio Grande do Sul.

Contexto e Historiografia: Gripe Espanhola e a educação

Aqui falamos de um momento diferente da História, onde a Modernidade e sua cientificidade já imperam. A ciência e a medicina já tinham edificado uma áurea de verdades (OLINTO, 1995, p. 23), muito solidificados no Rio Grande do Sul, sob a égide do Positivismo. Uma sociedade que já dispunha de luz elétrica, trem, barcos a

vapor e automóveis, mesmo que restritos a uma parcela mais abastada da sociedade. Uma ciência que irá intervir na urbanização, saneamento e na higienização, como respostas para males da sociedade (*ibid.*, p. 23-25).

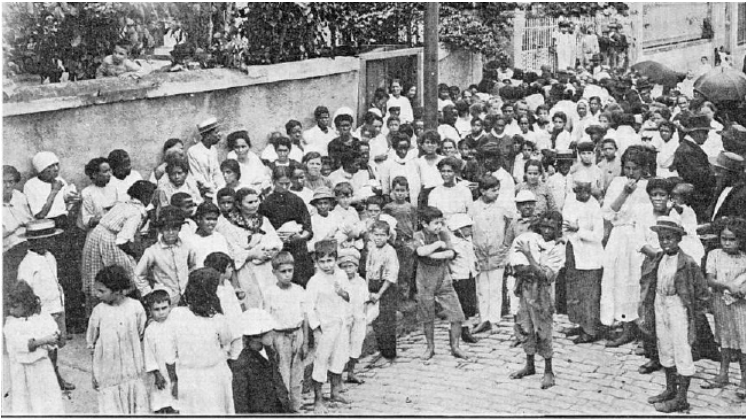
No ano de 1918, quando da pandemia da Gripe Espanhola, o mundo se encontrava no final da Primeira Grande Guerra. O Brasil tinha aderido ao lado da Tríplice Entente e os focos na imprensa eram a referida Guerra. Em matérias menores apareceriam breves notícias sobre a Gripe Espanhola, que ficou assim conhecida pelo fato de a Espanha não possuir censura sobre o assunto, pois não estava envolvida na guerra, sendo deste país as primeiras divulgações sobre a referida gripe (BERTUCCI-MARTINS, 2003, p. 115). Além disso, o fato de se tratar de uma gripe, doença comum, não chamava a atenção da população (*ibid.*, p. 104).

Sendo assim, até a contaminação da Missão Médica Brasileira, que iria se integrar aos esforços da Primeira Guerra contra a Tríplice Aliança (oponente à Tríplice Entente na Guerra), as notícias sobre Gripe Espanhola ficavam em espaços menos privilegiados nos jornais, tomando vulto apenas a partir do final de setembro de 1918 (*ibid.*, p. 106; A Federação, 23/9/1918, p. 6).

Aos poucos, notamos as referidas notícias ampliando de tamanho e citando vítimas entre a Missão Médica, advindas do Rio Grande do Sul. O médico Sylla Teixeira da Silva, proveniente de Alegrete, que estava na missão, foi uma das primeiras vítimas entre nacionais (A Federação, *op cit.*, p. 3).

Porém, antes disso, o navio Demerara havia aportado no Brasil, advindo de Dacar (local de contaminação da Missão Brasileira), e trouxe consigo a referida moléstia. Na Bahia e Pernambuco já havia notícias de contaminação (BERTUCCI-MARTINS, *op cit.*, p. 107). O Rio de Janeiro,

FIGURA 2 - Gripe Espanhola



Multidão de pobres aguardando socorros

Legenda: Menosprezada em 1918,
epidemia parou o Rio e matou presidente.
Fonte: PRIORE, 2020.

FIGURA 3 - Uma das Enfermarias do
Hospital da Escola Benjamin Constant, Rio de Janeiro



Fonte: ACERVO FIOCRUZ apud NASCIMENTO, A., 2020.

então capital federal, será assolado pelos primeiros casos na segunda semana de setembro “e em outubro havia adquirido enormes proporções” (OLINTO, *op cit.*, p. 43).

Neste momento, na cidade do Rio Grande, que era grande centro comercial e industrial, possuindo o único porto marítimo do Estado do Rio Grande do Sul e um dos mais importantes do Brasil à época, a situação da divulgação era diversa. Como polo regional, Rio Grande foi uma cidade bastante agitada, possuindo acesso à cultura e uma gama de escolas, de primário ao ginásio, sejam particulares ou públicas (VARGAS; DOS SANTOS; TAMBARA, 2013).

Nesta cidade, já existiam jornais anunciando amplamente a gripe que assolava as capitais brasileiras. Mesmo assim, Dr. Augusto Duprat, renomado médico que ocupava o cargo de inspetor de Saúde dos Portos, permitiu o desembarque em Rio Grande dos tripulantes e passageiros do paquete Itajubá, em 09 de outubro de 1918 (TORRES, 2009, p. 93), julgando que os enfermos seriam portadores de uma “*influenza benigna*”. Devido a este erro médico, foi frequentemente acusado pela imprensa local.

Ainda de acordo com Olinto (1995, p. 43-44), “[...] vários outros navios, trazendo pessoas contaminadas com a *influenza*, chegaram ao Rio Grande”, desta forma, a *influenza* se espalhou pela cidade do Rio Grande.

Já em Pelotas, também outra das principais cidades rio-grandenses naquele momento, a epidemia começou posteriormente, sendo apontados os primeiros casos apenas para o dia 17 de outubro do mesmo ano. Porém, antes do vírus chegar na cidade, já havia chegado aos jornais, assim como na cidade vizinha do Rio Grande. Os principais jornais da cidade apontavam não haver necessidade de alarde. Entretanto, com a chegada do vírus, esta postura mudou.

Enquanto um dos jornais, ligados ao governo, continuava com a postura de amenizar a epidemia, o outro optava por uma postura mais “[...] sensacionalista, mostrando uma visão mais detalhada e, digamos, ‘assustadora’ do contágio” (FERREIRA, 1997, p. 140). A imprensa, em Pelotas, passou a ser censurada em 4 de novembro (*ibid.*, p. 140), o que ocorreu em Porto Alegre (CORRÊA; PANIAGUA, 2020, p. 2). Tal fato não é relatado por Olinato (1995) em Rio Grande, mesmo com a imprensa sendo hostil a figuras públicas do governo.

Ainda assim, encontramos algumas questões comuns entre as cidades: primeiro, o abuso de medicamentos sem controle da dosagem, destacando os envenenamentos por quinino, e surgimento de fórmulas milagrosas contra a moléstia (FERREIRA, 1997, p. 143; OLINTO, *op cit.*, p. 52;55); a elevação de preços de algumas mercadorias (FERREIRA, *op cit.*, p. 143; OLINTO, *op cit.*, p. 55), frente a isso as autoridades criaram tabelas para controlar os preços em Rio Grande e Porto Alegre (CORRÊA; PANIAGUA, *ibid.*, p. 2; OLINTO, *ibid.*, p. 56); por fim, um movimento de solidariedade surgiu nas três cidades, com doações e assistência às camadas mais pobres (FERREIRA, *op cit.*, p.142-143; CORRÊA; PANIAGUA, *ibid.*, p. 2; OLINTO, *op cit.*, p. 68-69).

Contudo, os textos consultados não aprofundam em nenhum momento o assunto da educação, limitando-se estes textos a não muito mais que colocar que as escolas tiveram suas portas fechadas durante a epidemia (CORRÊA; PANIAGUA, *op cit.*, p. 4; OLINTO, *op cit.*, p. 54; TORRES, *op cit.*, p. 96). Encontramos um pouco mais de dados sobre a educação na Gripe Espanhola no texto de Martins (2003), onde a mesma manifesta que o olhar em São Paulo era que a educação poderia ajudar a evitar a

disseminação da moléstia entre as camadas populares e, com isso, sendo disseminado entre a imprensa local os “Conselhos ao Povo”.

Gripe Espanhola e Educação

Tendo em vista que a historiografia nos ajuda a ambientar, mas não responde nossas questões, indagamos: Como os professores e as escolas são afetados pela epidemia da Gripe Espanhola?

Para tanto, vamos buscar nas fontes ao observarmos quais as movimentações das aulas e escolas durante o referido período. Em Rio Grande, observamos os Relatórios da Intendência Municipal, mais especificamente o de 1919, que se refere ao período entre julho de 1918 e junho de 1919. Apesar do referido relatório ser bastante revelador, obsequiando com informações sobre a Gripe Espanhola nesta cidade, sinalizando números de mortos, que seriam de 366 de acordo com o mesmo, encontramos uma pequena discrepância com o Registro de Sepultamento do Cemitério Católico, da Santa Casa de Misericórdia, que aponta 397 falecidos em decorrência da referida gripe (*apud* OLINTO, *op cit.*, p. 15). Ainda teríamos o número de 347 pessoas de acordo com o Registro do Cartório da Segunda Zona da Comarca do Rio Grande (*apud* OLINTO, 1995, p. 49). Ainda, de acordo com Olinto (1995, p. 48),

[...] segundo a Delegacia de Higiene 424 oficialmente, o que somaria mais umas 120 pessoas, além das que morreram pelas complicações ocasionadas pela doença, torna-se difícil estipular quantas vidas foram solapadas pela a influenza na cidade do Rio Grande. Para uma visualização mais clara pode-se comparar os números oficiais do cartório e do cemitério católico.

Cabe enfatizar que nossa discussão aqui não são propriamente as mortes ceifadas pela Gripe Espanhola, mas que é importante ter claro este contexto de medo e morte que assolou a população das cidades por onde esteve presente e se alastrou.

Quando falamos em educação, diferente de outros relatórios, este que se refere ao período da Gripe Espanhola é bastante tímido, não constando muitas informações sobre número de estudantes. Aparecem apenas os números do Ginásio Municipal Lemos Junior e da escola da Sociedade União Operária.

No entanto, nesses relatórios podemos notar a queda na quantidade de educandos no referido ginásio, que

FIGURA 4 - O uso de máscaras foi comum em alguns locais dos Estados Unidos como forma de diminuir o contágio da gripe espanhola



Fonte: SILVA, c2021.

no relatório referente a julho de 1917 até junho de 1918 aponta 130 estudantes (RIO GRANDE, 1918, p. 19), no seu seguinte aponta 98 (1919, p. 31). Isso nos remete ao “silêncio” apontado tanto por Ferreira (1997) como por Olinto (1995), como se a menção no ocorrido abrisse feridas e tivesse o poder de fazer o ocorrido retornar.

A Epidemia Secreta: a Meningite na década de 70

Durante o período da Ditadura Civil-Militar, o Brasil sofreu as consequências da negligência do governo na saúde como forma de impedir que o regime caísse em descrédito. É o caso da negação em relação à epidemia de Meningite. Cabe destacar que, desde o aparecimento da Meningite, em 1971, as autoridades foram informadas de que havia uma epidemia da enfermidade, mostrada pelos médicos da época através de levantamentos. Porém, os governantes negaram a sua existência, pois o Brasil vivia a época do “milagre econômico”, e a epidemia poderia ofuscar o brilho que o Brasil estava tendo nessa época. Assim, os médicos e a imprensa eram proibidos de falar nesse assunto.

Afinal, a doença pode ser entendida como um fenômeno social e também é uma construção. Ela possibilita o conhecimento sobre estruturas, mudanças dinâmicas demográficas e deslocamento populacional, processo de construção de identidade de uma nação, de campo de saber e disciplinas. De acordo com Dilene Nascimento (2005, p. 29):

Concorrem para a existência da doença diversos elementos científicos, sociais e políticos, temporal e espacialmente estudados. Dito de outro modo, diferen-

tes grupos, a cada época, dão significação e sentido específicos à entidade fisiopatológica chamada doença. A história de doenças pode revelar uma enorme gama de questões.

Destarte, despreparado para enfrentar o crescente número de casos e face à incapacidade de importar, em curto prazo, a quantidade de doses de vacinas necessárias, o regime militar censurou qualquer menção à doença nos meios de comunicação. Não havia, ainda, uma preocupação com a medicina preventiva em informar à população a causa da meningite, o que era a doença, como era transmitida e como evitá-la.

Assim, sem nenhum conhecimento da doença, seus sintomas e como evitá-la, ela foi se espalhando. Enquanto a moléstia se restringia às áreas mais carentes, a proibição funcionou, mas quando os óbitos começaram a ocorrer nos bairros nobres do Rio de Janeiro e de São Paulo, a notícia vazou e a pressão da opinião pública se fez sentir.

Alguns jornais, de maior circulação nacional, estavam preocupados em informações estruturais sobre a doença, como a identificação dos hospitais que estavam mais lotados, os índices de mortes, como fariam para a vacina chegar ao Brasil e qual a quantidade que seria distribuída para a população. Os exemplos abaixo sintetizam essa abordagem, sobretudo, no jornal *O Globo* (1974):

[...] por falta de aparelhagem adequada e pessoal especializado, alguns laboratórios chegam a inventar resultados (O GLOBO, 05/11/74).

Ontem a Secretaria de Saúde forneceu os totais do mês de outubro. Estes números, colhidos pela Central de Informação de Meningite, difere muito dos computados pelos boletins diários, entregues à imprensa (O GLOBO, 09/11/74).

Sabemos que a forma de governo de uma sociedade reflete diretamente na forma como a população tem acesso às informações de interesse público, sobretudo, no tocante à saúde pública. No entanto, há certos regimes onde o acesso à informação é restrito e a liberdade de expressão cerceada pelo aparato do governo.

A partir de 1974, a situação estava tão crítica que era impossível fingir que não estava acontecendo. Deste modo, encurralado pelo contexto do avanço da epidemia, o governo foi forçado a criar a Comissão Nacional de Controle da Meningite – para a vigilância e aconselhamento de como prosseguir – e investir em tecnologia na área de saúde, firmando, então, acordo com o Instituto Mérieux – que construiu uma nova fábrica apenas para atender à demanda brasileira – para a transferência da tecnologia de produção do imunizante.

O governo suspendeu as aulas e mandou os estudantes

FIGURA 5 - Manchete do Diário Serrano, de Cruz Alta



Fonte: https://www.google.com/search?q=meningite+a+no+brasil&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKewidj829ud-fpAhWdLLkGHZysDI8Q_AUoAnoECAsQBA&biw=1440&bih=789#imgrc=rjD1PV-UUtFXSM&imgdii=TYCbRpBz78GodM.

Acesso em: 20 maio 2020.

de volta para casa. Quando era registrado algum caso nas dependências das escolas, as autoridades sanitárias passavam formol nas mesas e carteiras. Em algumas cidades, as escolas públicas foram transformadas em hospitais de campanha para atender os doentes.

Em 1976, foi criado, na Fiocruz, o Instituto de Tecnologia em Imunobiológicos – Bio-Manguinhos – e implantado um centro de produção de vacinas contra a meningite meningocócica A e C. A vacina contra meningite meningocócica foi a primeira em polissacarídeos. Esta tecnologia produz menos efeitos colaterais, porque utiliza apenas pedaços do micro-organismo, ao invés da bactéria inteira. Seu domínio possibilitou ao país a capacitação em modernos métodos de fermentação e purificação aplicáveis a outros imunizantes bacterianos.

Em outras palavras, se a ditadura não tivesse acobertado a crise, ela não teria sido difícil de controlar a partir de 1974. Em 1976, o número de contágios já era seis vezes maior em relação ao ano anterior, e uma operação gigante de vacinação se tornou necessária. Em apenas quatro dias, agentes vacinaram mais de 10 milhões de pessoas. No entanto, o esforço em impedir a disseminação do surto continuava: não existia uma comprovação da vacinação ou registro das ações do Ministério. Além disso, os dados foram originados através de pesquisas posteriores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por amostra domiciliar.

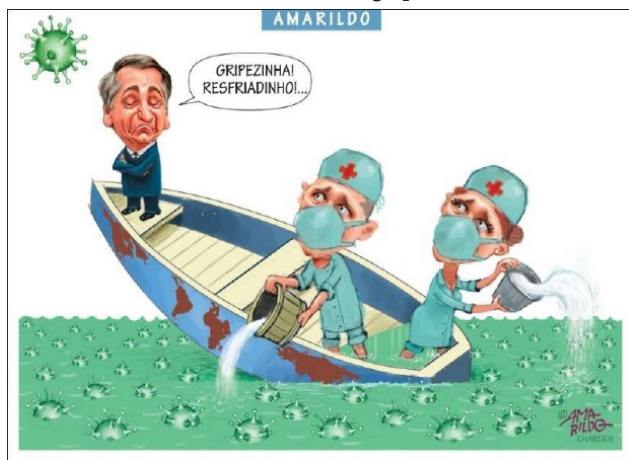
Estima-se que 93% das cidades tenham sido atingidas pela campanha, o que possibilitou, dado o atraso nas ações do governo, que os casos começassem a diminuir apenas em 1977 (ano em que a incidência do Tipo A ainda era maior que a calculada), possibilitando o retorno da rotina de normalidade.

SARS-CoV-2, Covid-19: a pandemia que impactou o planeta

A partir de março de 2020 o mundo conheceu novamente o terror de uma peste, a SARS-CoV-2, ou a popularmente conhecida Covid-19. Um vírus que veio de modo devagar e, neste momento, de forma avassaladora tem promovido danos a praticamente toda nossa organização societária, forjando a necessidade do distanciamento social e da articulação de sérias políticas públicas de enfrentamento à sua propagação.

No Brasil, assim como durante o período ditatorial, o avanço da pandemia vem sendo escamoteado, acompanhado de um cerceamento à divulgação correta dos dados de infectados e das vítimas fatais, estimulando uma verdadeira avalanche de *fake news*, bem como de protestos como podemos apreciar na seguinte charge:

FIGURA 6 - É só uma gripezinha



Fonte: AMARILDO, 2020.

Infelizmente, até o mês de julho de 2020, tivemos um crescimento vertiginoso da curva de óbitos, como podemos acompanhar no seguinte gráfico, elaborado a partir dos dados emanados pelo Consórcio de Veículos de Imprensa, posto que, o Ministério da Saúde tem omitido os dados, não disponibilizando os boletins de notificação.

A partir do mês de outubro de 2020, observamos uma estabilidade na média móvel diária de mortes, configurando que atingimos o platô na curva. Porém, tendo em vista a manutenção do negacionismo e negligência da gravidade do avanço da pandemia pelo governo federal, a partir de março de 2021 estamos acompanhando um crescimento assustador da contaminação e dos óbitos, atingindo o espantoso número de mais de 400 mil vidas ceifadas no dia 29 de abril, como podemos constatar no gráfico abaixo.

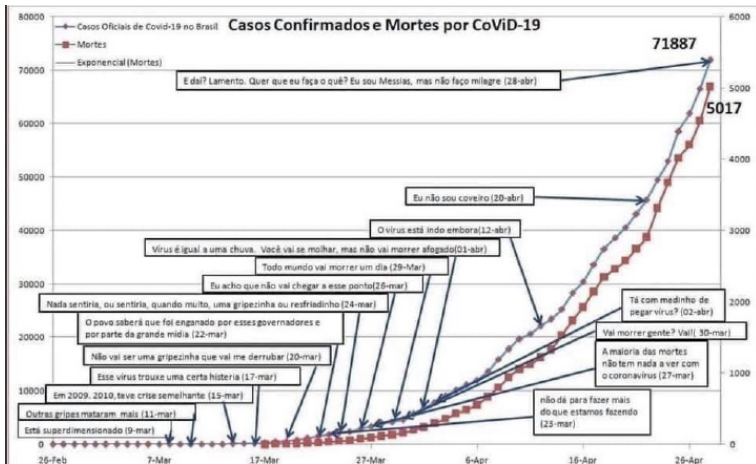
Em virtude da ineficiência do governo federal no trato com a pandemia, percebemos uma mudança no perfil epidemiológico e o surgimento de novas variantes do novo Coronavírus, tendo em vista que o processo de vacinação tem ocorrido de forma muito lenta.

FIGURA 7



Fonte: VALMIR HECKLER.

FIGURA 8



Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/>.
 Acesso em: 1 maio 2021.

A Covid-19: impactos na formação e no fazer docente

A situação da educação brasileira é fruto de políticas de sucessivos governos, os quais mantiveram, em maior ou menor medida, a educação como uma pauta secundária na construção nacional. Exemplo disso é a média do Produto Interno Bruto (PIB) dedicado à educação que, historicamente, não chega a 6%, apesar de repetidos esforços da área da educação e de outros setores sociais para que estes valores fossem ampliados.

Porém, o período recente exacerbou a condição da educação no país. Por exemplo, diversos entes nacionais não pagam o piso do magistério (Lei N° 11.738, de 16 de julho de 2008) e vêm parcelando o salário de professores (no RS são 56 meses de salários parcelados para os professores do Estado), o que, inegavelmente, precariza as

condições de vida do professorado e, por consequência, da educação. Também, junto com outras áreas chamadas “sociais”, a educação teve os investimentos da esfera federal congelados por 20 anos pela assim conhecida PEC da morte (Emenda Constitucional - EC 95).

Em termos de projeto, o atual governo federal vem manifestando descaso e desconhecimento com a área da educação, como pode ser avaliado a partir do Projeto de Lei (PL) que altera o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para regulamentar a educação domiciliar (PL nº 2401/2019), da criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Decreto Federal nº 9.665 de 2 de janeiro de 2019) ou do lançamento do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM, Decreto nº 10.004 de 5 de setembro de 2019).

Estas iniciativas contrariam a produção acadêmica e a literatura científica da área, e representam um retrocesso para a educação brasileira. Também é sinal de descaso do governo federal com a educação, o fato de que o presidente tenha indicado ao cargo de Ministro da Educação nomes como Ricardo Vélez Rodríguez, que ficou quatro meses no cargo sem protagonizar uma ação sequer. Ou Abraham Weintraub, que reiteradas vezes atentou contra educadores, comparando-os a animais (“zebra gorda”), e que aterrorizou as universidades federais cortando e contingenciando recursos. Ou ainda como Carlos Decotelli, que talvez resuma o descaso do governo para com a educação, logo que em cinco dias nas luzes dos holofotes por ter sido nomeado Ministro da Educação, teve sua formação acadêmica desmentida publicamente e sua experiência profissional negada por um pretense empregador. E, atualmente, a gestão de Milton Ribeiro, um Ministro da Educação reconhecidamente representante da bancada

evangélica e com larga experiência na gestão de universidades de regime jurídico privado.

No caso das universidades federais, o governo federal, além de restringir recursos, tem atacado a democracia e a autonomia destas instituições, como por exemplo através do Decreto nº 9.794 de 14 de maio de 2019, que retirou a autonomia do(a)s reitor(a)s para designar vice-reitor(a)s, pró-reitor(a)s e outros cargos. Este decreto expirou, provavelmente por decorrência da confusão que tem caracterizado a administração do Ministério da Educação, mas sua importância não pode ser diminuída, logo que identifica a postura do governo frente ao princípio da autonomia universitária, o qual foi conquistado a muito custo e é muito caro à universidade brasileira.

Exemplo prático do desapareço do governo federal para com a democracia e a autonomia da universidade é que em metade dos casos onde eleições aconteceram em universidades federais em 2019, foram escolhidos o(a)s segundo(a)s ou terceiro(a)s indicado(a)s nas listas tríplices (UFTM, UFC, UFES, UFRB, UFUJM, UFFS).

Quanto às escolas de Educação Básica, temos acompanhado uma sobrecarga de trabalho aos professores, tendo em vista que, pelo necessário distanciamento social, o ensino remoto tem demandado uma série de problemas, que vão desde a falta de acesso à web pelos alunos e a falta de equipamentos como celulares, *tablets* ou computadores, como o maior tempo para planejamento das atividades, a articulação de aulas síncronas e assíncronas, além do atendimento por aplicativos como o *WhatsApp* em diversos momentos.

Nesse sentido, cada escola, rede ou instituição tem encontrado soluções, alternativas e mediado estratégias com uso de ferramentas e recursos diferenciados. Nem

sempre com sucesso, mas com alguns avanços e pequenas conquistas. Dúvidas, angústias e incertezas têm marcado os dias e os meses, posto que a desigualdade social gritante no país, desde muito tempo, tem se agudizado. No entanto, de fato, nem todos têm tido assegurada a oportunidade de continuar aprendendo em meio à pandemia.

Muitos educadores nunca tiveram disciplinas específicas de tecnologias educacionais em seus cursos de formação. De acordo com Silva *et al.* (2019), alguns possuem lacunas em sua formação, não sabendo lidar com as mídias tecnológicas, pois não dispõem da mínima qualificação com os novos recursos tecnológicos. E, mesmo assim, acabam sendo inseridos nessa conjuntura das tecnologias educacionais. Alves (2018), afirma que os professores precisam conhecer o uso de um novo dispositivo tecnológico, ambientes virtuais, aplicativos e colocar isso tudo em prática de forma rápida sem a menor preparação.

O professor, na sua prática docente, precisa possuir o domínio do conhecimento técnico de sua disciplina e o conhecimento didático pedagógico, como ressalta Tardif (2002). E nesse novo cenário educacional, o professor precisa possuir conhecimentos didáticos pedagógicos, técnicos e precisa também possuir conhecimentos com mídias digitais.

Segundo Barbosa, Viegas e Batista (2020), para minimizar as dificuldades do processo educacional, são necessários dispositivos habilitados, como equipamentos que suportem as instalações com *internet* estável e velocidade considerável.

A falta de uma formação em tecnologias educacionais aos professores e a pressão para introduzi-las de forma rápida e despreparada, de acordo com Oliveira e Souza (2020), pode acarretar em uma certa resistência dos mes-

mos. Assim, nessa perspectiva, revela-se a importância de ouvi-los na busca de compreender as dimensões do acesso e às condições oferecidas pelas instituições de ensino.

Considerações finais

É tempo de reflexão e de planejamento, é tempo de antever que a educação escolar e os professores são investimentos importantes. Se a educação é um direito humano e é um bem público como há tanto tempo temos afirmado, o momento nos convida a pensar sobre as prioridades que temos enquanto sociedade.

O compromisso de educar o humano para uma formação integral, preparando-o para os complexos e os plurais desafios do tempo em que vivemos, da ciência e da tecnologia, requer investimento e oportunidades. Mobilizando a curiosidade, respeitando as diferenças como constitutivas do humano na dicotomia de sermos iguais em nossa humanidade e diferentes em nossa individualidade, a educação passa pelos sentidos, pelas emoções, pelo cognitivo e pelo compromisso ético com a vida de todos em plenitude. Que sejamos capazes de nos educar e nos renovar enquanto sociedade com as dores deixadas pela pandemia.

Pensando na perspectiva local, Pelotas atingiu no dia 1º de maio 700 mortes provocadas pela Covid-19 desde o início da pandemia. São, agora, 700 pessoas iguais a nós, com sonhos e amores, que faleceram vitimadas pela doença. Para permitir a comparação entre locais com diferentes tamanhos de população, a epidemiologia usa um indicador que registra o número de mortes que ocorrem

por cada 100 mil habitantes. O marco, em Pelotas, se refere ao fato de que chegamos agora a 200 mortes por cada 100 mil habitantes.

A alta mortalidade por Covid-19 em Pelotas, assim como no resto do país, parece ser decorrente de uma soma de fatores: por um lado, a introdução da nova variante P.1 do vírus, que é agora predominante em nosso meio e que tem maior poder de disseminação; e, por outro lado, a dificuldade da adoção, por parte da sociedade brasileira, das medidas sanitárias necessárias para reduzir a transmissão da infecção.

Estas medidas são bem conhecidas: distanciamento físico entre as pessoas e exame frequente com teste PCR para detecção e isolamento de pessoas infectadas e seus contactantes. É claro que a posição do cientista, que aponta as medidas que devem ser tomadas, é mais cômoda do que a dos gestores municipais e estaduais, que devem considerar as necessidades e exigências de todos os segmentos da sociedade, para depois tomar as medidas que são possíveis. Mas, com a mortalidade prosseguindo neste nível tão elevado, a ciência e a política devem trabalhar juntas para encontrar os melhores caminhos.

Não há dúvidas de que a forma definitiva de controlar a pandemia, embora a médio prazo, é a vacinação maciça da população. Mas, no Brasil, apesar da grande experiência de nosso sistema de saúde, estamos atrasados, pois não temos vacinas em quantidade suficiente para imunizar nem mesmo os grupos de maior risco. Não temos vacinas porque o governo federal não as comprou quando ainda estavam disponíveis. E, ao encomendar, com relutância, ao *Covax Facility*, consórcio internacional liderado pela Organização Mundial da Saúde, um número de vacinas muito aquém do que necessitávamos e tínhamos

direito, o governo federal, outra vez, reduziu nossas esperanças de controlar a doença.

As vacinas que conseguimos até agora são escassas, pois dependemos da liberação de insumos pela Índia – que, muito possivelmente, virão em menor quantidade, pois aquele país está enfrentando a fase mais grave da infecção por Covid-19 e a maior parte das vacinas lá produzidas está sendo reservada para uso dentro do país – e China – país que foi sistematicamente atacado pelo governo federal nos últimos dois anos.

Como parece que não teremos políticas de saúde sensatas, emanadas pelo governo federal, que possam orientar a população a evitar doença e mortes, devemos adotar as melhores medidas possíveis em nível municipal e estadual, e estabelecer os melhores métodos de educação de saúde que possam alertar a população sobre como proteger-se. Resta-nos adotar medidas individuais e alertar todas as pessoas que possamos ter acesso para se cuidem muito.

Com a mudança do perfil epidemiológico, a mensagem que todos devem saber é que o grupo de risco é, agora, toda a população! Embora muitas informações nos indiquem que a vacinação reduz a morbidade e a mortalidade, elas também nos alertam que algumas pessoas, mesmo havendo recebido o esquema vacinal completo, podem apresentar uma forma grave da doença e morrer. Portanto, receber a vacina não significa possuir um salvo conduto para retomar à vida normal pré-pandemia. Sendo assim, continuamos necessitando da adoção de medidas de precaução para evitar contato com o vírus, pois podemos não ter um nível suficiente de proteção.

Referências bibliográficas

ALVES, Leonardo Meireles. **Gamificação na educação: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional**. Joinville: Clube dos Autores, 2018.

AMARILDO. Charge do Amarildo: Gripezinha. **A Gazeta**, 28 mar. 2020. Opinião, Charges. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/charge/charge-do-amarildo-gripezinha-0320>. Acesso em: 28 jul. 2020.

BARBOSA, André Machado; VIEGAS, Marco Antônio Serra; BATISTA, Regina Lucia Napolitano. Aulas Presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51. jul./out. 2020.

BERTUCCI-MARTINS, Liane. “Conselhos ao povo”: educação contra a influenza de 1918. **Cadernos Cedes**, v. 23, n. 59, p. 103-118, 2003.

BRASIL. **Decreto Nº 3.603, de 11 de dezembro de 1918**. Declara promovidos ao ano ou série imediatamente superior aquele em que estiverem matriculados todos os alunos das escolas superiores ou faculdades oficiais, Colégio Pedro II e militares, bem assim dos estabelecimentos de ensino equiparados ou sujeitos a fiscalização. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-3603-11-dezembro-1918-572586-publicacaooriginal-95783-pl.html>. Acesso em: 31 maio 2020.

CORRÊA, Anderson; PANIAGUA, Edson. **A Pandemia de 1918: a Gripe Espanhola em Alegrete**. 2020. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciashumanas/files/2020/04/a-pandemia-de-1918-em-alegrete-anderson-correa-e-edson-paniagua.pdf>. Acesso em: 31 maio 2020.

FERREIRA, Renata Brauner. A gripe espanhola em Pelotas. **História em Revista**, v. 3, p. 137-150, nov. 1997.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

NASCIMENTO, Dilene. **As pestes do século XX: tuberculose e Aids no Brasil, uma história comparada**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

NASCIMENTO, Anamaria. As lições aprendidas - e os erros que voltamos a cometer - da gripe espanhola de 1918. **Diário de Pernambuco**, 4 abr. 2020. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2020/04/as-licoes-aprendidas-u2013-e-os-erros-que-voltamos-a-cometer-u2013-d.html>. Acesso em: 15 maio 2020.

OLINTO, Beatriz Anselmo. **Uma cidade em tempo de epidemia: Rio Grande e a gripe espanhola (RS-1918)**. 1995. 112 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pós Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

OLIVEIRA, Hudson do Vale; SOUZA, Francimere Sales. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de Pandemia, COVID-19. **Revista Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, Rondônia, UFRR, v. 2, n.5, p. 15-24, abr./2020.

PRIORE, Mary del. Gripe Espanhola: Menosprezada em 1918, epidemia parou o Rio e matou presidente. **O Globo**, 30 mar. 2020. Cultura. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/gripe-espanhola-menosprezada-em-1918-epidemia-parou-rio-matou-presidente-24337334>. Acesso em: 13 maio 2020.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. V. 3. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010c.

SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. **História da Idade Média: textos e testemunhas**. São Paulo: UNESP, 2000.

SILVA, Bruno G.; BACHINI, Giuseppe; LESSA, Marco A.; SILVA, André G.; AGUIAR, Cristian R. A Importância do Livro Didático e Tecnologias no Ensino. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, v. 1, n. 173, p. 1-17, julho, 2019.

SILVA, Daniel Neves. Gripe espanhola. **História do Mundo**, c2021. Idade Contemporânea. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/gripe-espanhola.htm>. Acesso em: 14 maio 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, Luiz Henrique. O vírus da gripe espanhola desembarca na cidade: a visão do Echo do Sul. **Biblos**, v. 23, n. 1, p. 91-99, 2009.

VARGAS, Francisco Furtado Gomes Riet; DOS SANTOS, Rita de Cássia Grecco; TAMBARA, Elomar. A história da educação na cidade de Rio Grande/RS: um contexto da história da educação dos trabalhadores na primeira república. **Revista Didática Sistemica**, v. 15, n. 2, p. 21-34, 2013.

WIKIPÉDIA. **Ficheiro: The Triumph of Death by Pieter Bruegel the Elder.jpg**. 2018. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:The_Triumph_of_Death_by_Pieter_Bruegel_the_Elder.jpg. Acesso em: 13 jun. 2020.

Escola e vida, vida e pandemia, pandemia e vulnerabilidade, vulnerabilidade e escola, escola e vida

Fernando Seffner

E quando a tempestade tiver passado, mal te lembrarás de ter conseguido atravessá-la, de ter conseguido sobreviver. Nem sequer terás a certeza de a tormenta ter realmente chegado ao fim. Mas uma coisa é certa. Quando saíres da tempestade já não serás a mesma pessoa. Só assim as tempestades fazem sentido. (Haruki Murakami, 2012).

A Cultura Escolar e os Regimes de Vulnerabilidade

Quando um jovem ou uma jovem ingressa na escola, passa a interagir fortemente com a cultura escolar, sendo por ela em parte produzido e em parte atua produzindo-a. A cultura escolar pode ser definida como uma articulação contingente, sempre móvel, dinâmica e sujeita a interpelações de toda ordem entre um conjunto de elementos que estrutura o sistema educativo, e ajuda a dar estabilidade – mesmo que provisória – àquilo que

nos vêm à cabeça quando pronunciamos a palavra escola. Esses elementos são muitos, e podem ter peso diferente a cada momento na cultura escolar, conforme se discute em Julia (2001), Filho (2004) e Knoblauch (2012). Dentre tantos elementos, destaco aqui as tradições escolares que envolvem sempre certo grau de civismo – quando não um nacionalismo exacerbado – e são interessadas em produzir um aluno cidadão, conceito que pode tomar rumos diferentes a depender da vida em uma democracia ou em uma ditadura. Cidadão pode ser alguém que tem conduta pautada pelo diálogo e pelos valores democráticos, mas também pode ter o perfil do atualmente chamado cidadão de bem, em geral alguém armado ou fazendo o sinal de “arminha”, e entusiasmado pelos regimes autoritários. Atuam, também, conformando a cultura escolar a ordenação e os conteúdos das disciplinas, o que se conhece em geral, de modo um tanto incorreto, pelo nome de currículo. Currículo é categoria que deriva de uma palavra latina que indica percurso, e, nesse sentido, tudo que envolve o percurso que se pretende que seja feito pelos alunos afeta a cultura escolar, e as proposições de percursos curriculares variam amplamente em vista dos contextos políticos, culturais e sociais.

As informações selecionadas para constar nos livros didáticos, o que consta no regimento escolar, os códigos disciplinares e práticas reguladoras da vida de alunos e alunas em termos de disciplina, as diretivas das políticas públicas e dos documentos oficiais tais como a linguagem das competências e das habilidades da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou a valorização do protagonismo juvenil, por vezes claramente confundido com empreendedorismo juvenil, nas reformas do que se tem chamado de novo ensino médio, são também elementos

a interpelar a cultura escolar. Também produzem influência nos contornos da cultura escolar as condutas esperadas pelas famílias em termos do ser aluno e ser aluna, o que pode variar amplamente caso a escola seja pública ou privada, em região urbana ou rural, de acordo com a classe social. O conteúdo dos exames nacionais e provas de avaliação de desempenho como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Prova Brasil, Provinha Brasil e um sem número de outras avaliações de alto impacto que se tornaram rotineiras no cenário educacional brasileiro, também exercem forte influência na cultura escolar. Mais ainda, a atuação docente de professores e professoras imprime direções de trabalho, recorta conteúdos, estabelece modos de avaliação, dialoga sobre questões do cenário social, elege fontes para o trabalho em sala de aula e dá corpo ao que as legislações estabelecem. Currículo, embora provenha de palavra que se liga a trajetória, não deve ser pensado como trajetória fixa. Ele é um caminho vivo, e por conta disso a atuação de professores e professoras é vital para dar corpo ao dia a dia da cultura escolar. A cultura escolar não é algo dado, é ativamente produzida no enfrentamento de tantos marcadores.

Se a lista acima lhe parece grande, aviso que não enumeramos sequer um quarto dos elementos que atuam conformando a cultura escolar. Há que lembrar a pressão das religiões e de grupos conservadores cujos valores muitas vezes entram em conflito com o que se ensina na escola, o que vale, em particular, para os temas em gênero e sexualidade. Mas vale também para temas como o ensino do evolucionismo de Darwin e nos dias de hoje até mesmo a noção de esfericidade da terra pode virar uma questão de questionamento na cultura escolar, opondo grupos de alunos ou de pais versus professores.

Os movimentos sociais, tanto progressistas quanto conservadores, têm feito da escola um local de pressão, e isso se explica em grande parte porque, a partir da Constituição Federal de 1988, tivemos uma enorme ampliação da inclusão de jovens no sistema escolar. Pode-se quase afirmar que não há mais como viver a condição juvenil sem ser em estreita relação com as trajetórias escolares. Considerando que a trajetória escolar aponta também a formação para o mundo do trabalho, em particular sobre o ensino médio, são visíveis os interesses empresariais no Brasil e a oferta de modalidades em que o aluno conjuga o estudo com a profissão de aprendiz em algum estabelecimento, trabalhando, em geral, de modo similar a um adulto, mas recebendo valor muito inferior. É com atenção ao conceito de cultura escolar que conseguimos situar, em cada contexto histórico, social e político, as fronteiras e principais marcas da instituição escola, que, repito, são variáveis ao longo do tempo, mas apresentam também certa estabilidade. Entender a função social da escola em cada sociedade passa por observar de modo detido o conjunto de elementos que estrutura a cultura escolar, e que relação guarda a escola com outras instituições públicas e privadas.

A cultura escolar vive sempre em delicado e frágil equilíbrio e em meio a muitas negociações, fruto de tantas tensões. Tal afirmação não deve ser entendida como uma queixa, e não se deve tirar dela a conclusão de que o ideal seria ter uma cultura escolar imóvel, fixa, invariável, resistente a todas as pressões. A vitalidade da cultura escolar deriva de seu caráter contingente, aberta a acolher os imprevistos, a negociar com situações do cotidiano, dialogando com sua própria tradição. Há fatores que promovem maior dinamismo na cultura escolar, en-

quanto outros fatores levam ao enrijecimento da cultura escolar. Enquanto no Brasil o ensino foi ofertado apenas para uma camada muito estrita da população, deixando de fora enormes contingentes do alunado, a situação foi mais propícia à estabilidade da cultura escolar. O aluno era sempre branco, em grande número era masculino, provinha de famílias basicamente católicas, da classe média urbana, alinhado a valores que se pautavam por apego à tradição moral com algum ar de modernidade ligada ao uso das tecnologias. Essa homogeneidade propiciou certa estabilidade nos valores da cultura escolar. A escola atuava em sintonia com os valores familiares e com as tradições religiosas, ou melhor, com a tradição de uma religião, a católica. Para muita gente no Brasil é assim que as coisas deveriam ter ficado, assim é o ideal e fora disso não há salvação. Esse apego à tradição é bastante próprio dos regimes autoritários, que conseguem calar a voz dos dissidentes, quando não promover sua eliminação física mesmo. Com isso, a cultura escolar reflete os valores de um grupo apenas. A noção de espaço público se encurta e vira uma noção doméstica ou domesticada do espaço público. Só se pode fazer no espaço público – e a escola é um espaço público – aquilo que as pessoas de uma classe social, de uma tradição religiosa, de um modelo de família entendem que é o correto. Sendo assim, não temos educação, temos na verdade doutrinação.

A partir dos direitos conquistados na Constituição Federal de 1988, que deu especial atenção à inclusão escolar, e com os mecanismos criados para efetivamente fazer cumprir a obrigatoriedade de frequência à escola, tivemos enorme ampliação do alunado na escola pública brasileira. Até a Constituição Federal de 1988, o que se chamava de escola pública no Brasil era local frequenta-

do por grupos sociais restritos. Apenas nos anos iniciais havia certa inclusão social mais ampla. Logo, a chamada evasão escolar fazia seu papel, e os pobres, negros, pardos, mulheres, deficientes, desviantes da norma sob outros marcadores, iam abandonando a trajetória escolar. Com o período democrático que se abre no após ditadura civil militar, tivemos grande modificação nesse cenário. Com isso, sentam lado a lado alunos e alunas que provêm de famílias com diferentes valores, frequentam distintas religiões, tem cor da pele dessemelhante, valores políticos muitas vezes discordantes, planos de futuro variados, inseridos em culturas juvenis múltiplas quando não discordantes, que vão da adesão às galeras *funk* as patricinhas, dos meninos e meninas com forte apego ao pertencimento evangélico as meninas feministas, meninos gays e jovens trans. As famílias constituem por si sós um conjunto variado de crenças e modos de viver, mesmo quando moram todas em um mesmo bairro e são de certa classe social homogênea. Com a ampliação do ingresso na escola pública brasileira, sobre ela hoje em dia recaem demandas bem diversas, o que força a cultura escolar a negociações. Alguns pais querem mais rigor disciplinar e desejam que se reze o Pai Nosso antes das aulas. Outros pais buscam formação cidadã republicana e desejam uma escola que promova a curiosidade e não a punição. O mundo empresarial tem demandas sobre a escola ligadas aos interesses de produção do sujeito empreendedor individual e fortemente competidor, enquanto a escola em geral se rege por princípios de cooperação e solidariedade. O discurso da meritocracia é incensado por uns e criticado por outros. Se por um lado ninguém nega que as avaliações devem premiar os méritos individuais, muitos percebem que a sociedade brasileira, uma das mais

desiguais do mundo, precisa ter uma escola atenta a isso. Os jovens têm hoje em dia maior protagonismo e negociam suas demandas com mais vigor, o que foi possível observar no contexto das ocupações das escolas públicas em muitos estados do Brasil, ao longo de 2016, conforme discutido em Seffner (2017). Ao sentar nos bancos escolares, alunos e alunas provêm de lugares sociais muito desiguais. Os regimes de cotas ou de reservas de vagas, e as polêmicas que levantam, são apenas a ponta do iceberg nesses temas.

Em um país tão desigual em termos de classe e renda (diferença entre os ganhos dos mais ricos e dos mais pobres, o que situa o Brasil entre os cinco países mais desiguais do mundo), de gênero (enorme distância entre privilégios que desfrutam os homens e muitos outros que se negam as mulheres, o que se verifica nas eleições gerais, com o Brasil apresentando um dos índices mais baixos do mundo de participação feminina nas casas legislativas e postos do Executivo, sem contar a enorme sub-representação na esfera do judiciário, e ainda lembrando que o país tem elevado índice de feminicídio e violência contra a mulher), de igualdade entre as religiões (enorme concentração de recursos e estrutura midiática para algumas religiões, inclusive com cargos públicos como de capelão do exército exclusivos para certas denominações, enquanto outras religiões sofrem perseguições e intolerância, o que igualmente situa o Brasil entre os países com maiores níveis de intolerância religiosa), distribuição muito desigual de garantias e direitos individuais por conta de orientação sexual (o que situa o Brasil entre os países que mais matam população LGBTQIA+ no mundo), enormes desigualdades entre os jovens (lembro apenas a verdadeira estratégia de genocídio dos jovens

negros no Brasil, na relação com os jovens brancos que sofrem níveis muito menores de violência, inclusive e especialmente por parte das forças policiais). Seria possível citar outros marcadores sociais em que a desigualdade se faz presente, como no acesso à saúde de qualidade, a um regime previdenciário digno, a explosão do trabalho precário que alcançou nos últimos anos percentuais recordes no país, acompanhado de diminuição da massa salarial, bem como ao retorno do Brasil ao mapa da fome. Com o forte processo de inclusão escolar, e lembrando que a escolaridade é obrigatória por lei desde a Constituição Federal de 1988, sendo os pais punidos se não encaminham os filhos à escola, o fato é que todas essas marcas sociais tão diversas sentam na mesma sala de aula, e ali convivem ao longo do ano letivo.

Disso tudo, o que interessa para os fins desse artigo é perceber que todas essas tensões terminam por causar ressonância na escola pública brasileira, onde estuda cerca de 85% do alunado brasileiro. A cultura escolar é marcada pelos esforços de negociação entre tantas diferenças. Escolas públicas não são igrejas, onde os fiéis aderem por livre vontade. A escola é obrigatória, e a criança ali irá conviver com colegas portadores de marcas pessoais e familiares que podem, talvez, ser muito distintas das suas. Antes que alguém pense ou diga “meu Deus, como isso é ruim, que sofrimento, estar ali entre tanta gente que não é igual a mim”, cumpre ressaltar que a escola é um espaço público, de valores republicanos, e é nela que se vai aprender a conviver com as diferenças. A diferença é uma relação, não uma coisa. A diferença é essa distância que se estabelece entre o que eu penso sobre tal tema, e o que o meu colega de classe pensa. A diferença não está no outro, ela está na distância, na relação entre nós. Há

que se achar um ponto de diálogo para conviver, e esse exercício é um dos mais importantes no ambiente escolar. Sempre existe a possibilidade de dizer que o outro é que é o diferente, sem se dar conta de que provavelmente, aos olhos de muitos outros, quem é diferente sou eu. Negociações injustas e decisões punitivas na cultura escolar em torno de diferenças podem conduzir a situações de vulnerabilidade de pessoas ou populações. Ao contrário do que muito se escuta dizer de que “a base da sociedade é a família”, penso o contrário, que a base da sociedade é o espaço público, a qualidade do espaço público, e a escola é parte importante do espaço público. Se o espaço público escolar se pauta por decisões democráticas, com processos de negociação das diferenças que são respeitosos para todos os grupos sociais e buscam convivência dialogada e harmoniosa, teremos então um espaço público de qualidade, que ajuda na produção de uma sociedade democrática. Se, ao contrário, a escola reforça preconceitos, estigmas e discriminação contra grupos sociais, temos aí uma escola que não ajuda na produção de uma sociedade do bem viver.

A pandemia de Covid-19 lançou novos desafios nesse cenário. A escola, tradicional local das interações face a face, entrou em regime de distanciamento social, o que não deve ser confundido com isolamento social, pois podemos ter distanciamento sem isolamento, assim como podemos ter atividades presenciais com forte isolamento social de algumas pessoas. Com isso, ganhou força o uso de plataformas de comunicação virtual no chamado ensino remoto, ensino remoto emergencial, educação à distância, educação online, educação mediada por plataformas de aprendizagem e outros termos correlatos que se criaram. Ao não ir para a escola, crianças e jovens pas-

saram a conviver de modo muito mais intenso com suas famílias, para o bem ou para o mal. Qual o impacto disso na vulnerabilidade dos jovens? Quais os impactos disso na cultura escolar? No próximo tópico avançamos algumas reflexões, pensando que no contexto da pandemia se deve atentar para as condições de vulnerabilidade e evitar a produção de desigualdades dos jovens e das crianças.

A Pandemia no Meio do Caminho entre Escola e Vida

Em tempos ditos normais, com a escola funcionando de modo presencial, há conexões importantes entre cultura escolar, vulnerabilidade social e vida. Interrompidas as aulas por conta de uma pandemia, há novas possibilidades de pensar as articulações entre esses termos. O normal escolar na emergência ainda é normal? Na hora da emergência lutamos para manter as coisas como estavam ou para mudar tudo de uma vez? O mais adequado é aguardar que passe a situação de emergência, ou podemos ir levando as coisas do modo que der durante a emergência? Por conta da pandemia, ao ficar em casa as crianças estão protegidas do vírus, certo? E não estarão elas em situação de vulnerabilidade social a outros agravos? E que agravos seriam esses? A criança mais cuidada e protegida é a que fica todo tempo em casa? Isso não seria uma espécie de educação doméstica? Ou a criança mais cuidada e protegida é aquela que circula em mais de um ambiente, com possibilidade de ter sobre ela olhares de adultos diversos e de outras crianças e jovens? Como em toda situação de emergência, ou quebra de normalidade, muitas questões são levantadas. O fechamento de

alguns caminhos – as aulas ditas normais e presenciais – abre possibilidade de pensar outros caminhos.

Conforme raciocínio que vim desenvolvendo acima, os processos educacionais são dispositivos tanto produtores quanto mediadores de identidades. Há processos educacionais que envolvem artefatos culturais como propagandas, novelas, filmes, imagens, declarações de autoridades, matérias de jornal, valores religiosos etc. São pedagogias culturais. Mas a atenção especial aqui se dá nas pedagogias próprias do ambiente escolar e, por conta disso, nossa ênfase é a cultura escolar. Há que se pensar em como a cultura escolar, o currículo, os professores e professoras, como adultos de referência, os colegas como fonte de sociabilidade, são fatores protetivos da vulnerabilidade social. Ir à escola é fator de proteção para as crianças e jovens. Em um contexto de pandemia, há decisões difíceis de tomar, pois ir à escola é oportunidade de contágio também. Tomo alguns marcadores sociais da diferença para pensar essa situação de distanciamento social. O primeiro marcador que elegemos é gênero, em combinação com geração. Numerosos trabalhos e reportagens vêm mostrando que o período da pandemia foi assinalado por um aumento na violência doméstica contra mulheres e meninas:

Na dimensão individual, podem ser estopins para o agravamento da violência: o aumento do nível de estresse do agressor gerado pelo medo de adoecer, a incerteza sobre o futuro, a impossibilidade de convívio social, a iminência de redução de renda – especialmente nas classes menos favorecidas, em que há grande parcela que sobrevive às custas do trabalho informal –, além do consumo de bebidas alcoólicas ou outras substâncias psicoativas. A sobrecarga feminina com o trabalho doméstico e o cuidado com os filhos,

idosos e doentes também pode reduzir sua capacidade de evitar o conflito com o agressor, além de torná-la mais vulnerável à violência psicológica e à coerção sexual. O medo da violência também atingir seus filhos, restritos ao domicílio, é mais um fator paralisante que dificulta a busca de ajuda. Por fim, a dependência financeira com relação ao companheiro em função da estagnação econômica e da impossibilidade do trabalho informal em função do período de quarentena é outro aspecto que reduz a possibilidade de rompimento da situação (MARQUES et al., 2020, p. 2).

Meninas se ocupam também com o trabalho da casa e, com isso, têm dificuldades em acompanhar as atividades em regime remoto ofertadas. Para isso, colabora o fato de que os equipamentos de informática ou de telefonia em geral estarem mais nas mãos dos filhos homens. Mas há vários relatos de que a família precisou mobilizar também os meninos e homens jovens para o trabalho, para fazer frente à diminuição de renda pela restrição do mercado de trabalho na pandemia. O texto indicado acima está apresentado em roda de debates, onde outros elementos são agregados à análise (FIOCRUZ, 2020). Para além das numerosas matérias feitas por grandes jornais e organizações da sociedade civil dedicadas ao jornalismo investigativo, bem como relatórios e enquetes feitos por setores dos judiciários estaduais dedicados ao tema da violência contra a mulher, destacamos os números da nota técnica com dados estatísticos do Fórum Brasileiro De Segurança Pública (2020), onde se faz um apanhado analítico da situação após o compilado de informações:

Desde meados de março de 2020, com a intensificação da pandemia de Covid-19 em todo o mundo e especificamente no Brasil, diversos estados do país adotaram medidas de isolamento social com o objetivo de

minimizar a contaminação da população pelo novo vírus. Embora essas medidas sejam extremamente importantes e necessárias, a situação de isolamento domiciliar tem como possível efeito colateral consequências perversas para as milhares de mulheres brasileiras em situação de violência doméstica, na medida em que elas não apenas são obrigadas a permanecerem em casa com seus agressores, mas também podem encontrar ainda mais barreiras no acesso às redes de proteção às mulheres e aos canais de denúncia. Os números levantados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) desde o início da vigência das medidas de isolamento social têm apontado também para esse sentido. Temos observado, mês após mês, uma redução em uma série de crimes contra as mulheres em diversos estados – indicativo de que as mulheres estão encontrando mais dificuldades em denunciar a(s) violência(s) sofridas neste período. A única exceção é o tipo mais grave de violência: a violência letal. Os levantamentos periódicos elaborados pelo FBSP têm mostrado, em todos os meses, aumentos nos índices de feminicídios e/ou homicídios em diversos estados. De forma análoga, os dados também indicam uma redução na distribuição e na concessão de medidas protetivas de urgência, instrumento fundamental para a proteção da mulher em situação de violência doméstica. A violência letal contra a mulher pode ser considerada o resultado final e extremo de uma série de violências sofridas. Nesse sentido, as evidências apontam para um cenário onde, com acesso limitado aos canais de denúncia e aos serviços de proteção, diminuem os registros de crimes relacionados à violência contra as mulheres, sucedidos pela redução nas medidas protetivas distribuídas e concedidas e pelo aumento da violência letal (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2020, p. 2).

A frequência à escola tem papel importante para as meninas e as jovens no sentido de reconhecer que so-

frem abuso em casa, de parte de avô, pai, padrasto, irmãos mais velhos, primos, tios ou vizinhos. Repete-se com frequência na denúncia de assédio sexual a meninas e mulheres muito jovens a observação de que foi na escola, em uma aula, palestra ou em conversa com as colegas ou com algum dos serviços escolares – orientação ou psicologia escolar – que a menina percebeu que o que sofria em casa era um abuso, ou podia assim ser qualificado. A sensação de mal-estar que acompanha essas situações de abuso e assédio já veio a público em grande número de casos por conta de que as meninas comentaram suas impressões com outras colegas na escola, ganhando com isso conhecimentos sobre o tema que lhes possibilitaram nomear de modo adequado o que vinham sofrendo. As aulas em que se apresenta para as crianças e jovens o teor do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) são igualmente importantes. De modo similar, é muitas vezes na escola que as sequelas mais evidentes do abuso e da violência – marcas no corpo, traumas, ferimentos – são percebidas por professoras e colegas, possibilitando o encaminhamento de investigações e denúncias. A atuação estreita dos conselhos tutelares com as escolas é fator de prevenção dessas modalidades de abuso e assédio. Com a pandemia, tais iniciativas ficaram notavelmente coibidas, o que aumentou a vulnerabilidade das meninas jovens, das meninas crianças e de suas mães.

Tomamos agora o marcador raça. A pandemia iniciou em março de 2020 de modo mais sensível para a população, tendo em vista as restrições de deslocamento, o fechamento de estabelecimentos, as diretrizes de distanciamento social e a campanha do “fique em casa”, e logo os jornais noticiaram a precarização da vida da população negra e parda. Os benefícios dados pelo Programa

de Preservação de Emprego e Renda do governo federal foram majoritariamente acessados por pretos e pardos, o que leva a pensar que a possibilidade de sua interrupção, em momento em que a economia ainda não atingiu a capacidade de absorção anterior, implicará em maior vulnerabilidade. A frequência à escola garante, em geral, mais de uma oportunidade de alimentação, sendo que em turmas que estudam em regime integral são ao todo cinco refeições ao longo do dia (café da manhã, lanche no meio da manhã, almoço, lanche no meio da tarde e lanche ou merenda para levar para casa ao final do dia). Essa estrutura de segurança alimentar ficou de todo interrompida ou seriamente irregular durante o tempo da pandemia. Aqui percebemos que a escola faz parte da rede de proteção social das famílias negras e pardas, e a ausência de frequência escolar compromete quem já vive em situação precária, e, para o caso da pandemia de Covid-19, os dados mostram inclusive o ingresso de setores de população branca na esfera da vulnerabilidade também:

Homens e mulheres negras são os “tradicionalmente vulneráveis”: ocupam majoritariamente os setores dominados por vínculos frágeis menos escolarizados. E cabe destacar, mesmo dentre eles, a desigualdade de gênero que faz despontar as mulheres negras no grupo que combina os vínculos mais instáveis e os setores não essenciais. A distribuição dos grupos vulneráveis é fortemente correlacionada com a escolaridade, o sexo e a raça da população ocupada. A segregação pré-existente por setores de atividade e para o acesso aos vínculos formais mais estáveis determina, agora, a distribuição dos riscos. Pela primeira vez, grupos relativamente mais protegidos (e mais brancos) encontram-se ameaçados. No entanto, isso não elimina as desigualdades de raça e gênero no substrato. Mas sim, as intensifica (REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA, 2020, p. 6).

Como terceiro marcador, tomamos a conexão entre gênero e sexualidade, que articula a cultura escolar com as culturas juvenis e estabelece complexas negociações com o universo familiar e religioso. A escola é local para se experimentar em termos de gênero e sexualidade no espaço público. Não se trata, como de modo equivocado e profundamente preconceituoso dizem os movimentos conservadores, de que na escola se ensina que ninguém nasce mulher ou homem, e que se pode escolher gênero e orientação sexual. As questões em gênero e sexualidade acompanham de modo intenso todo o período de vida de crianças e jovens, e constituem referências comuns nas redes sociais, em propagandas e anúncios comerciais, em novelas e filmes, na literatura, em falas de políticos e personalidades, na pregação religiosa, em conversas familiares, em pontos de nosso ordenamento jurídico e aparato legal. Sua abordagem nos programas de ensino está prevista de modo explícito desde os parâmetros curriculares nacionais, na forma de temas transversais, de conteúdo específico de algumas disciplinas e no ensino através de projetos. Questões que envolvem gênero e sexualidade estão implicadas na formação para o exercício da cidadania, que é uma das tarefas escolares. É natural que esses conteúdos, discutidos no interior da escola, possam ter alguma diferença em relação à abordagem feita nas famílias e nas religiões. Segundo nosso ordenamento legal, temos assegurada a equidade de gênero, a saber, direitos iguais para homens e mulheres. O dever da escola é a alfabetização científica, e no campo do gênero e da sexualidade há muitos conhecimentos implicados, muitos deles ligados à saúde pública, e que se chocam com valores religiosos e de algumas famílias.

Conforme já dito mais acima, ao longo do percurso escolar crianças e jovens adquirem diferentes componentes

de autonomia pessoal, e um dos mais importantes está ligado ao conhecimento. É na escola que se ampliam os conhecimentos acerca dos modos de viver gênero e sexualidade. A escola é local de sofrimento para a população LGBTQIA+, mas é também local de estabelecer parcerias entre essas minorias, em ambiente afastado da família e da religião. É na escola que meninas lésbicas conhecem outras meninas lésbicas, que jovens gays percebem os modos como outros meninos gays vivem, que travestis e transexuais podem ter acesso ao direito do nome social. Não ter frequência regular na escola e ficar restrito ao ambiente doméstico pode ser fortemente causador de depressão e violência. O Brasil vive há alguns anos uma onda de teor conservador que busca apresentar a família como local de proteção, segurança e respeito. Não é dessa forma que muitos integrantes das minorias LGBTQIA+ percebem suas famílias. No quesito violência e abuso contra menores, sabemos bem que é no ambiente da casa e da família que a maioria dos casos acontece, sendo esses de difícil denúncia. Para quem passa a viver sua condição de gênero e sexualidade em relativa dissidência da norma, a família pode ser fator de grande vulnerabilidade.

Por conta disso, circular na escola, pertencer a grupos da cultura juvenil articulados em torno desses temas, que normalmente tem repercussão na cultura escolar, pode ser oportunidade de vivenciar relações de respeito e consideração. Dentre os ambientes hostis ao atravessamento das normas em gênero e sexualidade, as religiões e as famílias aparecem em primeiro lugar. Transitar pela escola permite se conhecer melhor, estabelecer novas parcerias e ter condições de resistir à baixa autoestima e aos quadros de depressão que derivam de ambientes onde o preconceito, o estigma e a discriminação tornam difícil se aceitar e se reconhecer, menos ainda ser aceito

e reconhecido pelos demais, e ter seu corpo respeitado. É pela via da escola também que muitos jovens acessam programas de referência para os adolescentes, de prevenção ao suicídio, de suporte à saúde mental e psíquica, de encaminhamento para serviços médicos, de saúde em geral e de acolhida em casos de violência, e tais estratégias ficam comprometidas por conta da pandemia, conforme se abordam em alguns artigos de Oliveira (2020). Tal situação não é específica do Brasil, mas tem alcance mundial. O que mostra que a escola é fator protetivo em relação à população LGBTQIA+, embora não se deixe de reconhecer que a própria escola é produtora de muita violência de conteúdo sexista. A pandemia alargou a vulnerabilidade já existente para essas populações, em especial na conexão com violência e saúde mental, tal como discutido em Morais Neto (2020).

A educação escolar é tanto produtora quanto mediadora da construção das identidades. É na escola que os jovens e as jovens colocam o que aprenderam no âmbito da família e das religiões em diálogo com o conhecimento científico e com os valores do espaço público. A cultura escolar é com certeza normativa e regradora, mas também é fator de proteção da vulnerabilidade dos jovens e das crianças, tomando-se qualquer dos marcadores sociais da diferença que se queira. A ausência à escola potencializa não apenas um agravo em termos de formação intelectual, pela interrupção dos estudos, quanto um agravo em termos de sociabilidade e socialização. O dispositivo escolar produz identidades e estabelece mediação entre identidades, ou posições de sujeitos, frutos de interpelação. Tais estratégias são fundamentais para a formação da autonomia pessoal. A cultura escolar é marcada pelos valores do espaço público, o que envolve respeito à diferença, tolerância, diálogo, argumentação,

equidade de direitos, igual valor da vida de todos e todas perante a lei, liberdades laicas, liberdade de crença, pensamento e consciência. A escola é um lugar que os jovens habitam por muitos anos, podendo chegar ao total de 14 anos, considerando o ingresso com quatro anos de idade na Educação Infantil e a conclusão da Educação Básica ao final do Ensino Médio com 18 anos. Não é mais possível viver a infância e a adolescência sem ser em conexão com a cultura escolar. Há complexas e importantes articulações entre ser jovem e pertencer à cultura escolar. A etapa juvenil da vida é vivida em intenso diálogo entre ser jovem, ser aluno, ser filho ou filha, pertencer a esta ou aquela cultura juvenil e ganhar autonomia legal a cada ano conforme a legislação. Professoras e professores são adultos de referência importantes para o diálogo com as crianças e jovens. Todos esses elementos estão seriamente perturbados por conta da pandemia, e nosso cuidado deve ser para que a vulnerabilidade dos jovens não aprofunde desigualdades ao longo da vida.

Referências bibliográficas

FILHO, Luciano Mendes de Faria et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

FIOCRUZ. **Violência doméstica em tempos de COVID-19**. Vídeo debate. Rio de Janeiro, 15 jun. 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/video/violencia-domestica-em-tempos-de-covid-19>. Acesso em: 21 out. 2020.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Nota técnica Violência doméstica durante a pandemia de Covid-19.** Ed. 3, São Paulo, 24 jul. 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/05/violencia-domestica-covid-19-ed03-v2.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

MURAKAMI, Haruki. **Kafka à beira-mar.** Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2012.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História Da Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>. Acesso em: 19 out. 2020.

KNOBLAUCH, Adriane et al. Levantamento de pesquisas sobre cultura escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 557-574, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n3/aop629.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

MARQUES, Emanuele Souza et al. A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. **Cadernos de Saúde Pública**, 36(4):e00074420, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csp/2020.v36n4/e00074420/pt>. Acesso em: 19 out. 2020.

MORAIS NETO, Antônio Carlos de et al. Ensino em Saúde LGBT na Pandemia da Covid-19: Oportunidades e Vulnerabilidades. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. nº 44, suplemento nº 1, e157, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbem/v44s1/1981-5271-rbem-44-s1-e157.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2020.

OLIVEIRA, Antonio Deusivam de (Org.). **População**

LGBTI+, vulnerabilidades e pandemia da COVID-19. São Paulo: Editora Papel Social, 2020.

REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA. Nota Técnica No. 3 Na crise, homens negros e mulheres negras são os mais vulneráveis. **Covid-19: Políticas Públicas e as Respostas da Sociedade**, Boletim 3, São Paulo, USP, 2020. Disponível em: http://oic.nap.usp.br/wp-content/uploads/2020/04/Boletim-n%C2%BA3_PPS_24abril.pdf. Acesso em: 22 out. 2020.

SEFFNER, Fernando. Ocupar é viver a escola. In: CATTANI, Antonio David (Org.). **Escolas Ocupadas**. Porto Alegre: Editora CirKula, 2017, p. 13-40.

Parte II

Educação Popular e Diversidade

Educação de jovens e adultos: Que discurso pedagógico é esse?

*Sita Mara Lopes Sant'Anna
Rodrigo Ademar Bender*

Primeiras palavras

Este texto se constitui a partir de algumas reflexões e estudos que vimos produzindo acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, tendo em vista as especificidades que comporta, tende a caracterizar e constituir um Discurso Pedagógico (DP) singular. Algumas destas reflexões foram desenvolvidas na palestra *Docência e Educação Básica de Jovens e Adultos: que discurso pedagógico é esse?*, em roda de conversa virtual proporcionada pelo curso de Especialização em Educação Básica e Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Osório, em 2020, ação que antecedeu o I Ciclo de Palestras: *Diálogos entre Educação e Trabalho*.

Desse contexto, tem-se por objetivo refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos, tendo por base os discursos que a permeiam e se manifestam nos espaços escola-

res. Estes discursos, constituídos por vozes históricas, ora a reafirmam, por suas especificidades, e ora a fragilizam, como efeito do jogo de conflito e de confronto entre uma memória histórica do Discurso Pedagógico que fala na escola e uma memória de EJA, bastante recente, que o atualiza.

Compreende-se a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica tendo em vista o que preceitua a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394 (BRASIL, 1996), mas também a que acontece ao longo da vida, em qualquer tempo e espaço e que se constitui por princípios a partir de sua própria história, inserindo nesta os preceitos da conhecida Educação Popular, especialmente difundida por Paulo Freire.

No estado do Rio Grande do Sul, a EJA passa a vigorar nas escolas a partir de 2002, já que as primeiras normativas, parecer 774 e a resolução 250, ambas de 1999, apontam que as escolas devem inserir a EJA em seus projetos políticos-pedagógicos e produzir regimentos próprios ou parciais de EJA a partir de 31 de dezembro de 2001.

A EJA passa a ocorrer também como oferta do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), oferecido pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Por considerar-se como política em tempo mais recente, a EJA como oferta na Educação Básica ainda sofre influências dos discursos do ensino supletivo, que ainda ecoam nas memórias discursivas de estudantes e professores nas escolas (SANT'ANNA, 2015).

Demarcam-se, assim, nos espaços escolares, sentidos diversos desses contextos, que, como gestos de interpretação enunciados por Pêcheux (2015, p. 56), “como efeitos de identificação assumidos e não negados”, passamos a evidenciar.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos

As perspectivas históricas da educação, pensadas às pessoas jovens e adultas, são constituídas por pontos de virada marcados em relações mediadas por fortes interesses políticos e econômicos. Nessa perspectiva, manifestam-se por políticas que ora inexistem ou são silenciadas, ou se reduzem a ofertas que apresentam foco na alfabetização de adultos, constituindo-se, especialmente, por múltiplos projetos e campanhas (SANT'ANNA, 2015). Não se pode deixar de salientar que as experiências mais atuais carregam memórias históricas de Ensino Supletivo, impostas pela Lei 5692 (BRASIL, 1971).

Ao mesmo tempo, faz-se necessário destacar que esse direito à educação só se consolida, constitucionalmente, por conta de um processo também reconhecido historicamente, produzido por movimentos de lutas, por parte da sociedade civil organizada e de grupos populares em busca da oferta escolar e não escolar de EJA. Essa rica história também se legitima e se confunde, muito positivamente, com as memórias e os legados de Paulo Freire e a Educação Popular (PAULO, 2018).

Deste modo, não se pode pensar a Educação de Jovens e Adultos deslocada desses eventos e referenciais que demarcam em si a sua trajetória, constituindo e produzindo sentidos que afetam e falam na modalidade EJA ainda hoje.

Por conta da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9394 (BRASIL, 1996), a Educação de Jovens e Adultos passa a ser uma modalidade de ensino da Educação Básica.

Como efeito, no Rio Grande do Sul, o Conselho Estadual de Educação (CEEEd/RS), através da Resolução n. 250

e do Parecer n. 774, reafirma a EJA enquanto Modalidade de Ensino da Educação Básica Regular e demanda às escolas no Estado, interessadas na oferta desta modalidade, que a incluam em seus Projetos Político-pedagógicos e Regimentos, elaborando Planos de Estudos e de Trabalho apropriados à EJA. Para tanto, o CEEEd estipulou o prazo de 31 de dezembro de 2001 para que as escolas se adequassem à lei e solicitassem nova autorização de funcionamento:

[...] tendo clareza de que deverão se reestruturar para a oferta de Educação de Jovens e Adultos de acordo com as normas vigentes para os respectivos níveis de ensino e construir seus currículos adequados às necessidades, características e especificidades próprias deste alunado (RIO GRANDE DO SUL, 1999a).

Esses documentos passaram a demandar que as escolas passassem a construir regimentos próprios ou parciais específicos, em consonância com o que demandavam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio e do que estavam propondo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, Resolução n. 01 (BRASIL, 2000a), do Conselho Nacional de Educação (CNEd), respeitando e considerando os diferentes tempos de aprendizagens dos alunos e suas experiências vividas.

Conforme o parecer 774 (RIO GRANDE DO SUL, 1999a), a Educação de Jovens e Adultos se constitui como oferta da educação regular que abrange os que a ela abandonaram ou não tiveram acesso, com 15 anos ou mais no ensino fundamental, e 18 anos no ensino médio. Este parecer visava orientar as instituições de ensino, públicas e privadas, quanto à organização e funcionamento desta modalidade de ensino.

Nesta perspectiva, o documento faz um alerta aos “diferentes tempos” dos alunos jovens e adultos, que necessitam ser reconhecidos e considerados diferentemente quanto aos ingressos, permanências e aprendizagens, que precisam ser consideradas em seus “tempos próprios”. Nessa direção ainda, embora aponte os “tempos” de oferta da escola, alerta que alguns poderão concluir o ensino fundamental em espaços de tempo menores, considerando os seus conhecimentos anteriores e seus espaços-tempo próprios de aprendizagens.

Assim, alertava que caberia à escola organizar os procedimentos gerais para dar conta dessas especificidades, inserindo aí as avaliações apropriadas e em períodos adequados ao longo do desenvolvimento do currículo, “capazes de verificar o grau de conhecimento e de adiantamento dos alunos, permitindo avanços progressivos, quando o mesmo demonstrar aptidões para tal” (RIO GRANDE DO SUL, 1999a, p. 4).

Embora reconhecesse que no ensino supletivo também havia, por parte de alguns professores, produzido práticas mais condizentes ao seu público, o documento reafirma que é “imprescindível,” aos estabelecimentos de ensino “de uma vez por todas, eliminar de seus projetos pedagógicos qualquer indício, por mínimo que seja, de que o ensino fundamental e o ensino médio para jovens e adultos é ensino de segunda categoria [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 1999a, p. 3).

Ainda, sob o efeito da busca pela compreensão destes documentos, o Conselho Nacional de Educação, através do Parecer 11 (BRASIL, 2000b) e da Resolução 01 (BRASIL, 2000a), propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Sobre a elaboração do Parecer, faz-se relevante destacar que foram realizadas várias audiências públicas, em diferen-

tes lugares e Estados, reunindo representantes dos órgãos normativos e executivos do sistema, entidades educacionais, associações científicas e profissionais diversos da sociedade civil brasileira. A esse respeito, relata Soares (2002, p. 10):

A atual legislação, por outro lado, incorpora diversas discussões que caracterizam o debate sobre a educação de adultos no Brasil da atualidade, na medida em que é exatamente nesse contexto de efervescência e explosão da área da EJA no Brasil, observado sobretudo na década de 1990, que se deu a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Não havia como o relator do Parecer que as regulamenta, Carlos Roberto Jamil Cury, reconhecido educador da área de educação e membro do Conselho Nacional de Educação, desconhecer essa mobilização, em construção, que ocorre no país, como também não seria possível os diversos atores não se envolverem com a discussão e as proposições para a legislação em pauta.

Visando dar conta das especificidades da EJA, este documento alerta à necessidade da construção de um currículo interdisciplinar flexível, que contemple o sujeito inserido em sua realidade, com os seus conhecimentos adquiridos fora do espaço escolar e que necessitam ser reconhecidos e considerados pela escola. Assim, o mundo do trabalho, na Educação de Jovens e Adultos, se constitui em temática obrigatória a ser desenvolvida em diferentes formas na escola.

Propõe que sejam pensadas metodologias específicas de ensino de acordo com as características dos alunos jovens e adultos, observando os seus diferentes tempos de aprendizagem individual e coletiva, o que incidirá numa carga horária e organização curricular flexíveis, com planos de estudos que aliem tempos de ensino presencial e não presencial.

Para tanto, enfatiza sobre a necessidade de procedimentos de avaliação apropriados em períodos adequados ao longo do desenvolvimento do currículo, com o objetivo de verificar “o grau de conhecimento e adiantamento” do aluno, possibilitando-lhe avanços progressivos quando apto para tal. Embora não aprofunde, ressalta a importância de se pensar uma avaliação de forma mais crítica e emancipatória na EJA.

Evidencia que estudos de recuperação precisam ser efetivados, de diferentes formas, ao longo do currículo e “em qualquer tempo”. Para tanto, propõe que haja uma organização, pelos estabelecimentos de ensino, a fim de atender a essas exigências legais, e chama às universidades a sua responsabilidade no processo de formação inicial e continuada de educadores.

A esse respeito, assim se manifesta o relator:

Desse modo, as instituições que se ocupam da formação de professores, são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos. Para atender esta finalidade elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de secretarias de educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas (BRASIL, 2000b, p. 35).

Diante do que propõem esses documentos, inicia-se nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul uma trajetória que se inscreve pela reflexão entre uma prática arraigada nos trinta anos de ensino supletivo e uma concepção de Educação de Jovens e Adultos a ser pensada, construída.

Como é possível observar, estes documentos apresentam legalmente características que atendem ao que vimos refletindo como especificidades da EJA. A esse respeito, Pereira (2020) chama a atenção aos estudos de Soares (2011) e Sant' Anna (2009), que vêm enfocando as especificidades da modalidade EJA com ênfase na formação dos educadores de EJA, atentando para aspectos que demandam a observação à origem de cada um dos educandos e educandas de EJA, da preocupação com o espaço físico, do olhar para a diversidade dos sujeitos, com suas características particulares, das formas de conceber as propostas curriculares, da disponibilidade de recursos didáticos, das políticas complementares de alimentação e transporte e das iniciativas de formação inicial e continuada.

Desse modo, com base nos estudos de Pereira (2020) apresenta-se, abaixo, um quadro que reúne e articula as concepções dos referidos autores:

QUADRO 1 - A EJA e suas especificidades enquanto dimensões do currículo

É preciso que se considere	A dimensão política da EJA e sua relação com a história.
	A origem, a diversidade e a realidade dos sujeitos.
	Os conhecimentos prévios e as experiências anteriores.
	Os diferentes tempos de aprendizagens.
	Planejamentos, metodologias e avaliações adequadas à EJA.
É fundante que se tenha	Preocupação com espaços físicos, a partir de infraestruturas que acolham a realidade dos sujeitos.
	Propostas curriculares voltadas às necessidades, às exigências e aos interesses dos sujeitos, aproximadas às suas realidades.
	Políticas de permanência que considerem a dimensão política da EJA.
	Oferta de formação inicial e continuada aos educadores.
	Utilização de recursos didáticos adequados aos estudantes e que os estimulem a aprender.

Fonte: SANT'ANNA, 2009; SOARES, 2011 (adaptado por PEREIRA, 2020).

Estas especificidades, que evidenciam aspectos, características e demandas da EJA, estão contidas de forma não tão explicitadas nesses e em outros documentos legais que não serão abordados aqui. Optou-se por fazer abordagem a esses documentos pelo fato de os mesmos promoverem rupturas à perspectiva supletiva e, de certo modo, por constituírem-se em documentos anunciadores e portadores dos primeiros discursos sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Rio Grande do Sul.

Atualmente, a EJA está regida em nosso estado pela Resolução 343 do CEEEd (RIO GRANDE DO SUL, 2018), que entre outras providências, desde 2020, define o ingresso na modalidade aos que possuem 18 anos, o que poderá mexer com as discursividades que constituem a modalidade. A referida resolução faz outras importantes abordagens sobre a oferta da EJA, como a possibilidade de oferta diurna da modalidade; a necessidade de abordagens curriculares envolvendo a EJA na formação inicial das licenciaturas e também, a continuada; propostas adequadas aos educandos e educandas menores de 18 anos, entre outras.

Diante deste contexto, pode-se afirmar que há um Discurso Pedagógico singular, proveniente da trajetória histórica e legal da própria EJA, que a reafirma em suas especificidades. Neste DP pairam sentidos de um currículo (metodologias, planejamentos e avaliações) construído com e na escola; ingressos e avanços em qualquer tempo, práticas interdisciplinares que considerem saberes constituídos no mundo da vida e do trabalho, entre outras especificidades com demandas relacionadas ao público da EJA, que é constituído por adolescentes, jovens, adultos e idosos. Porém, esse mesmo Discurso Pedagógico está em constante conflito e confronto com os discursos que compõem o Discurso Pedagógico educacional historicamente constituído, e por outros que se legitimem por normativas legais mais recentes ou futuras que passem a vigorar.

Sobre o Discurso Pedagógico

Os estudos de Orlandi (1987) sobre o Discurso Pedagógico conduzem à reflexão. Conforme Sant’Anna e Stramare (2020), tendo por foco o controle do referente e dos participantes, a autora classifica o Discurso Pedagógico pelo seu modo de funcionamento, como de tipo Autoritário em sua forma de existir, e apresenta “elementos” que justificam sua posição, apontando, como exemplos, o caráter de circularidade e repetibilidade desse discurso, indicando os fatores próprios que, a partir de uma ordem social definida, o tipologizam, tendo por base o controle sobre o que se tem ou deve ensinar, e a relação autoritária e resultante sobre os participantes. A esse respeito, Bender (2020, p. 45) afirma:

Há um agente, “o professor(a)”, que repete, produz fala circular e com afirmações, muitas vezes, do tipo “é porque é”, sem nomear a autoria científica. Ao dizer que o DP é um discurso circular, reafirma-se que o mesmo se constitui num dizer institucionalizado sobre as coisas, que se garante, ao garantir a instituição a qual se origina e para qual tende, que é a instituição escolar. Esse processo ocorre na observância em que a convenção, pela qual a escola atua, aparece como modelo, como obrigatoriedade e que tem o prestígio da legitimidade.

Com base na afirmação de que o professor é uma autoridade na sala de aula, legitimada pelo seu lugar na hierarquia e amparada pela instituição escolar, o DP apresenta razões do sistema como razões de fato ao se apropriar no léxico ao uso das palavras “dever”, “necessário”, “imprescindível” etc.

Para Orlandi (1987), o processo discursivo envolve um jogo de tensão entre paráfrases e polissemia, mas a autora afirma que no DP a polissemia é contida. Com isso, caracteriza o DP, em sua forma histórica, justificando que neste, o referente tende estar:

[...] “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que se diz “isso é uma ordem”, em que o sujeito passa a instrumento de comando). Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem (ORLANDI, 1987, p. 10).

Nesse sentido, apresenta, entre outros aspectos, “o ensinar”, que muitas vezes aparece como “inculcar” e segue as leis do interesse, da utilidade ou informatividade ligadas ao “é porque é”, ao nível de metalinguagem (no controle da polissemia), que leva a conclusões exclusivas e dirigidas pelo seu caráter de cientificidade: a da verdade repassada como científica, da qual o professor, em posição legitimada socialmente, seria o porta-voz. Ainda, sob esse enfoque, coloca essa circularidade como resultado de um “efeito ideológico”, originando esse “é porque é”, também como efeito da apropriação do discurso do cientista, feito pelo professor. Segundo a autora (ORLANDI, 1987), o professor se apropria do discurso do cientista e sem informar, constantemente, o modo como aquele conhecimento foi produzido, o apresenta na escola e isso é o que se chama, ao nível da memória social, de escolarização.

A esse respeito, Bender (2020, p. 48) complementa:

[...] muitas vezes o professor se apropria do cientista e se confunde com ele, sem se mostrar como voz mediadora. Na instituição escola, o professor é autoridade titulada e legitimada, o que faz afirmar que dizer e saber se equivalem. Então, o DP, pela motivação pedagógica e pela legitimidade do conhecimento, nesse jogo ideológico, circula no que deve ou não fazer parte dos processos de aprendizagem para o aluno, que geralmente é considerado como alguém que não sabe o que verdadeiramente lhe interessa.

No DP, há sempre vozes que falam e pedem passagem, sem necessariamente precisarem ser nomeadas, demonstrando seu caráter heterogêneo de constituição, que conforme Authier-Revuz (2012) são identificadas por suas marcas de heterogeneidade, que podem ser constitutivas ou marcadas. Através delas, chegamos, inevitavelmente, “à presença do outro, as palavras do outro, as outras palavras em toda a parte” (AUTHIER-REVUZ, 2012, p. 4). Nessa perspectiva, o instituído, o pré-definido e determinado institucional e socialmente no imaginário escolar, é o que está nas formulações imaginárias dos sujeitos que habitam esse lugar, que é a escola, e se manifesta discursivamente naquilo que “pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada, em uma conjuntura dada” (PÊCHEUX, 1995, p. 160). Essas formulações imaginárias são as que destinam os papéis e os lugares atribuídos a professores e estudantes, historicamente, na instituição. Todo o professor faz, como exemplos, perguntas didáticas do tipo: “Estão entendendo?”, “Estamos juntos”, “Vocês estão acompanhando?”.

Ao se assumir e não negar em sua posição enunciativa no DP, o professor, demarca-se, também, numa forma-sujeito histórica (MUTTI, 2005), identificando-se através de uma regularidade discursiva, registrada através de uma memória discursiva que tem relação direta com a posição enunciativa ocupada. Ninguém questionará o professor por fazer uso das perguntas exemplificadas.

Davallon (2007) refere-se a uma memória que está presente e “em circulação”, a qual chama de “memória social”, em que o acontecimento é visto como memorizado, entrecruzando resistência ao tempo e vivacidade ao mesmo tempo, o que, enquanto acontecimento “histórico”, é pertencente à memória do grupo social.

Sant'Anna (2013) chama a atenção que o acontecimento discursivo é efeito de confronto entre processos que tendem a “regularização” e outros que levam a “desregularização”, numa tensão entre paráfrase e polissemia e, com isso, identificando-se, neste processo, o que se pode chamar de memória institucional, entendida como uma memória que existe num lugar onde há um poder institucional que é garantido social e burocraticamente. No caso da escola, o agente transmissor e reproduzidor desta memória que se atualiza através do DP é o professor.

Destaca-se que, conforme os procedimentos adotados, o professor monta o trajeto da memória, e os gestos que utiliza para designar apontam que o repetível do DP, baseado em uma memória institucional, pode ou não se deslocar, dependendo de qual posicionamento discursivo será adotado. Atribui-se, deste modo de funcionamento, que o discurso pode ser encarado como a instanciação do modo de produzir linguagem, explicitando-se que no discurso a forma de existência da linguagem é social. Assim, ao refletir sob o DP, pode-se dizer que o mesmo atua e não é visto meramente como:

[...] transmissão de informação, mas como efeito de sentidos entre interlocutores, enquanto parte do funcionamento social geral. Então, os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social (i. e., as condições de produção) constituem o sentido da sequência verbal produzida. Quando se diz algo, alguém diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isto faz parte da significação [...] (ORLANDI, 1987, p. 26).

Desta forma, a escola é vista como a sede do DP que converte hierarquias sociais em hierarquias escolares como forma de legitimação e perpetuação de uma ordem social

dada, numa convenção em que a mesma atua como um modelo obrigatório (ORLANDI, 1987). Portanto, o DP é considerado como um dizer institucionalizado que se garante, se origina e tende, calcado numa forma intencional dada, a perpetuar concepções, valores etc., aceitos nesse espaço em que se constitui a própria escola (BENDER, 2020).

Nessa perspectiva, como afirmam Sant’Anna e Pereira (2020), é socialmente constituída esta imagem do professor como autoridade legitimada e que pode professar o saber. Os professores, em sua maioria, em seu papel, fazendo uso dessa autoridade que lhes é conferida por sua posição e pelas relações de poder vigentes nesse espaço, fazem uso desse DP e daquilo que ele é, sem problematizá-lo, porque na aparência natural “das coisas”, por efeito da ideologia: o Discurso Pedagógico se existencia nessa relação.

Por conta disso, segundo Orlandi (1987), há uma memória institucional de escola que fala no DP, e aí reside o Estado em suas formas de poder e, também, a burocracia, que nos fazem agir, constantemente e nesse lugar, como servidores públicos, como enunciado em Sant’Anna (2013). Portanto, o DP pensado como portador de nuances e como um discurso circular, institucionalizado, lugarizado, legitima a instituição da qual se origina, que é a escola, e esta, se institui por regulamentos, que atuam pelo prestígio de legitimidade e pelo seu Discurso Pedagógico. Complementando, busca-se apoio em Fernandes (2020, p. 109) ao afirmar que:

[...] o discurso pedagógico é o processo discursivo que leva o sujeito-aluno a ter contato com a discursividade do conhecimento formal. De que forma ele vai interagir com esse conhecimento não é de todo controlado pelo professor, pois há outras formas de acesso à informação, mas a sala de aula ainda é o lugar predominantemente responsável por esse acesso ou, ao menos,

por estimular a busca pelo conhecimento, através de atividades que desafiem o aluno a construir hipóteses, a pesquisar conteúdos variados e refletir sobre eles.

Em seus estudos, Orlandi (1987, 1999) informa que essa mexida no caráter Autoritário do DP é possibilitada pela sua abertura e acolhida a outros tipos de Discurso, como o Lúdico e o Polêmico, que possuem um funcionamento discursivo com menor controle na relação entre os seus referentes e participantes. Há outras perspectivas sendo produzidas e acrescidas ao estudo de Orlandi, como as de um certo tipo de discurso, o cínico, que pode ser produzido também como resistência, na formação inicial ou continuada docente, fazendo críticas ao DP Autoritário. Porém, os estudos de Fernandes (2020) demonstram que, ao final, os professores acabam por validar, como efeito da história na memória social, a tendência ao Discurso Pedagógico Autoritário, que tende, mesmo assim, num jogo de conflitos e de confrontos estabelecidos a se fazer presente no DP.

O Discurso Pedagógico sob Influência dos Discursos da EJA

Após estas reflexões, embora se saiba sobre as tensões e conflitos que buscam a manutenção de um DP Autoritário, vislumbra-se uma mexida nesse Discurso Pedagógico historicamente constituído, seja por influência das presenças de um Discurso Polêmico ou Lúdico, como enuncia Orlandi (1987, 1999), ou por uma tendência a um discurso cínico, constituído pela crítica ao DP Autoritário, pelos professores, mas que na prática, não se modifica, como aponta Fernandes (2020). Porém, passa-se a apostar, também, nos discursos das especificidades da

EJA como agentes demarcadores desse espaço de lutas e de confrontos discursivos, buscando constituir um Discurso Pedagógico menos autoritário.

Esse DP que permeia a EJA e contém suas especificidades, conforme Soares (2011, p. 307-308) constitui-se por conta de aspectos como:

[...] a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público; a elaboração de propostas curriculares que se lancem ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos.

Salienta-se que se fala da EJA instituída na Educação Básica, tendo por base as suas etapas que envolvem os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, considerando-se também, o PROEJA, em sua perspectiva de currículo integrado, conforme reflete Pereira (2020).

Embora, ainda seja um estudo em andamento, acredita-se que os discursos historicamente presentes na Educação de Jovens e Adultos também contribuam e façam resistências e mexidas significativas no DP. No intuito de sistematizar a reflexão, apontam-se alguns princípios presentes no DP da EJA, com base nos estudos de Sant'Anna e Pereira (2020), que se passa a elencar:

QUADRO 2 - Princípios presentes no DP da EJA

- Avaliação no processo e enquanto currículo (em caráter emancipatório);
- Metodologias e planejamentos construídos nas relações cotidianas;
- Processos de autoria e emancipação para que se produzam deslocamentos discursivos diversos;
- Consideração às aprendizagens históricas da Educação Popular com princípios e práticas que lhes são próprias;
- (Re)conhecimento do direito à educação e da Educação ao longo da vida;
- Valorização da escolarização;
- Percepção e reconhecimento da trajetória educacional de cada estudante;
- Estudo e compreensão das políticas de estado e de governos que atravessam a EJA;
- Observância e atendimento aos seus sujeitos com suas demandas e necessidades.
- Diálogo, como postura ética e lógica (Freire);
- Concepção da Educação como ato político;
- Reconhecimento de que o currículo é construído em um processo de escuta;
- Planejamento coletivo e integrado;
- Avaliação no processo e enquanto currículo (em caráter emancipatório);
- Metodologias e planejamentos construídos nas relações cotidianas;
- Processos de autoria e emancipação para que se produzam deslocamentos discursivos diversos;
- Consideração às aprendizagens históricas da Educação Popular com princípios e práticas que lhes são próprias;
- Valorização da escolarização;
- Percepção e reconhecimento da trajetória educacional de cada estudante;
- Estudo e compreensão das políticas de estado e de governos que atravessam a EJA;
- Observância e atendimento aos seus sujeitos com suas demandas e necessidades.

Fonte: SANT'ANNA; PEREIRA, 2020.

Esses princípios, constituindo-se como paráfrases, articulam-se a parte dos estudos de Sant’Anna (2009), que analisou perguntas de professores da EJA em espaços de formação continuada de professores no Rio Grande do Sul, entre 2001 e 2004, apontando que, aos poucos, uma posição enunciativa da EJA foi se constituindo, num primeiro momento, causando desconforto, desconfianças e incertezas no Discurso Pedagógico vigente.

Esta posição enunciativa, instituída nesse caso, ano a ano, reuniu palavras e expressões que demarcavam esse novo e especial lugar de dizer em que se constituía a Educação de Jovens e Adultos, no período. Entre estas, destacam-se numa relação entre paráfrases e polissemias:

QUADRO 3 - Palavras e expressões que demarcam a EJA como lugar de dizer

1º Grupo	“Avanço em qualquer tempo”, “ingresso em qualquer tempo”, “tempo do aluno”, “cotidiano no currículo”, “currículo no cotidiano”, “planejamento no processo”, “construção coletiva” “tema gerador”, “avaliação emancipatória e participativa”.
2º Grupo	“problemas da EJA”, “formação de jovens e adultos”, “parecer descritivo da EJA”, “conceito de EJA”, “formação do educador de EJA”, “proposta de EJA”, “Projeto político da EJA”, “proposta da EJA”, “ensino da EJA”, “níveis de conhecimento da EJA”, “sala de EJA”, “planejamento da EJA”.
3º Grupo	“proposta metodológica na EJA”, “interdisciplinaridade na prática”.

Fonte: SANT’ANNA, 2009 (adaptado pelaos autores).

Esse conjunto de enunciados, embora bastante conhecidos, irrompem e fazem resistência a uma cadeia de significação pré-construída e presente nos espaços do ensino supletivo, que vigoravam em nosso Estado até 31 de dezembro

de 2001, e representam um coletivo de dizeres constituídos por um movimento de “escuta” (FREIRE, 1997; 2009) evocada como “escuta sensível” (BARBIER, 1993).

Sobre a composição do quadro é possível observar, ainda, por seu funcionamento linguístico-discursivo, que o primeiro grupo de expressões que aparece é localizado, no período, como instituidores dos desafios postos à EJA, reconhecidamente, pelos professores. O segundo grupo é composto por palavras e expressões que se apresentam como “da EJA” ou “de EJA”, chamando a atenção de que o processo pedagógico a ser desencadeado assume uma relação de subordinação e os sentidos de pertença e identificação à modalidade; sentidos esses que são reiterados e reforçados nesses dizeres, por “de” e “da”. No terceiro grupo, a EJA aparece como um lugar (identificado pela contração da preposição em + o artigo definido a) quando relacionada à interdisciplinaridade e à proposta metodológica, que são ressaltadas como sendo “na EJA”.

Aos poucos, esses sentidos (os já reconhecidos, os que reiteram a subordinação e a pertença e os que a veem como um lugar) foram pedindo passagem no discurso pedagógico, provocando rupturas e uma série de implicações e demandas formativas. Dessa forma, no ponto de vista discursivo, a EJA, enquanto campo de direitos, vem buscando consolidar-se nas escolas e nas instituições de ensino superior, que protagonizam a formação inicial, nas licenciaturas e continuada, na pós-graduação e em demais atividades de pesquisa e extensão. Isso não significa que a EJA esteja consolidada como modalidade, mas sim que há um Discurso Pedagógico que a estabelece, reconhecidamente.

Porém, é preciso ainda que se considere a EJA, em tempos de pandemia, porque a partir dela e nela (a pande-

mia) falam memórias discursivas que se atualizam, num jogo de regularização e desregularização, com políticas de governos que propõem a redução drástica de oferta, a não abertura de novas turmas em algumas situações, os deslocamentos de docentes da EJA para atuação em outros espaços, a EAD, o ensino não presencial ou remoto, os exames, entre outras tantas medidas que retomam formas de se pensar a educação que buscam invisibilizá-la como direito, e trazer visibilidade às desigualdades sociais e de condições na escola.

Paráfrases finais

Mesmo atravessado por outros tipos de discurso, o Discurso Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos é singular por se constituir como efeito da história da própria EJA, dos seus documentos legais, de perspectivas da Educação Popular que também a constitui e dos conflitos e confrontos com outros tipos de discurso como apontam Orlandi (1987) e Sant’Anna (2009) e os mais recentes, localizados em Fernandes (2020), Bender (2020) Pereira e Sant’Anna (2020).

Esta singularidade se manifesta, também e particularmente, pelas suas especificidades, que a caracterizam como modalidade educacional, mas também por paráfrases, reforçadas de sua memória histórica e legal e presentificadas nos dizeres dos professores e professoras da EJA, como demonstram estudos e pesquisas realizadas.

Por ainda ser recente, mas coexistir como modalidade há cerca de 20 anos nas escolas em ofertas públicas no Rio Grande do Sul, há uma memória coletiva já estabilizada e reconhecida por uma forma-sujeito docente

da EJA que coexiste com uma multiplicidade discursiva que a desestabiliza, como as das políticas públicas legais e de governos que desconsideram a Educação de Jovens e Adultos em seus contextos mais locais, considerando também as situações dos tempos pandêmicos presentes.

Mesmo sob essas tensões, do ponto de vista discursivo, a EJA, enquanto campo de direitos, lutas e resistências, por seu DP, vem pedindo passagem ao Discurso Pedagógico vigente, buscando consolidar-se nas escolas e nas instituições que licenciam os professores e professoras.

Referências bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Heterogeneidade (s) Enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 19, p. 25-42, 3 nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824>. Acesso em: 01 ago. 2019.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. In: **Trabalhos Apresentados na 15ª Reunião Anual da ANPED**. Cadernos ANPED, Nº 5, Porto Alegre, 1993. p. 187-216.

BENDER, Rodrigo Ademar. **Os professores da Educação Profissional: os discursos pedagógicos em circulação**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Osório, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União, Poder Executivo. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5692, de 11 de**

agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 1/2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000b. Disponível em: http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em: 30 ago. 2020.

DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte de memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória.** Trad. José Horta Nunes. 2 ed. Campinas: Pontes, 2007, p. 23-34.

FERNANDES, Carolina. Nem autoritário nem cínico, apenas polêmico: as formas do Discurso Pedagógico atual e seus processos de identificação. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, RJ, n. 17, p. 92-112, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MUTTI, R. M. V. Memória no Discurso Pedagógico. In: Seminário De Estudos Em Análise Do Discurso - O campo da Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites, 2., 2005. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS (online), 2005. p. 1-11. ISSN 2237-8146. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anais-dosead/sead2-simposios.html>. Acesso em: 01 jun. 2021.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni. **A Linguagem e seu funcionamento: As Formas do Discurso**. Campinas: Pontes, 1987.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a universidade**. 2018. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

PEREIRA, Gabriel Silveira. **Concepções sobre o currículo integrado: a configuração da EJA no PROEJA**. 2020. 220 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2020.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n.º 250, de 10 de novembro de 1999**. Fixa normas para o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre, 1999a.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer n.º 774, de 10 de novembro de 1999**. A Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, 1999b.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n.º 343**. Conselho Estadual de Educação, consolida normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, 11 abr. 2018.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. **Os sentidos nas perguntas dos professores da Educação de Jovens e Adultos**. 2009. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal

do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. Os discursos da burocracia na Educação de Jovens e Adultos. **Revista EJA em Debate**, ano 2, n. 3, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1488>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes; PEREIRA, Gabriel Silveira. Docência na Educação Básica de Jovens e Adultos: que Discurso Pedagógico é esse? In: SANT'ANNA, Sita Mara Lopes; STRAMARE, Odilon Antônio. **Formação inicial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA): um campo de estudos e direitos**. 1ª ed. São Paulo: Editora LiberaArs, 2020, p. 79-98.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303-322, ago. 2011.

Mulheres na agroecologia e o papel dos Institutos Federais nas comunidades

Milena Silvester Quadros

Apresentação

Quando recebi o convite para fazer esta fala e conversei com as colegas a respeito do tema Mulheres na Agroecologia e o papel dos Institutos Federais (IF) nas comunidades, confesso já de início que fiquei insegura. Isso por uma razão que a maioria reconhece: na academia, do modo como fomos ensinados, nos acostumamos a pensar por áreas. Embora algumas das áreas do saber venham produzindo um movimento de romper as fronteiras que as separam (falo, sobretudo, das ciências humanas de onde eu venho), esta segmentação ainda é muito presente, principalmente nas áreas mais duras da ciência. A agroecologia carrega no nome dois conceitos que, por si, são definidores de seus campos de conhecimento: Agro (prefixo que do latim remete a um terreno cultivável) e Ecologia (estudo das relações estabelecidas entre os seres vivos e destes com o meio ambiente em que vivem). Bem, duas áreas com as quais não compus

meu campo de formação acadêmica, ao menos não diretamente. Embora não seja possível entender a agroecologia exclusivamente como conceito (seja o de Agro seja o de Ecologia), o modo como o sistema acadêmico opera produz certo desconforto quando adentramos uma zona que não foi autorizada por uma formação formal e um diploma acadêmico. Contudo, partindo da minha experiência pessoal, a agroecologia pode ganhar um feitiço mais próximo de um esquema avaliativo da realidade e de uma modalidade de percepção sobre a vida, antes que uma área de conhecimento propriamente dita. Minha relação com a agroecologia se dá por acontecimentos e espaços distintos, aos quais gostaria de mencionar brevemente nesta introdução.

Tenho licenciatura em História, um Mestrado e Doutorado em Sociologia. Professora no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) há dez anos, nos cinco primeiros anos de exercício docente desempenhei minhas atividades em um *campus* agrícola no interior do estado do Rio Grande do Sul, em uma cidade chamada Ibirubá. Foi nesta região que realizei minha pesquisa de doutorado junto a uma comunidade quilombola situada no interior da cidade de Salto do Jacuí. Hoje atuo no Campus Restinga do IFRS, localizado em um bairro periférico na cidade de Porto Alegre.

Na confluência entre o trabalho docente no IF do município de Ibirubá, onde fui inicialmente lotada, e a realização da etnografia na comunidade quilombola, que resultou na tese de doutorado *O próximo do território quilombola: a cosmopolítica dos moradores de Júlio Borges e no livro Tramas afroindígenas no Sul do Brasil*, foi que construí uma relação bastante próxima com a agroecologia. A comunidade quilombola Júlio Borges fica no município de Salto do Jacuí, próxima ao município de Ibirubá, onde

está localizado o IFRS. Durante os três anos nos quais me manejei entre duas concepções muito distintas de agricultura, fui desenvolvendo um olhar sensível para os temas que hoje englobam a agroecologia. Primeiramente, me causava desassossego o enorme contraste entre as condições de existência dos agricultores descendentes dos colonizadores alemães, que fundaram a cidade de Ibirubá, e os agricultores descendentes de africanos moradores do quilombo. Minha formação acadêmica me explicava a gênese das desigualdades. Porém, não era capaz de amenizar o embrulho no estômago sentido toda vez que realizava o percurso que me retirava de uma monopaisagem, constituída de pequenas propriedades rurais dedicadas à pecuária leiteira e ao plantio da soja, para uma multipaisagem, formada por uma exígua área de floresta, confinada entre grandes propriedades rurais, onde habitam os quilombolas de Júlio Borges. O desassossego mencionado era causado também por minha atuação no IFRS. Ainda que existissem afro-brasileiros e indígenas vivendo de forma dispersa e periférica na região, toda atuação institucional e, em consequência, também docente, era dirigida à população branca de ascendência alemã.

Ao passo que a instituição ensinava técnicas ‘modernas’ de agricultura, nas quais o meio ambiente surgia como um elemento de produção, eu aprendia com os quilombolas ao longo da etnografia a como embaralhar os códigos, passando a enxergar a natureza, a terra, o divino, as pessoas e a agricultura como partícipes de um mesmo plano de inteligibilidade. Se o encontro com os quilombolas foi capaz de gerar experiências dramáticas que me puxaram para fora do lugar em que me encontrava, este encontro foi também o caminho para, mais tarde, me engajar na luta pela implantação de um curso de Agroecologia no IFRS que pudesse dialogar com múltiplos saberes dos povos tradicionais.

No ano de 2015, fui removida para um *Campus* do IFRS localizado na periferia de Porto Alegre, no bairro Restinga. O bairro teve origem nos programas de remoção de famílias empobrecidas do centro da cidade, seguindo as políticas de higienização social iniciadas no final da década de 1960, dos quais voltaremos a falar mais adiante. Grande parte das famílias removidas para a Restinga era de filhas e filhos de pessoas escravizadas, que vieram tentar a vida na capital do estado no êxodo provocado no pós-abolição. A Restinga, portanto, é majoritariamente um bairro afro-brasileiro. Logo na minha chegada ao IFRS da Restinga, me encontrei com um grupo de lideranças comunitárias que reivindicavam ao IFRS a implantação de um curso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) integrado à Agroecologia. Após reunir agentes do território da Zona Sul de Porto Alegre, os quais se organizaram para uma Audiência Pública, e após muita resistência institucional em aprovar o curso, conseguimos colocá-lo em andamento no ano de 2017. Antes do ingresso da primeira turma implantamos uma feira agroecológica no IF, que ocorre semanalmente. A feira tem um importante papel pedagógico para os estudantes do IF, assim como na disponibilização de alimentos saudáveis à população de baixa renda da Restinga e entorno. Cumpre, também, um papel de incentivo às cadeias de comercialização locais, pois é realizada por agricultores da região.

Atualmente, coordeno dois projetos em agroecologia: *A Cosmologia das práticas curativas: um estudo sobre pessoa, cultura e natureza e Agroecologia para Segurança Alimentar de famílias residentes na comunidade Vida Nova, Restinga*. O primeiro recupera saberes tradicionais e populares

através das memórias dos usos das plantas curativas e dos rituais que cercam os seus usos. O segundo fomenta uma horta comunitária agroecológica através de programa institucional de concessão de bolsas às moradoras de uma ocupação residencial contígua ao IFRS no bairro da Restinga. O projeto trabalha o fortalecimento de redes de mulheres e o associativismo. Na horta comunitária, o cultivo das ervas medicinais compõe com os saberes das mulheres que integram a rede e é um impulso em direção à saúde das famílias.

Em ambos os projetos, as questões de gênero, racial e comunitária apareceram de maneira muito acentuada. É sobre a interseccionalidade emergida nos acontecimentos, que me conduziram a uma prática agroecológica, que gostaria de discorrer na continuação deste manuscrito.

1 Ampliando o Olhar sobre a Agroecologia

Gostaria de retornar às inquietações que descrevi na apresentação deste texto. Comentava com vocês que a academia desenvolve certas fronteiras que nos colocam diante de impasses quando nos propomos a agenciar um trabalho institucional. O que minha atuação tem evidenciado, contudo, é que não se faz agroecologia sem um olhar ampliado da realidade. Fazer agroecologia é, inevitavelmente, romper com as fronteiras construídas de maneira arbitrária sobre a realidade. Se nos voltamos com cuidado para a história das regiões periféricas das grandes cidades, como o bairro Restinga, e sobre o papel que a agroecologia pode desempenhar nestes espaços, inevitavelmente, teremos que considerar questões de gênero, questões étnico-raciais, questões que englobam políticas públicas urbanas,

tal como as, de outrora, políticas de higienização social que hoje conhecemos também por gentrificação, questões de desterritorialização de populações racializadas do campo para a cidade, questões de propriedade da terra, mas também questões de saúde do corpo, de nutrição do solo, controle biológico de organismos e por aí em diante.

O bairro da Restinga teve início com as políticas de higienização que visavam remover as vilas de malocas, como eram conhecidos os aglomerados de famílias pobres, localizados no centro da cidade de Porto Alegre (a antiga vila da Ilhota, Colônia Africana, Bacia do Mont'Serrat, entre outros). Por ser uma região distante do centro, o lugar serviu como vala para onde foram despejadas as populações que não se adequavam aos padrões do modelo civilizatório requerido. O intenso deslocamento populacional rumo à região levou ao surgimento de ocupações espontâneas, formando o território conhecido hoje como Restinga Velha. Posteriormente, o Estado criou uma área com habitações planejadas, dando origem à Restinga Nova (ZOMBONI, 2009). A Restinga Nova e Restinga Velha reúnem muitas comunidades, tal como a Chácara do Banco, Quinta Unidade, Pitinga, Nova Horizonte, Vida Nova, entre outras. Boa parte dessas comunidades teve origem em ocupações espontâneas. A comunidade ocupação Vida Nova, na qual desenvolvemos o projeto da horta comunitária, é contígua ao IFRS e seguiu à implantação do Instituto Federal na região do distrito industrial da Restinga, sendo uma das ocupações mais recentes no bairro.

Gostaria de chamar atenção para dois aspectos que caracterizam este bairro. Um deles é para a ancestralidade sempre evocada por seus moradores. A Restinga foi construída pela luta comunitária, sendo conhecida pela forte e atuante organização de seus movimentos sociais.

A história da Restinga agrega elementos que não apenas traduzem a força de uma luta comunitária, mas, sobretudo, a memória de um povo. O outro aspecto para o qual gostaria de chamar atenção aqui é a itinerância da população que hoje habita o bairro Restinga. Esta itinerância não é exclusiva aos moradores deste bairro, mas sim das populações que formam as periferias das grandes cidades brasileiras como um todo. Essa itinerância caracteriza as pessoas a quem não é dado um lugar, pessoas que precisam estar em deslocamento porque são desterritorializadas permanentemente. Essa itinerância também tem cor: ela é negra e racializada. E, na maioria das vezes, está atrelada a um modelo hegemônico que impõe um padrão (branco, cristão e capitalista). Essa itinerância também tem gênero, porque os dados nos mostram que é na periferia que se concentra o maior índice de famílias monoparentais, lideradas por mulheres. Essa itinerância também está atrelada a um modelo de apropriação do território, que em um dado momento começa a expulsar pessoas do campo e das florestas num processo que começa lá na colonização, continua no pós-abolição, na revolução verde, e que continua a expulsar pessoas até hoje com esse modelo de agronegócio que temos aí.

Falar de um trabalho de produção de alimentos na periferia, portanto, engloba elementos que não se circunscrevem unicamente ao que podemos relacionar à agroecologia, isto é, cultivo de alimentos, segurança alimentar e as técnicas que utilizamos pra fazer agricultura de modo saudável. Ampliar o espectro por meio do qual enxergamos a agroecologia é fundamental. Isto porque, no momento em que desenvolvo esta arguição, o Brasil retorna ao Mapa da Fome das Nações Unidas. Segundo a estimativa do Programa Mundial de Alimentos, até o

final deste ano (2020) mais de cinco milhões de pessoas cairão abaixo da linha da pobreza em decorrência da pandemia, ou melhor, dos efeitos desastrosos com que o governo tem conduzido a crise provocada pela pandemia. Serão mais de 14 milhões de pessoas em situação de extrema pobreza até o final deste ano (2020). Essas pessoas residem em locais como a ocupação Vida Nova, no bairro Restinga. Residem em zonas que foram marginalizadas: sem infraestrutura, sem acesso a transporte, coleta de lixo e na ausência quase completa do Estado.

Mas nós precisamos sempre retornar à ideia de itinerância e ancestralidade. Isso que nós conhecemos como modernização, que é a base das civilizações ditas avançadas, com esse modelo de pessoas vivendo aglomeradas em centros urbanos (cujo correlato é a privatização da terra), em um dado momento jogou o povo do campo e da floresta para habitar as periferias das cidades. Estas pessoas são lançadas para outra etapa do projeto colonizador, para servir de mão de obra numa sociedade de mercado emergente. O reflexo é o que temos aí: pessoas, em sua maioria racializadas (pretas, pardas e indígenas), aglomeradas em áreas periféricas das grandes cidades, sem acesso ou com acesso precário a uma área de moradia.

Por outro lado, precisamos falar também das políticas públicas que envolvem o rural brasileiro, assim como dos impactos que a agricultura convencional provoca na vida das pessoas e no meio ambiente. A economia convencional desconhece conceitos de limites naturais, de capacidade de suporte dos ecossistemas e de equilíbrio ecológico. Desconsidera, também, o contexto ecológico-social e dimensões não quantitativas dos processos produtivos (ALMEIDA; FERNANDES, 2005). Quando viajamos para o interior do estado do RS (mas também de qualquer ou-

tra região do nosso país), podemos observar a alteração da paisagem e o quanto estamos substituindo a biodiversidade por lavouras que se perdem na imensidão do olhar. Um impacto devastador para o meio ambiente. Sabe-se que a produção convencional, com uso intensivo de agrotóxicos, é causadora de problemas para nós e principalmente para a agricultora e para o agricultor que faz o manejo da produção. A agricultura convencional desconsidera, da mesma forma, a diversidade dos significantes que compõe as diferentes culturas do rural brasileiro. Ao desconsiderar a diversidade ecológica e cultural, o sistema hegemônico padroniza, interpela, desloca, mata, polui.

Quando lançamos o olhar para os acontecimentos de maneira a interligar os pontos ao invés de separá-los, nos colocamos diante de desafios que dizem respeito à nossa existência no planeta, portanto, aos desafios ontológicos do ser. Nesta linha de pensamento, considerar a agroecologia partindo do contexto que expus até aqui, nos permite por em xeque uma visão ocidental e moderna que deu origem a separação de dois fenômenos que nos afetam enormemente: a humanidade e a natureza. Essa separação, ou esse corte, produziu e produz efeitos perversos sobre o planeta. Primeiro, porque a ideia ocidental de humanidade foi sempre uma ideia de humanidade homogênea, que atua sempre por meio da construção de padrões, aos quais tudo e todos devem se identificar. Segundo, porque a noção de natureza que construímos nesta partição a transformou sempre em recurso a serviço da humanidade.

Se observarmos a cosmologia dos povos tradicionais (povos indígenas, povos de floresta, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, e outros), notamos que essa separação não existe. Vou dar um exemplo pertinho de nós. A Lagoa dos

Patos para os Guaranis – hoje confinados no que o Estado e a sociedade civil chamam de Terra Indígena – não é um recurso. E está bem longe disso. Na ancestralidade Guarani, a lagoa é parte da existência, compõe com a humanidade Guarani, é o local em que seus ancestrais atingiam o estado de imortalidade, tornando-se eles próprios divindades. Na ancestralidade dos povos arrancados do campo e da floresta e jogados para habitar este mundo hostil que são as periferias das cidades, humanos e natureza participam de um mesmo cosmo. O que para nós, humanos ocidentalizados e modernizados, aparece como algo próximo à loucura – conversar com uma pedra, escutar a montanha, como faz o povo Krenak, se deixar afetar na relação com um lago, como fazem os Guaranis – é exatamente o que dá sentido à existência destes povos. Esta visão está presente na cosmogênese, inclusive, dos povos africanos submetidos a uma imigração forçada e violenta para as Américas. A potência da religiosidade de matriz africana no Brasil está, justamente, no modo como integram o que é propriamente humano à natureza e ao plano do divino.

A concepção de que não existe uma separação entre humanidade e natureza expande as subjetividades ao invés de reduzi-las. A nossa humanidade, quando concebida separada do resto daquilo que funda a nossa existência, reduz o conceito de vida. Nós vamos perdendo este sentido amplo da vida e todas as diferenciações que a natureza é capaz de produzir. A agroecologia recupera esse senso cosmológico da existência. Nós somos corpo, espírito e natureza, e estamos integrados a um cosmo. A agroecologia age, assim, por diferenciações, não aceitando a ideia de que somos todos iguais. A natureza se diferencia, as culturas se diferenciam e a padronização a

que somos submetidos é uma invenção, uma invenção da cultura capitalista, das sociedades de mercado, militarizadas e dominadoras (WAGNER, 2010). O que a agroecologia, quando baseada nos saberes dos povos, vem nos mostrar, é que não somos os únicos seres interessantes e que possuem uma perspectiva sob a existência, como nos ensina Ailton Krenak (2019). As plantas e os animais que formam os bioecossistemas, assim como as entidades que agem conosco em um plano invisível, também participam da existência humana. E é preciso termos clareza, como nos mostra Juliana Fausto (2014), que todos estes seres possuem um entendimento sobre a existência. Quando extinguímos uma espécie, uma cultura ou um ecossistema, estamos extinguindo um ponto de vista sobre o planeta (FAUSTO, 2014).

Fazer agroecologia é pensar o alimento que nutre o nosso corpo. Porém, vai além disso. Fazer agroecologia é considerar todas as coisas que coexistem e organizam a vida na terra: é considerar o meio ambiente, a diversidade que garante o equilíbrio dos bioecossistemas, é considerar a cultura, é considerar o mercado, é considerar todas as formas de desigualdade (de raça, de gênero, de credo), a ancestralidade dos povos e o bem viver coletivo. Ao mesmo tempo, não existe agroecologia sem questionar as estruturas de poder que perpassam tanto o controle do acesso à terra no Brasil, quanto dos meios de produção.

Portanto, a agroecologia não consiste somente em técnicas alternativas para a agricultura, mas, sobretudo, em transformação das relações estabelecidas pelos seres humanos e a natureza. Acredita-se, sob este ponto de vista, que a agroecologia, além de técnicas para a agricultura, é um entendimento sobre a vida que defende, não apenas as mudanças na maneira de plantar, de lidar com a terra e

com os animais, mas também na maneira de estabelecer outras relações entre os seres humanos. Relações de cuidado, respeito e solidariedade. Contra um padrão individualista de humanidade, contra um padrão reducionista da natureza vista como recurso e como mercadoria, precisamos ativar coletividades, redes de solidariedade que recuperem cosmovisões capazes de reduzir o impacto desta visão dominante que subordina o planeta.

2 Mulheres na Agroecologia

Um coletivo de mulheres passou a compor a rede que se organizou, logo no início da pandemia de Covid-19, para dar início a uma horta comunitária na comunidade Vida Nova. O projeto da horta comunitária na Restinga foi fomentado com verba de um Edital interno do IFRS, específico para ações de combate à pandemia. Logo de início, o trabalho na horta funcionou como um vetor para o fortalecimento das redes de cuidado e solidariedade das mulheres, e um potencializador do associativismo protagonizado pelas mulheres. Quando as mulheres se organizam, conseguem dialogar com a sociedade e os poderes públicos a partir de uma outra condição. Além disso, se fortalecem no coletivo. A agroecologia participa deste movimento buscando reavivar modos de pensar que conectem as mulheres à sua ancestralidade. A agroecologia, realizada em comunidades, também provoca um olhar crítico sobre a estrutura que condiciona o sistema alimentar, a expropriação da terra, o racismo e o machismo. Nesta seção realizo uma reflexão que expande os seguintes questionamentos: como a agroecologia pode contribuir para a luta das mulheres na cidade, para a sua

autonomia e conquista de direitos? De que modo a agroecologia pode colaborar para a luta das mulheres contra a expropriação, a violência, o racismo e o machismo dos quais falávamos anteriormente?

A primeira tarefa ao iniciar a horta comunitária na Vida Nova foi promover estratégias de gestão coletiva do espaço designado junto à sede da associação comunitária. Oficinas de formação em gestão coletiva, com o coletivo Vivá Moara, tiveram a intenção de pensar com as mulheres quais as ações possíveis para aquele contexto de pandemia que garantisse uma produção saudável de alimentos na promoção da segurança alimentar, com foco no cuidado com o meio ambiente e preservação da biodiversidade, assim como com as relações sociais e comunitárias. O fortalecimento das redes das mulheres no território tem constituído canais por onde se constrói uma autonomia frente a inúmeras dificuldades que se apresentam às mulheres na periferia. Para elucidar como isso tem ocorrido, destaco o caso de uma das moradoras que compõe a rede da horta comunitária. Esta moradora se viu totalmente sem renda no contexto da pandemia. Mulher negra, mãe de quatro filhos, um deles recém-nascido, sem suporte algum de seu ex-companheiro. Foi o trabalho na horta que supriu a necessidade alimentar da sua família. Além do aspecto alimentar, a rede de mulheres da horta fortalece os vínculos comunitários e de ajuda mútua entre as famílias.

A horta também atua sobre o tema da igualdade no trabalho produtivo e reprodutivo, criando caminhos para o reconhecimento do trabalho das mulheres. Ao fortalecer o trabalho das mulheres como agentes sociais e econômicas da sua comunidade, a horta também atua no empoderamento destas mulheres. Um território habitado pela

exclusão passa a ser ressignificado através de uma ação coletiva, abrindo oportunidades de negociação com entidades e instituições importantes no território, tal como o IFRS, a Emater, entidades filantrópicas como a rede Calábria, o Centro municipal agrícola de Porto Alegre, a entidade jurídica Themis, a Organização Não Governamental (ONG) Engenheiros sem Fronteiras, entre outros.

A atuação da rede permite, igualmente, aprofundar a pauta de reivindicações sobre as políticas garantidoras de direitos, de igualdade de gênero, assim como de segurança alimentar na comunidade. Demandas por políticas e serviços públicos de caráter universal para o cuidado das famílias também são acionadas, como, por exemplo, as demandas por transporte público, coleta de resíduos, rede de esgoto, eletricidade, e assim por diante. A fala de uma das mulheres que participa da rede também se refere à necessidade de trazer os jovens para o projeto. Segundo a moradora, se o poder público tivesse fomentado às hortas comunitárias que foram implantadas na Restinga a mais de vinte anos atrás, muitos jovens não teriam sido cooptados pelas redes de criminalidade do bairro.

A agroecologia tem sido importante, da mesma forma, como possibilidade de reconectar práticas a saberes e ancestralidades mais justas, que se contrapõem ao utilitarismo e individualismos que estruturam as relações na modernidade, conforme comentamos na seção anterior.

As mulheres na agroecologia expõem uma luta maior. As mulheres lutam por uma vida digna, as mulheres lutam para trabalhar, lutam para não morrer, lutam pra defender a família, lutam por justiça social, pela igualdade de direitos. No campo, a luta das mulheres é pelo reconhecimento do trabalho rural, pelo acesso à terra, pelo combate à violência de gênero. No campo, o machismo oprime fa-

vorecido pelo isolamento. Na terra, o trabalho é intenso – mas invisível, sendo a atividade feminina na agricultura familiar ignorada. Problemas como a falta de voz em espaços como sindicatos e mesmo movimentos sociais. Existem poucas políticas públicas, e as que existem estão ameaçadas. Neste sentido, os movimentos sociais englobados pela agroecologia vêm oferecendo um importante caminho de empoderamento para as mulheres do campo. A Marcha das Margaridas organizada pela Confederação Nacional de Trabalhadoras/es Rurais Agricultoras/es Familiares (CONTAG), construída em parceria com os movimentos feministas, centrais sindicais e organizações internacionais, está na 6ª edição. A mobilização tem sido vista como oportunidade para as agricultoras levarem até Brasília as preocupações e reivindicarem seus direitos. O nome da marcha homenageia Margarida Maria Alves, sindicalista paraibana assassinada em 1983, aos 50 anos, por um matador de aluguel a mando de fazendeiros da região. O lema da marcha em 2019 foi *Margaridas na luta por um Brasil com soberania popular, democracia, justiça, igualdade e livre de violência: fortalecendo projeto alternativo de desenvolvimento sustentável*. A organização das mulheres no campo amplia a pauta política das mulheres. Por um lado, coloca na centralidade as lutas pelos direitos reprodutivos das mulheres e a luta contra a violência. Mas também estão assinalando propostas que apontam para um novo modelo de agricultura, com sustentabilidade, justiça social e ambiental (SILIPRANDI, 2009).

Para o que gostaria de chamar atenção aqui, é o fato de que todos esses problemas que atingem as mulheres do campo também atingem as mulheres da cidade. Na cidade, o trabalho das mulheres na família não é reconhecido, a violência de gênero cresce a cada ano, o machismo

oprime, a voz que é ignorada pelo Estado, pouco acesso aos movimentos sociais de luta por direitos, entre muitas outras formas de opressão. Aqui é importante mencionar um dado importante, que é a realidade de boa parte das mulheres que vivem na periferia das grandes cidades (e não sendo diferente na Restinga): onze milhões e meio de mulheres são mães soltas no Brasil (famílias monoparentais lideradas por mulheres), que assumem a família sozinhas. Destas, 57% vivem abaixo da linha da pobreza e 37% dessas mulheres estão sem comida em casa neste contexto de pandemia, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Por fim, chamo atenção novamente para o fato de que as mulheres desempenham uma importante função no cuidado e preservação de vários referentes da vida: sustento da família, segurança alimentar, partilha comunitária que extrapola o núcleo familiar, reciprocidade. Existe uma ética do cuidado e da solidariedade que compõe o universo da socialidade das mulheres. Se levarmos isto a sério, temos que, se a mulher vai bem, a família vai bem, a comunidade vai bem, pois isso forma um ciclo.

3 Papel dos IFRS nas Comunidades e Algumas Considerações Finais

As instituições de ensino têm um papel importantíssimo nesse movimento de emancipação e fortalecimento das redes comunitárias e combate às desigualdades. A agroecologia tem se organizado dentro do Instituto Federal por meio de uma rede de servidoras e de servidores, que estão construindo uma política específica de agroecologia para o IFRS. No âmbito desta instituição, até pouco

tempo atrás, a temática agrícola vinha atrelada aos cursos de agropecuária com foco no desenvolvimento regional, mas muito direcionada à agricultura convencional. Hoje temos uma política de agroecologia sendo construída e isso é um passo muito importante, pois rompe com um ciclo dos IFs atrelados a modelos hegemônicos de desenvolvimento, que são excludentes. Garante que sistemas alternativos resultem em desenvolvimento social.

Mas, nesse momento, precisamos ter cuidado para, de novo, não entrar no ciclo da reprodução das desigualdades. Quero dizer, com isso, que não devemos incorrer no erro de achar que apenas agricultores que estão no campo e que possuem acesso à terra podem fazer agroecologia. Delma Peçanha Neves (2005) discorreu sobre a construção da categoria Agricultor Familiar no Brasil. Segundo a autora, em um dado momento, o governo brasileiro enquadrou os pequenos produtores rurais em um perfil para ser beneficiário de políticas públicas, sobretudo o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). O conceito se consolidou rapidamente, não apenas como lócus norteador das políticas de Estado, mas, além disso, como um acordo consensual entre pesquisadores, levando a desdobramentos epistemológicos importantes no que tange a construção do conhecimento. A autora chama atenção para a relação entre a emergência deste fenômeno teórico e institucional com a intensificação do aparelhamento neoliberal da economia brasileira. O Agricultor Familiar, deste ponto de vista, é o personagem adequado a ser inserido em uma economia de mercado ancorada no funcionamento do sistema capitalista em nível mundial. Ele é o agente capaz de produzir em média e/ou grande escala, beneficiar-se das políticas de crédito rural e de absorver os pacotes tecnológicos

induzidos na produção agrícola. Importante mencionar que a política econômica brasileira é fortemente dependente das *commodities* negociadas com os países centrais. A terra, as tecnologias e os empresários rurais sempre tomaram o maior volume das receitas do Estado, assim como o seu correlato de planejamento e aparelhamento institucional.

Trago esta reflexão para, novamente, colocar em evidência a importância da agroecologia nas ações de enfrentamento às desigualdades em nosso país. Se não tivermos cuidado, podemos reproduzir um ciclo de desigualdades que inclui nas políticas de agroecologia apenas aqueles agentes enquadrados em um determinado perfil: um agricultor com acesso à terra e herdeiro de heranças culturais de colonos europeus. Não é apenas este agricultor que está apto a fazer agroecologia. É necessário ampliar o espectro para além das possibilidades dadas a quem possui o acesso à terra. Neste sentido, precisamos falar dos quintais produtivos, das hortas urbanas e comunitárias, dos jardins comestíveis e assim por diante.

Para finalizar, reafirmo a necessidade de realizarmos conexões ao invés de definirmos fronteiras que nos levem a reduzir o olhar ao invés de ampliá-lo. As ações institucionais de extensão, mediadas por projetos fomentados por editais do IFRS, devem ter o compromisso com o local, com as comunidades que constituem o público-alvo dos Institutos Federais e, sobretudo, com o enfrentamento das desigualdades. A agroecologia, sob este aspecto, delinea um importante campo de ação nos Institutos Federais.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Silvio Gomes; FERNANDES, Gabriel Bianconi. Gestão econômica da transição agroecológica: ensinamentos de um caso na região centro-sul do Paraná. **Revista Agriculturas: experiências em agroecologia**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 2005.

FAO, IFAD, UNICEF, WFP and WHO. 2021. **The State of Food Security and Nutrition in the World 2021. Transforming food systems for food security, improved nutrition and affordable healthy diets for all**. Rome, FAO.

FAUSTO, Juliana. **Os desaparecidos do Antropoceno**. Os mil nomes de Gaia: do Antropoceno à Idade da Terra. 2014. Disponível em: <https://osmilnomesdegaia.files.wordpress.com/2014/11/juliana-fausto1.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILIPRANDI, Emma. **Mulheres e Agroecologia: a construção de novos sujeitos políticos na agricultura familiar**. 2009. 291 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

ZAMBONI, Vanessa. **Construção Social do Espaço, Identidade e Territórios em Processos de Remoção: O Caso do Bairro Restinga – Porto Alegre/ RS**. 2009. 188 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Planejamento) – Programa de Planejamento Urbano e Regional, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

WAGNER, R. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

A educação como possibilidade afirmativa das identidades étnicas

Paulo Sérgio da Silva

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer pelo convite à organização do Curso de Pós Graduação, Especialização em Educação Básica e Profissional, do IFRS, *Campus Osório*, nas pessoas da Professora Adriana Quadros e do Professor Alexandre Lobo, e destacar a satisfação em poder contribuir nesta jornada. A produção desse texto é dedicada aos colegas que lutam para fazer valer as políticas de ação afirmativa em todos os espaços possíveis e necessários. Gratidão.

Em uma atividade que participei em Salvador, Bahia (BA), houve uma discussão em que aprendi sobre a importância da apresentação do currículo dos pesquisadores negros. Por isso, faço breve relato do meu percurso. Sou professor de História, integrante do Instituto de Assessoria as Comunidades Remanescentes de Quilombos (IACOREQ), integro o Núcleo de Estudos Afro Brasileiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - NEAB/UFRGS (Colaborador Externo no Projeto de Educação Antirracista e combate ao Racismo no Ambiente Escolar e Acadêmico). Atualmente sou professor na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, na Escola Muni-

cial de Educação Básica Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha, onde estou como vice-diretor. Na minha formação acadêmica, além da Graduação em História, possuo Especialização na Educação de Jovens e Adultos com ênfase no ensino Profissionalizante (EJA/PROEJ-UFRGS) e Especialização em Gestão Pública Participativa pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. Cursei o Mestrado em Desenvolvimento Rural no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural (PGDR/UFRGS) e concluí o Doutorado em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. O tema dos meus estudos e pesquisas se debruçou sobre as comunidades remanescentes de quilombos no interior do Rio Grande do Sul.

O meu processo de inserção como ativista social, professor e pesquisador, no que denomino Rio Grande Profundo, oportunizou outra visão de mundo, fazendo com que me tornasse mais atento para nossas realidades “distantes” e “distintas”, e me fizeram compreender sobre questões complexas que movimentam as relações sociais no Rio Grande do Sul e no Brasil. Tais questões estão no alicerce da sociedade brasileira e são chamadas de racismo estrutural, pois, baseado em pretensa superioridade étnica, forjou a construção do Brasil e explica boa parte das injustiças presentes na nossa sociedade.

A intenção do presente texto é tabular um diálogo sobre os movimentos de afirmação de identidade. Por isso, se manifesta a partir do que nominamos *A educação como possibilidade afirmativa das Identidades Étnicas*. Na construção dessa escrita, pretendo me valer do apoio teórico dos textos da professora Nilma Lino Gomes e de outros referenciais no campo da sociologia, da antropologia, da educação e da história. Aqui, vale destacar que, em-

bora não esteja presente na construção deste texto, é de suma importância a contribuição dos intelectuais negros na tradução para a compreensão e superação das variadas formas de exclusão que a população negra tem vivido. São esses intelectuais em movimento quem indicam perspectivas, inclusive no campo da educação, para superar condições desfavoráveis.

A professora Nilma Lino Gomes (2003), no texto *Educação, identidade negra e formação de professores/as*, assevera que a formação de professores/as é preocupação constante do campo da educação. Existe uma preocupação no sentido de que ela deve ser readequada a uma nova realidade, considerando a sua importância tanto inicial como em serviço. Tal processo, tendo por objeto o trato de questões sobre diversidade, deveria considerar o questionamento sobre como ocorre entre os educadores no cotidiano das escolas, quais são as necessidades destes professores, que temas os professores gostariam de ver nos seus percursos formativos? Quais temas sociais são suprimidos das possibilidades de formação profissional dos educadores e dos estudantes? A questão racial é incluída entre os temas silenciados? Permitimos afirmar que sim.

Entretanto, defendemos que é possível refinar o nosso olhar a respeito da identidade negra de maneira a articular os processos de valorização cultural, do acesso à educação e da formação de professores. Por isso, uma das trilhas iniciais pode ser a inclusão, nestes cursos, de discussões que ofereçam o devido valor, a partir de um olhar socioantropológico, para a relação entre educação e cultura, compreendendo que uma abordagem a partir da antropologia permite perceber a cultura mais como bem do que como um conceito acadêmico. A cultura trata das “vivências vividas”, das distintas formas de compreender

o mundo e das distinções construídas entre os humanos ao longo dos processos de desenvolvimento histórico e social (CUCHE, 1999). É por meio da cultura que homens e mulheres organizam regras, convencionam valores e significações que permitem a comunicação entre grupos e indivíduos.

A cultura tem a possibilidade de adaptar os homens ao meio e a si mesmos, além de desenvolver a capacidade de transformá-los. Os homens e as mulheres, de distintas culturas, observam o mundo sob lentes diversas, e por isso mesmo não apresentam mesma visão sobre a mesma situação ou condição. Essa assertiva nos é apresentada por Laraia (2001, p. 68) ao relatar o que Ruth Benedict redigiu no crisântemo e a espada.

o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura.

Assim, é através da educação que a cultura introjeta os sistemas de representações, bem como as lógicas construídas na vida cotidiana e que são modificadas ao longo do tempo por gerações e gerações. Por isso, é bom lembrar que, quando discutimos a relação entre educação e cultura, convém ter em mente que educação não se resume aos processos de escolarização. Tal relação se constitui em movimento amplo que conforma processos de humanização e engloba relações em diferentes espaços por onde vivemos e convivemos, seja nos ambientes familiares, domésticos, comunidades, profissionais, nos coletivos de ação culturais, nos movimentos sociais, nos ambientes escolares etc. Brandão (1981, p. 10-11) nos informa:

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, a necessidade da existência de sua ordem.

Existem diversas formas e modelos de educação. Neste contexto, a escola não é o lugar privilegiado onde ela ocorre, e nem os educadores os únicos responsáveis pelo exercício de sua prática. Pensar nessa condição é importante para que a gente possa analisar de modo crítico os processos educativos, escolares ou não. As práticas educativas ocorrem de modo síncrono com a educação na Escola, podendo ser desenvolvidas de diversas formas e em diferentes lugares e organizações sociais. Desse modo, é importante perceber que tais movimentos necessitam ser considerados como movimentos formativos e devem ser apropriados como passíveis de serem incorporados nos processos de formação continuada dos educadores.

A Escola é um espaço de compartilhamentos de saberes, conteúdos, valores e crenças, como também um espaço que reproduz preconceitos, sejam eles de gênero, classe, etários e raciais. Compreender essa visão permite a presença da dimensão educativa dos diversos espaços escolares e também espaços exteriores ao ambiente escolar, possibilitando uma aproximação de percursos di-

versos que contribuem para a construção das identidades negras e sua, também complexa, articulação com os processos formativos docentes.

É preciso entender como se dá a interessante articulação entre cultura e educação e a identidade negra. Para a boa compreensão desse processo, é mister perceber que negros e negras constroem múltiplas identidades sociais. Dentre essas, a identidade negra é uma delas. Portanto, na reflexão sobre construção identitária negra, o debate não pode prescindir do aprofundamento sobre a complexidade do tema por apresentar dimensões sociais e individuais interligadas que conformam a vida social dos sujeitos.

Como sujeitos sociais, sabemos que é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais, sejam elas racial, de gênero, sexual, nacionalidade, classe etc. Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos. O fato de se reconhecer em uma delas pressupõe afirmar-se diante de uma interpelação e constituir sentido de pertencimento a determinado grupo social. Esse processo é complexo, e por isso mesmo não é simples ou estabilizado. Identidades múltiplas cobram distintas lealdades que, por vezes, divergem e se contradizem. Somos sujeitos de várias identidades e essas podem, a princípio, ser provisoriamente atraentes, depois descartáveis, podendo ser rejeitadas e abandonadas. Louro (1999) indica que somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes e, por esse motivo, verificamos que as identidades sociais têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural (LOURO, 1999).

A identidade negra vai se construindo de modo gradativo, em um processo que congrega variáveis distintas, com suas causas e efeitos, desde relações constituídas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais são

atravessados por sanções e afetividades e onde são elaborados os ensaios iniciais para uma futura visão de mundo. De modo geral, esse processo inicia no ambiente familiar, doméstico, e se espraia criando ramificações e desdobramentos diante de outras relações estabelecidas. Desse modo, compreendemos a identidade negra como uma construção social, histórica, cultural e plural, a qual implica a afirmação de um olhar de um grupo étnico/racial, ou um olhar sobre si por atores pertencentes a um mesmo grupo étnico/racial a partir da sua relação com os outros.

Positivar a construção de uma identidade negra, num contexto histórico que ensina ao povo negro que sua aceitação social envolve a necessidade de autonegação, é desafiador. Por isso, se questiona o papel da Escola nesse contexto. Será que estamos atentos à função da Escola, como promotora da diversidade, quando discutimos esses assuntos nos processos de formação docente?

Quando pensamos na articulação existente entre educação, cultura e identidade negra, estamos dialogando a partir de processos densos, movediços e plurais, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história em suas relações sociais e culturais. Processos imersos na articulação entre indivíduo e coletivo, passado e presente, memória e história. A escola pode ser considerada, então, como espaço que gera interferência na construção afirmativa da identidade negra. O filtro lançado sobre o negro e sua cultura, dentro do ambiente escolar, tanto pode servir no sentido de valorizar identidades e diferenças, quanto pode estigmatizar discriminar, segregar e, até mesmo, negar essas diferenças.

O processo de construção das identidades pela comunidade negra ocorre por meio da negociação, do conflito e do diálogo com os sujeitos brancos, e não apenas em

oposição a eles. As diferenças constituem movimentos de aproximação e distanciamento e, nesse movimento complexo, vamos construindo a compreensão que diferenças são cruciais nos processos de afirmação das identidades negras. Por ser um processo contínuo e diversificado, a trajetória escolar também é elemento constitutivo dessas identidades.

O pertencimento étnico racial dos estudantes negros é visto sob diversos prismas dentro do ambiente escolar, seja sobre cultura, história, seu próprio corpo ou sua estética. Esses olhares, por vezes, confrontam as próprias visões e as experiências de negritude dos estudantes. É importante considerar que a sociedade, e a atual escola brasileira, têm construído representações sociais que buscam positivar a presença do negro e sua estética. Muito embora esta não seja uma afirmação de resultado absoluto, e por óbvio não é, não se consegue constatar que essa transformação se dá somente por honra e glória da educação escolar.

São as comunidades negras organizadas em torno dos seus movimentos sociais, das organizações de seus grupos culturais, das comunidades de terreiro, dentre outras organizações, que representam parcelas importantes nos processos de ativismo contra o racismo e pela afirmação da identidade negra. Assim, encontramos famílias negras que, vigilantes com os dilemas de filhos e filhas, potencializam as heranças culturais negras. Elas tensionam as relações nos ambientes escolares cobrando responsabilidade social e pedagógica frente à complexidade da temática das relações étnico-raciais.

Essa pressão não se restringe ao ambiente escolar, mas avança na sociedade, tornando possível uma lenta inserção social da população negra em determinados setores

do mercado de trabalho, como se percebe, por exemplo, nos meios de comunicação e na publicidade. A partir das lutas de resistência sociocultural, articuladas entre organizações dos movimentos sociais, a comunidade negra vem gradualmente transformando a situação da população no país. Nessa complexa travessia, parte da população negra aprende a se posicionar em reação aos processos discriminatórios fundados no preconceito racial.

Desde cedo, as crianças negras compreendem a crueldade expressa em tratamentos de duplo sentido por meio de manifestações racializadas eivadas de preconceito. Entretanto, nem todos têm a audácia de defesa contra esses despropósitos preconceituosos. As marcas da discriminação racial, sofrida durante o período escolar, ficam marcas na memória até a idade adulta. O silêncio sobre essas questões nos processos de formação dos educadores e nas práticas desenvolvidas na educação acaba por repercutir de modo negativo nas representações sociais sobre a população negra. Muitas vezes, os professores não têm a percepção que manifestações dos estudantes, como timidez e recusa em participar de determinadas atividades, trazem, em si, um complexo de inferioridade construído ao longo da trajetória social e escolar dos jovens estudantes negros.

Na esteira desse processo de violência simbolizada pelo racismo, as mulheres negras enfrentam um verdadeiro “patrulhamento ideológico” relacionado à sua performance estética, especialmente com relação aos seus cabelos. O que aparentemente pode parecer mera questão de opinião ou simples julgamento estético é, na verdade, revelador da existência de um processo de tensão racial, resultado da idealização da chamada ideologia do branqueamento desenvolvida no Brasil. Em um movimento que seja promo-

tor da educação para a diversidade e da afirmação de identidades étnicas, estas questões deveriam ser consideradas com mais seriedade pelos educadores e pelas educadoras. Apesar das intensas marcas depreciativas resultantes das vivências nos processos discriminatórios, os negros se reconstróem de maneira positiva.

Uma das maneiras de referenciar essa condição, por exemplo, é a postura de uma professora atenta ao lugar ocupado por alunas negras nas salas de aula. Como esta professora poderia agir em relação à questão racial e sua identidade negra, de maneira a poder abrir caminhos para que estas alunas pudessem se posicionar diante do outro e dialogar sobre a questão racial de maneira positiva? Se a professora realizasse práticas didático-pedagógica de caráter conservador, ou proclamasse neutralidade diante da temática, tal espaço poderia não ter sido criado e o conjunto dos estudantes brancos e negros não teriam vivido uma experiência escolar tão densa.

Atentos à importância dos trabalhos relacionados às questões raciais, e cientes da responsabilidade da escola na desconstrução de estereótipos raciais, determinadas instituições educacionais, especialmente públicas, desenvolvem ações direcionadas à valorização da cultura negra. As instituições escolares que percebem a importância desse trabalho articulado com a comunidade e os movimentos sociais negros abrem, de modo consciente, as suas portas para ações transformadoras. Quem pensa que os jovens e adolescentes negros estão sozinhos nesse movimento de ressignificação da identidade negra, quando a escola não respalda esse tipo de ação, está enganado.

Os espaços educativos não-escolares desempenham papel estratégico nesse contexto. Os salões de beleza e as barbearias étnicas apresentam-se como algumas des-

sas representações. Eles trazem consigo toda a gama de tensões sociais e de ambiguidades que circundam a construção da identidade negra no país. São espaços de resistência. São espaços da comunidade negra. Aqueles que por ali transitam, frequentadores ou trabalhadores, enfrentam no dia a dia o desafio de tratar as questões de construção da identidade negra. São nesses espaços que se problematiza, discute, afirma, nega, encobre, rejeita, ressignifica, aceita ou recria a identidade negra. Tudo ao mesmo tempo. Os salões étnicos nos colocam no cerne das tensões e das possibilidades de recriação vividas por homens, mulheres, crianças, adolescentes, jovens e adultos negros (GOMES, 2012).

Para dialogar com outros espaços em que os negros constroem suas identidades, o campo da formação de professores deverá se abrir para essas perspectivas. Estes lugares são considerados pouco convencionais no campo da educação. Por isso, é importante aos educadores transformarem as lógicas da escola conteudista tentando dialogar com outros saberes que valorizem a produção cultural negra, constituída em outros espaços sociais e políticos. É necessária a escuta para poder aprender sobre estratégias, vivências e acúmulos construídos pelos movimentos negros.

No texto *Mamulengo, Frevo e Acorda Povo: resiliências da cultura afro-brasileira na cultura popular*, Amaro Xavier Braga Júnior vai tratar da cultura popular folclórica brasileira como aquela que resguarda o patrimônio cultural da nação e que está repleta de contribuições oriundas da cultura africana e afro-brasileira. Entretanto, esta obviedade da história do país não ganha a devida proporção social. A discriminação racial relegou, por séculos, a exclusão do papel de negros e negras na formação da identidade nacional.

Dispositivos legais, como a lei 10.639 de 2003, que orienta para a obrigatoriedade da inserção de conteúdos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, estabelece a possibilidade de retificação desta situação ao registrar, desde o princípio da formação escolar, o reconhecimento da influência dos povos africanos na formação da cultura brasileira. Mesmo que análises indiquem para o não cumprimento na implementação da lei nos estabelecimentos escolares (BRAGA JR, 2011), é mister dar seguimento nos processos de (in)formação dos agentes envolvidos, propondo outros olhares sobre a importância da cultura afrodescendente no Brasil.

Sabemos que diversas expressões culturais africanas foram sendo negligenciadas ou submetidas a processos de adaptação para poder coexistir numa sociedade que excluía suas origens negras e escravas. A religiosidade africana, por exemplo, foi, e ainda é, perseguida e submetida a enfrentamentos danosos que resultam em opressão, perseguição e desgaste social. A resiliência religiosa afro-brasileira permitiu o sincretismo religioso no Brasil. Os subterfúgios utilizados para a manutenção das crenças nos orixás, nos cultos litúrgicos do catolicismo popular, através do uso das imagens de santos e outros elementos religiosos, possibilitou que a crença e a identidade afro religiosa fossem mantidas, mesmo que de maneira camuflada.

O que se apresenta a seguir é um exercício de percepção de algumas situações apontando que, dada a resiliência da cultura negra, as manifestações religiosas não desapareceram, pelo contrário, se fortaleceram de tal forma a ponto de legar ao povo brasileiro parte do seu patrimônio.

[...] o sincretismo, como processo de interação cultural, abrange duas fases. A primeira, de acomodação, de ajustamento e redução de conflitos. A segunda, de assimilações implicando modificações ou fusões, num processo lento e inconsciente em que o tempo exerce sua ação (FERRETTI, 1995, p. 47).

O termo “sincretismo” faz referência a um dado momento histórico e, de modo especial, vincula-se às tensões religiosas dos afrodescendentes com a política religiosa predominante no século 20 (BRAGA JR, 2011), sendo um termo apropriado para entender a implicação cultural deste processo comunicacional. O que transparece é que a ação resiliente se trata de mecanismo catalizador de um processo mais amplo associado a Hibridização Cultural exposta por Canclini (1997) e Martín-Barbero (2003) do que propriamente um sincretismo. Quando manifestações da cultura popular assumem um papel, não somente com a função de entretenimento ou de representação da cultura hóspede, e extrapolam suas bases iniciais, elas têm o potencial de se transformar em locomotiva por onde se desenvolve um processo de comunicação contra hegemônica, propagadora de uma identidade afirmativa.

No sul do Brasil existem importantes manifestações culturais de caráter popular que são responsáveis por afirmar a existência e a resistência da população afro-gaúcha, uma delas se caracteriza como das mais importantes congadas brasileiras, o Maçambique de Osório. Os movimentos de ação afirmativa fazem com que a comunidade valorize e reconheça a presença da população negra nos distintos espaços sociais, possibilitando que a cultura negra encontre ponto de referência no litoral do Rio Grande do Sul. O Maçambique de Osório é visto como possibilidade afirmativa de identidades.

Assim como o Maçambique se organiza a partir da comunidade remanescente de Quilombos do Morro Alto, outras formas de organização política e social da comunidade negra têm sido importantes para emular movimentos afirmativos das identidades étnicas. O Terno de Reis da Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca e o Quicumbi das Comunidades de Teixeiras e de Tavares são bons exemplos. Visto como importante tradição performática dos Negros de Tavares, o ritual do Ensaio de Promessa de Quicumbi se associa ao universo das congadas brasileiras como manifestação expressiva de cunho religioso.

O Ensaio de Promessa, expressão religiosa e cultural típica dos quilombolas das comunidades de Olhos d'Água e Capororocas, no município de Tavares, se apresenta como um símbolo ancestral de ocupação territorial. Ele se realiza como homenagem a Nossa Senhora do Rosário. Durante doze horas, com pequenos intervalos para que dançantes e músicos se alimentem, se constitui uma ritualística para o pagamento de promessas em função de graças alcançadas. Esses encontros unem uma vasta rede de parentesco, de compadrio e afinidades daquele que cumpre o papel de pagador da promessa.

A busca pela valorização dos instrumentos de cultura popular é uma das maneiras estratégicas que as comunidades utilizam para tentar ampliar suas possibilidades de articulação e organização política, em busca do reconhecimento de suas especificidades relacionadas à luta contra o racismo, por dignidade e justiça. É a educação nos territórios, realizada em espaços não formais. A forma como tais comunidades se articulam está relacionado às políticas públicas de afirmação de identidades étnicas. Os processos de organização política das comunidades remanescentes de quilombos do Litoral Médio do RS

ocorrem no sentido de estabelecer o protagonismo quilombola nas suas ações.

Por isso, é importante que se faça o seguinte questionamento: De que maneira as comunidades remanescentes de quilombos do litoral médio se organizam para ensinar à sociedade do entorno a respeitar e valorizar a trajetória histórica e cultural das comunidades quilombolas? O aprendizado forjado nas lutas sociais, especialmente nas organizações do movimento negro, se constitui como espaço de resistência que atravessa os séculos e se metamorfoseia em diversas formas e maneiras. O movimento social negro se caracteriza como legítima escola de formação.

Ao prefaciar o livro *O movimento negro Educador* (GOMES, 2017), Boaventura de Sousa Santos (2017, p. 9) ratifica o que o título do livro promete: “os movimentos têm um valor epistemológico intrínseco” e produzem “um tipo específico de conhecimento, o conhecimento nascido da luta”. Boaventura (2017) aponta a necessária diferenciação entre o conhecimento que nasce nos processos de luta e aquele conhecimento que se produz sobre elas. O conhecimento nascido das lutas não avança de maneira solitária. O Movimento Negro possui papel educador, pois produz saberes que emancipam e sistematizam conhecimentos relativos à questão racial no Brasil. Gomes (2017) questiona o processo de formação educacional e afirma que a Educação continua submetendo brasileiros e brasileiras, independentes dos seus níveis de formação.

Para Gomes (2017, p. 16), os movimentos sociais são “os produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade” e se propõe a demonstrar que o que conhecemos hoje no Brasil, sobre a diáspora negra, ou a

respeito do conhecimento teórico construído por pessoas negras, resultam da ação política de cunho pedagógico, educativo e libertador do Movimento Negro brasileiro. É o Movimento Negro o grande protagonista das políticas de políticas afirmativas no País, e assume papel de educador ao ressignificar o conceito de raça, impactando de modo significativo o pensamento sobre o *modus operandi* do racismo na estrutura do Estado e na vida da cidadania.

Ressignificando o conceito, o Movimento Negro (MN) politiza o conceito de raça e, ao lhe dar outro sentido, tenta retirar a população negra do lugar de subalternidade onde estava historicamente situada. A postura política de combate ao racismo é marca indelével dos grupos do movimento negro. Nesse contexto, a educação é campo de disputas, uma vez que a população negra teve interdidas suas possibilidades de acesso. Essa negativa contribuiu de modo perverso para a negação do acesso de negros e negras a distintas e variadas oportunidades.

Na relação entre educação e movimentos sociais, o movimento negro é protagonista, uma vez que tem se constituído num dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade civil, a educação básica e a universidade. Ele é contraponto à realidade racial brasileira e aponta lacunas relacionadas com as emergências da população negra. É o sujeito que demanda tratamento escolar digno e desvela o racismo insidioso que afirma em sua própria negação.

A comunidade negra e o Movimento produzem saberes que diferem do conhecimento entendido como científico, uma vez que tais saberes são construídos a partir de outras perspectivas. Eles tratam de especificidades para o entendimento da sociedade a partir de uma perspectiva de vida social que observa os fenômenos de exclusão “do

lado de dentro”. Os saberes que o movimento negro opera são saberes específicos de suma importância para o entendimento de nossa sociedade por se tratarem de saberes construídos pela vivência da raça em uma sociedade racializada, racista e excludente. Gomes (2017) destaca três saberes que considera fundamentais: os saberes políticos, os estéticos e os saberes identitários.

Quanto aos saberes identitários é importante considerar a visibilidade que a questão da raça alcançou em distintos espaços sociais e passa a fazer parte de debates em campos como a educação, a literatura, a cultura e as artes, por exemplo. No trato da questão política, os saberes sobre raça revelam a importância da inserção das discussões raciais que reverberam na implementação de políticas públicas institucionalizadas, por meio de dispositivos legais, que contribuam para o necessário combate na luta contra o racismo no País. No que tange os saberes estéticos, trata da importância do corpo negro superar a visão exótica que lhe é imposta, especialmente com a ocupação por corpos negros de espaços onde a exclusão racial é histórica. São corpos negros regulados que se emancipam.

A educação escolar ainda é meio regulador dos corpos/identidades negras. O Movimento Negro, através da juventude e de um corpo docente negro, tem sido vetor de mudanças em diferentes espaços da Escola e de diversas maneiras de intervenção. Ainda tratado como mercadoria, o corpo negro se emancipa do estado de ignorância (colonialismo/escravidão) e ruma para outro patamar do saber: o que se constitui na solidariedade/libertação. É necessário referir que a emancipação dos corpos negros é presente nas lutas dos povos escravizados no Brasil, tendo a rebeldia como marca que se consolidou na organização das suas resistências ao cativo e ao trabalho compulsório. Esse corpo negro, que resiste, constitui uma

estética que diverge de padrões e se afirma.

Os movimentos de ações que afirmam, encontram o País num momento histórico onde muito se discute, constrói e aprende sobre o quão desiguais são as relações raciais no país. Os centros de desenvolvimento intelectual no país tiveram que repensar seu lugar ao perceberem a imensa população negra excluída dos espaços acadêmicos. Também tiveram que compreender que, ao chegar às universidades, esses corpos e mentes negros trazem nas suas bagagens novos saberes e novas formas de construir conhecimento acadêmico.

Para essa compreensão, é importante entender as articulações da luta antirracista dentro do contexto acadêmico. Elas se constituem na disputa pelo respeito à diversidade e pela promoção da igualdade racial no universo acadêmico, promovendo discussões acerca da educação como possibilidade afirmativa dentro do contexto escolar e acadêmico. Ao buscar discutir o papel da educação como elemento central nos processos de afirmação das Identidades étnicas, o Movimento Negro faz com que o passado de exploração escravista e colonial, seja interpretado como potente vertente de sofrimento humano racializado ainda nos dias atuais.

Para sanar essa dor, é estratégica a articulação entre atores sociais que atuam de forma militante contra as injustiças ocasionadas pelas distintas formas de opressão resultantes da exploração do sistema capitalista globalizado, do racismo estrutural, do desamor, da colonização dos saberes, dentre outros. A união entre os movimentos sociais em luta contra as diferentes formas de opressão, talvez apresente como saída adequada a criação de alternativas comuns que respeitem as particularidades de cada grupo. A construção de um projeto, onde subjetividades emancipatórias possam emergir a partir de rotas diferentes, deve

ser precedido de investimentos em articulação política.

Os movimentos sociais experimentam ações e atividades de mediação em busca da tradução de interesses convergentes que, muitas vezes, não dialogam porque suas linguagens são estranhas umas as outras. As formas de subjetividade construídas a partir das ações do Movimento Negro, desde o período da escravidão até os dias atuais, tem potencial de desestabilizar e transgredir, contribuindo na superação do racismo e na construção de políticas promotoras de igualdade racial afirmando as identidades étnicas. Há esperança e ela reside na Luta!

Referências bibliográficas

BRAGA JR, A. X. **Panorama sobre o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas Escolas de Maceió**. Relatório de Pesquisa e Atividade de Extensão. Instituto de Ciências Sociais. Universidade Federal de Alagoas, 2011. [Arquivo Digital]. Disponível em <http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/viewFile/476/686>. Acesso em: 28 maio 2020.

BRAGA JR, A. X. Mamulengo, frevo e Acorda Povo: resiliências da cultura afro-brasileira na cultura popular. **Revista Internacional de Folkcomunicação**, v. 10, p. 68- 87, 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/folkcom/article/view/1548/1095>. Acesso em: 28 maio 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. 18ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**.

Bauru: Edusc, 1999.

FERRETTI, S. F. **Repensando o sincretismo**. São Paulo: Edusp, Fapema, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2012. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_textos_sociologia/Negra.pdf. Acesso em: 12 maio 2021.

GOMES, Nilma Lino. Políticas Públicas para a Diversidade. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 7-22, jan./jun. 2017.

IPHAN. **Ensaio de Promessa de Quicumbi**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/988/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 7-34.

MARTÍN-BARBERO. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. Prefácio. In: GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2012. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_textos_sociologia/Negra.pdf. Acesso em: 12 maio 2021.

Reflexões sobre a pandemia: Entre a bolsa e a vida

Alexandre Lobo
IFRS - Campus Osório
alexandre.sousa@osorio.ifrs.edu.br

Era final de fevereiro e o ano letivo parecia estar iniciando normalmente, ainda que as imagens da Europa que nos chegavam não eram nada animadoras. Imagens e vídeos de bares e pontos turísticos tradicionais da Espanha e da Itália fechados nos vinham pelas redes sociais. Mas nossas vidas pareciam estar no curso da normalidade. Já em meados de março, tudo que nos assustava no mundo do além mar havia chegado a nós. Agora, estamos vivendo um momento peculiar, o isolamento provocado pelo Coronavírus. Um vírus que se propaga em velocidade ainda não vista. O momento nos leva a viver o pseudo dilema “a bolsa ou a vida”. De um lado, um governo aliado aos interesses do capital, argumentando que é necessário manter o sistema produtivo para manter empregos. De outro, a necessidade de se preservar vidas, e, para que isso seja feito ao máximo possível, o isolamento comprometendo o sistema produtivo. De um lado o conceito de vida como um bem maior, independente de quem. De outro, o sistema como única possibilidade da existência de vida.

Dentro dessa dicotomia em que, de um lado ou de outro, irá afetar nossa vida futura, há quem pense que nunca mais seremos os mesmos e que o mundo nunca mais será o mesmo. Entretanto, como é uma tendência, com certo otimismo, muitos entendem que finalmente compreenderemos que a vida humana é mais importante que o bolso e que o convívio familiar irá reforçar laços. Ao sermos obrigados a conviver mais próximos dos que, paradoxalmente, são os que habitam as mesmas residências, vamos valorizá-los mais. Mães com seus filhos que antes iam para as escolas, desde a mais terna idade, agora têm que conviver com eles. O medo de perder nossos genitores nos daria um outro olhar sobre eles. Estaremos com mais tempo e, por isso, daremos mais valor ao tempo. Não o tempo produtivo, da fábrica e do trabalho, mas o tempo da vida.

Creio que essa visão é um tanto romântica. O mundo, certamente, não será mais o mesmo. Mas como vai ser? Melhor? Temos a tendência de achar que coisas ruins trazem coisas boas. Até, por vezes, tendemos a ver elementos bons em coisas ruins. Certamente se estivéssemos vivendo a gripe espanhola pensaríamos o mesmo. Vivemos outras catástrofes, não podemos esquecer das guerras. Com a gripe espanhola poderíamos ter saído mais solidários. As guerras poderiam ter feito nos refletir sobre os propósitos das fronteiras. Mas isso não aconteceu. O que aconteceu é que nos tornamos mais consumistas, mais desiguais. E, de certa forma, mais egocêntricos.

As interpretações e expectativas para o fenômeno são diversas: otimistas e paranoicas, apocalípticas e integradas, como talvez nos diria Umberto Eco. Do lado dos otimistas, podemos pensar no filósofo esloveno Slavoj Žižek (2020). Para ele, o comunismo é a única salvação. Em seu entendimento, a solução para o momento é a interven-

ção estatal para salvação ante a barbárie próxima. E Zizek (2020) acredita na bondade das pessoas ao usarem máscaras, usamos máscara para não transmitirmos a doença aos outros. Ao usar máscara, não nos protegemos tanto quanto evitamos expelir o vírus e contaminar outro. O vírus, para ele, nos levará a buscar um outro sistema, baseado na solidariedade e cooperação, pois só desta forma poderemos superar a atual crise (ZIZEK, 2020). O sistema atual, de livre mercado, não será capaz de nos salvar, assim como não o fez em 1840, quando a população da Irlanda, em resultado a queima de batatas, morria de fome enquanto o governo Inglês exportava alimentos (ZIZEK, 2020, posição 394). Mas a solidariedade não basta para superar o desastre socioeconômico, pois somente o Estado tem condições de auxiliar na superação do momento. O Estado, comunista, nas palavras do filósofo, agindo em prol da coletividade, urge mais que necessário. Confirmando, de certa forma, a tese de Zizek (2020), paradoxalmente, é num governo que se pretende ultraliberal, de visão política neofascista, em que estamos tendo o menor índice de miserabilidade (PUPO, 2020), com o auxílio emergencial de 600 reais diminuindo a extrema pobreza em 72% e permitindo que 6,6 milhões de crianças saíssem da miséria. É claro que esse foi um feito do Parlamento, pois o governo queria que o valor do auxílio fosse de 200 reais. Esse feito involuntário do governo não seria possível pelas forças do mercado, nem pela ideologia empreendedora e meritocrática. Infelizmente, espera-se que, findando o auxílio, as portas do inferno sejam novamente escancaradas.

Numa linha oposta à Zizek, outro filósofo, o italiano Giorgio Agambem (2020), em sua defesa da liberdade, afirma que as pessoas só acreditam na vida nua, que não

temos mais certeza de nada sob um regime que nos faz viver com medo, o medo do toque, o medo do contágio. A vida nua vê o isolamento imposto pelos governos como uma biopolítica totalitária. A vida nua a ser vivida, esquece Aganbem, está cedendo lugar à morte nua. Sim, estamos sendo controlados e vigiados, mas não é do hoje. Edward Snowden e Julian Assange já nos alertaram quanto a isso. Toda vez que eu ligo um aparelho que contém uma câmera eu posso estar fazendo selfies involuntárias. Mas o mundo não existe por que eu o percebo, ele independe da minha vontade. O uso da pandemia por um suposto Estado autoritário não elimina a própria pandemia. A vida nua a ser vivida não elimina seu oposto. Foram chocantes as imagens de corpos abandonados por não terem onde serem enterrados no Equador (PRESSE, 2020). Algo que lembraria *Incidente em Antares*, de Erico Veríssimo, se não fosse o fato de que os corpos não estão sendo enterrados por falta de coveiros, mas por falta de covas.

Aganbem (2020) também esquece que o que ele chama de Estado autoritário está a serviço do “deus” mercado autoritário. São os algoritmos do Facebook, ou de outras redes sociais, que nos espionam. Ligamos nossa tela e o que vimos ontem em um sítio de propaganda de loja persiste em nossas telas. Navegadores colhem nossos dados. É o mercado que tem nossas informações. E isso não é novo. Há quase três décadas o cineasta alemão Wim Wenders, em *Até o fim do mundo*, já denunciava o quanto somos rastreáveis. Um personagem é seguido e localizado em qualquer parte do mundo pelo uso do cartão de crédito. O que compramos com moedas plásticas deixa rastros. É possível saber onde estamos e o que gostamos pelo que consumimos. Hoje, ligo meu celular e o *Google Maps*, com toda a gentileza, me mostra que ele sabe, mais

do que eu próprio, onde eu estava cinco anos atrás. Não foi a pandemia que possibilitou ao Estado o controle dos corpos. É o próprio mercado que achou uma forma de conquistar a adesão voluntária ao controle. E bem antes da pandemia. As mídias sociais massageiam os egos, mas também estimulam a exposição. As pessoas estão sedentas por participarem de grandes *Big Brother*, ainda que sem qualquer audiência, pois postam o que comem, o que fazem e com quem andam. Há redes sociais específicas para postagem de vídeos.

Também não nos tornamos mais solidários. Já nas nossas formas de convivermos com a pandemia mostramos que não estamos dispostos a mudanças profundas e estruturais. Nos nossos agradecimentos reproduzimos as relações de classes. Saudamos somente uma parcela dos trabalhadores que estão mantendo o sistema funcionando. E, dentre tantos, são justamente os melhores remunerados, oriundos das famílias mais abastadas. Saudamos médicos, que muitas vezes trocaram a saúde pela bolsa. A saúde é diferente conforme as relações de classe. Enquanto isso, nas ruas, nas casas, nos supermercados, quem sempre foi desprezado continua desprezado. É como aquele filme, *Um dia sem mexicano*. No caso, todo o subalterno, todo o latino é um mexicano. São garis, faxineiras, *motoboy*s, caixas de supermercado, porteiros e uma gama de profissionais que não estão em quarentena. Anônimos, responsáveis pela manutenção do sistema. Sem eles, não seria possível que estivéssemos agora com a bunda sentada numa poltrona trabalhando em “escritório em casa”. Deles não falamos, calamos. Talvez porque tenhamos que encará-los toda a vez que saímos do nosso condomínio e os vemos limpando nosso corredor ou empacotando nossas compras.

O advento da *internet* prometia uma revolução social, assim como o advento da impressora 3D. Em um futuro não muito distante poderíamos imprimir até nosso alimento. E também estaríamos a caminho de produzir até mesmo carne em uma impressora. O conhecimento, finalmente, seria universal. A robótica e a possibilidade de se imprimir qualquer coisa, inclusive alimentos, acabariam com a necessidade de trabalho. As máquinas trabalhariam por nós. A produção de valores, de mercadorias, dispensa cada vez mais o trabalho humano¹. Ou melhor, o trabalho morto se sobreporia ao trabalho vivo. Entretanto, essa nova forma de produção de bens não significa a distribuição dos mesmos. Há um discurso sobre novas formas de empregos que virão no futuro, substituindo profissões extintas, mas que ninguém sabe o que será. Especulação, futurologia e astrologia tecnicista. Somos descartados ao mesmo tempo em que nos exigem mais produtividade. E produtividade exigida até os nossos últimos tempos, uma vez que o prazo para a aposentadoria é prolongado. E a tecnologia cria seus próprios abismos. Não vencemos o problema da alfabetização, apenas o metamorfoseamos, pois contamos com analfabetos funcionais e também digitais. No mundo maravilhoso da tecnologia há aqueles que um certo presidente sociólogo chamou de “inempregáveis”. São as novas exigências, do exército industrial de reserva ao puro e simples descarte. Há aqueles que ainda não entraram nesse fantástico mundo moderno (IBGE, 2018).

A *internet* e seus derivados, como as redes sociais, nos possibilitaram a *selfie*, alta expressão do narcisismo egoísta. Fazemos selfie de tudo e em tudo. Mostramos ao

¹ A crítica ao discurso do fim da sociedade do trabalho pode ser encontrada nas obras de Ricardo Antunes. Entre elas: ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo precariado. São Paulo: Boitempo, 2018.

mundo nossa janta e nosso almoço. Não importa quem vê, interage ou se interessa. É uma louvação à nossa própria solidão. Em termos de transformação social, o problema não é o que, mas o como. Não é a *internet*, não é o vírus, mas como lidamos com eles. Podemos girar na mesma órbita de sempre, com algumas mudanças de cores e listas, mas podemos também mudar de órbita. Tudo depende dos pressupostos da nossa compreensão do problema.

Heráclito, na Grécia antiga, já dizia que não é possível passar no mesmo rio duas vezes. Sim, as águas nunca serão as mesmas. Por outro lado, nos diz Lavoisier, nada se cria, nada se perde, tudo se transforma. O novo nunca é resultado de geração espontânea, pois sempre vem do antigo e sempre é uma reconfiguração do que já existia. Tanto um quanto outro podem ter a mesma cara, a mesma estrutura. E podemos pensar também na passagem do tempo. Certamente o mundo não será o mesmo. Mas assim como há um elo contínuo entre os fatores que determinam ou não a existência de um rio, o mesmo pode ser dito em relação ao mundo atual. A questão não é essa, não é se o mundo será ou não o mesmo. Mas de que forma se transformará e o que se transformará.

O mundo atual é aquele em que apenas 1% da população domina metade da riqueza do mundo. É aquele em que ainda existe fome e, ao contrário da fome ao longo da história, não é uma fome por escassez, mas uma fome por não distribuição. A economia hoje não é mais produtiva. É financeira, especulativa. São os bancos responsáveis pela maior fatia do PIB². Na nossa realidade não é muito diferente. Segundo a revista Forbes (2020), saímos de 72 bilionários com patrimônio de 346 bilhões de reais em

² O economista Ladisdau Dowbor denuncia o capital improdutivo em seu livro: DOWBOR, Ladislau. A era do capital improdutivo. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2017.

2012, e chegamos a 206 com 1 trilhão e 205 bilhões, em 2019. Da soma da riqueza destes bilionários, a maior fatia é do setor financeiro: 343,97 bilhões de reais; seguido pelo setor de alimentos e bebidas, com 276,33 bilhões. E, nesse momento de pandemia, alguns setores da economia enriqueceram ainda mais. Para esses grupos a pandemia é um negócio. Segundo a Oxfam (2021), na Região da América Latina e Caribe, surgiram oito novos bilionários, uma média de dois por semana, com o aumento de patrimônio líquido de 17 % desde março. Enquanto que mercadinhos de esquina, pequenas lanchonetes e lojas de bairro fecharam, empresas como Microsoft, Visa e a farmacêutica Pfizer cresceram entre 30 e 50%. Por outro lado, embora a pobreza extrema tenha diminuído, a tendência, desde 2015, tem sido o aumento do número de miseráveis. Pouco antes da pandemia, estávamos em torno de 13,5 milhões que vivem com até 145 reais ao mês (JIMÉNEZ, 2019; VEJA, 2019). E, se o auxílio na pandemia não se tornar uma política social, seu efeito na extrema pobreza vai desaparecer, provavelmente gerando um contexto mais catastrófico. Ou seja, enquanto alguns viram suas riquezas multiplicar, muitos viram sua vida desmanchando-se no ar.

A miséria é histórica. Eu era ainda bastante jovem quando cantaram *We Are de World*, vários músicos se reuniram em 1985 e doaram seus cachês para os países famintos do continente africano. Já na década de 60, Josué de Castro (1964), em *Geografia da Fome*, denunciava o problema da fome como uma questão Social e não biológica, como queria Malthus. Décadas depois, Bentinho, no início dos anos 90, lançava a campanha contra a fome. A questão não é de escassez, não enquanto tivermos um aumento da produtividade no campo ou uma boa parte das

terras produtivas que não destinadas à alimentação (ALVES; CONTINI; GASQUES, 2008). O problema tem que ser pensado não só em quem come, mas, para entender quem não come. Temos que desvendar quem compra, o que compra e para que compra.

Nas épocas festivas, como Natal e Páscoa, louvamos a solidariedade, ao mesmo tempo que consumimos produtos que foram feitos com o preço da vida humana (GARCIA, 2017; MENDES, 2020). Não necessitamos ir tão longe, nosso lanchinho saudável e natural também tem sangue (SANSON, 2015). Uma maçã contém trabalho escravo, assim como diversos outros produtos oriundos tanto do mundo rural quanto urbano. As denúncias são feitas. O que realmente muda? Comoções momentâneas. Vimos imigrantes ilegais no muro de Trump, vimos a cena de uma criança morta na tentativa dos pais de entrar na Europa, vemos diariamente a miséria nas esquinas vendendo balas, laranjas e pedindo dinheiro. Pessoas morrem de fome.

Como nos mostrou Guy Debord (1997), em *A sociedade do espetáculo*, nossa indignação se torna um grande show, um espetáculo que provoca uma catarse. Mas essa catarse, como qualquer espetáculo, é feita para consumir. Depois do gozo vem o descanso. Depois da emoção, vem o esquecimento. E a vida segue seu rumo normalmente. Vemos a miséria alheia pela televisão, vemos os feminicídios, a violência, mas depois ficamos sabendo das condições do clima e do nosso próximo *smartphone*. Jantamos depois do noticiário noturno como se fossemos uma família da propaganda de margarina.

Dentro de nossas confortáveis residências assistimos as vítimas de guerra, de fome e de violência. Ficamos comovidos, fazemos doações, vaquinhas, cantamos, dan-

çamos e mandamos mensagens de paz. É estranho que só agora descobrimos que na favela não há água, luz ou comida. Como se a desgraça alheia fosse simplesmente resultado da pandemia. A nossa solidariedade instantânea manifesta-se por nossas ações individuais, como se a resposta viesse delas. Nada mais egocêntrico. Com algumas brechas, mantemos nossa lógica de comportamento apenas adaptada ao isolamento.

Passados alguns meses desde o início da Pandemia, percebe-se que o problema já entrou na banalização. O cidadão está nas ruas, o futebol voltou. E quem impedirá o cidadão de fazer seu churrasco com familiares e amigos na hora do jogo? A força do cotidiano é mais forte que a razão. A prática diária mantém-se por inércia. Aos poucos os indivíduos simulam uma volta às rotinas, enquanto que o inimigo invisível parece distante. Os dados mostram que nem chegamos ainda ao pico (G1, 2020) e o comércio insinua uma abertura com a cedência das autoridades. O dito novo normal se tornou o aumento do número de mortes e o esgotamento da capacidade dos hospitais. O novo normal sinaliza a perda do medo: as pessoas já não tem mais medo, não viram o vírus, não é com elas e não está ao lado. E o que lhes importa se fulano ou ciclano perdeu um ou mais parentes? E o que importa se num futuro improvável, mas possível, necessitarem de um leito de Unidade de Tratamento Intensivo (UTI)? Mesmo que não seja por coronavírus, mas por qualquer doença ou mesmo por um acidente de carro, e não conseguirem? Aliás, o trânsito é a síntese disso tudo. As regras foram feitas para os outros, as leis da física são abstratas em demasia para serem reais. É apenas o carro do outro que, em movimento, tende a continuar em movimento. É o outro que não ocupa dois lugares ao mesmo tempo, é

ele que tem que sair do lugar. E os acidentes foram feitos para serem vistos, para alimentar adrenalina. É com o outro. É o outro que morre naquela estrada. Um outro personagem de telejornal. Um outro que sempre se renova. Morrendo em um acidente de trânsito ou de uma doença, é apenas mais um personagem na televisão.

A solidariedade também é um espetáculo e um evento, não um elemento fundante da nossa sociedade. No início da pandemia, embora não houvesse reais indícios de crise de abastecimento, a população agiu como se esse risco fosse certo. E o que ocorreria se houvesse racionamento de alimentos? O que vimos nesse período pré-Páscoa? Supermercados lotados, um consumo absurdo e inexplicável de papel higiênico. Parecia que a pandemia era sinônimo de diarreia, pois se fazia estoque para meses. É assim que construiremos um mundo melhor?

Nas mãos de Midas do capitalismo, tudo vira ouro. Passada a pandemia, *Hollywood* e *Netflix* vão fazer filmes, séries e talvez até novelas sobre o assunto. A indústria cultural vai faturar alguns dólares. Há uma lógica que é a acumulação de riquezas. Não importando o seu formato, se é no setor produtivo ou no setor especulativo. E a solução proposta é enriquecer ainda mais os bancos e o setor financeiro. Solucionaremos as crises com mais crises.

O sistema se naturaliza ao ponto de nos mostrar uma falsa dicotomia: emprego x saúde, mascarando a real contradição que, parafraseando Noam Chomsky (2012), é entre a bolsa (o capital, o lucro, a renda³) x a vida (o trabalho, a satisfação, a saúde física e mental). Há o discurso convincente de que o isolamento é prejudicial para as atividades econômicas, que irão abalar a economia e, como consequência, abalar o emprego, abalando, por sua vez, a

³ Dowbor (2017) define renda como aquele rendimento não oriundo do sistema especulativo, mas da especulação.

saúde. Tudo como no velho efeito dominó. O velho discurso economicista. Salva-se o empregador e o credor, não o empregado ou o endividado. Os bancos tiveram uma redução de 20% a 15% na alíquota de contribuição social sobre lucro, significando uma perda de 4 bilhões aos cofres públicos (REDE BRASIL ATUAL, 2020). A economia necessita se mover, é necessário produzir. Produzir mercadorias que têm que ser consumidas. O consumo produz demanda, que produz emprego. Mas o consumo e a produção exigem o consumidor e o produtor. Seres compostos por material biológico. Seres emotivos, movidos por paixões, desejos e afetos. Assim, o sistema se mantém e se reproduz nesse mesmo sistema excludente.

Os discursos se pretendem verdadeiros como se a sociedade fosse homogênea. Entretanto, já nas manifestações pró-rompimento do isolamento, podemos perceber questões de classe. Os manifestantes estão de carro, com máscara, e pelo próprio fato de estarem em carro já estão isolados. Eles concentram-se nas zonas mais nobres. Querem a volta ao trabalho. Mas o vírus, ao contrário do que é dito, não é tão democrático assim. Os trabalhadores ficam mais expostos e mais aglomerados. Como dizia Cazuza (1988): “Num trem para as estrelas, depois dos navios negreiros, outras correntezas”. Nos ônibus, no calor, sem ar condicionado, amontoam-se, andam sem máscaras protetivas, tocam nos metais coletivos. Alguns moram em favelas, sem nenhuma condição de higiene e isolamento.

E o mantra se repete: Salvar os empregos! Lê-se nas entrelinhas o emprego, não o empregado. Manter o emprego é manter a empresa, peça da engrenagem econômica. A economia, o mundo dos negócios não pode parar. Há o pseudo risco de colapso do sistema. Que sistema é ameaçado? Se não for trocada a lógica acumulativa por

uma redistributiva, o sistema desmorona para o pequeno. Mas, para este, é proposta a falência a crediário. Os bancos oferecerão empréstimos a longo prazo. Dessa pandemia vão sair, se saírem vivos, endividados. Por outro lado, algumas grandes marcas e lojas possuem gorduras para queimar. Farmácias, alimentadas pela indústria farmacêutica, que já se proliferavam vendendo entorpecentes legalizados (estamos na era do antidepressivo), agora aumentam o faturamento. Quem lucra com tudo isso? Quem sempre acumula ou acumulou. Economistas de plantão aparecem na televisão para proporem à população que economizem recursos, deixem de comprar supérfluos, mas os de baixo não fazem poupança, apenas compram. Compram comida quando podem comprar.

Já foi dito que a pandemia é democrática, que o vírus não discrimina gênero, classe ou etnia. Mas essa não é a realidade efetiva. Sim, a pandemia tem classe, gênero e etnia. Se, por um lado há uma proliferação do desemprego, por outro há um setor que enriquece. Como na música de Chico Science, “o de cima sobe, o de baixo desce”. Já chegamos a 50% de desempregados entre a população potencialmente ativa (GALVANI, 2020), enquanto que, conforme já foi citado, um grupo restrito e seletivo fica mais rico.

A pandemia tem gênero. As mulheres, ao terem que ficar em isolamento, acabam ficando mais tempo com seus agressores. Enquanto que as denúncias de agressão cresceram em torno de 40% no primeiro semestre de 2020, em relação ao mesmo período do ano passado (SOBOLH, 2020), os feminicídios (caro leitor, me recuso a ter que explicar o por quê não existe “homicídio”) cresceram em torno de 22% no país (PEREZ, 2020), mas no Estado de São Paulo, especificamente, 42% (VIEIRA, 2020). A violência doméstica atinge também as crianças e adolescentes. Os dados não cabem numa propaganda de pote

de margarina (MARINHO, 2020). Os dados não são conclusivos, contabilizando um aumento de 14% no aumento das denúncias em relação a 2018. Entretanto, se levarmos em conta que crianças e adolescentes estão em isolamento com seus agressores, e que, muitas vezes não tem condições de processar ou formular a denúncia, acabam não tendo acesso aos meios para denunciar os agressores.

São os afrodescendentes os mais afetados pela pandemia. Segundo Ricardo Antunes (2018), 68% das empregadas domésticas são negras. Lembra-se aqui o caso de Cleonice Ribeiro, no Rio de Janeiro, que foi contaminada com Covid-19 pela patroa e acabou falecendo. São os negros que ocupam a maior fatia de desocupados, 64,2% (NITAHARA, 2019), e por tanto, deslocados da formalidade à informalidade. E a necessidade de um prato de comida não pode esperar o surgimento de uma vacina. São eles nas esquinas das avenidas, em semáforos, vendendo balas e doces. São eles que nos vendem as nossas máscaras.

Finalizando esse ensaio esquizofrênico, concluo que a salvação não está na comoção ou na solidariedade pontual. Comoção e emoção não enchem barriga, não de forma estrutural. Quando muito, alimentam alguns, os que estão a nossa frente, eventualmente. A salvação estará numa mudança radical de postura, de valores e de atitudes. Mas isso tem que vir também numa mudança sobre os que estão em cima, dos grandes, dos poderosos empresários, banqueiros, rentistas, governos. Não vai ser no espontaneísmo individualista que teremos um novo normal mais justo, com menos fome, menos desigualdade. Vai ser necessária uma nova estrutura, uma real nova escala de valores, um abandono total da lógica do lucro em favor da lógica da vida. Caso contrário, e que é mais provável, sairemos dessa mais desiguais, mais egoístas, que é o que, infelizmente, já está acontecendo.

Referências bibliográficas

Brasil alcança recorde de 13,5 milhões de miseráveis, aponta IBGE. *Veja*, 6 nov. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/brasil-alcanca-recorde-de-135-milhoes-de-miseraveis-aponta-ibge/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

Brasil tem média de 995 mortes por Covid-19 na última semana; 6 estados apresentam alta de mortes. *G1*, 3 ago. 2020. Disponível em: Brasil tem média de 995 mortes por Covid-19 na última semana; 6 estados apresentam alta de mortes. Acesso em: 30 jun. 2020.

AGANBEM, Giorgio. **Reflexões sobre a peste: ensaios em tempos de pandemia**. São Paulo: Boitempo, 2020. Edição Digital.

ALVES, Eliseu Roberto de Andrade; CONTINI, Elisio; GASQUES, José Garcia. **Evolução da produção e produtividade da agricultura brasileira**. Agricultura Tropical, 2008. p. 67-98. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/153552/1/Evolucao-da-producao.pdf>.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo precariado**. São Paulo: Boitempo, 2018.

CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

DEBORD, Guy. **A sociedade do Espetáculo**. Contraponto: Rio de Janeiro, 1997.

DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2017.

FORBES. 200 bilionários brasileiros. **FORBES Edição Especial**. São Paulo, Ano VII, nº 71, 2020.

GALVANI, Giovanna. Mais da metade da população em

idade de trabalhar está desempregada, diz IBGE. **Carta Capital**, 30 jun. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/mais-da-metade-da-populacao-em-idade-de-trabalhar-esta-desempregada-diz-ibge/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

GARCIA, Maria Fernanda. Crianças africanas são escravizadas pela indústria do chocolate. **Observatório do Terceiro Setor**, 13 abr. 2017. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/criancas-africanas-sao-escravizadas-pela-industria-chocolate/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

IBGE. PNAD Contínua TIC 2017: Internet chega a três em cada quatro domicílios do país. **Agência IBGE Notícias**, Estatísticas sociais, dez. 2018. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=15&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKew-jXpuCM1IbpAhW1J7kGHemlBf8QFjAOegQIBRAB&url=https%3A%2F%2Fagenciadenoticias.ibge.gov.br%2Fagencia-sala-de-imprensa%2F2013-agencia-de-noticias%2F2F23445-pnad-continua-tic-2017-internet-chega-a-tres-em-cada-quatro-domicilios-do-pais&usg=AOvVaw0HKX5F-8fA5zZiwpvo7eAr>. Acesso em: 30 jun. 2020.

JIMÉNEZ, Carla. Extrema pobreza sobe e Brasil já soma 13,5 milhões de miseráveis. **El País**, 6 nov. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/06/politica/1573049315_913111.html. Acesso em: 30 jun. 2020.

MARINHO, Kamila. **Abusos contra crianças e adolescentes aumentam durante pandemia**. Câmara Municipal de São Paulo, jun. 2020. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.leg.br/blog/abusos-contra-criancas-e-adolescentes-aumentam-durante-pandemia/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

MENDES, Silvano. Minoria muçulmana faz trabalho es-

cravo na China para fornecedores de Apple, Lacoste e BMW. **RFI**, 4 mar. 2020. Disponível em: <http://www.rfi.fr/br/mundo/20200304-minoria-mu%C3%A7ulmana-faz-trabalho-escravo-na-china-para-fornecedores-de-apple-lacoste-e->. Acesso em: 30 jun. 2020.

NITAHARA, Akemi. Negros são maioria entre desocupados e trabalhadores informais no país. **Agência Brasil**, 13 nov. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-11/negros-sao-maioria-entre-desocupados-e-trabalhadores-informais-no-pais>. Acesso em: 30 jun. 2020.

OXFAM BRASIL. **Quem Paga a Conta? – Taxar a Riqueza para Enfrentar a Crise da Covid na América Latina e Caribe**. c2021. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj6gb2T0afrAhWCjFkKHR-x3AeUQFjAAegQIBBAB&url=https%3A%2F%2Fwww.oxfam.org.br%2Fquem-paga-a-conta%2F&usq=AOvVaw2i-QE1JhGy7O_weVUSkUE8V. Acesso em: 30 jun. 2020.

PEREZ, Fabíola. Femicídio na pandemia: ‘a casa é o lugar mais perigoso para mulheres’. **R7**, 1 jun. 2020. Disponível em: <https://noticias.r7.com/sao-paulo/femicidio-na-pandemia-a-casa-e-o-lugar-mais-perigoso-para-mulheres-01062020>. Acesso em: 30 jun. 2020.

PRESSE, France. Com corpos de mortos por coronavírus nas ruas, cidade do Equador recebe doação de mil caixões de papelão. **G1**, 5 abr. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/04/05/com-corpos-de-mortos-por-coronavirus-nas-ruas-cidade-do-equador-recebe-doacao-de-mil-caixoes-de-papelao.ghtml>. Acesso em: 30 jun. 2020.

PUPO, Fábio. Auxílio de R\$ 600 tira temporariamente

72% da extrema pobreza, diz ministério. **Folha UOL**, 9 jul. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/07/auxilio-de-r-600-tira-temporariamente-72-da-extrema-pobreza-diz-ministerio.shtml>. Acesso em: 00 mês ano.

REDE BRASIL ATUAL. Em meio à pandemia, governo alivia tributação sobre lucros de bancos. **Sindicato dos Bancários**, 29 abr. 2020. Disponível em: <https://spbancarios.com.br/04/2020/em-meio-pandemia-governo-alivia-tributacao-sobre-lucros-de-bancos>. Acesso em: 30 jun. 2020.

SANSON, Cesar. Indígenas Terena denunciam trabalho análogo à escravidão na região de Vacaria, RS. **Instituto Humanitas Unisinos**, 4 fev. 2015. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/169-noticias/noticias-2015/539605-indigenas-terena-denunciam-trabalho-analogo-a-escravidao-na-regiao-de-vacaria-rs>. Acesso em: 30 jun. 2020.

SOBOLH, Telma. Violência contra a mulher: a pandemia que não cessa. **Veja Saúde**, 12 jul. 2020. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/blog/com-a-palavra/violencia-contra-a-mulher-a-pandemia-que-nao-cessa/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

UM TREM PARA AS ESTRELAS. Intérprete: Cazuza. [s.l.] 1988. Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/cazuza/um-trem-para-as-estrelas/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

VIEIRA, Bárbara Muniz. Casos de feminicídio crescem 41,4% em SP durante pandemia de Covid-19, diz estudo. **G1 SP**, 2 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/06/02/casos-de-feminicidio-crescem-414percent-em-sp-durante-pandemia-de-covid-19-diz-estudo.ghtml>. Acesso em: 30 jun. 2020.

ZIZEK, Slavoj. **Pandemia: Covid 19 e a reinvenção do comunismo**. São Paulo: Boitempo, 2020. Edição Digital.

Educação em tempos de pandemia: a formação docente como instrumento de transformação

Marcos Evaldt de Barros

Introdução

Relevante se torna a continuação dos debates e das reflexões em torno da educação em contexto de pandemia, que foram impulsionados, por motivos óbvios, no corrente ano. As linhas seguintes apresentam algumas reflexões que surgem de observações, leituras e diálogos referentes aos novos desafios da formação docente, bem como sobre as práticas em sala de aula. Trazendo como cenário o Brasil e distante de um aprofundamento, a principal contribuição das linhas seguintes evidencia-se nos questionamentos feitos sobre formação docente, ensino remoto, tecnologias educacionais e exclusão digital.

Pandemias e Educação: linhas gerais

O mal que atinge o planeta atualmente, a pandemia do Coronavírus, impulsiona muitas reflexões, inclusive,

sobre maneiras de viver em sociedade: o mundo que queremos novamente é aquele do estágio pré-pandemia? A forma que encaramos a atual pestilência é a mesma que queremos adotar contra os próximos distúrbios sociais? Como nos pergunta Boaventura de Sousa e Santos (2020), teremos vontade de pensar em alternativas quando a alternativa que se busca é a normalidade que se tinha antes da quarentena? Relacionado à educação, destaca-se que a maioria das escolas brasileiras, em 2020, organizou-se de forma a fornecer atividades à distância para os alunos. Isso evidenciou outro problema: a desigualdade no acesso à *internet*, e conseqüentemente a outras fontes de informação. Muitos alunos, Brasil afora, não conseguiram realizar as atividades remotas.

Assim como em 2020, há aproximadamente um século atrás várias instituições de ensino foram fechadas Brasil afora, com o objetivo de tentar conter o avanço de um vírus com alto potencial de letalidade: era a pandemia de 1918. Estampada historicamente como a epidemia de “gripe espanhola”, mesmo não possuindo seu embrião no país ibérico, alastrou-se pelo mundo no contexto da Primeira Guerra Mundial, matando milhões de pessoas no mundo todo e, também, milhares de pessoas no Brasil (SANTOS; GAYER, 2020, p. 587). Somando-se ao pânico, muitos projetos parlamentares foram apresentados com relação à educação. Alguns deles determinavam a aprovação automática de todos os estudantes brasileiros, sem a necessidade dos exames finais.

Pelo exposto, chegaremos às necessárias reflexões acerca da formação docente em tempos de pandemia, como o atual. Para tanto, jamais devemos desconsiderar o contexto sócio-histórico em que se sustentam os programas de formação, onde uma produção de conhecimentos

conectada com a realidade poderá se transformar em um mecanismo de superação de mazelas sociais.

A seguir, algumas reflexões sobre educação, pandemia e formação.

Reflexões Sobre Educação e Formação

A educação é um processo contínuo, que se sustenta, também, na interação entre os indivíduos de determinado grupo. A formação, pensada nesse sentido, pode ser vista como uma totalidade formada por fragmentos de conhecimentos pertencentes a cada membro deste grupo: “Na sociedade, todos educam a todos permanentemente. Como o indivíduo não vive isolado, sua educação é contínua” (PINTO, 2010, p. 41).

O debate que envolva, portanto, formação, deve ter alicerce no diálogo com os professores e com os membros da comunidade, considerando-os como agentes da realidade observada, e não apenas como objetos de estudo. O desafio maior é pensar na formação diferenciada dos educadores nessa nova realidade, qual seja, a de pandemia, pois eles possuem, no exercício do ensino diferenciado e contínuo, a dinâmica que orienta os novos aprendizados. (IMBERNÒN, 2009, p. 52).

Com relação à formação continuada, muitos profissionais têm apelado, paralelamente à atividade de docência, a formações que prometem alternativas para os desafios da prática. Porém, muitos cursos de formação contínua “têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente” (NÓVOA, 2009, p. 49). Nesse sentido, a formação permanente deveria instigar o desenvolvimento pessoal e pro-

fissional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo e transformando a prática.

O atual contexto de pandemia, bem como os contextos familiar e econômico, nos mostram claramente que sem o auxílio da comunidade que envolve a instituição educativa é difícil ensinar as diversas cidadanias necessárias no futuro: “democrática, social, intercultural e ambiental” (IMBERNÒN, 2009, p. 79). Quais seriam, portanto, os novos rumos a serem tomados pelos programas formativos de professores, tendo em vista esses diversos tipos de cidadania?

Ensino Remoto, Exclusão e Formação Voltada Para a Reflexão Sobre a Própria Profissão Docente

A educação e, conseqüentemente, a formação docente, se apresentam como uma necessidade, devendo ser inerentes a uma adequação ao contexto atual. Os variados discursos conectam-se na ideia de uma formação que dê conta de transformar as tecnologias em aliadas nas instituições educacionais. Seguindo a tendência mercadológica da obsolescência, os dispositivos que constroem a educação cobram uma atualização diária, o que Vani Moreira Kenski (2013) vem chamar de “síndrome do tempo perdido”, onde “a busca da formação e da atualização vira regra de comportamento social” (KENSKI, 2013, p. 95).

Porém, em um país como o Brasil, de concentração de renda absurda (ROJO, 2013, p. 58), os debates sobre o atual período de pandemia que precisam adentrar a escola, principal agência de letramento de nossa sociedade, devem possuir em seu conteúdo muito mais que apenas

reflexões sobre o uso de artefatos tecnológicos. Devem responder, por exemplo, às inquietações sobre o acesso democrático (ou não) ao ciberespaço. Devemos lembrar, nesse sentido, que 79,1% dos domicílios brasileiros possuem acesso à *internet* e apenas 44,1% possuem micro-computador ou *tablet* (IBGE, 2018).

Por isso, a formação docente também deve dar conta de muitas ponderações de natureza social, afinal, “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros” (SANTOS, 2020), e os porquês dessa diferenciação devem ser, também, levados em consideração em uma formação que se diga sólida, lembrando, como nos afirma Adorno, que a formação dos educadores deve implicar, também, no desenvolvimento da capacidade de reflexão acerca de sua própria profissão (2006, p. 54).

As mudanças que se desejam na formação não se darão apenas no plano da aquisição e da compreensão das possibilidades dos novos meios. As mudanças são profundas e englobam hábitos, posicionamentos, tratamentos diferenciados da informação e novos papéis para professores e alunos. O foco terá de ser uma educação que leve em conta a interação, a comunicação e a colaboração. E mais, apenas com a “articulação entre os processos políticos e os processos civilizatórios será possível começar a pensar numa sociedade em que a humanidade assuma uma posição mais humilde no planeta que habita” (SANTOS, 2020). Poderíamos afirmar, então, que tal ideia evidencia a necessidade dos programas formativos fornecerem os subsídios para que os professores enxerguem a realidade de forma mais crítica? Seria a crise provocada pelo Coronavírus um novo objeto de estudo para problematizarmos, inclusive, o sistema capitalista vigente na atualidade?

Considerações finais

Diante do exposto, observamos que as conjunturas de pandemia, como os da gripe espanhola e o de Coronavírus, trazem desafios a toda a sociedade e provocam inquietações enormes na seara da educação, especificamente no campo da formação docente.

Vimos que a formação pode não apenas inovar mais, trazendo um caráter empreendedor para a educação, mas pode ser um movimento crítico a, por exemplo, hierarquias, o abuso de poder, a miséria econômica (também dos professores), e promover uma formação mais voltada a combater práticas sociais como exclusão, intolerância etc.

Formar professores que sejam capazes de formar alunos capazes de colaborar, e não apenas empreender, dialogar e persuadir. Enfim, estabelecer uma cadeia formativa que propicie, em um futuro próximo, enfrentarmos momentos difíceis, com instrumentos mais encorpados pela solidariedade, deveria ser um dos objetivos dos programas formativos e, também, das instituições escolares.

Por fim, importante salientar que a formação e a prática docentes se tornam mais harmônicas socialmente quando elas possibilitam uma reflexão sobre a própria formação e a própria prática, respectivamente. E, para terminarmos, relevante se faz novamente o questionamento: o mundo que queremos depois da pandemia é o mesmo que possuíamos antes dela?

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. A filosofia e os professores. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio

de Janeiro: Paz e Terra, 2006, p. 51-74.

IBGE. **Panorama – Osório**. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/osorio/panorama>. Acesso em: 21 dez. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROJO, Roxane. **Escola conectada: os multiletramentos e as TIC's**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2020, 32 p. Disponível em: <https://www.cpalsocial.org/documentos/927.pdf>.

SANTOS, Rodrigo Otávio dos; GAYER, Ingrid. Covid-19 e a sala de aula: uma comparação com a gripe espanhola a partir da história em quadrinhos La Dansarina. **Revista Intersaberes**, v. 15, n. 36, p. 581-596, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/marco/Downloads/2100-Texto%20do%20artigo-416470-1-10-20201110.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

Parte III

Ensino Integrado e Formação Integral

O ensino integrado no contexto do IFRS: A perspectiva da formação humana integral em cursos técnicos de nível médio

*Gabriel Silveira Pereira
Paola Cardoso Purin
Sita Mara Lopes Sant'Anna*

Primeiras palavras

O presente texto origina-se de reflexões promovidas no III Ciclo de Palestras: *Políticas Públicas para o Ensino Básico e Profissional*, organizado pelo curso de Especialização em Educação Básica e Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Osório, durante o contexto de pandemia, no ano de 2020, no qual tivemos a possibilidade de dialogar com estudantes do curso, servidores da Instituição e com a comunidade externa sobre o conceito de formação humana integral e sua implicação em cursos técnicos de Nível Médio. A ideia deste texto, portanto, é sistematizar relações e reflexões proporcionadas pelo tema e pela condução de nossas falas, em diálogo com as contribuições dos presentes. Assim, retomaremos conexões fundamentais a serem refletidas em relação ao ensino integrado,

com vistas a ratificarmos a relevância de propostas como a do Instituto Federal (IF) e de evidenciarmos o currículo integrado enquanto caminho para a formação integral.

Inicialmente, com vistas a contextualizarmos o nosso ponto de partida das discussões, destacamos o lugar dos Institutos Federais na educação brasileira a partir dos marcos legais e de referenciais que orientam sua proposta. Nesse sentido, reiteramos o compromisso da Instituição com a transformação social, tendo por base os aspectos regulatórios e os movimentos teóricos que sustentam e solidificam esta proposta que nos é tão cara.

De modo a também refletirmos o ensino integrado, optamos por apresentar discussões a partir da constituição de seu currículo orientador, (re)conhecido como currículo integrado. Assim, trazemos para o diálogo reflexões teóricas que vêm desde a concepção de currículo até o ideal de currículo integrado proposto pelo Instituto Federal e que, neste contexto, será refletido à luz de experiências no IFRS.

Salientamos, também, que os Institutos Federais e o ensino integrado representam a expressão de luta realizada por diferentes sujeitos (movimentos sociais, educadores, sindicatos, trabalhadores etc.), que materializaram nesta política pública o compromisso com a sociedade. Por isso, destacamos que, com este texto, apresentamos também uma defesa desta política pública que possibilita que estudantes, servidores e toda a comunidade vivenciem experiências humanizadoras, orientadas por princípios como: gestão democrática; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; comprometimento com o desenvolvimento territorial; interlocução com o mundo do trabalho; e valorização da diversidade.

A política dos Institutos Federais e o Ensino Integrado: entre marcos legais e referenciais orientadores

Para iniciar o diálogo referente à proposta formativa dos Institutos Federais na Educação Profissional e Tecnológica, buscando compreendê-la em sua processualidade, partimos do entendimento que o campo da educação na realidade brasileira, em seus diferentes níveis e modalidades, constitui-se e é marcado por movimentos históricos, pautados numa disputa. Nesse sentido, “a educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica” (FRIGOTTO, 2010, p. 27).

A condição de disputa hegemônica, inerente aos processos sociais, nos possibilita compreender que as intencionalidades e práticas historicamente vivenciadas no âmbito da educação não se realizam sob uma neutralidade. Elas se organizam, em embate, a partir de vontades, subjetividades e tomadas de decisões pautadas, principalmente, por interesses de classe. Conforme Frigotto (2010, p. 27), “esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe”.

No âmbito da Educação Profissional, entre avanços e retrocessos, a disputa por uma proposta educativa que corrobora com um determinado projeto de sociedade também ocorre. Sob o modo de produção capitalista, a expressão hegemônica sob a qual a Educação Profissional se materializa imprime uma formação alicerçada na “pedagogia do trabalho industrial ou na pedagogia do capital”

(FRIGOTTO, 2012, p. 178) voltada à “produção do homem fabril” (FRIGOTTO, 2012, p. 178). Assim, numa sociedade desigual, a Educação Profissional destinou-se, de forma geral, à formação da classe trabalhadora numa perspectiva tecnicista e fragmentada, em contraposição à sólida formação acadêmica possibilitada aos filhos da classe dominante. Conforme os autores, a Educação Profissional:

[...] por sua vez, se constituiu historicamente como uma das formas de materialização desta divisão, ou seja, como o espaço, por excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento. Assim a escola, fruto da prática fragmentada, passa a expressar e a reproduzir esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p. 18).

Em contraposição à dualidade existente na educação como um todo, na qual a forma de oferta diferencia-se historicamente por questões estruturais (classe social a que pertence, dentre outros fatores), muitos embates foram e são travados no intuito de romper com a dualidade estrutural na Educação Profissional. Viabilizando, dessa forma, a oferta de uma formação educacional em seu sentido amplo (MÉSZÁROS, 2005).

Nesse movimento de disputa, os Institutos Federais surgem como a síntese de lutas voltadas ao direito de uma educação ampliada, superando o pragmatismo, fragmentação e tecnicismo presentes na Educação Profissional, visando a qualificação humana.

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana (FRIGOTTO, 2010, p. 34).

Compreendemos que os Institutos Federais representam um marco no processo que tensiona a desigualdade existente na oferta da Educação Profissional, pois consolidam uma política pública que ressalta a valorização da educação e das instituições públicas, pressupondo o combate às desigualdades estruturais de toda ordem (PACHECO, 2011).

Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios esses válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas (PACHECO, 2011, p. 15).

No que se refere à institucionalidade dos Institutos Federais enquanto política pública, destacamos a Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), que institui

a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, por conseguinte, cria essas importantes instituições. Ela representa um marco na luta pela ruptura da dualidade estrutural, pois seu foco volta-se para “a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e a geração de novas tecnologias” (VIDOR et al., 2011, p. 49-50).

Para além da Lei de Criação dos Institutos Federais, o marco regulatório que orienta o IFRS constitui-se como referencial que sustenta e formaliza a perspectiva institucional que visa a consolidação de uma educação comprometida com a transformação social. Dentre aqueles que são referenciais basilares ao IFRS, mencionamos o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a Organização Didática (OD) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Para exemplificar o compromisso social desta política pública, destacamos a missão institucional à qual o IFRS se propõe:

Ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais (IFRS, 2018, p. 39).

Com vistas a construir uma prática que vá ao encontro da missão do IFRS, evidenciamos um dos princípios basilares que representa o fio condutor das ações formativas desenvolvidas nos diferentes níveis e modalidades dos cursos ofertados, e da política institucional em geral. Este princípio sustenta-se na perspectiva da formação humana integral (FHI).

A formação humana integral representa o contraponto necessário à formação acrítica, pragmática e fragmentada voltada à formação dos filhos e filhas da classe trabalhadora, orientada pelas premissas do capital. Em síntese, representa a unidade de um posicionamento ético, político, epistemológico e pedagógico que almeja promover uma formação que possibilite o desenvolvimento das potencialidades e dimensões que nos constituem, correlacionada à compreensão crítica da realidade concreta e à consolidação de uma práxis transformadora.

Nesse sentido, a formação humana integral implica no desenvolvimento da formação técnica e do compromisso ético, que vivifica uma prática profissional voltada à organização de uma sociedade justa e igualitária. Nesse horizonte:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (BRASIL, 2007, p. 41).

Ainda, conforme reflete Ciavatta (2005, p. 85):

O tema da formação integrada coloca em pauta uma concepção de educação que está em disputa permanentemente na história da educação brasileira: educar a todos ou a uma minoria, supostamente, mais apta ao

conhecimento? A uns e a outros que tipo de educação deve ser dada de modo a atender às necessidades da sociedade?

Salientamos que o princípio da formação humana integral consiste num fundamento que perpassa todos os cursos e ações institucionais do IFRS. No entanto, considerando que nossa análise volta-se aos Cursos Técnicos de Nível Médio, trataremos à discussão um dos eixos de atuação que demarca a potencialidade dos Institutos Federais na consolidação da formação humana integral, através do ensino integrado. Referimo-nos ao Ensino Médio Integrado, enquanto possibilidade formativa que “expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando a formação omnilateral dos sujeitos” (BRASIL, 2007, p. 40). Ademais, vemos que:

Esse ensino médio deve ser orientado, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público da EJA, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos (BRASIL, 2007, p. 25).

Conforme prevê a lei de criação, os Institutos Federais devem garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender o Ensino Médio, com prioridade na forma de cursos integrados, tanto para concluintes do Ensino Fundamental quanto para os egressos da Educação de Jovens e Adultos. “A lei casa essa determinação à orientação de prioridade à oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio” (VIDOR *et al.*, 2011, p. 87).

A organização institucional e política, que demarca a oferta vultosa de vagas para o Ensino Médio Integrado, na diversidade de uma instituição que atua da Educação Básica ao Ensino Superior (Graduação e Pós-graduação) de forma transversal, traduz a intencionalidade de consolidar o ensino integrado por intermédio de uma proposta educacional que se consolida como possibilidade fecunda de formação integral dos sujeitos. Conforme aponta a resolução nº 055/2019, instituída pelo IFRS:

[...] urge um movimento de debate e fortalecimento da proposta de ensino médio integrado desenvolvida no âmbito dos IFs, objetivando qualificar e consolidar essa modalidade que tem apresentado bons resultados, não só pelos seus índices em sistemas de avaliação do governo, mas pelo seu comprometimento com uma formação integral do sujeito, que visa instrumentalizá-lo para atuar e pensar no/o mundo do trabalho (IFRS, 2019, p. 02).

Partindo da premissa de que, enquanto processo formativo “contrário a dualidade, o Ensino Médio Integrado (EMI) estabelece-se dentro de uma percepção total sobre os sujeitos, tendo a formação humana integral como seu princípio” (IFRS, 2019, p. 4), reiteramos que o trabalho - em sua perspectiva ontológica, como processo criativo de mediação e transformação social que nos constitui e desenvolve como sujeitos - é uma das dimensões fundantes que orienta e traz sentido à proposta formativa do EMI. Por isso, em sua proposta formativa, a Rede Federal considera o trabalho como um princípio educativo.

Tendo a formação humana integral como uma referência, a concepção de ensino médio integrado precisa estar alicerçada na ideia do trabalho como princípio educativo. Essa concepção reconhece o sentido onto-

lógico e histórico do trabalho. Nesta perspectiva, destaca-se a capacidade humana de intervir e modificar a natureza. Logo, o trabalho é colocado como constitutivo dos sujeitos (IFRS, 2019, p. 4).

Nesse sentido:

Se a formação humana integral e o trabalho como princípio educativo são basilares da concepção de EMI, propõe-se uma mudança de foco na educação profissional. Os objetivos formativos passam do mercado de trabalho, para a formação humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia (IFRS, 2019, p. 5).

Tendo em vista o compromisso do IFRS, enquanto espaço formativo, de compreender as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos visando ofertar uma educação integral alicerçada na Ciência, na Tecnologia, na Cultura e no Trabalho, enquanto dimensões indissociáveis, no documento orientador do EMI (Resolução 055/2019) apresentam-se reflexões e proposições a respeito das necessidades e possibilidades direcionadas à consolidação desta proposta. Dentre elas, aponta: a necessidade do trabalho coletivo e dos espaços de diálogo e reflexão entre os sujeitos da educação; a necessidade constante de analisar o currículo, visando consolidá-lo numa perspectiva unitária; a importância da gestão democrática nos processos, envolvendo servidores e estudantes nos momentos discursivos e decisórios da formação; garantir aos estudantes o contato com experiências práticas significativas; garantir a formação continuada dos servidores; dentre outras proposições (IFRS, 2019).

Na seção a seguir, dialogamos a respeito de um dos aspectos anteriormente mencionados, por considerar que, em sua constituição e efetivação, representa um dos ele-

mentos essenciais à consolidação do EMI como uma proposta formativa integral e emancipadora. Referimo-nos ao currículo!

Do Currículo ao Currículo Integrado: um caminho para a formação integral

Na história do currículo, muitos autores e teorias se fizeram presentes, de modo que divergências e convergências teóricas podem ser facilmente identificadas. Por isso, em se tratando dos processos de definição curricular, é importante que se compreenda que são inúmeros os conflitos relacionados às suas noções, tendo em vista distintas perspectivas que podem servir de lentes para a compreensão.

Conforme Goodson (2018, p. 46):

[...] A luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual. A história dos conflitos curriculares do passado precisa, pois, ser retomada. Do contrário, nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e análise uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender a escolarização na teoria e operacionalizá-la na prática.

Ainda, cabe destacarmos que, de acordo com Silva (2017, p. 14), “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é de saber qual conhecimento deve ser ensinado.” Diante da menção às teorias do currículo e considerando que o presente estudo, em boa parte, segue concepções críticas, elucidamos que a escolha se deve, pois “[...] as teorias críticas de cur-

rículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva” (SILVA, 2017, p. 17).

Considerado por Sacristán (2017) como um conceito relativamente novo, o currículo apresenta-se a partir da indissociabilidade entre a realidade curricular e os processos transformativos voltados às práticas escolares (didáticas, políticas, administrativas, econômicas etc.) que se dão, conjuntamente, em dados contextos.

No que se refere às práticas mencionadas, o autor destaca suas relações a partir da compreensão do conceito de escola, enfatizando as funções sociais e culturais que se constituem nos espaços educativos, o que também reforça que “[...] o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja” (SACRISTÁN, 2017, p. 15).

A partir das acepções apresentadas, parte-se da compreensão de que o currículo, situado como central no que concerne a compreensão do conceito de escola, demonstra o jogo de forças influenciado pelos interesses sociais.

Para Sacristán (2017, p. 21):

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítica, pondo em evidência as realidades que o condicionam.

Com base na ênfase às influências sociais que condicionam a constituição curricular, entendemos que, por conta das diferentes relações que são estabelecidas nas diversidades de contextos educacionais, seja a teoria crí-

tica a escolha mais adequada para a condução deste estudo, de modo que as reflexões a respeito das realidades sociais, bem como relacionadas às suas influências nos contextos educacionais, possam ser compreendidas e aprofundadas a partir da referida perspectiva teórica.

Diante das reflexões apresentadas, considerando as concepções de Sacristán (2017), propõe-se refletir a respeito de como se dá a constituição curricular, de modo a olhar para os aspectos sociais das relações estabelecidas pelo referido jogo de forças. A partir disso, destacamos que, de acordo com Arroyo (2007, p. 22):

O currículo vem conformando os sujeitos da ação educativa – docentes e alunos. Conformam suas vidas, produzem identidades escolares: quem será o aluno bem sucedido, o fracassado, o aprovado, o reprovado, o lento, o desacelerado, o especial. Ser reconhecido como escolarizado ou não e em que nível condiciona até o direito ao trabalho. Como essas tipologias de aluno são produzidas pelas lógicas curriculares? Como marcam as identidades das infâncias, adolescências e até da vida adulta? Nossas vidas dependem do aluno que fomos, bem sucedidos ou fracassados na escola.

Partindo das ideias e dos questionamentos apresentados pelo autor, entendemos como fundante que se olhe a constituição curricular de modo a compreender o quanto está contido nesse processo, bem como os impactos resultados de ações e medidas adotadas ao longo dos processos constitutivos do currículo escolar.

De modo a também reconhecermos as influências sociais, históricas e culturais que se põem presentes nessas organizações, já que, conforme Arroyo (2007, p. 33), “construímos um currículo para poucos e essa mesma construção vem servindo de justificativa para classifica-

ções excludentes”, percebemos a necessidade de que se reforce a proposta da teoria crítica, a fim de que se possa olhar, com propriedade, para a constituição curricular.

Conforme Macedo (2013, p. 25):

em geral, o senso comum educacional percebe o currículo como um documento onde se expressa e se organiza a formação, ou seja, o arranjo, o desenho organizativo dos conhecimentos, métodos e atividades em disciplinas, matérias ou áreas, competências, etc.; como um artefato burocrático prescrito.

Para Costa (2011), o currículo se dá pelas experiências escolares objetivadas pelo conhecimento, sendo considerado uma construção histórica condicionada por múltiplas questões sociais, que podem ser internas e externas à escola. Entendendo o currículo como relacionado às experiências, a autora aproxima seu entendimento às concepções de Freire e da noção de currículo como “[...] história escrita pelos professores, em diálogo com a comunidade escolar” (SAUL, 2017, p. 109).

De acordo com Barcelos (2010, p. 41), “não seria nenhum exagero afirmar que o currículo, muito frequentemente, é considerado como algo de menor importância para as teorizações em educação”. Para o autor, o currículo é recorrentemente deixado de lado entre as temáticas a serem teorizadas no campo da educação (BARCELOS, 2010).

Entendendo o currículo como um tema amplo e repleto de especificidades, ratifica-se que o presente texto, em relação a esta concepção, enfatiza seu entendimento a partir do estudo da dissertação de Pereira (2020), que tem por objeto o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA).

O currículo integrado apresenta uma série de especificidades que precisam ser compreendidas para que haja dimensão do quanto ele pode ser importante na busca pela formação integral dos sujeitos.

De modo a elucidar os motivos pelos quais se deve pensar o currículo integrado, Santomé (1998, p. 25) afirma que “o currículo pode ser organizado não só em torno de disciplinas, como costuma ser feito, mas de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, ideias, etc.” Para o autor, a partir da constituição de currículos capazes de transpor as barreiras das disciplinas, como é o caso do currículo integrado, “[...] é possível verificar com clareza as implicações sociais da escolarização e do conhecimento promovidos pela instituição acadêmica” (SANTOMÉ, 1998, p. 29).

Cabe destacarmos que, de acordo com Ciavatta (2005, p. 85), “A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. Dessa forma, a noção de constituição de um currículo integrado não pode ser dissociada da relação teoria e prática, como também afirma Ramos (2005, p. 116), a qual destaca que “o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender”.

Diante do apresentado, a partir do mencionado movimento de articulação dos processos de ensino e aprendizagem, por intermédio das relações estabelecidas, cabe ratificarmos os princípios de constituição do currículo

integrado, de modo a reforçar a importância de “tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Ainda, é preciso que se saliente que “algo consubstancial ao currículo integrado é que devem ser respeitados os conhecimentos prévios, as necessidades, os interesses e os ritmos de aprendizagem de cada estudante” (SANTOMÉ, 1998, p. 187). Assim, a partir do reconhecimento das especificidades e do tempo de aprendizagem de cada estudante, considerando também a contextualização e as demais características dessa proposta, é que se estrutura o chamado currículo integrado.

É importante que se compreenda que o currículo integrado se estabelece em oposição à presente fragmentação do conhecimento, visto que a divisão do conhecimento em disciplinas, bem como a não articulação dessas, torna o ensino compartimentado.

De acordo com Moraes e Küller (2016, p. 28-29):

[...] A disciplina é uma forma histórica de produzir e organizar o conhecimento. É produto de um longo desenvolvimento histórico. Disciplina foi a forma como se organizou o conhecimento humano desde os gregos, com Platão. Foi consagrada pela universidade moderna. A disciplina é a categoria organizacional do conhecimento científico ou a identidade social de diferentes corpos de saberes especializados.

Os autores propõem uma crítica às formas de pensar e implementar o currículo, de modo que, ao enxergar as disciplinas de formas isoladas, estudantes e professores acabam por se condicionar a compreender o conhecimento como se dessa forma fosse composto. Para Moraes e Küller (2016, p. 51), “[...] O currículo se fragmenta em

disciplinas. As disciplinas se fragmentam em conjuntos de temas que são transmitidos um depois do outro sem conexão entre eles e sem conexão com as necessidades vitais dos alunos”.

Conforme Macedo (2013, p. 48, grifo do autor), “Estamos vivendo um verdadeiro ataque às lógicas disciplinares que secularmente organizam os *currricula*. Já está claro o quanto a perspectiva disciplinar fragmentou o currículo, bem como organizou nossa maneira de perspectivar o mundo [...]”.

De forma crítica e contrária à fragmentação, o currículo integrado surge composto por uma série de princípios orientadores, com vistas a dar significado às aprendizagens, a partir da articulação dos conhecimentos. Em relação à sua denominação, vale ressaltar, inclusive, que ela “[...] tem sido utilizada como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção” (COSTA, 2011, p. 40).

Além da interdisciplinaridade, a contextualização e o compromisso com a transformação social também são princípios que, de acordo com Araújo e Frigotto (2015), podem conduzir a composição desses currículos. Dessa forma, inicialmente, já podemos perceber o quanto o currículo integrado articula especificidades necessárias à formação dos sujeitos.

Conforme Costa (2011, p. 41):

Um currículo integrado deve visar à formação integral do sujeito. Nesse sentido, o homem deve ser concebido como um ser integral, o qual, no confronto com outros sujeitos, afirma a sua identidade social e política e reconhece a identidade de seus semelhantes, ambas construídas nos processos de desenvolvimento da individualização e da intersubjetividade. Essa concep-

ção de homem resulta em pensar um “eu” socialmente competente, um sujeito político, um cidadão capaz de atuar sobre a realidade e, dessa forma, ter participação ativa na história da sociedade da qual faz parte na construção de sua própria história.

A partir das concepções apresentadas pela autora, evidenciamos o lugar do currículo integrado como central em meio às discussões que dizem respeito à formação integral dos sujeitos, visto que esse currículo propõe o desenvolvimento do homem em sua totalidade, com vistas à formação de sujeitos autônomos e participativos.

Alguns podem considerar bastante audaciosa a ideia de que um currículo seja capaz de propor formação integral. Por isso, é ainda mais relevante que se consiga compreender a proposta em sua integralidade, de modo a refletir a respeito de como a articulação de diferentes princípios formativos poderá oportunizar uma formação tão ampla.

Para Moraes e Küller (2016, p. 39-40):

Não há formas de construir um currículo integrado em si ou entre educação geral e profissional se o organizamos a partir de conteúdos derivados da transposição didática de campos de conhecimento sistematizados e especializados. Não é possível falarmos de currículo integrado se organizado em torno das disciplinas particulares. Não é possível falarmos de currículo integrado a partir de um “saber escolar” centrado em conteúdo.

Podemos compreender, portanto, a partir das ideias dos autores, que o currículo integrado precisa ser organizado de modo que os conhecimentos possam ser articulados sem que haja a comum fragmentação do ensino tradicional. Avaliando a necessidade de articulação, su-

gerimos que os princípios mencionados anteriormente (interdisciplinaridade, contextualização e compromisso com a transformação social) sejam centrais na constituição desse currículo.

O Ensino Integrado no IFRS: notas para seguirmos refletindo

A partir de nossas experiências no contexto do IFRS e dos estudos que vimos realizando (PEREIRA, 2020; PURIN, 2017; PEREIRA; SANT'ANNA, 2020), vemos o quanto a proposta de ensino integrado se mostra significativa, materializando-se em oportunidades e vivências estudantis, como também em contribuições a toda comunidade acadêmica. Ter acesso a tantos projetos, formações e atividades, com um acompanhamento de equipes multiprofissionais e Núcleos de Ações Afirmativas, por exemplo, são aspectos que, para nós, fundamentam, na prática, uma proposta que tem por objetivo a formação humana integral.

Conviver com a cultura e a diversidade, assim como estar em constante interlocução com o mundo do trabalho, também são pontos que ajudam cotidianamente a construirmos nossa proposta, proporcionando, em especial aos estudantes, o reconhecimento de uma educação pública que valoriza a equidade e busca a transformação social.

Em se tratando do Ensino Médio Integrado, precisamos evidenciar que esta proposta:

[...] alicerça-se em uma concepção formativa que indique o enfrentamento à dualidade que historicamente separa a formação geral da profissional e hierarquiza saberes. Observa-se que essa dualidade possui sua

base na divisão social do trabalho e recebe condicionantes. Sejam esses históricos, de classes sociais, culturais e de outros. [...]. Neste sentido, quando propomos o Ensino Médio Integrado, buscamos questionar a concepção de ser humano dividido entre o executar e o pensar, o dirigir ou o planejar (IFRS, 2019, p. 4).

Reconhecemos ainda que, em oferta na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Ensino Médio Integrado precisa ser refletido e efetivado considerando todas as especificidades desta modalidade no contexto da Educação Profissional, com vistas a proporcionar que o estudante jovem e adulto que está retornando à escolarização sinta-se acolhido e pertencente a esta instituição. Nesse sentido, reiteramos que “[...] não é apenas pela negação do direito a uma escolaridade básica que se reconhecem os alunos da EJA. Eles têm um rosto, uma história e um lugar bem situado na sociedade” (COSTA, 2009, p. 34).

Em se tratando dos cursos técnicos subsequentes, defendemos que o ensino integrado também deva ser um orientador de suas práticas, visto que, por vezes, pelo tempo de integralização reduzido em relação à proposta do Ensino Médio Integrado e pelo perfil do público, em sua maioria estudantes trabalhadores, temos percebido como um desafio para a atuação, já que o experienciar de atividades que vão para além da sala de aula acaba ficando restrito em dados cursos.

Ademais, é importante que compreendamos que, conforme Pacheco (2021, n.p):

diversas são as singularidades desta instituição mas, certamente, o compromisso com a Formação Humana Integral em TODOS os níveis e modalidades, com a omnilateralidade, é a principal. Este é o princípio fundante dos IFs e o grande desafio dos educadores e educadoras que neles atuam.

Portanto, não podemos perder de vista o quão necessário se mostra olhar para as particularidades de cada contexto, considerando os impactos das formações para as realidades locais e, principalmente, para cada estudante que passa por estes espaços.

Em síntese, embora encontremos desafios na busca pela efetivação do ensino integrado e no pensar o currículo integrado no contexto dos Institutos Federais, entendemos que cada barreira e/ou dificuldade percebida nos mobiliza a defender ainda mais nossa proposta, tendo em vista que esta política se constituiu de lutas e resistências de diferentes segmentos e segue enfrentando percalços dia a dia. Também reiteramos que os Institutos Federais são instituídos como política de Estado, o que lhes fornece uma institucionalidade singular, de educação comprometida com a inclusão e a transformação social, não devendo jamais ser considerado enquanto uma política efêmera, temporária e de governo.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzales. **Indagações sobre Currículo: Direitos e o Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723>. Acesso em: 28 out. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integra-

ção Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base, Brasília: MEC, dez. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf.

BRASIL. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

COSTA, Renato Pontes. Quem é o aluno da EJA. In: TOMARROZZI, Edna; COSTA, Renato Pontes. **Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Curitiba: Iesde Brasil, 2009, p. 33 - 45.

COSTA, Maria Adélia da. Afinal, o que é currículo? In: COSTA, Maria Adélia da; BAMBIRRA, Maria Raquel; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda (Org.). **Currículo integrado: Concepções, perspectivas e expectativas**. Belo Horizonte, MG: CEFET-MG, 2011, p. 33-45.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. In: CIAVATTTA, Maria (Org.). **Gau-**

dêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo**: teoria e história. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

IFRS. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019 – 2023. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 084, de 11 de dezembro de 2018**. Brasília: MEC, 2018.

IFRS. Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 055, de 25 de junho de 2019**. Brasília: MEC, 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. A gestão democrática da Educação Profissional: desafios para sua construção. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Boletim 07, Brasília: MEC, maio/jun. 2006, p. 16-28. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf. Acesso em: 8 abr. 2021.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, 150 p.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, Francisco de; KÜLLER, José Antonio. **Currículos integrados no Ensino Médio e na Educação Profissional**: desafios, experiências e propostas. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2016, 400 p.

PACHECO, Eliezer. Apresentação. In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna, 2011, p. 5-12.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: o inédito viável. **Sul 21**, Porto Alegre, 25 ago. 2020. Disponível em:

<https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2020/08/institutos-federais-o-inedito-viavel-por-eliezer-pacheco/>. Acesso em: 08 abr. 2021.

PEREIRA, Gabriel Silveira. **Concepções sobre o currículo integrado**: a configuração da EJA no PROEJA. 2020. 220 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Osório, 2020.

PEREIRA, Gabriel Silveira; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. Diálogos entre Educação e Trabalho: sentidos e concepções do currículo integrado em uma proposta de PROEJA. **Trabalho & Educação**, v. 29, n. 2, p. 149–168, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/19945>. Acesso em: 9 abr. 2021.

PURIN, Paola Cardoso. **A Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a nova Universidade Flexível**: a formação do professor suprimido. 2017. 148 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAUL, Ana Maria. Currículo. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3.ed. Belo Horizonte: Autênti-

ca, 2017, p. 109-110.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VIDOR, Alexandre et al. Institutos federais: Lei no 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

A concepção de formação do EMI: Reflexões a partir da percepção dos estudantes

Eloise Bocchese Garcez

O presente texto é parte integrante da dissertação de mestrado intitulada *O Ensino Médio Integrado no IFRS Campus Osório: Relações entre concepções e práticas sob a ótica dos estudantes* (GARCEZ, 2020). Orientado pela professora Luciana Neves Loponte, foi desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo *Campus* Charqueadas do Instituto Federal Sul-rio-grandense, no período compreendido entre 2018/1 e 2020/1.

A pesquisa, empreendida no IFRS *Campus* Osório, objetivou compreender a concepção de formação integrada prevista na proposta formativa do Ensino Médio Integrado (EMI), considerando a percepção dos estudantes dos cursos de Administração e Informática. Tendo em vista a necessidade de elaboração, aplicação e validação de um Produto Educacional como um requisito previsto no referido Programa, foi produzido um Relatório Diagnóstico do EMI do *Campus* Osório, ao considerar que os estudantes, público-alvo dos cursos Técnicos Integrados, podem

contribuir na construção de conhecimentos acerca desta proposta formativa, subsidiando as ações das equipes Diretiva e de Ensino nas práticas que envolvem sua materialização e fortalecimento.

Nesse sentido, cabe destacar que a modalidade do EMI é muito expressiva em número de matrículas no *Campus* Osório. Na ocasião da pesquisa, das 826 matrículas regulares, 425 eram referentes ao EMI, distribuídas nos cursos de Administração e Informática (IFRS, 2020). Desse modo, o *Campus* busca atender ao Art. 8º da lei de criação dos Institutos Federais, cuja garantia de oferta da modalidade, deve ser, no mínimo, 50% das suas vagas (BRASIL, 2008).

Assim, neste contexto, ao considerar as inquietações que motivaram a realização desta pesquisa, cabe destacar a atuação da pesquisadora enquanto servidora e, atualmente, enquanto mãe de uma estudante de um curso Técnico Integrado ofertado na instituição. A atuação como servidora inicia-se há aproximadamente oito anos no *Campus* Osório, em um cargo Técnico-Administrativo em Educação. Com o decorrer da atuação no Setor Pedagógico, desempenhando atividades diretamente relacionadas à gestão e ao desenvolvimento do Ensino Médio Integrado, como a participação em reuniões de ensino, conselhos de classe, comissões de reestruturação de curso, entre outros e, assim, apropriando-se da política institucional, dos princípios e concepções que orientam nossas práticas, questionamentos e inquietações foram suscitados com relação ao quanto estas aproximam-se do que está previsto institucionalmente, considerando a formação humana na perspectiva da integralidade. O ingresso no referido Programa de Mestrado acentuou tais questionamentos, devido às discussões e reflexões promovidas acerca da dualidade educacional histórica no nosso país

e das concepções de formação dela decorrentes, trazendo para reflexão e problematização as atuais políticas públicas educacionais, como a Reforma do Ensino Médio, Lei Nº 13.415/2017, que limita as possibilidades de escolha dos estudantes, a Base Nacional Comum Curricular, de viés pragmatista e com o recorrente conceito de competências, bem como o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, para citar algumas das inúmeras ameaças externas que caminham no sentido de fragilizar a proposta formativa vislumbrada para o Ensino Médio Integrado.

Considerações Sobre a Educação Profissional no Brasil

Conforme destaca Moura (2007), a educação profissional no Brasil tem na sua origem uma perspectiva assistencialista, configurando uma relação de dualidade com a educação básica, tal como afirma Ciavatta (2005, p. 87):

[...] sua organicidade social está em reservar a educação geral para as elites dirigentes e destinar a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados. Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção.

Neste contexto, as legislações educacionais vêm, ao longo do processo histórico, reafirmando essa dualidade através de dispositivos que dificultam o acesso da classe trabalhadora a outros níveis de escolarização e, ain-

da que estas venham formalizar o seu fim, a concepção de formação profissional apresenta-se numa perspectiva limitadora das potencialidades humanas, como destaca Saviani (2003, p. 138)

Esta concepção capitalista burguesa tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. Tal concepção também vai implicar a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo.

É nessa lógica, por exemplo, que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, se apresenta, pois mesmo que todos os concluintes do ensino colegial e do ensino profissional tivessem acesso ao ensino superior, era compreensível que estes últimos tivessem maiores dificuldades de acesso, uma vez que nessa formação os “[...] conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho” (MOURA, 2007, p. 11). Outro exemplo nesse sentido é a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, pois, mesmo que legalmente a educação profissional tenha sido compulsória no 2º grau, a perspectiva foi de uma formação unilateral, focada em uma profissionalização instrumental para o mercado de trabalho (MOURA, 2007). Ainda, essa dualidade explícita foi observada na ocasião da aprovação do Decreto Nº 2.208/97, no qual formalizou-se a separação entre o ensino médio e a educação profissional (BRASIL, 1997), sendo revogado em 2004, através do Decreto Nº 5.154/2004.

Recentemente, com a aprovação da Lei N° 13.415/2017, a Reforma do Ensino Médio, evidenciamos mais um dispositivo legal de caráter dualista, que não assume o compromisso com a formação integral dos sujeitos, pois considera obrigatórios apenas determinados componentes curriculares, como matemática e línguas portuguesa e inglesa, bem como define itinerários formativos, os quais o estudante poderá optar por aquele(s) de acordo com seu interesse (BRASIL, 2017). Considerando o atual cenário econômico, a exemplo da Emenda Constitucional N° 95, de 2016, cuja política de teto dos gastos prevê por 20 anos a estagnação do orçamento público (BRASIL, 2016), não há garantias de que os sistemas de ensino consigam ofertar diversificadas opções de itinerários formativos.

Considerações Sobre a Proposta Formativa Prevista Para o EMI

Contrário ao panorama de formação unilateral historicamente praticada no nosso país, educadores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), amparados nas concepções de politecnia e de escola unitária, defendem que o Ensino Médio, última etapa da educação Básica, deve estar assentado nessa perspectiva. Conforme destaca Saviani (2003), uma escola unitária é aquela que desenvolve ao máximo as potencialidades dos indivíduos, e considerando que a existência humana é definida pelo trabalho, pois o homem constitui-se à medida que necessita produzir continuamente sua própria existência, tem-se na politecnia que “[...] o processo de trabalho desenvolva em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro” (SAVIANI, 2003, p. 138). Nesse sentido,

Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p. 141).

Nessa perspectiva, ao discorrer sobre a expansão da Educação Profissional e da perspectiva de formação pretendida para os Institutos Federais, Pacheco (2015) destaca que o objetivo central “[...] não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista” (PACHECO, 2015, p. 11). O Projeto Pedagógico Institucional do IFRS converge nesse sentido, destacando o compromisso com a educação profissional na perspectiva da totalidade, com vistas à superação da dualidade entre educação geral e educação profissional, visando a uma formação emancipatória através da politecnia (IFRS, 2011).

Considerando o Ensino Médio Integrado, cabe destacar que recentemente, em junho de 2019, o IFRS aprovou, através de seu Conselho Superior, uma Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado, a Resolução Nº 055/2019. O documento assume o compromisso com a formação humana integral através da indissociabilidade entre as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, bem como defende o trabalho como princípio educativo, em seus sentidos histórico e ontológico (IFRS, 2019), defendendo que

[...] o EMI estabelece-se dentro de uma percepção total sobre os sujeitos, tendo a formação humana integral como seu princípio. Logo, a concepção de EMI deve sustentar-se nos fundamentos da educação básica integrada à educação profissional, ou seja, contemplando e aprofundando os conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais produzidos e acumulados historicamente pela sociedade (IFRS, 2019, n.p).

Nessa perspectiva, destaca-se a relevância dos estudantes enquanto sujeitos no processo de fortalecimento desta proposta formativa, ao afirmar que se propõe “[...] uma percepção na qual os estudantes sejam sujeitos ativos, buscando, assim, a ampliação dos espaços de escuta e atuação política destes jovens e adultos na construção do EMI” (IFRS, 2019, n.p).

Como os Estudantes Compreendem o EMI Ofertado no Campus Osório?

Na ocasião da pesquisa realizada no Campus Osório, dos 425 estudantes regularmente matriculados nos cursos Técnicos Integrados, 312 participaram respondendo a um questionário do tipo *Likert*, manifestando a concordância ou discordância em relação a 28 afirmações divididas em sete constructos, baseadas em documentos institucionais como o Projeto Pedagógico Institucional, a Organização Didática, os Projetos Pedagógicos dos cursos pesquisados e na Resolução IFRS N° 055/2019. A partir da coleta dos dados, foi realizada uma análise estatística descritiva, análise fatorial, comparações e correlações, a fim de compreender a percepção dos estudantes com relação ao EMI por eles vivenciado.

A pesquisa empreendida também consistiu de levantamento e análise de documentos relativos à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), e dos seguintes documentos institucionais do IFRS: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (Resolução N° 055/2019), Organização Didática (OD) e Projetos Pedagógicos dos cursos (PPC's) Técnicos Integrados em Administração e Informática, nos quais buscou-se identificar a concepção de formação integrada prevista para a última etapa da Educação Básica, especificamente o Ensino Médio Integrado.

As análises dos dados, que compuseram o Produto Educacional denominado Relatório Diagnóstico, nos trouxeram pistas de como os estudantes do *Campus Osório* compreendem o EMI por eles vivenciado, sendo algumas sinalizadas no presente texto. Os resultados sugerem que os estudantes compreendem que a formação ofertada nos cursos é abrangente, não se restringindo à formação técnica específica, inferindo-se que outros aspectos formativos foram considerados. Nesse sentido, destaca-se a concordância com relação à relevância das ações extraclasses oportunizadas através da oferta de projetos de pesquisa, ensino e extensão, por exemplo. Com relação às possibilidades de atuação profissional, os dados também apontam que estas ampliam-se às demais áreas relacionadas à formação técnica cursada. Outro dado a ser

observado é com relação à concordância do desenvolvimento da formação geral e da formação técnica de forma articulada.

Ao considerarmos os documentos balizadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio pesquisados, constata-se que estes convergem na defesa da superação da dualidade educacional histórica no nosso país e, assim, contrários à lógica do capital, defendem a formação dos sujeitos na sua integralidade, a fim de que conscientemente e autonomamente possam agir e intervir na sociedade, modificando-a em prol das necessidades e interesses coletivos. Ainda, sem desconsiderar o panorama social excludente no qual estamos inseridos, assumem o compromisso com a formação profissional destes sujeitos.

Considerações Finais – EMI Como Enfrentamento às Ameaças

A pesquisa empreendida no Campus Osório reforça a necessidade de fortalecimento da proposta formativa do Ensino Médio Integrado como uma estratégia de resistência ao que está sendo imposto na nossa sociedade. Restrição orçamentária, corte de verbas para a educação, limitação das possibilidades de escolhas dos jovens, sob a justificativa de um suposto protagonismo juvenil, como se observa na Lei Nº 13.415/2017, são algumas das muitas ameaças que a educação brasileira vem sofrendo e, neste contexto, a Rede Federal.

Diante deste panorama, existe a necessidade de conhecer e reconhecer esta proposta formativa, considerando seus diferentes sujeitos constituintes. Neste contexto, a relevância de prestigiar a fala dos estudantes, suas vivências e percepções, constituindo, assim, um subsídio

no processo de avaliação e reavaliação das práticas e dos processos que envolvem o EMI e, conseqüentemente, sua materialização e fortalecimento.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Decreto N° 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2° do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. **Lei N° 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional N° 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8512_1-bnc-c-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2021.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Apresentação. In: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 7-20.

GARCEZ, Eloise Bocchese. **O Ensino Médio Integrado no IFRS Campus Osório: Relações entre concepções e práticas sob a ótica dos estudantes**. 2020. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal Sul-rio-Grandense. Charqueadas, 2020.

IFRS. **Resolução nº 109, de 20 de dezembro de 2011**. Projeto Pedagógico Institucional. Bento Gonçalves: Conselho Superior do IFRS, 2011. Disponível em: https://osorio.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014971544710501_-_versao_final.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

IFRS. **Resolução Nº 055, de 25 de junho de 2019**. Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Bento Gonçalves: Conselho Superior do IFRS, 2019. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/06/Resolucao_055_19_Aprova_Politica_Ensino_Medio_Integrado_Completa.pdf /. Acesso em: 22 fev. 2021.

IFRS. Pró-reitoria de Ensino (Proen). Diretoria de Assuntos Estudantis. **Plano de Permanência e Êxito do IFRS - Panorama do Campus Osório (DAE)**. In: XI Jornada Pedagógica do IFRS Campus Osório, 2020, Osório.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v.2, p.1-27, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 20 fev. 2021.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%CC%81tico-Pedago%CC%81gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 fev. 2021.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

Pesquisando o ensino médio integrado do Instituto Federal Catarinense sobre um chão em movimento

Tamiris Possamai¹

1. Introdução

O Instituto Federal Catarinense (IFC), assim como outras instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, deu importantes passos na direção de um alinhamento teórico-político e metodológico na oferta de seus cursos de Ensino Médio Integrado (EMI). O principal documento institucional voltado aos cursos de EMI fora aprovado, em 2019, através da Resolução nº 016/2019 do Conselho Superior (CONSUPER) da instituição. Tão logo publicado o documento orientador que estabelece diretrizes para o EMI, a (re)organização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Integrados e a (re)construção do currículo foram as etapas posteriores que, na prática, buscaram materializar as elaborações estruturadas e amadurecidas durante o longo percurso de construção das Diretrizes.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Camboriú, sob orientação da Profa. Dra. Filomena L. G. Rodrigues da Silva. Trabalhadora do IFC - Campus Rio do Sul.

Analisar o percurso de construção e implementação de diretrizes próprias para o EMI do IFC compreende um dos objetivos de minha pesquisa em andamento. No entanto, neste texto², procurei apresentar alguns recortes dos achados dessa investigação e inserir novas problematizações, tendo como fio condutor o propósito de refletir sobre o “chão em movimento” do qual emergem as políticas educacionais e como a atual configuração para o Ensino Médio brasileiro (Lei nº 13.415/2017) se apresenta como uma ameaça à oferta do Ensino Médio Integrado.

Este trabalho, assim como a pesquisa em desenvolvimento, orienta-se pelo materialismo-dialético e compreende, entre outros pressupostos, que o processo de elaboração do conhecimento exige conceber que sujeitos e objetos de pesquisa são partes de um todo social articulado, determinado e em movimento (KONDER, 2004). Para dar conta dos propósitos assinalados, foram utilizados procedimentos de pesquisa bibliográfica e de análise documental (SEVERINO, 2007).

No emaranhado de determinações da produção e reprodução capitalista é importante explicitar que, neste momento de fragilização da proposta integrada, sobretudo com a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), é ainda mais significativo desvelar como a proposta assumida pelo IFC vem se contrapondo ao cenário nacional, de reformulação da política educacional para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Diante desses aspectos iniciais, acrescenta-se que as reflexões aqui apresentadas são achados que não pretendem esgotar a discussão. Pelo contrário, pretendo contri-

² Elaborado a convite dos/as organizadores/as do Projeto de Extensão Ciclo de Palestras em Políticas Públicas para o Ensino Básico e Profissional, promovido pelo curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Básica e Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Osório.

buir com a discussão apresentada oferecendo alguns elementos sobre a análise do percurso do IFC na construção e implementação de diretrizes próprias para seus cursos integrados e, de forma articulada, apontar como os movimentos nacionais mais recentes representam ameaças não só à oferta analisada e defendida do/pelo IFC, como também ao próprio EMI e, com isso, à oferta precípua da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

2. O Ensino Médio Integrado: bases legais, conceituais e ameaças em curso

Ainda que tenha sido necessário ir muito mais longe, conhecer determinações sociais gerais e singularidades da Educação Profissional no Brasil, recorto e apresento aqui, pelos limites deste texto, as políticas e principais discussões em torno do EMI a partir de sua legitimidade normativa com o Decreto nº 5.154/2004.

Após instituído o embargo da formação integrada, por meio do Decreto nº 2.208/1997 e pelo conjunto normativo decorrente da reforma da Educação Profissional dos anos finais da década de 1990, a organização de setores educacionais progressistas pela revogação do Decreto e pelo reestabelecimento da possibilidade integrada se tornou emblemática (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

As disputas em torno de um novo texto que contemplasse tais movimentos resultaram no conciliador Decreto Federal nº 5.154/2004, que passou a legitimar a proposta integrada de educação profissional ao ensino médio e manteve, nesse mesmo documento normativo, as formas de oferta da Educação Profissional Técnica de Ní-

vel Médio existentes e fomentadas pelo governo federal anterior. Isto é, as formas *concomitante e subsequente*. Em que pese questionado pela forma, o conteúdo do novo Decreto acenou para uma necessidade social e histórica ao possibilitar que a Educação Profissional se desenvolvesse de forma articulada ao Ensino Médio, agora, além das já previstas e conhecidas, de forma *integrada*. Além desse elemento central, é possível, com o novo texto, que a forma *concomitante* seja articulada de *maneira intercomplementar*³ (BRASIL, 2004).

Dessa maneira, mesmo que imbuído de contradições, o Decreto nº 5.154/2004 tornou-se a pedra angular sobre a qual se buscou estruturar uma política pública de Ensino Médio Integrado nos anos 2000, somando-se às discussões e elaborações de teóricos/as e pesquisadores/as brasileiros/as. Não obstante, na tentativa de avançar na elaboração da política do período, o Projeto de Lei nº 919/2007 proposto pelo Poder Executivo foi, no ano seguinte, convertido na Lei Ordinária nº 11.741/2008. Ao ser aprovada, a Lei redimensionou, institucionalizou e integrou ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e trouxe, a partir dessa norma, a definição de Educação Profissional e Tecnológica para a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996). A partir desta Lei (11.741/2008) é que o conteúdo do Decreto nº 5.154/2004 foi incorporado à principal lei educacional do país e que, portanto, foi inserida na LDB a possibilidade *integrada* de articulação entre

³ Segundo o art. 4º, §1º, II, alínea c) do Decreto nº 5.154/2004, a forma concomitante que pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso (uma para o curso técnico de nível médio e outra para o ensino médio) pode ocorrer em instituições distintas, mediante convênios de intercomplementariedade e, com isso, podem ser planejados e desenvolvidos os projetos pedagógicos de forma unificada (BRASIL, 2004).

a EPTNM e o Ensino Médio.

Ressalta-se que, no entanto, somente por tal legitimidade alcançada, a proposta integrada não ofereceu nenhum elemento de concepção. Isso quer dizer que, tão só pelo Decreto nº 5.154/2004 e pela Lei nº 9.394/1996, a possibilidade integrada pode atender a múltiplos interesses, a depender dos grupos envolvidos na formulação e no desenvolvimento das ações pedagógicas institucionais.

No bojo dessas disputas pelos termos da política educacional do período, ainda em 2007 o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), emitiu um importante documento que incorpora alguns elementos de uma concepção de Ensino Médio Integrado que não é meramente moldada ou adaptada para e pelas demandas do mercado e de força de trabalho. Este documento é o *Documento Base - Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* (BRASIL, 2007) e ele é subsidiado por algumas elaborações de intelectuais brasileiros/as como Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Dante Moura, entre outros, sobre as quais também recorremos para compreender as bases da formação integrada defendida.

Entender a essência, as inspirações teórico-políticas e os limites da proposta de Ensino Médio Integrado (EMI) na sociedade atual exige um conjunto de elementos e articulações. Com base em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Moura (2007, 2013), entende-se, inicialmente, que a proposta de EMI precisa ser assumida em uma perspectiva de travessia, pois se trata de uma propositura “transitória e viável”, dadas as condições materiais concretas em que as juventudes brasileiras, oriundas da classe que vende sua força de trabalho, estão situadas.

No Brasil, os conceitos de formação politécnica, educação tecnológica e formação integrada são discutidos e elaborados desde os anos 1980 (CIAVATTA, 2005) e almejam, sobretudo, a superação da dualidade entre formação geral e formação para o trabalho que foi se consolidando, no âmbito escolar, a partir da segunda metade do século XX. Feitas as mediações para os tempos hodiernos, a proposta apresentada e desenvolvida por pesquisadores/as brasileiros/as do campo progressista se inspira em teóricos socialistas utópicos e científicos, tais como Saint-Simon, Robert Owen, Charles Fourier, Karl Marx, Friedrich Engels e Antonio Gramsci, mas também aponta, com clareza, os limites impostos à proposta pela materialidade capitalista (CIAVATTA, 2005; MOURA, 2013).

Como fio condutor desta proposta de Ensino Médio, está a integração das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (BRASIL, 2007), sem a qual não é possível almejar uma formação humana integral (omnilateral). A formação integrada compreendida, que se apresenta como EMI, é a que se compromete com pressupostos e princípios que possibilitam uma proposta de escolarização média que une, em uma estrutura curricular visceralmente integrada, “[...] os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, [...] [a] objetivos adicionais de formação profissional [...]” (MOURA, 2007, p. 19).

No que diz respeito aos pressupostos que devem orientar a organização do currículo integrado, apontados por Ramos (2005, p. 108-109), eles devem compreender um olhar que:

- a) conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) vise a formação humana como síntese de formação básica

e formação para o trabalho; c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto a sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho a ciência e a cultura.

O conjunto de pressupostos, evidentemente, não é dado como um manual que automaticamente resolve os históricos desafios da escola erguida sobre pilares determinados pela sociedade capitalista/burguesa. Faz-se necessário, antes, discutir e construir tais pressupostos teórico-políticos e metodológicos através de processos coletivos - por todos aqueles que atuam com o EMI - e incorporá-los ao arcabouço político-pedagógico norteador da oferta, para que oriente as ações e práticas. Entretanto, igualmente, é preciso que se compreendam os limites dessa proposta formativa no tempo histórico presente, dadas as condições concretas de produção e reprodução da vida.

No âmbito federal, a elaboração de uma nova política para a EPT, na segunda metade da primeira década dos anos 2000, provocou uma importante reconfiguração na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e uma expansão da oferta de cursos integrados, notadamente com a criação dos Institutos Federais. A Lei

nº 11.892/2008, publicada em dezembro de 2008, estabeleceu uma nova institucionalidade para a Rede Federal que oferta Educação Profissional e deu continuidade à elaboração da política educacional que promoveu a EPTNM integrada ao Ensino Médio. A disposição de priorizar a oferta de EPTNM na modalidade integrada está prevista na seção que apresenta os objetivos dos Institutos Federais, precisamente, no art. 7º, inciso I, c/c art. 8º da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

Mais tarde, após longo e amplo percurso de discussões, foram publicadas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2/2012) e para a Educação Profissional Técnica de nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 6/2012), que também constituíram as bases normativas e apresentaram bases conceituais defendidas pelas principais referências sobre o EMI no país. Apesar das disputas presentes e de pontos controversos, as Diretrizes traziam elementos importantes para o alinhamento da política de EMI, reafirmando que a Educação Profissional é situada na “[...] confluência de dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho, o que significa dizer, em última instância, o direito ao exercício de sua cidadania com dignidade” (BRASIL, 2012a, p. 16).

Mais recentemente, no entanto, temos acompanhado uma ofensiva contra um conjunto de ações indispensáveis para consolidação da proposta melhor elaborada para os/as jovens da classe trabalhadora. A política – em construção – de EMI tem sido fragilizada desde a reformulação do Ensino Médio iniciada pela Medida Provisória nº 746/2016. Após sua Lei de conversão e sua aprovação, através da Lei nº 13.415/2017, tal reforma tem dado o tom dos demais documentos oficiais que alcançam toda a oferta de escolarização média no país.

A reformulação, dada pela Lei nº 13.415, alterou substancialmente a Lei de Diretrizes e Bases no tocante à organização do currículo do Ensino Médio que, agora, deve obedecer a um “núcleo duro” - a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – e que, conforme análises de diversos/as pesquisadores/as, não garante o mínimo necessário para uma escolarização de nível médio (SILVA, 2018; SILVA; POSSAMAI; MARTINI, 2020). Além do “núcleo duro”, há também uma parcela do currículo chamada de “flexível” que é composta por Itinerários Formativos - previstos pela Lei nº 13.415/2017. Entre as possibilidades da parte flexível, prevê-se um Itinerário de Formação Técnica e Profissional que pode atender a interesses de setores produtivos, através de parcerias público-privadas; pode ser ofertado por profissionais com notório saber e pode ser cursado no ambiente escolar ou fora dele (ARAÚJO, 2019; SILVA; POSSAMAI; MARTINI, 2020).

Analisando a reformulação do Ensino Médio desenhada pela Lei nº 13.415/2017, pela BNCC e pelas novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3/2018), é possível apontar não só a ingerência do empresariado nos termos normativos e na implementação da reforma nos estados, como, também, a influência de Organismos Multilaterais que orientam e financiam projetos e ações em países periféricos (como o Brasil) desde o século passado. Desde as justificativas iniciais que ensejaram a reforma, os Organismos aparecem nos documentos oficiais e, após sua aprovação, é junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Banco Mundial, que o MEC tem buscado empréstimos para a implementação do “novo” Ensino Médio⁴.

⁴ Para mais informações sobre empréstimos e o financiamento do “novo”

A nova configuração do Ensino Médio vai na contra-mão do EMI desde sua concepção até suas finalidades. O “novo” Ensino médio é defendido, por seus propositores, como uma necessidade moderna que aposta na flexibilidade para torná-lo mais atrativo aos/às jovens e mais funcional às necessidades do mercado e dos setores produtivos. Alinhados à reformulação instituída com a Lei nº 13.415/2017 estão o Programa “Novos Caminhos”⁵ - com editais de fomento para a implementação do Itinerário de Formação Técnica e Profissional - e a Resolução CNE/CP nº 1/2021 (BRASIL, 2021), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica e que revoga a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 que apresentava parques avanços em termos de concepção e de bases para a política de integração curricular para o EMI.

A profunda reformulação da última etapa da educação básica, no entanto, é apenas uma expressão de uma agenda orientada pelo neoliberalismo que avança sobre todas as esferas. No mesmo ano da imposição da reforma, através da Medida Provisória nº 746/2016, também foi aprovada a Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016, que impôs um estrangulamento orçamentário ao executivo federal por vinte anos e que fragiliza toda a estrutura das instituições públicas federais. Além disso, a partir de

ensino médio, conferir o portal de notícias do MEC em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/63011-ministerio-contara-com-reforco-de-us-250-milhoes-do-bird-para-implementacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 3 abr. 2021.

⁵ Lançado pela SETEC/MEC em outubro de 2019, o Programa Novos Caminhos tem como objetivos, entre outros, atender demandas do mercado, alavancar a oferta de cursos de formação profissional (principalmente de nível básico e técnico) e fomentar a oferta do Itinerário de Formação Técnica e Profissional, possibilitada pela Lei nº 13.415/2017, nos estados brasileiros. Para um aprofundamento das críticas ao Programa, ver Silva, Possamai e Martini (2020) e Possamai, Zotti e Vizzotto (2021).

2019, o campo educacional tem sido atravessado pela intensificação de políticas que mesclam o ideário neoliberal ao neoconservador, das quais podemos citar a instituição do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Decreto nº 10.004/2019), a apresentação do Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores (Future-se)⁶, bloqueios orçamentários, intervenções políticas na gestão de instituições federais⁷, entre outras medidas.

A proposta formativa do EMI, evidentemente, está eivada de contradições próprias da sociedade capitalista. A educação escolar “nesse chão”, mesmo na melhor das elaborações curriculares e pedagógicas, também qualifica a força de trabalho demandada e consumida pela lógica de produção e reprodução da vida sob o capital e, por isso, está em constante disputa e movimento. Entretanto, nesse momento de fragilização da proposta formativa que possibilita a melhoria da escolarização/formação de nível médio para os/as jovens da classe trabalhadora, também se faz necessário conhecer e socializar reflexões e análises sobre os percursos comprometidos com o fortalecimento do EMI e sobre a importância dos Institutos Federais na promoção da proposta integrada.

⁶ Protocolado como Projeto de Lei (PL), pelo Poder Executivo, o Programa Future-se, entre outras disposições, tem como propósito fomentar que as Instituições Federais busquem alternativas para a captação de recursos próprios através do alinhamento a interesses dos setores produtivos privados. Análises das versões do Programa e do PL nº 3.076/2020 podem ser encontradas em Silva e Possamai (2020) e em Possamai, Zotti e Vizzotto (2021).

⁷ Entre 2019 e 2021 foram, pelo menos, 14 nomeações de reitores/as não-eleitos/as pela comunidade acadêmica (candidatos/as derrotados/as nas consultas públicas/eleições ou que nem concorreram a tal cargo) em Universidades Federais, Institutos Federais e em um Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).

3. O Instituto Federal Catarinense e Seu Percurso de Fortalecimento do Ensino Médio Integrado

Investigar o percurso do IFC na construção de diretrizes próprias para o Ensino Médio Integrado é um dos objetivos de uma pesquisa de mestrado em andamento, conforme já pontuado. Para ir além da aparência, do que os documentos institucionais apresentam imediatamente, fez-se necessário compreender as relações e determinações da forma de produção da vida sob o capital e a educação escolar e como “nasceu” o Instituto Federal Catarinense.

Para entendermos a relação dos aspectos econômicos, políticos, sociais e educacionais de qualquer fenômeno da realidade, à luz do materialismo histórico-dialético, é exigido um nível de totalização que, conforme assevera Konder (2004, p. 37), “[...] é sempre provisório e nunca pode pretender esgotar a realidade a que se refere”. Assim, mesmo não pretendendo esgotar ou definir a significativa história do IFC e suas reconfigurações, entender alguns aspectos históricos nos ajuda a analisar o presente e as disputas internas em torno das políticas e das práticas pedagógicas institucionais.

O IFC nasceu juridicamente, assim como os demais Institutos Federais, com a Lei nº 11.892/2008 e, inicialmente, foi constituído a partir da reconfiguração de três Escolas Agrotécnicas Federais (Concórdia, Rio do Sul e Sombrio) e dois Colégios Agrícolas que eram vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina (Araquari e Camboriú). Com isso, portanto, carrega consigo marcas e identidades institucionais que ainda se encontram em desconstrução/reconstrução⁸.

⁸ É bastante comum, nas cidades onde se encontram, que a população

Além deles, com o plano de expansão da Rede Federal, foram criados outros *campi* e, atualmente, o IFC é formado por 15 *campi* (mais uma Reitoria Administrativa) e está em 15 cidades catarinenses: Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira. As dez unidades que nasceram sob uma nova institucionalidade, juntamente às cinco identidades institucionais antigas, formam, hoje, essa autarquia federal heterogênea, multicampi e pluricurricular que oferta cursos de Formação Inicial e Continuada voltados à qualificação profissional, cursos de EPTNM nas modalidades integrada, concomitante e subsequente, e cursos de Ensino Superior.

No intento de fortalecer e alinhar a oferta de seus cursos integrados, desde 2012, o IFC vem buscando estruturar uma política institucional para o EMI. Pode-se dizer que o movimento institucional tem seu marco indutor na composição de um Grupo de Trabalho Ensino Médio Integrado (GTEMI), instituído por portaria em 2012, que teve como objetivo “[...] contribuir com ações de consolidação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em todos os *campi* do IFC” (IFC, 2017b, p. 9). Como sabido, para a implementação de uma proposta formativa verdadeiramente integrada, são requisitadas, antes, ações de formação dos sujeitos que podem materializar a proposta, isto é, os/as trabalhadores/as da instituição (docentes e técnicos administrativos em Educação).

O movimento inicial impulsionado pelo GTEMI contribuiu para discussões e práticas nos *campi* da instituição e também resultou no *E-book Ensino Médio Integrado*

local/regional ainda conheça ou chame os *campi* do IFC como “Colégio Agrícola” ou “Escola Agrotécnica”, tendo em vista as marcas históricas dessas instituições.

no IFC: estudos e reflexões (IFC, 2017b) que sistematiza parte dessa etapa construída e percorrida no/pelo IFC. Tal fonte reúne os elementos históricos, legais e conceituais do Ensino Médio Integrado, que são assumidos pelo GTEMI e serviu como referência para as etapas seguintes na construção de um documento orientador para os cursos de EMI do IFC.

A elaboração da política institucional foi assumida pelo conjunto de trabalhadores/as e não se configurou como uma política de uma equipe de gestão, haja vista ter continuado mesmo após as alterações dos/as gestores/as através dos processos eleitorais regulares. Após a etapa inicial, durante os anos 2017 e 2018, foram promovidos eventos ampliados que buscaram envolver mais trabalhadores/as da instituição no alinhamento da política em construção.

Para tanto, foram realizados seminários e audiências públicas. Durante o ano de 2017, no mês de agosto e no campus Camboriú, aconteceu o *I Seminário de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do IFC: contextos, desafios e perspectivas*, que buscou dar continuidade ao percurso de fortalecimento de sua oferta e também, segundo a Carta-Resumo do evento (IFC, 2017a), visou levantar proposições para a construção de um documento-base institucional para o Ensino Médio Integrado do IFC diante do novo quadro apresentado nacionalmente.

O novo quadro, pontuado com preocupação, corresponde à reformulação do Ensino Médio instituída pela Medida Provisória nº 746/2016 e, depois, pela Lei nº 13.415/2017. Conforme já apontado na seção anterior, a nova configuração do Ensino Médio vai na contramão da proposta de EMI que tem como horizonte a superação da dualidade entre formação geral e formação para o traba-

lho através da integração de dimensões da vida, visando uma formação humana integral. Fazer essa articulação do cenário nacional de reformulação do Ensino Médio, seu currículo proposto, seus desdobramentos normativos e o caminhar do IFC, que almeja o fortalecimento de sua oferta de EMI, é indispensável para compreendermos que ambos os movimentos, nacional e institucional, são em sentidos opostos.

Assinala-se que o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) também se movimentou nesse cenário em disputa, e produziu discussões e documentos almejando impulsionar uma política de fortalecimento da Rede e da oferta de EMI. Tais documentos também subsidiaram as discussões no interior do IFC e, dando seqüência ao percurso já iniciado em 2012, o IFC realizou audiências públicas em todos os seus 15 campi com o intento de democratizar as discussões sobre o EMI do IFC e avançar, quer seja, na elaboração do documento-base institucional, quer seja, na elaboração de diretrizes institucionais para seus cursos integrados. Mais tarde foi constituída a Comissão Institucional Permanente de Implantação e Acompanhamento das Diretrizes dos Cursos Técnicos (CIPATEC) e foram iniciadas *webconferências* para dar prosseguimento, sob condução de membros da CIPATEC, à elaboração das diretrizes institucionais.

O *II Seminário de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do IFC – Luz, câmera, ação: construindo diretrizes*, realizado em agosto de 2018 no *campus* Brusque, deu continuidade à etapa de construção das diretrizes onde, conforme a Carta Memória do evento (IFC, 2018), foram apreciados, discutidos e aprovados democraticamente os termos das diretrizes para o EMI do IFC.

O documento-base orientador, nomeado como *Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense* (IFC, 2019), foi apreciado pelo Conselho Superior (CONSUPER) da instituição, após sete anos do início da movimentação institucional e aprovado, através da Resolução nº 016/2019/CONSUPER/IFC, em março de 2019. Seu teor, articulado mediante 105 artigos e anexos contendo o perfil do egresso de cada curso e os conhecimentos de cada área do saber, constitui um importante alinhamento teórico-político e metodológico no âmbito institucional, não só pelo resultado, em forma de documento, como por todo o caminho percorrido e vivenciado pelo conjunto de trabalhadores/as do IFC.

O principal documento institucional voltado ao EMI do IFC foi resultante, dessarte, de um percurso iniciado ainda em 2012 com a instituição do GTEMI e contou, durante toda a caminhada, com uma ampla participação de trabalhadores/as da instituição, sobretudo dos/as docentes que atuam no EMI. A partir dele, a implementação das Diretrizes na (re)organização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Integrados (PPCs) se mostrou tão desafiante quanto toda a construção das diretrizes, visto que era chegada a hora de elaborar o principal documento do curso, o PPC, e com ele o currículo integrado.

De acordo com o art. 101 das Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do IFC (IFC, 2019), os PPCs deveriam incorporar os delineamentos do documento-base institucional e se atualizarem para entrar em vigência em 2020. Para auxiliar a etapa de (re)elaboração dos currículos, foi realizado mais um evento ampliado, no campus Rio do Sul, em junho de 2019, com o tema *Desafios e possibilidades de integrar conteúdos/conhecimentos das áreas do saber para a construção do Currículo Integrado*.

Dada a complexidade da etapa de implementação, uma nova Resolução foi aprovada pelo CONSUPER para, entre outras disposições, conceder maior prazo à adequação dos PPCs, permitindo que entrem em vigência em 2021, dado que, em grande parte dos cursos, não foi possível cumprir o prazo estabelecido pela Resolução nº 016/2019.

Contudo, o ano de 2020 foi marcado pelo início da pandemia do novo Coronavírus (*Sars-CoV-2*) que causou incontáveis perdas e danos. Dentre as medidas de prevenção do contágio da Covid-19 que foram adotadas por várias instituições de ensino, esteve a suspensão de atividades escolares presenciais. O IFC, assim como outras instituições comprometidas com o direito à vida e à integridade humana, adotou e regulamentou Atividades de Ensino Remotas (AERs) visando mitigar os danos da pandemia e, ainda que tal medida possa ser problematizada sob vários aspectos, foram através de atividades remotas que os/as trabalhadores/as da instituição seguiram articulando a implementação das diretrizes para o EMI no ano marcado por desafios e tragédias antes inimagináveis.

O longo percurso do IFC na construção e, mais recentemente, na implementação de diretrizes próprias para o EMI, foi e tem sido bastante desafiador, assim como a construção de políticas que, de modo geral, comprometem-se com a superação de marcas históricas como a dualidade educacional. A investigação desse percurso institucional, que também se preocupará em ouvir trabalhadores/as do IFC que participaram de etapas institucionais, como já explicitado, está em desenvolvimento. Porém, já há subsídios suficientes para sinalizar que, conforme refletido ao longo do texto, todo o movimento institucional e a aprovação da Resolução nº 16/2019/CONSUPER/IFC que dispõe sobre as Diretrizes para o Ensino

Médio Integrado do IFC representam importantes passos rumo à construção de uma política institucional de fortalecimento e valorização do EMI e se colocam em oposição ao cenário nacional de reformulação e precarização do Ensino Médio brasileiro.

4. Considerações Provisórias

Sem a pretensão de esgotar as discussões, e compreendendo o caráter provisório e limitado de tais reflexões, foram apresentados alguns recortes dos achados da pesquisa que venho desenvolvendo nos últimos meses sobre o Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal Catarinense (IFC). De forma articulada, busquei versar sobre o “chão em movimento” do qual emergem as políticas educacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional no Brasil e apontar as ameaças que a Lei nº 13.415/2017 (e seus documentos decorrentes) representam ao Ensino Médio Integrado.

O percurso do IFC, em estudo, foi iniciado ainda em 2012 e expressa desafios e pontos controversos em virtude de sua amplitude e das disputas em torno do conteúdo do principal documento voltado ao EMI do IFC. Apesar disso, é possível sinalizar que todo o movimento institucional deve ser socializado como uma importante experiência no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que se compromete com o fortalecimento e a consolidação do Ensino Médio Integrado.

Em contrapartida, a reformulação do Ensino Médio brasileiro e seu conjunto normativo relacionado – a Lei nº 13.415/2017, a BNCC, as DCNEM e as DCNGEPT – mostram-se alinhados a interesses de setores produtivos

privados e representam ameaças ao Ensino Médio Integrado não só do IFC, como de todas as instituições que o ofertam a partir das bases aqui discutidas e tendo como horizonte uma formação humana integral.

Além dos desafios cotidianos que embargam a materialização da proposta integrada, a ausência de fomento e de prioridade através das políticas conduzidas pelo Ministério da Educação – e pelos grupos de interesses que o atravessam - fragilizam ainda mais a oferta melhor elaborada para os/as jovens da classe trabalhadora brasileira. É preciso uma ampla articulação visando a defesa e o fortalecimento da proposta de EMI, a partir de sua essência comprometida com o desenvolvimento humano integral, para que seja possível resistir ao cenário que se avizinha.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Documento-Base-Nascimento-dos-IFs.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11, de 9 de maio de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. [Reforma do Ensino Médio]. Brasília: Congresso Nacional, 2017. Dispo-

nível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério contará com reforço de US\$ 250 milhões do Bird para implementação do Novo Ensino Médio. **Portal do Ministério da Educação**, 17/04/2018. [Online]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/63011-ministerio-contara-com-reforco-de-us-250-milhoes-do-bird-para-implementacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 3 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 fev. 2021.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Carta Resumo I Seminário de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do IFC**. [Blumenau]: PROEN/PROPI/PROEX, 2017a. Disponível em: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Carta-Resumo-do-I-Seminario-1.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Carta Memória II Seminário de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do IFC – Luz, câmera, ação: construindo diretrizes.** [Blumenau]: PROEN/PROPI/PROEX, 2018. Disponível em: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Carta-mem%c3%b3ria.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Conselho Superior. **Resolução nº 016, de 1 de abril de 2019.** Aprova as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFC. Blumenau: IFC, 2019. Disponível em: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolu%c3%a7%c3%a3o-16.2019-Diretrizes.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Conselho Superior. **Resolução nº 21, de 17 de abril de 2020.** Altera a Resolução nº 016/2019/CONSUPER/IFC. Blumenau: IFC, 2020. Disponível em: https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/processo_233487019201899-Resolu%c3%a7%c3%a3o-n-21-2020-Consuper.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Ensino Médio Integrado no IFC: estudos e reflexões.** Blumenau: Editora IFC, 2017b. [E-book]. Disponível em: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Ensino-M%c3%a9dio-Integrado-no-IFC-1.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** 28 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/>

HOLOS/article/viewFile/11/110. Acesso em: 22 fev. 2021.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: sub-sunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517=97022013000300010-&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 fev. 2021.

POSSAMAI, Tamiris; ZOTTI, Solange Aparecida; VIZZOTTO, Liane. O empreendedorismo como ponto-chave dos Programas “Future-se” e “Novos Caminhos”: apontamentos críticos. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, n. 10, p. 1-21, fev. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/77967/43233>. Acesso em: 24 mar. 2021.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **A metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; POSSAMAI, Tamiris. Programa Future-se: impactos sobre a autonomia das Instituições Federais de Ensino e sobre o direito à educação. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-20, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23778/14635>. Acesso em: 21 fev. 2021.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; POSSAMAI, Tamiris; MARTINI, Tatiane Aparecida. Avanço das políticas conservadoras no Ensino Médio brasileiro: a revitalização da dualidade histórica na formação dos jovens como política. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.

15, e2015254, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 22 fev. 2021

SILVA, Monica Ribeiro da. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs.). **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Universidade Metodista IPA, 2018, p. 41-54.

Sobre os Autores e Organizadores

Adriana Silvester Quadros

Possui bacharelado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande (1997), Mestrado no Programa de Pós Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002) e Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). Atualmente é professora do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, *campus* Osório. Tem experiência na área de ensino de Geografia e Geografia Agrária.

Alexandre Lobo

Possui doutorado em Literatura Brasileira, Mestrado e Licenciatura Plena em História, e Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realiza pesquisas nas áreas de História, Literatura e Sociologia, com ênfase em questões relativas ao Trabalho, Desigualdade Social e Consciência Política. Tem experiência docente no Ensino Médio. Atualmente, é pro-

fessor efetivo no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS - *Campus* Osório, ministrando aulas no Ensino Médio Integrado de Administração e Informática, no Tecnólogo de Processos Gerenciais, na Licenciatura em Matemática, e na Pós-Graduação em Educação Básica e Profissional.

Elisa Daminelli

Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS. Possui graduação em Matemática - Licenciatura Plena pela Faculdade Cenecista de Osório (2003), especialização em Educação Matemática pela UNESC (2005) e Mestrado em Ensino de Matemática pela UFRGS (2011). Atualmente é servidora pública do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Matemática e na formação de professores.

Eloise Bocchese Garcez

Servidora Técnica-Administrativa em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *Campus* Osório, desde 2013. Possui Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Charqueadas do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Licenciada em Biologia, atuou nas redes municipal e estadual e na Educação de Jovens e Adultos, na modalidade a distância.

Fernando Seffner

É professor titular da Faculdade de Educação da UFRGS. Tem licenciatura em História e doutorado em Educação. Atua também no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, e no Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA na linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar. É atualmente coordenador do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero GEERGE, e do GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Seu currículo *online* encontra-se disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>.

Gabriel Silveira Pereira

É licenciado em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas no Centro Universitário Cenecista de Osório (UNICNEC), Especialista em Orientação Educacional pela Universidade Candido Mendes (UCAM) e Mestre em Educação (PPGED-MP/UERGS). Desde 2015, atua como servidor Técnico Administrativo em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Osório, integrando a equipe de Assistência Estudantil e o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve ações, estudos e pesquisas com ênfase nos temas: Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio Integrado, Currículo Integrado e Assistência Estudantil. Na UERGS, integra também o Grupo de Pesquisa Educação de Jovens e Adultos: docência, formação de professores e processos pedagógicos da EJA.

Marcos Evaldt de Barros

Possui graduação em História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2013) e em Direito pelo Centro Universitário Cenecista de Osório (2018). Atualmente é professor estatutário pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e pela Prefeitura Municipal de Osório. Pós-graduado em metodologia do ensino de História e em Gestão Escolar. Também é, atualmente, aluno da especialização em educação básica e profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Osório. Possui experiência com projetos escolares no ensino fundamental regular e na educação de Jovens e Adultos.

Maria Augusta Martiarena de Oliveira

Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Pelotas (2001), Mestrado (2005) e Doutorado (2012) em Educação - linha de pesquisa Filosofia e História da Educação pela Universidade Federal de Pelotas e Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e pós-doutoranda junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF. Tem experiência na área de Educação e de História, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação, História da EPT, Fotografia, Educação na Primeira República, História do Rio Grande do Sul, História do

Brasil e da América Latina. Além disso, coordenou o GT de História da Educação da AnpuhRS, gestão 2018-2020 e é Vice-presidente da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores de História da Educação (ASPHE), pelo biênio 2019-2021.

Milena Silvester Quadros

Graduada em História pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Mestre e Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é professora da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnológica, *Campus Restinga*, onde esteve na mediação para a implantação do curso Técnico em Agroecologia. Este último com foco na incorporação de saberes tradicionais e no fortalecimento dos coletivos de mulheres na Agroecologia. Realizou Pós-Doutorado na Universidade de Alicante, Espanha, onde aprofundou suas pesquisas sobre socialidades quilombolas e questões de gênero.

Olga Garcia Falceto

Graduação em Medicina pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, FAMED-UFRGS (1972), residência em Psiquiatria pelo Albert Einstein Medical Center (Temple University, Estados Unidos 1973-76), *fellowship* em Psiquiatria da Infância e Adolescência pela *Philadelphia Child Guidance Clinic da Pennsylvania University* (Estados Unidos, 1977-79), mestrado em Medicina: Ciências Médicas pela FAMED-UFRGS (1997), mestrado em Psicoterapia

Familiar pela *Accademia di Psicoterapia Familiare* de Roma (Itália, 1998) e doutorado em Medicina: Ciências Médicas pela FAMED-UFRGS (2002). Professora aposentada em 2014 do Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal da FAMED-UFRGS; co-fundadora, docente, supervisora e membro da coordenação do Instituto da Família de Porto Alegre. Experiência na área de Medicina, Psiquiatria, com ênfase em Psiquiatria da Infância e da Adolescência e psicoterapia familiar, atuando principalmente nos seguintes temas: associação entre relações familiares e desenvolvimento humano e o processo saúde-doença, aleitamento materno, transtornos alimentares, terapia familiar e psiquiatria da infância e adolescência, consultoria escolar, ensino de psicoterapia e pesquisa em psicoterapia via *internet*, saúde planetária.

Paola Cardoso Purin

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2017). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). Graduada em Pedagogia Anos Iniciais: crianças, jovens e adultos pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2006). Vinculada ao Grupo de pesquisa Inovação e Avaliação na Universidade. Atua principalmente com temas relacionados a: Formação de Professores; Trabalho e Educação; Universidade; Educação a distância. Pedagoga no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS).

Paulo Sérgio da Silva

Doutor em Educação pelo PPGEDU/UFRGS com pesquisa sobre educação em comunidades remanescentes de quilombos, Mestre em Desenvolvimento Rural no PGDR/UFRGS, Especialista em Gestão Pública Participativa pela UERGS e Especialista em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade PROEJA pela FAGED/UFRGS. Graduado em História pela FAPA/RS. Atuou como Coordenador Pedagógico do Curso Procedimentos Didático Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Africana e Afro-brasileira desenvolvido pela ProRext UFRGS, Integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas NEAB/UFRGS. Professor na educação básica da Prefeitura Municipal de Porto Alegre) Ensino Fundamental e Médio. Integrante do Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombos (IACOREQ). Tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, orientação educacional, políticas públicas, educação de jovens e adultos, educação do campo, desenvolvimento rural, educação das relações étnico raciais, educação antirracista e educação escolar quilombola. Atua em Extensão Universitária e possui sólida experiência em Educação a Distância e em Assessoria Pedagógica Institucional.

Rita de Cássia Grecco dos Santos

Socióloga e Pedagoga, Doutora em Educação. Professora Associada no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - IE/FURG e Professora no

Programa de Pós-Graduação em História - PPGH-ICHI/FURG, na Linha de Pesquisa “Pesquisa e Vivências de Ensino-aprendizagem”. Atua como docente nas modalidades presencial e a distância e na Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Foi docente e gestora na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), e docente na Educação Profissional de níveis Técnico e Tecnológico. Coordena o Curso de Pedagogia a Distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil na FURG e é integrante dos Grupos de Pesquisa EDUCAMEMÓRIA Educação e Memória da FURG e Pesquisa e Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, história da educação, educação superior, ensino de história, memória e educação a distância. E-mail: ritagrecco@yahoo.com.br.

Rodrigo Ademar Bender

Possui graduação em Ciências Sociais - Sociologia - Bacharelado pela Universidade Luterana do Brasil (2010) / ULBRA. Licenciado pelo Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2014) / UERGS - habilitado nas áreas de Gestão de Pessoas e Planejamento e Políticas Públicas Sociais. Especialista em Psicanálise e Educação - Centro Universitário Ritter dos Reis (2016) / UniRitter. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional / PPGED-MP / Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2020) / UERGS. É membro participante do Observatório do Ensino Médio

do Rio Grande do Sul e, associado a ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Atuou, durante cinco anos e meio, como professor contratado da Escola Técnica Estadual Parobé / CEREP Parobé - Porto Alegre / RS. É funcionário da Companhia Estadual de Distribuição de Energia Elétrica / CEEE D. Desenvolve estudos na área de Educação e Sociologia, com ênfase em discurso pedagógico e docência na educação de jovens, adultos e idosos, e também, em Análise de Discurso de Linha Francesa (a partir de Michel Pêcheux), psicanálise, resiliência, alteridade, cidadania e trabalho.

Sita Mara Lopes Sant'Anna

Licenciada em Letras Português e Francês, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1991), com mestrado e doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2000 e 2009, respectivamente). Foi Vice-Reitora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul Gestão de 2011 a 2014. Atualmente, é professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, atuando nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Letras na graduação e, também, no Mestrado Profissional em Educação - PPGED/UERGS/CAPES. É líder do grupo de pesquisa do CNPq *Educação de Jovens e Adultos: docência, formação e processos pedagógicos da EJA*, desde 2014. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Currículos Específicos e Interdisciplinares para Níveis e Tipos de Educação, com focos na Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos - EJA e Análise de Discurso de linha francesa, desenvolvendo investigações diversas no campo

da Educação de Jovens e Adultos. Pesquisadora da Rede Internacional Luso-Brasileira de Pesquisa Colaborativa em Educação de Jovens, Adultos e de Pessoas Idosas - BRASILUEJA, Brasil, Portugal, Espanha e México. Possui produção acadêmica com base nas seguintes abordagens em EJA: Gestão e políticas públicas, formação inicial e continuada de professores, práticas docentes, processos educacionais do currículo: caminhos metodológicos, planejamento e avaliação. Desenvolve pesquisas em Educação de Jovens e Adultos abrangendo o diagnóstico da oferta e demandas da EJA, processos identitários da docência, sentidos e significados da formação inicial e continuada de professores da EJA.

Tamiris Possamai

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú/SC. Bacharela em Direito pelo Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí - Campus Rio do Sul/SC (2017). Técnica Administrativa em Educação no Instituto Federal Catarinense - Campus Rio do Sul/SC.

