

Cesar Luiz De Mari  
Organizador

# EDUCAÇÃO CRÍTICA: FORMAÇÃO HUMANA, POLÍTICAS E PRÁXIS SOCIAIS

EDUCAÇÃO para Pensar e Transformar...

**DPE**  
Departamento de Educação



Pós-Graduação Stricto Sensu em  
**Educação**



# **EDUCAÇÃO CRÍTICA: FORMAÇÃO HUMANA, POLÍTICAS E PRÁXIS SOCIAIS**

1<sup>a</sup> Edição

**Cezar Luiz De Mari**

(Organizador)

**EDUCAÇÃO CRÍTICA: FORMAÇÃO  
HUMANA, POLÍTICAS E PRÁXIS SOCIAIS**

1<sup>a</sup> Edição



Pós-Graduação Stricto Sensu em  
**Educação** **DPE** Departamento de Educação



**NAVEGANDO**



www.editoranavegando.com  
editoranavegando@gmail.com  
Uberlândia – MG Brasil

Direção Editorial: Navegando Publicações  
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena

Copyright © by autor, 2026.

E2446 – DE MARI, Cezar Luiz (Org.). Educação crítica: formação humana, políticas e práxis sociais. Uberlândia: Navegando Publicações, 2026.

ISBN: 978-65-6070-134-2  
DOI: 10.29388/978-65-6070-134-2

Vários autores

1. Educação 2. Formação Humana 3. Políticas Sociais I. Cezar Luiz De Mari. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

Índice para catálogo sistemático  
Educação 370



Navegando Publicações



**NAVEGANDO**

[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG

Brasil

## Editores

Lurdes Lucena – Esamc – Brasil

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

## Conselho Editorial Multidisciplinar

### Pesquisadores Nacionais

Afrâncio Mendes Catani – USP – Brasil

Anderson Bretas – IFTM – Brasil

Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil

Carlos Lucena – UFU – Brasil

Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil

Císson Cesar Fagiani – Uniube – Brasil

Demerval Saviani – Unicamp – Brasil

Elmírio Santos Resende – UFU – Brasil

Fabiano Santana Previtali – UFU, Brasil

Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil

Inez Stampa – PUCRJ – Brasil

João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil

Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil

Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil

Marcelo Caetano Parreira da Silva – UFU – Brasil

Maria Regina Martins Jacomelli – Unicamp, Brasil

Maria J.A. Rosário – UFPA – Brasil

Newton Antônio Paculli Bryan – Unicamp, Brasil

Paulino José Orsi – Unioeste – Brasil

Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil

Robson Luiz de França – UFU, Brasil

Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil

Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil

Valéria Lucilia Forti – UERJ – Brasil

Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

### Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Blaikovsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina

Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal

Alexander Steffanell – Lee University – EUA

Angela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana

Antonio Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana

Armando Martínez Rosales – Universidad Popular de Cesar – Colombia

Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala

Carolina Crisólogo – Universidad de Buenos Aires – Argentina

Christian Cwik – Universität Graz – Austria

Christian Hauser – Universidad de Talca – Chile

Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA

Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica

Elsa Capron – Université de Nîmes / Univ. de la Reunión – France

Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA

Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha

Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colombia

Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México

Isidre Gjerjii – Universidad de Coimbra – Portugal

Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colombia

Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México

Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela

Jorge Enrique Elías Caro – Universidad del Magdalena – Colombia

José Jesús Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México

José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha

Juan Marchena Fernández – Universidad Pablo de Olavide – Espanha

Juan Paz y Miñio Cepeda, Pont. Un. Católica del Ecuador – Ecuador

Leber Dimas Vásquez – Universidad de La Guajira – Colombia

Marvin Barahona – Universidad Nacional Autónoma de Honduras – Honduras

Michael Zeusek – Universität Zürich – Alemanha

Miguel Pérez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha

Raúl Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colombia

Roberto González Arana – Universidad del Norte – Colombia

Romny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica

Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha

Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha

Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba

Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

Tristan MacCoaw – University of London – Inglaterra

Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai

Yoel Cordovi Núñez – Instituto de Historia de Cuba y Cuba

## Sumário

|  |    |
|--|----|
| PREFÁCIO.....  | 7  |
| Rubens Luiz Rodrigues  |    |
| APRESENTAÇÃO .....   | 11 |
| Cezar Luiz De Mari   |    |
| BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO: BUSCA<br>POR DESENVOLVIMENTO OU MANUTENÇÃO DA<br>SUBORDINAÇÃO AO CAPITAL INTERNACIONAL?.....  | 19 |
| Cecília Carmanini de Mello   |    |
| Joana D'Arc Germano Hollerbach   |    |
| Evelyn Freire Silva  |    |
| André Randazzo Ortega  |    |
| MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO<br>CONTEXTUALIZADO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO<br>DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA ..... | 45 |
| Daiane Cenachi Barcelos  |    |
| Sara Ferreira Almeida  |    |
| Márcio Gomes da Silva  |    |
| Marizete Andrade   |    |
| EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIA:<br>A LUTA DA COMUNIDADE DO PARAÍSO POR UMA ESCOLA<br>VIVA E POPULAR .....            | 66 |
| Cezar Luiz De Mari   |    |
| Sandra Cristina Gomes  |    |
| TEMAS GERADORES E ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES<br>EM BUSCA DE INÉDITOS VIÁVEIS .....   | 79 |
| Daiane Cenachi Barcelos  |    |
| Sara Ferreira de Almeida   |    |
| Valter Machado da Fonseca  |    |

|   |     |
|---|-----|
| A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NAS REDES ESTADUAIS DE ENSINO: UM LEVANTAMENTO PRELIMINAR .....   | 91  |
| André Randazzo Ortega   |     |
| Joana D'Arc Germano Hollerbach  |     |
| Cecília Carmanini de Mello  |     |
| Evelyn Freire da Silva  |     |
| OS EVENTOS CIENTÍFICOS COM ESPAÇOS INFANTIS - OPORTUNIDADE DE INCLUSÃO DE MULHERES-MÃES-CIENTISTAS .....                                      | 117 |
| Camila Martins Januário de Freitas  |     |
| Carmen Lucia Ferreira Silva   |     |
| Valter Machado da Fonseca   |     |
| EDUCAÇÃO E ARTES EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: DESAFIOS E NOVAS POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS ..... | 135 |
| Ana Maria Haddad Bernardino de Amorim   |     |
| Valter Machado da Fonseca   |     |
| Carmem Lucia Ferreira Silva   |     |
| ARTE, TRABALHO E INDÚSTRIA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX: A TRAJETÓRIA ARTÍSTICA DE EUGÊNIO DE PROENÇA SIGAUD .....                         | 152 |
| Vanessa Maria Gonçalves   |     |
| Luciano Rodrigues Costa   |     |
| INSTAGRAM E A FÁBRICA DE SENSO COMUM: DISSONÂNCIA COGNITIVA, VERDADE E FORMAÇÃO HUMANA NA ERA DAS REDES .....                                 | 183 |
| Carlos Fernando Ribeiro de Souza  |     |
| Cezar Luiz De Mari  |     |
| O PARADIGMA DA DÁDIVA E SUA PERENIDADE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA .....   | 207 |
| Luciano Rodrigues Costa   |     |
| SOBRE OS AUTORES.....   | 221 |

## PREFÁCIO

Em “Educação para além do Capital”, István Mészáros reforça que as soluções para a educação devem ser estruturais e não pontuais. Com essa afirmação, o filósofo húngaro defendia a perspectiva de superação dos processos de alienação, de inculcação, de interiorização das formas de sentir, de pensar e de agir, que naturalizam as relações de produção da vida por meio de medidas paliativas, sem abordar condições fundamentais da sociedade mercantil-capitalista.

Para romper com os processos de mercadorização da vida, Mészáros considerava necessário vincular a educação ao trabalho, de modo que as lutas emancipatórias presentes na sociedade possam potencializar reivindicações por igualdade substantiva alicerçada na mais rica pluralidade sociocultural. O restabelecimento da unidade entre trabalho e educação tem como perspectiva a ruptura com as condições de exploração, de dominação, de opressão presentes na sociedade capitalista, implicando em uma convicção e um desafio.

A convicção consiste em resistir à panaceia burguesa que evoca a neutralidade do conhecimento, da ciência, do saber como estratégia para adaptação da classe trabalhadora às exigências técnico-operativas e ético-políticas do Capital. O desafio diz respeito à ampliação da concepção de mundo, dos valores políticos, das relações entre os processos objetivos vigentes na sociedade e as trajetórias subjetivas da classe que vive do trabalho, como ressalta Ricardo Antunes.

O conjunto dos capítulos que compõem a obra *Educação e Crítica: formação humana, políticas e práticas sociais* guarda o sentido da resistência na convicção da denúncia aos processos de subordinação do Capital em tempos de reestruturação produtiva e no desafio de anunciar a capacidade de mobilização, de organização e de proposição que movimentos de caráter emancipatório sistematizam contra a corrente da exploração, da dominação, da opressão. Seus autores convidam à reflexão, à compreensão e à análise crítica acerca dos processos educacionais como expressão da correlação de forças, das lutas de classe, dos projetos em disputa na sociedade brasileira.

Ao denunciar a subordinação e anunciar a resistência, demonstram que a formação humana requer um processo educacional que supere a mera preparação para o trabalho precário, que escamoteia a subordinação do (a) trabalhador (a) por meio de um léxico empresarial que exalta o empreendedorismo, a empregabilidade, a adaptabilidade às mudanças proporcionadas pelo que François Chesnais denomina como financeirização da economia. Significa dizer que a unidade entre trabalho e educação implica que a ciência, a tecnologia, a arte, a cultura, dentre outras dimensões da vida social, atendam ao desenvolvimento das capacidades humanas em uma perspectiva crítico-criativa.

Com competência, densidade e rigor no trabalho de pesquisa, os capítulos revelam uma abordagem teórica, ética e política que se alinha aos propósitos da transformação social e da emancipação humana, contrapondo-se ao atual recrudescimento da hegemonia neoliberal com a implantação de políticas que acentuam a exploração do trabalho, que retiram e negam direitos, que distorcem a realidade. Orientam-se pelas elaborações de Paulo Freire referentes ao “ser mais”, em que o comprometimento com os interesses, as trajetórias e os projetos da classe trabalhadora rompem com as políticas que, pautadas no alívio à pobreza, buscam preservar as relações de exploração, de dominação, de opressão.

Ao referir-se às possibilidades de resistência e de ruptura, os autores conduzem suas análises pela compreensão do pluralismo sociocultural que constitui as experiências e as perspectivas de trabalhadores e trabalhadoras em suas lutas pela vida digna. São camponeses, mulheres, professores e professoras que, pelo trabalho, fazem educação, fazem cultura, fazem ciência, fazem arte para potencializar uma educação popular em que “inéditos viáveis”, no sentido freireano, possam fluir de processos pedagógicos em favor de uma práxis libertadora e emancipadora.

A negação da pluralidade sociocultural deixou, e deixa, registros indeléveis na história como expressão de regimes políticos totalitários, em que um dos exemplos mais contundentes se configura na

emergência dos nazifascismos. Já em meados da terceira década do século XXI, o Capital atualiza essas expressões totalitárias, buscando apagar os processos históricos da produção sociocultural da identidade e da diferença.

Situações de violência e de genocídio, como as que ocorrem na Faixa de Gaza ou nas metrópoles brasileiras, atestam a incapacidade de convivência das necessidades de acumulação capitalista com a pluralidade sociocultural da humanidade e suas reivindicações. Nem mesmo os discursos evasivos e as práticas assimilacionistas que preservam as relações de exploração, de dominação e de opressão conseguem ocultar a desfaçatez dos grupos econômicos e políticos com suas soluções para os conflitos, as necessidades e as reivindicações socioculturais.

Os autores de *Educação e crítica: formação humana, políticas e práxis sociais* alinham, portanto, suas análises acerca dos processos político-pedagógicos como construção coletiva em que conquistas democráticas efetivas decorrem de movimentos emancipatórios que superam mecanismos tanto de homogeneização quanto de fragmentação sociocultural. Em suas formulações, o trabalho assume um sentido edificante como a dimensão humana impulsionadora do pluralismo sociocultural.

Apesar da tendência homogeneizante e fragmentadora do Capital, consideram que, pelo trabalho, estabelecem-se possibilidades de formação identitária, de criação cultural, de produção político-pedagógica diversas e em condições de superar os contextos subalternizantes existentes na sociedade capitalista pela valorização da dimensão criativa do humano. Nesse contexto, a educação se manifesta referenciada em questões de justiça, expressando interesses, compartilhamento de decisões e interpretações do mundo distintas da construção ideopolítica que a burguesia brasileira associada à internacionalização da economia forjou em termos de desenvolvimento nacional.

Ao longo de toda a obra, os autores debatem projetos pautados em valores de justiça a partir de uma crítica estrutural, e não pontual,

sobre as contradições do capitalismo em escala mundial e suas repercussões no Brasil atual. Reforçam a importância da participação consciente dos sujeitos e dos grupos pertencentes à classe trabalhadora no envolvimento com o trabalho educativo como um processo que extrapola a lógica produtivista, competitiva e meritocrática dos processos pedagógicos do Capital para construir uma educação na perspectiva de que Marx salientava a partir de uma formação humana integral, omnilateral.

Nesta obra, a educação cumpre um lugar central na construção de alternativas democráticas e emancipatórias para a sociedade. Não se espera que as contradições do capitalismo conduzam à superação espontânea e natural de uma realidade cada vez mais violenta e desigual. Tampouco a atuação voluntarista de agentes educacionais pode conseguir incutir uma disposição revolucionária em um contexto tão marcado pela negação, pelo conformismo e pela desumanização. A expectativa é que uma educação comprometida com um projeto democrático e emancipatório possa contribuir na mobilização de forças sociais para um embate contra hegemônico no âmbito mesmo da materialidade que produz a exploração, a dominação e a opressão.

Lembrando as referências de Gramsci no pessimismo da razão e otimismo da vontade, considero que esta obra reúne, com equilíbrio muito preciso, rigor teórico e compromisso político. Trata-se de uma leitura fundamental para a compreensão dos desafios e das perspectivas da educação pública voltada para um projeto societário da classe trabalhadora de transformação social e de emancipação humana.

*Rubens Luiz Rodrigues - UFJF*

## APRESENTAÇÃO

A coletânea traz um conjunto de reflexões promovidas por integrantes da Linha 3, *Formação Humana, Políticas e Práxis Sociais*, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Viçosa. Retrata diversos temas resultantes de pesquisas elaboradas ao longo dos últimos anos, buscando problematizar a formação humana e as políticas educacionais alinhadas com a perspectiva crítica das práticas sociais investigadas.

Vivemos em um período conturbado econômica, política e socialmente em todo o planeta, tendo repercussões nas diversas dimensões da formação humana. É um tempo em que forças contrárias se embatem na disputa de ao menos dois grandes projetos civilizatórios: um de destruição das formas sociais produzidas pela modernidade, com foco na desestruturação das políticas sociais, ambientais, econômicas e da vivência coletiva; a segunda, na afirmação dos valores da democracia, autonomia e organização popular com vistas na formação humana integral.

As expressões aparentes do embate entre os projetos de civilização surgem como crise do Estado, da educação, da política, dos valores e do cotidiano. No entanto, as razões mais profundas remontam às escolhas pelo neoliberalismo a partir da década de 1970 como forma e organização da reprodução da vida humana e meio de manutenção das estruturas de desigualdades e de poderes que sustentam o capitalismo.

Após a segunda grande guerra, passamos por um processo de reorganização da hegemonia, tendo os Estados Unidos da América (EUA) como liderança mundial, ancorado por instrumentos e acordos construídos entre as diversas nações, tais como o acordo de Bretton Woods, criação do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial. O alinhamento e a reconfiguração dos fluxos de capitais, produção, crescimento e desenvolvimento econômico passam a vigorar sob os interesses dos norte-americanos. Para a afirmação da nova hegemonia, os EUA lançaram mão de todas as estratégias de controle

e coerção necessárias para a afirmação dos seus interesses. Na América Latina, uma série de golpes de estado foram patrocinados por agências de inteligência, desestabilizando governos legitimamente eleitos, substituídos por governos submissos e repressivos. Os resultados foram o empobrecimento, a desindustrialização e a reprodução de mecanismos ideológicos para o fortalecimento de uma política externa de submissão nos países latino-americanos.

Os valores fundamentais presentes na nova hegemonia perpassaram a formação cultural dos países latino-americanos em modo de consensos passivos, expressos no controle sobre as identidades dos povos, no cerceamento a projetos de desenvolvimento que levassem à autonomia, na reprodução da política para a apropriação das riquezas pelos grupos dominantes externos e internos, no aprofundamento das desigualdades sociais e, no desencorajamento à organização coletiva autóctone.

Para o Brasil, as últimas décadas têm apresentado, de um lado, o poder das classes dominantes internas aliadas a projetos de subserviência, mas também a resistência de um povo que vem se levantando em busca da construção de sua identidade por meio de lutas sociais. O primeiro grande embate se deu com os governos militares no enfrentamento ao autoritarismo e na reorganização das forças subalternas articuladas em movimentos pela recuperação da democracia. Um dos resultados foi a construção da Constituição Federal de 1988 que, com todos os limites, conseguiu avançar em uma série de elementos civilizatórios, incluindo a criação de marcos educacionais que seriam posteriormente estruturados na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394, de 1996.

Essa coletânea nos permite refletir sobre a educação brasileira, sua condição de mediação crítica e construtiva de autonomia, diante da história de um país pensada para a subserviência. Os artigos aqui propostos trazem investigações articulando temáticas da educação com

diversas práxis sociais. Assim como defende Gramsci (1975)<sup>1</sup>, a educação de uma sociedade superior deve ter o poder de criticar as filosofias e distopias individuais, levando-a a uma compreensão integral de mundo, isto é, à filosofia da práxis, que tem por finalidade a educação pública e de massa: “se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples, não é para limitar a atividade e para manter uma unidade no nível inferior das massas”, mas ao contrário, o objetivo é “forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível o progresso intelectual de massa e não somente de pequenos grupos intelectuais” (Q11, §12, p. 1384-5). Por isso, a educação prescinde de rigor e disciplina para a superação do espontaneísmo e do libertarismo, convertendo-se em disciplina crítica, capaz de interpretar e mudar a educação circunstanciada nos limites do capital.

A educação é aqui defendida como um projeto que busca a autonomia e o desenvolvimento nos níveis mais elevados de formação humana, relatando investigações sobre aspectos das políticas educacionais de agências internacionais, vivências e experiências de pesquisadores e grupos comunitários com novas metodologias e pedagogias, estudos sobre o novo ensino médio, artes e educação, arte e trabalhadores, redes sociais e o paradigma da dádiva.

A seguir apresentamos uma breve síntese de cada capítulo: os autores Cecília Carmanini de Mello, Joana D'Arc Germano Hollerbach, Evelyn Freire Silva e André Randazzo Ortega com o capítulo **Banco Interamericano de Desenvolvimento: busca por desenvolvimento ou manutenção da subordinação ao capital internacional?** investigam o surgimento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), fundado em 1959, com sua estrutura baseada no Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), um dos componentes do Grupo Banco Mundial. O Banco foi fundado como uma parceria entre países da América Latina e Caribe e os

---

<sup>1</sup> GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere*. Edizione critica dell' Instituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana, Torino: Einaudi, 1975. Edizione Eletronica a cura dell' Internaciona Gramsci Society.

Estados Unidos. O BID é uma organização de gestão, tendo como principais finalidades a cooperação financeira e o desenvolvimento dos Estados-Membros. Nessa classificação também estão incluídos o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). A ação do BID está condicionada aos interesses internacionais, dos grandes centros capitalistas, especialmente dos EUA. A margem de desenvolvimento latino-americano é aquela permitida pela conjuntura externa, sendo o BID um operador do capital que garante a reprodução do capitalismo neoliberal, tendo solo fértil nas políticas brasileiras.

Os autores Daiane Cenachi Barcelos, Sara Ferreira Almeida, Márcio Gomes da Silva e Marizete Andrade, com o capítulo **Mediações pedagógicas para o ensino contextualizado na licenciatura em educação do campo da Universidade Federal de Viçosa**, analisam a experiência formativa da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa (Licena/UFV), desenvolvida há mais de uma década, enraizada em uma concepção pedagógica que busca dialogar com a complexidade da realidade agrária, especialmente da Zona da Mata Mineira. Ainda que atravessada por contradições e limites, essa proposta formativa, no plano político, tem como centralidade o fortalecimento das organizações vinculadas à luta pela terra e pela humanização de quem vive e trabalha no campo. No plano pedagógico, tensiona a natureza e a finalidade das práticas tradicionais de ensino, ao buscar superá-las por meio da promoção da unidade entre teoria e prática, realizada pelo permanente diálogo entre universidade e comunidade. Em ambas as esferas destacadas, o Programa de Estudo Temático (PET) e o Acompanhamento de Tempo Comunidade (ATC) constituem-se como mediações pedagógicas que, até então, desempenham um papel importante na efetivação do processo formativo.

Os autores Cezar Luiz De Mari e Sandra Cristina Gomes, no capítulo **Educação do campo como território de resistência: a luta da comunidade do paraíso por uma escola viva e popular**", trazem reflexões resultantes de investigação de caso sobre a luta da Comunidade do Paraíso, situada no município de Viçosa/MG, pela

permanência e valorização da Escola Municipal Almiro Paraíso. A experiência descrita representa um exemplo de resistência popular frente às tentativas de desmonte de políticas públicas voltadas para a educação do campo. O conteúdo do capítulo visa oferecer subsídios teóricos, metodológicos e políticos para educadores, pesquisadores e gestores que atuam com a educação do campo e movimentos sociais.

Os autores Daiane Cenachi Barcelos, Sara Ferreira de Almeida e Valter Machado da Fonseca, no capítulo **Temas geradores e ensino superior: contribuições em busca de inéditos viáveis**, apresentam as reflexões da pesquisa de mestrado em educação, intitulada *Temas Geradores e formação de educadores(as) na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da UFV: desafios na construção de inéditos viáveis*, finalizada em 2024. O objetivo da pesquisa foi compreender como o processo de construção de temas geradores, emergentes das realidades dos estudantes, contribui para suas formações. O capítulo conclui que os Temas Geradores na formação docente do ensino superior, com base na experiência vivida na Licena/UFV evidenciam que, quando a universidade se abre ao diálogo com os territórios e valoriza os saberes populares, possibilita-se construir processos formativos mais humanos, contextualizados e comprometidos com a transformação social.

Os autores André Randazzo Ortega, Joana D'Arc Germano Hollerbach, Cecília Carmanini de Mello e Evelyn Freire da Silva, no capítulo **A reforma do ensino médio nas redes estaduais de ensino: um levantamento preliminar**, tratam da reforma do Ensino Médio ou Novo Ensino Médio no Brasil, ancorada na Lei nº 13.415/2017, aprovada em um contexto de crise econômica e instabilidade política no país. A reforma trouxe, entre outras determinações, duas medidas de grande impacto: a primeira na Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Já a segunda propôs a reformulação curricular do Ensino Médio a partir da divisão da carga horária, que destina 60% das horas totais da formação dos estudantes dedicadas ao conteúdo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Ministério da Educação em 2018. Os 40% restantes são preenchidos por até cinco

itinerários formativos, a depender da escolha definida nas unidades estaduais. Além disso, a política não dialogou com os sujeitos da educação que atuam na área, mas incorporou o setor privado como parceiro preferencial no processo da elaboração e da implementação da Lei nº 13.415/2017.

Os autores Camila Martins Januário de Freitas, Carmen Lucia Ferreira Silva e Valter Machado da Fonseca, no capítulo **Os eventos científicos com espaços infantis - oportunidade de inclusão de mulheres-mães-cientistas'**, apresentam reflexões alcançadas a partir da sistematização de ideias, desdobradas de um levantamento bibliográfico em uma perspectiva crítica do cenário feminino nos espaços acadêmicos. Visamos assim contribuir para fomentar os estudos de gênero nos espaços científicos, além de políticas públicas voltadas para reforçar a garantia de direitos. Por conseguinte, o texto ressalta a importância de esses espaços serem cada vez mais inclusivos em toda sua abrangência, para que cada vez mais, mulheres e homens garantam o acesso e a permanência na educação, pensando também na democratização do ensino superior.

Os autores Ana Maria Haddad Bernardino de Amorim, Valter Machado da Fonseca e Carmem Lucia Ferreira Silva, no capítulo **Educação e artes em espaços não formais de ensino-aprendizagem: desafios e novas possibilidades metodológicas para o ensino de ciências**, apresentam uma pesquisa originada da criação do Núcleo de Pesquisas Educação e Artes em Diferentes Espaços (NUPEADE), alocado no Departamento de Educação da UFV, durante dois minicursos elaborados e desenvolvidos pelos autores. O início do grupo, a partir de um trabalho de extensão, avançou também em pesquisas educacionais abordando novas práticas pedagógicas com intencionalidade e real significação. O componente artístico foi um apporte importante para fomentar tais práticas, bem como a compreensão teórica e prática dos espaços não formais de aprendizagem como ambientes de verdadeira criação de sentido e problematização para o processo educacional. O texto conclui que os desafios e obstáculos colocados para a construção de uma educação de

qualidade e socialmente referenciada demandam caminhos novos, sobretudo a busca de outros paradigmas capazes de gerar metodologias que visem dinamizar e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem.

Os autores Vanessa Maria Gonçalves e Luciano Rodrigues Costa, no capítulo **"Arte, trabalho e indústria na primeira metade do século XX: a trajetória artística de Eugênio de Proença Sigaud"**, refletem sobre a trajetória artística de Eugenio Sigaud (1979) e sua representação do mundo industrial urbano na primeira metade do século XX no Brasil. No caso específico da representação das atividades de trabalho e do cotidiano dos trabalhadores, esta manifestação não se inicia no chamado Modernismo Brasileiro. A missão artística francesa no início do século XIX, com destaque para Jean-Baptiste Debret (1768-1848), já retratava o trabalho dos escravizados e o cotidiano no Rio de Janeiro, e inspirava artistas locais. O tema do trabalho foi uma constante no século XIX entre pintores brasileiros influenciados por pintores imigrantes, em sua maioria, italianos. São várias as representações dos ofícios rurais, com destaque para técnicas artesanais dos camponeses nos ambientes rústicos das fazendas.

Os autores Carlos Fernando Ribeiro de Souza e Cesar Luiz De Mari, no capítulo **Instagram e a fábrica de senso comum: dissonância cognitiva, verdade e formação humana na era das redes**, analisam evidências sobre a operação do Instagram como espaço de formação simbólica e subjetiva no cotidiano das pessoas. Seus vídeos curtos, altamente envolventes e emotivos, funcionam como narrativas condensadas, que disputam sentidos, reforçam crenças e mobilizam sentimentos. Muito além de uma plataforma de entretenimento, o Instagram é hoje, uma possibilidade pedagógica não formal, onde discursos são formados, legitimidades são construídas, ideologias se desenvolvem disputando consciências, muitas vezes sob a aparência de neutralidade, informalidade ou “simples opinião”. O capítulo apresenta ainda a necessidade da regulação das redes sociais como mecanismo de proteção dos usuários, responsabilizando as plataformas sobre os conteúdos postados. Essa discussão esbarra em

uma série de resistências das *Big Techs*, permitindo a reprodução de toda forma de conteúdo que possa gerar engajamento e retorno financeiro.

Finalizando esta coletânea, o autor Luciano Rodrigues Costa propõe o capítulo **O paradigma da dádiva e sua perenidade na sociedade contemporânea**, no qual sistematiza as principais características do paradigma da dádiva, centrado na reciprocidade das relações sociais e econômicas, estudado por Marcel Mauss (1974, 1998), buscando conexões com novos estudos realizados em ciências sociais, sobretudo com a Sociologia da Vida Econômica, tal como desenvolvida por Mark Granovetter (1992). Estudiosos do paradigma da dádiva, especialmente alguns cientistas sociais franceses que se reuniram, já há alguns anos, em torno da revista MAUSS (Movimento Antiutilitarista nas Ciências Sociais), defendem a perspectiva da dádiva como o paradigma mais abrangente das ciências sociais. Este paradigma se coloca em contraposição aos dois paradigmas mais difundidos nas ciências sociais, a saber, o individualismo metodológico e o holismo.

Sendo assim, aguardamos que o leitor tenha a oportunidade de acesso a um conjunto de práxis investigadas e relatadas nos capítulos desta coletânea para refletir sobre a necessidade de uma educação contextualizada, pública como chaves para a formação humana integral.

Agradecemos o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFV), do Departamento de Educação (DPE/UFV) na viabilização desta coletânea. Estendemos nossos agradecimentos a todos os participantes, docentes e professores da Linha 3 do PPGE, que elaboraram suas contribuições permitindo a externalização das análises e discussões para o grande público.

*Cezar Luiç De Mari - UFV*  
Setembro de 2025

# BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO: BUSCA POR DESENVOLVIMENTO OU MANUTENÇÃO DA SUBORDINAÇÃO AO CAPITAL INTERNACIONAL?

*Cecília Carmanini de Mello  
Joana D'Ar Germano Hollerbach  
Evelyn Freire Silva  
André Randazzo Ortega*

## **Estrutura e formas de atuação**

Neste capítulo, analisaremos o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica utilizando trabalhos sobre o BID, além de documentos produzidos pela própria instituição. Consideramos importante definir o que é o BID, esclarecendo sua origem e suas formas de atuação.

Segundo a definição de Seitenfus (2008), o BID é uma organização internacional que, classificada segundo sua função, é uma organização de gestão, tendo como principais finalidades a cooperação financeira e o desenvolvimento dos Estados-Membros. Nessa classificação também estão incluídos o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Dessa maneira, o BID “constitui a única organização de cooperação econômica de alcance continental consolidado no Novo Mundo” (Seitenfus, 2008, p. 279). De acordo com seu *site*, a organização possui, atualmente, 48 Estados-Membros, sendo 26 Estados mutuários da América Latina e Caribe e os outros 22 da Europa e Ásia, além de Canadá e Estados Unidos. Assim, o BID é “uma instituição transcontinental de apoio ao desenvolvimento, mas americana pelos seus fins. Os países originários conservam a maioria do capital votante” (Seitenfus, 2008, p. 282, grifo do autor).

O BID foi fundado em 1959, com sua estrutura baseada no Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), um dos componentes do Grupo Banco Mundial (Seitenfus, 2008). Segundo consta no *site*, o Banco foi fundado como uma parceria entre países da América Latina e Caribe e os Estados Unidos. Os membros fundadores são Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Equador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai, Venezuela e Estados Unidos.

Posteriormente, o número de membros foi sendo ampliado com a adesão de outros países da América Latina e Caribe<sup>1</sup>, como Trinidad e Tobago, Barbados, Jamaica, Guiana, Suriname, Belize e o Canadá, como mais um membro da América do Norte.

Além desses, ampliou-se a participação para membros de outros continentes, como Alemanha, Áustria, Bélgica, Coreia do Sul, Croácia, Dinamarca, Eslovênia, Espanha, Finlândia, França, Israel, Itália, Japão, Noruega, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, Suécia e Suíça. O último país a se tornar membro do BID foi a China, em 2009.

Os países são divididos entre membros mutuários e não mutuários. Os primeiros são aqueles que podem tomar empréstimos, os não mutuários não podem. Todos os países latino-americanos e caribenhos são mutuários, detendo juntos 50,014% do poder de voto, dentre os quais, os dois com maior poder são Argentina e Brasil, empatados com 11,354%. O maior votante individual, no entanto, são os Estados Unidos, com 30,006% do poder de voto, sendo um membro regional, mas não mutuário, assim como o Canadá. Juntos, dominam um percentual de votos de 34,007%. Os demais países não regionais e não mutuários possuem 15,979% de poder de voto (Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2025a).

Ao tratar sobre os países membros não mutuários, que entram com capital e têm poder de voto na Assembleia de Governadores e na

---

<sup>1</sup> Cuba não é considerado um Estado-Membro, ao assinar os Artigos do Convênio Constitutivo, a Carta da instituição, mas não os ratificou.

Diretoria Executiva, o BID esclarece quais são os interesses por trás da adesão à organização:

O desenvolvimento da América Latina e do Caribe aumenta o comércio e multiplica as oportunidades de investimentos para todos os países membros do BID. Ser membro do Banco permite ao país não mutuário alavancar seus recursos e canalizar as preocupações com questões de desenvolvimento por meio do BID, alcançando um número maior de países beneficiários do que com programas bilaterais.

Os países membros não mutuários beneficiam-se dos processos de aquisições e contratações, pois somente empresas dos países membros podem fornecer bens e serviços aos projetos financiados pelo BID. O Banco também só pode contratar cidadãos oriundos desses países. O BID colabora com os países membros, divulgando informações sobre projetos e atividades do Banco, e sobre oportunidades de aquisições, por meio de iniciativas como as Redes de Oficiais de Ligação do Setor Privado (PSLO) (Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2025b, s.p.).

A esse respeito, destacamos as considerações de Freitas (2018, p. 38-39) acerca do que ele chama de reforma empresarial da educação, sendo uma das características dessa reforma a “transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudança”. Para o autor, essa orientação empresarial torna a educação um locus de investimento atrativo para indústrias e prestadoras de serviços oriundas de países centrais que buscam na periferia do sistema capitalista reproduzir “o ciclo de colonização científica, cultural e tecnológica” (Freitas, 2018, p. 39). Segundo ele, esse movimento parte de instituições internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) e o Banco Mundial. Podemos também englobar o BID nesse sistema, especialmente porque ser parte do Banco dá aos países membros mais chances de participação nos países latino-americanos.

Para tornar-se membro do BID, há algumas exigências. Para ser um membro regional, é necessário que o país faça parte da

Organização dos Estados Americanos (OEA), enquanto, para se tornar um membro não regional, é necessário que seja membro do FMI. Em ambos os casos, deve haver subscrição de ações do Capital Ordinário e uma contribuição ao Fundo para Operações Especiais. É a partir dessa subscrição de recursos ao capital ordinário que é determinado o poder de voto de cada Estado-Membro (Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2025c).

O financiamento do BID e os empréstimos podem ser feitos pelo setor público ou privado. Ao acordar um empréstimo, o Banco entra com parte do capital, sendo a outra parte uma contrapartida do prestatário. A esse respeito, encontramos no site do BID::

O Grupo Banco Interamericano de Desenvolvimento (Grupo BID) é a principal fonte de financiamento e conhecimento para melhorar vidas na América Latina e no Caribe. É composto pelo BID, que trabalha com o setor público da região e facilita a atuação do setor privado; pelo BID Invest, que apoia diretamente empresas e projetos privados; e pelo BID Lab, que estimula a inovação empreendedora (Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2025d, s.p.).

Sobre a missão desenvolvida pelo BID, temos:

Fornecemos apoio financeiro e técnico a governos nacionais e subnacionais e outras entidades em nossa região. Conduzimos pesquisas de ponta e desenvolvemos soluções inovadoras para enfrentar os desafios de desenvolvimento tanto ao nível local quanto global.

Também realizamos parcerias com países doadores e outras organizações internacionais de desenvolvimento para canalizar recursos e expertise essenciais para a América Latina e o Caribe, promovendo um desenvolvimento sustentável e equitativo (Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2025e, s. p.).

As frentes de ação são muitas, tanto em termos de áreas de atuação quanto na própria forma de atuar, seja por empréstimos, cooperação técnica e pesquisas. Segundo Melgarejo e Shiroma (2019),

o Brasil é o país que mais teve empréstimos efetivados pelo BID, sendo parte considerável do endividamento brasileiro. Os autores também mostram que, a partir do documento “Estratégia de Assistência ao País” publicado em 2015, houve uma atenção mais efetiva do BID sobre a educação. Isso foi materializado nos empréstimos e cooperações técnicas feitos para o setor a partir de 2016 para estados e municípios, empresas privadas e instituições como o movimento empresarial Todos pela Educação e a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (Reduca).

Segundo Seitenfus (2008, p. 283, grifo do autor), “é de praxe que o *Presidente* do BID não seja originário dos Estados Unidos”. Assim como o do Banco Mundial é sempre originário dos EUA e o do FMI é sempre originário da Europa Ocidental. Apesar de não ser um acordo oficial, esse é um acordo informal que tem funcionado ao longo dos anos (Seitenfus, 2008). Tal acordo foi quebrado em 2020, quando o estadunidense Mauricio Claver-Carone foi eleito presidente<sup>2</sup>.

A partir de 2020, com a eleição de Claver-Carone, a hegemonia estadunidense se tornou ainda mais evidente no Banco, pois, além de ser o primeiro não latino-americano a ocupar o posto, ele também era assessor de Donald Trump, até então presidente dos EUA, sendo uma indicação direta dele, foi também Diretor Sênior do Hemisfério Ocidental no Conselho de Segurança Nacional. Segundo Corona (2020), a indicação gerou tensões entre os países. O representante europeu Josep Borrell advertiu sobre a quebra de harmonia na América Latina pelo rompimento do acordo informal acerca da origem do indicado, e países como Argentina, México, Chile e Costa Rica tentaram adiar a votação e lançar o argentino Gustavo Béliz ao cargo. Os esforços não deram certo e Claver-Carone foi eleito com 66,8%, mas enfrentou a abstenção de 16 países, sendo 11 da América Latina. Ainda segundo a autora, o agora ex-assessor de Trump tem um “histórico de pulso firme contra o chavismo e o castrismo”.

Embora a eleição de Claver-Carone tenha sido comemorada pelo governo brasileiro (Vilela, 2020), segundo Oliveira (2022), o Brasil

---

<sup>2</sup> Os dados a respeito da presidência do BID foram atualizados em junho de 2025.

pretendia lançar candidatura própria à presidência, mas desistiu e apoiou o candidato estadunidense que, após eleito, não deu ao Brasil compensações por desistir da candidatura, além de ignorar as propostas apresentadas pelo governo brasileiro. A desistência do Brasil de candidatura própria pode ser entendida também pela proximidade e submissão do governo brasileiro de Jair Bolsonaro ao governo estadunidense de Donald Trump.

Os presidentes do BID são eleitos para mandatos de cinco anos, no entanto, Mauricio Claver-Carone foi destituído do cargo em setembro de 2022, acusado de manter relações íntimas com uma funcionária, além de retaliar funcionários que denunciaram a situação que contrariava o código de ética da instituição. Diante de novas eleições, o BID elegeu seu primeiro presidente brasileiro, Ilan Goldfajn, ex-presidente do Banco Central do Brasil (2016-2019) e ex-diretor do Departamento do Hemisfério Ocidental do FMI (Bocchini, 2022).

Apesar de o maior número de mutuários ser de países onde o idioma oficial é o espanhol, muitos documentos publicados pelo BID só são encontrados em inglês. A razão disso pode ser a hegemonia estadunidense no Banco. O mesmo acontece com os documentos do Banco Mundial.

Ainda sobre o idioma, mas pensando em termos de nacionalidade, as referências usadas em documentos analisados são, majoritariamente, referências estrangeiras. São citados trabalhos sobre Inglaterra e EUA no documento “Melhores Práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil”. Ao colocarmos esta questão, não queremos deslegitimar a produção ou as condições educacionais de outros países, porém, entendemos que os problemas latino-americanos, e mais pontualmente os problemas brasileiros, têm especificidades baseadas em seu processo histórico nacional e na criação de seu sistema escolar. Por isso, o baixo número de trabalhos de pesquisadores brasileiros ou mesmo latino-americanos é um dado que merece destaque.

Outro problema detectado foi a respeito da publicidade de documentos no *site* da instituição. O documento “Análisis del apoyo del BID a la educación secundaria: Mejora del acceso, la calidad y las

instituciones (1995-2012)” está incompleto. A verificação dessa incompletude foi possível quando da leitura: buscamos ao final do documento os anexos mencionados ao longo do texto (22 no total), mas não os encontramos. Tal situação pode prejudicar o entendimento do documento em sua totalidade.

Maria Abadia da Silva, em seu estudo sobre o Banco Mundial, esclarece que:

Há muita resistência, tanto do governo brasileiro como do Banco Mundial, quanto à divulgação dos documentos, na medida em que essas instituições financeiras são guardiãs dos interesses dos centros financeiros mundiais e da política macroeconômica monitorada pelos Estados Unidos, pouco propenso à avaliação de terceiros (Silva, 2002, p. 104).

Tal situação nos leva a crer que há uma intencionalidade em omitir informações, dados, critérios, e que tal omissão em nada contribui para a compreensão sobre o Banco e os países membros.

Segundo Pereira (2010), o Banco Mundial tem mecanismos que objetivam manter o paradigma neoliberal e assegurar que as publicações não fujam da linha política e ideológica estabelecida pela organização. Dentre esses mecanismos está a padronização da equipe no que diz respeito à formação acadêmica, ou seja, quase todos os funcionários eram economistas ou tinham pós-graduação em Economia, com formação em universidades da Inglaterra ou dos EUA. Há uma diversidade de nacionalidade no quadro de funcionários, porém, os pesquisadores têm um perfil profissional estabelecido para ecoar o paradigma neoliberal. Por isso, poucas pesquisas são feitas por estudiosos de países capitalistas periféricos.

Os outros mecanismos são o sistema de promoção, o reforço seletivo das normas, o desencorajamento do discurso dissonante, a manipulação dos dados e conclusões e a projeção externa dos pesquisadores em âmbito acadêmico, jornalístico e político. A respeito da manipulação dos dados, Pereira (2010) pontua como exemplos os resumos executivos e informes para a imprensa que, em alguns casos,

tiveram discordância total do material completo; tal situação aumenta a nossa preocupação quanto à ausência dos anexos no documento “Análisis del apoyo del BID a la educación secundaria: Mejora del acceso, la calidad y las instituciones (1995-2012)”, que podem conter informações importantes e que não estão disponíveis.

Por analogia, percebemos que tal padrão se repete no BID, visto que no documento supracitado, a equipe não conta com membros brasileiros, sendo a participação do Brasil restrita ao papel de colaboração<sup>3</sup>.

## Breve história do BID

O BID nasceu no contexto da Guerra Fria, de disputa entre os EUA e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que configurava um cenário internacional bipolarizado. Scherma (2007) argumenta que a América Latina, naquele período, apesar de alinhada politicamente aos EUA, não recebia a contrapartida estadunidense, especialmente no que tange às questões econômicas.

Estrategicamente, os EUA concentravam seus esforços na reconstrução da Europa e do Japão, arrasados pela Segunda Guerra Mundial. Esses esforços se justificavam politicamente, pois os EUA não queriam perder áreas de influência para a URSS, e também economicamente, pois somente países reconstruídos conseguiram pagar suas dívidas contraídas em razão da guerra. Foi nesse período de “abandono” que a ONU criou a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), em 1948, que se tornou definitiva em 1951. A partir da CEPAL e das contribuições dos economistas Ragnar Nurkse e Raul Prebisch, se desenvolveram as teorias que orientaram o desenvolvimento dos países latino-americanos no período.

Defendendo a necessidade de ajuda internacional, concedida pelo Banco Mundial após a Segunda Guerra, especialmente aos países

---

<sup>3</sup> Em outros documentos, não abarcados nessa pesquisa, percebemos que os autores, em alguns casos, são brasileiros, porém, com estreitas ligações com as agências internacionais.

europeus pelas razões elencadas anteriormente, a relação entre os EUA e a América Latina foi se deteriorando. Para Scherma (2007), a Revolução Cubana de 1959 representou uma ruptura na relação EUA/América Latina. Essa perda de influência estadunidense contribuiu para a situação mudar e as atenções dos EUA se voltarem para a América Latina.

O BID surgiu de uma articulação com grande protagonismo brasileiro na figura do então presidente Juscelino Kubitschek, que usou do conflito leste-oeste entre capitalismo e socialismo para favorecer as relações norte-sul, objetivando o desenvolvimento da América Latina por meio de atração de Investimentos Diretos Estrangeiros (IDE's) e empréstimos internacionais.

A atuação do presidente do Brasil daquele período foi decisiva. Juscelino Kubitschek (JK) escreveu, de próprio punho, uma carta ao presidente estadunidense, Dwight Eisenhower, por entender que um banco multilateral americano não teria o prestígio e o aporte de recursos necessários se dele não fizesse parte a maior economia do continente. Na carta, segundo Scherma (2007), JK alertou o presidente dos EUA que o desgaste entre os EUA e a América Latina forneceria solo fértil

[...] para penetração de “ideologias estranhas” (o socialismo, notadamente), e que, como a América Latina não estava encontrando a ajuda necessária para a superação do subdesenvolvimento econômico, isso poderia representar um perigo ao avanço comunista. O desgaste nas relações com os EUA seria um indicador primeiro deste fato (Ibidem, p. 43-44).

A gestão Eisenhower concentrava grandes esforços no combate ao comunismo. Junto a isso, JK colocou em discussão a ideia de uma Operação Pan-Americana. Scherma (2007) argumenta que essa foi a “linha-mestra” do governo JK e do desenvolvimento de uma política externa brasileira mais independente e propositiva, que colaborasse com o desenvolvimento interno do país. É nesse contexto

que foi possível a criação do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Mais do que isso: a criação de uma instituição financeira multilateral americana vem atender a demandas próprias do continente. Diferentemente de outras organizações internacionais, ela não fora erigida unicamente no sentido de atender aos interesses das grandes potências, senão foi resultado de demandas vindas “de baixo” (Scherma, 2007, p. 47).

Assim, em 1959, entrou em vigor o Convênio Constitutivo do BID. Os países da América Latina detêm o maior percentual de votos, mas Scherma (2007) chama a atenção para situações em que é necessária a maioria de três quartos de votos para a aprovação (75%), ficando os EUA com o poder de voto, devido ao seu poder de voto. O autor aponta que questões relativas à “admissão de novos membros; aumentos de recursos do Capital Ordinário ou do Fundo de Operações Especiais; modificações no Convênio Constitutivo; modificação no número de Diretores Executivos, entre outras” (Ibidem, p. 51) são passíveis de voto pelos EUA, pelas condições estabelecidas para a aprovação.

Como o período de criação do BID coincidiu com a vitória da Revolução Cubana em 1959, o poder imperialista se viu ameaçado pela ruptura liderada por Fidel Castro. Logo, para evitar um “efeito dominó”, ou seja, evitar que os ventos revolucionários se espalhassem para outras partes do continente, os EUA criaram a Aliança para o Progresso na gestão de John F. Kennedy, que destinou parte de seus recursos ao BID, para um Fundo Fiduciário de Progresso Social, criado especialmente para receber recursos do programa estadunidense.

Magnólia Said (2005) argumenta que, no contexto da Guerra Fria, os EUA buscaram espalhar a ideologia do desenvolvimento pautado na sua própria experiência. Mais do que isso, tentaram confundir desenvolvimento com modernidade, ou seja, a ideia de que os países atrasados deveriam se modernizar para alcançar a prosperidade dos países centrais. “Desenvolvimento, era isso:

transportar características da sociedade americana para os países em atraso. Era também “industrialização e crescimento da produção” (SAID, 2005, p. 8). Como prática dessa retórica desenvolvimentista modernizante, “foram pensados projetos de cooperação internacional como a Aliança para o Progresso, concebida no governo do Presidente Kennedy, para levar ajuda à população pobre da América Latina e elaborados programas de diminuição da fecundidade, a cargo da Benfam” (Ibidem, p. 9).

Ainda segundo Said (2005), no Brasil, essa visão de desenvolvimento era justificada numa tensão existente entre dois “brasis”: um agrário e atrasado, que não deixava o outro, moderno, urbano e industrializado, avançar. Nesse sentido, o Plano de Metas de JK estava alinhado a essa ideologia do desenvolvimento, buscando investimento estrangeiro para modernizar o Brasil.

Para Castro (2014), há uma dificuldade histórica para o desenvolvimento dos Estados latino-americanos por conta da dominação externa promovida pelos países centrais hegemonizados pelos EUA. O desenvolvimento dependente é pautado na modernização adequada às necessidades capitalistas, sendo a América Latina periférica na distribuição de riquezas, mas central na reprodução de desigualdades.

O primeiro empréstimo do BID para o país foi feito no governo de Jânio Quadros, em 1961, para uma empresa privada de celulose, a Lutcher Celulose e Papel. O governo de Jânio durou somente sete meses, de janeiro a agosto de 1961.

Seu vice, João Goulart, assumiu a presidência apesar dos protestos de setores conservadores. O governo buscou “conciliar crescimento econômico, reformas sociais e combate à inflação” (Scherma, 2007, p. 60). A situação se desgastou com a desaceleração do crescimento econômico, aumento da inflação e com o anúncio das reformas de base, como reforma agrária e nacionalização das refinarias de petróleo.

Mesmo com a radicalização do governo e da situação brasileira, até o Golpe de 1964, a atuação do BID se manteve “linear”, alinhada

ao padrão desenvolvimentista que “acreditava na importância primeira da industrialização (especialmente via substituição de importações) e no papel do Estado em garantir infraestrutura para acelerar o crescimento econômico” (Ibidem, p. 63). Segundo o autor supracitado, isso ocorreu em parte pela posição privilegiada que tinha o Brasil na organização.

No primeiro governo militar, após o Golpe de 1964, que depôs João Goulart, o Brasil reatou com o FMI, relação rompida por JK em 1959 e, consequentemente, voltou a receber empréstimos do BIRD. Já o BID e o Brasil, por sua vez, mantiveram sua relação inalterada, aprofundando-a entre 1964 e 1967. É nesse período que o Banco buscou por recursos de países não membros, por meio de venda de títulos e administração de fundos de outros países. Scherma (2007) aponta que, com o regime militar, a abertura da economia brasileira ao capital externo aumentou tanto por via de empréstimos como por investimento Estrangeiro Direto.

No período do “milagre econômico” (1968-1973) que veio em seguida, o BID passou a priorizar países com menor desenvolvimento, especialmente quanto aos empréstimos para a área social. Scherma (2007, p. 77) destaca que, nesse tempo, “a captação de recursos externos é ressaltada como fundamental para o desenvolvimento nacional e, portanto, é acentuado o papel de organismos de financiamento internacionais, como o BID”. Nesse contexto, o maior volume de empréstimos para o Brasil nessa época foi para o setor produtivo e o setor de infraestrutura - este último em destaque pela prioridade dada aos setores de energia e transportes.

No governo Geisel (1974-1979), o mundo passou por uma crise caracterizada pelo colapso do sistema de Bretton Woods e pelo choque<sup>4</sup> do petróleo de 1973. Para conter a recessão, que poderia levar à diminuição do crescimento econômico e consequentemente à perda de apoio do regime por setores importantes, o Brasil estabeleceu o II Plano Nacional de Desenvolvimento. As medidas desse plano

---

<sup>4</sup> Scherma (2007) usa a palavra “choque” para se referir às crises do petróleo de 1973 e 1979. Por isso, mantivemos assim no texto.

mantiveram o aporte financeiro do capital internacional em níveis altos, com o aumento da dívida externa em 1.300% de 1968 a 1979. O viés adotado na política externa desse período seguiu a linha proposta por JK, de buscar investimentos externos para promover o desenvolvimento interno. A política externa adotada no período ficou conhecida como “Pragmatismo Responsável e Ecumênico”, segundo Scherma (2007), dado o seu caráter pragmático e não ideológico. Entretanto, Scherma pontua que:

Como balanço final do período 1961-1979, podemos dizer que a atuação do BID no Brasil foi bastante relevante. Por um lado, a ideologia prevalecente no BID ajustava-se àquela que dominou os atores da política econômica nacional no período, a saber: o desenvolvimentismo. Neste sentido, a complementariedade de interesses evitou conflitos e catalisou a tomada de recursos do Brasil no exterior, sendo o BID a maior fonte de recursos multilaterais do país (Scherma, 2007, p. 96).

A partir de 1979, com o segundo choque do petróleo e a crise das dívidas externas, ocorreram profundas mudanças no cenário internacional que impactaram diretamente as economias latino-americanas devido à sua dependência externa. Mesmo a economia brasileira – a maior da região – não conseguiu manter-se firme diante da crise pela ausência de um sistema financeiro nacional autônomo e

Também fora incapaz de incorporar um robusto sistema nacional de pesquisa e desenvolvimento capaz de garantir inovações tecnológicas próprias, ficando, também neste quesito, dependente de importações. Em suma, as economias latino-americanas encontravam-se, em fins dos anos 70, fortemente dependentes de um bom funcionamento da economia internacional, particularmente de ampla liquidez (Scherma, 2007, p. 101).

Nesse contexto de crise, de choque do petróleo e da tentativa dos EUA de manter o dólar como moeda hegemonic no cenário internacional, ocorreu o aumento das taxas de juros, que prejudicou os

países da América Latina que, nos anos 1960 e 1970, contraíram empréstimos a juros bem mais baixos. A partir desse cenário, os governos começaram a abandonar o paradigma econômico desenvolvimentista em favor do pagamento das dívidas.

Apesar da crise internacional, o BID continuou a aumentar o seu capital ano a ano, buscando se manter como fonte importante de empréstimos na região, cuja situação estava agravada pelo pagamento de juros das dívidas, queda do PIB e da renda *per capita*. Nesse período, as prioridades do Banco eram agricultura, desenvolvimento rural e urbano (incluindo o desenvolvimento humano) e novas fontes de energia para diversificar a matriz que havia sofrido com a crise do petróleo. Nesse período, também foi criada a Comunidade Interamericana de Investimentos (CII), filiada ao BID, mas com administração e estrutura independentes. O principal objetivo da CII era a realização de empréstimos para empresas de pequeno e médio porte.

A partir de 1985, o Banco apontou como preocupação a questão ambiental e sofreu uma queda nos valores de empréstimos de 1985 a 1988, refletindo a crise internacional e as disputas na própria instituição sobre seu papel e estrutura na América Latina. Em 1987, o tema da mulher frente ao desenvolvimento passou a figurar nos relatórios do Banco, com projetos para fortalecer e consolidar esse papel na América Latina.

Magnólia Said (2005) a respeito das políticas de órgãos internacionais focalizadas nas mulheres, aponta que as políticas de desenvolvimento encabeçadas por esses órgãos para os países subdesenvolvidos têm consequências negativas para as mulheres: “as propostas de desenvolvimento que envolvem as mulheres são pensadas na perspectiva de utilização do trabalho não pago, dando ênfase ao seu papel reprodutivo, além de ligá-las diretamente com a natureza, ao mundo doméstico e à sua capacidade reprodutiva” (Said, 2005, p. 12-13).

Com isso, podemos concluir que esses órgãos representantes do capital dominante não somente se beneficiam do patriarcado, mas

com suas políticas colaboram para o aumento da discriminação das mulheres, fortalecendo seu papel no trabalho reprodutivo, especialmente pela maternidade, mantendo, assim, o sistema. As políticas direcionadas a esse grupo são um paliativo que não resolve a questão da desigualdade e subordinação na relação entre homens e mulheres; quiçá, reforçam as desigualdades.

A partir da eleição de um novo presidente em 1988, Enrique Iglesias, o Banco constituiu uma comissão de reformas, chamada Comitê de Revisão, para “recomendar uma redefinição do papel do Banco” (Scherma, 2007, p. 123). Mario Henrique Simonsen, que havia sido ministro da Fazenda do governo Geisel e ministro do Planejamento do governo Figueiredo, fez parte deste Comitê.

Castro (2014), numa leitura crítica acerca da criação e atuação do BID, explora mais seu alinhamento com instituições internacionais como o FMI e o Banco Mundial, mostrando haver uma estreita colaboração entre essas organizações. O BID justifica isso como forma de uma organização não se sobrepor a outra, duplicando esforços desnecessários e, também, pela disposição de todos em articular ações com os mesmos fins. Salienta que, ainda que seja um banco que empresta dinheiro para a América Latina em nome de seu desenvolvimento, tem sua linha de ação baseada no que é proposto por Washington. A autora afirma que

É imprescindível entender o processo de colonização nas Américas dos trópicos como o prelúdio da questão social que se inaugura com a emergência do capitalismo. Uma das especificidades da colonização nesta região criou um laço crucial para a reprodução da desigualdade, um complexo de exploração/desigualdade/discriminação que se intensificará ao longo do tempo com o aprofundamento das relações estabelecidas intraclasses e interclasses, interna e externamente (Castro, 2014, p. 58).

Nesse sentido, é de suma importância entendermos o processo de colonização e os processos de independência para podermos entender também a inserção da América Latina no mercado mundial e

como o seu desenvolvimento foi, desde o princípio, limitado pela relação de dependência com os países centrais. Dessa forma, para a autora, o modelo desenvolvimentista, calcado na substituição de importações, foi determinado pelo capitalismo global como parte da divisão internacional do trabalho. Os empréstimos contraídos pelos Estados latino-americanos, que depois se desdobraram na crise da dívida na década de 1980, são tidos como uma nova forma de colonização. Segundo a autora

A crescente transferência de riqueza do “sul global” para os países centrais por meio da dívida mostra o poder deste mecanismo de dominação. Neste sentido, somado ao colonialismo interno, que, por si só, já sustenta contradições internas profundas, a resposta imperial dada por este capitalismo das finanças aprofunda ainda mais o poço de desigualdades que tem sido o continente latino-americano, reforçando também sua posição periférica do próprio sistema (Castro, 2014, p. 66).

Para disciplinar os países para o pagamento das dívidas externas por meio do acesso a novos empréstimos, foram propostos/impostos os planos de ajuste pelo FMI. Segundo Soares, “o novo enfoque chamado de *ajuste estrutural* pretende desencadear as necessárias mudanças por políticas liberalizantes, privatizantes e de mercado” (Soares, 2002, p. 14).

Coerente com os ajustes estruturais, foi estabelecido em 1989 o Consenso de Washington. O acordo pode ser compreendido em dez tópicos: Disciplina Fiscal; Reorientação dos gastos públicos; Reforma tributária; Taxa de juros; Taxa de câmbio; Liberalização comercial; Abertura para o capital estrangeiro; Privatização; Desregulamentação da economia; e Direitos de propriedade. Essas formulações são fruto de uma reunião entre o Departamento do Tesouro, o Banco Mundial, o FMI, o BID, a Usaid e os principais *think tanks* estadunidenses que “integravam a cúpula da rede de poder político, financeiro e intelectual do complexo Washington-Wall Street” (Pereira, 2010, p. 275).

Os ajustes estruturais consolidaram um padrão de acumulação flexível tanto em termos produtivos quanto trabalhistas, que buscou ser compensado por políticas públicas sociais também flexibilizadas e focalizadas em parcelas da população consideradas mais vulneráveis (Castro, 2014).

A despeito das mudanças operadas pelo neoliberalismo a partir dos programas de ajuste advindos do Consenso de Washington, a partir dos anos 1990

[...] o comportamento do BID, assim como demonstrado acima, assume um padrão coerente com as tendências internacionais e com o contexto em que se insere, sem verificar mudanças qualitativas na sua atuação; ou seja, as políticas agora analisadas fazem parte de uma mesma concepção que não se altera ao longo dos anos, e servem como demonstração do comportamento anteriormente destacado da instituição (Castro, 2014, p. 78).

Estudando de maneira mais específica a política social do BID, Castro (2014) argumenta que o tratamento da questão social na América Latina se relaciona mais com o modelo de desenvolvimento do que com as necessidades da população. Nos anos 1930, a política social teve como função manter e reproduzir a força de trabalho, sendo o salário e o emprego pontos-chave para o acesso aos serviços sociais.

No entanto, a autora supracitada aponta que esses direitos, apesar de aparentemente universalizados, só eram concedidos aos grupos organizados. Castro (2014) destaca haver um equívoco em considerar que, nesse período, houve a existência de estados de bem-estar social na América Latina. Segundo a autora, os Estados latino-americanos tinham base clientelista, paternalista e dependente. A partir da década de 1960, houve um novo pacto de poder em que foram privilegiadas as empresas privadas na prestação de serviços que concentravam poder no governo central e excluíam os trabalhadores do controle de instituições sociais. Sob o paradigma neoliberal, a política social funcionou como uma subsidiária da política econômica.

Dessa forma, configurava-se compensatória, transitória, privatizada, descentralizada e focalizada. Para a autora,

Um dos objetivos não declarados da política social neste contexto é o de abrir novos espaços para obtenção de mais-valia e de lucro para o capital, ou seja, um novo campo para acumulação, o que de forma alguma levaria à correção das desigualdades sociais. Algumas políticas sociais, como previdência, saúde e educação, são campos férteis para atividades lucrativas; outras, como assistência social, são deixadas ao setor privado não lucrativo, filantrópico (Castro, 2014, p. 84).

Dessa forma, cumpre deixarmos claro que o setor privado ou o mercado atuam no fornecimento de serviços e benefícios devido à sua anunciada equidade e eficiência, porém não há como corrigir desigualdades por meio do mercado, já que este é quem promove as desigualdades, estruturais no sistema capitalista. Mas a ideia de que é possível diminuí-las é atraente e proporciona lucros. Nesse sentido, temos setores ligados ao capital, como bancos, conglomerados educacionais, operadoras de planos de saúde que defendem o fim do sistema público de saúde, a administração de escolas públicas por entes privados e a previdência privada.

Como exemplo dessa política privatizante, no dia cinco de novembro de 2019, foi levado pelo poder executivo ao Senado, um Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 188/2019, que o desobrigava de construir escolas em regiões com carência de vagas, sendo os alunos direcionados para escolas privadas com bolsas pagas pelo governo. Para receberem o benefício, esses deveriam comprovar insuficiência de recursos e se inscreverem para participar de uma seleção. A PEC também propunha revogar o parágrafo da Constituição, que estabelece que o Orçamento federal deve ter como um de seus objetivos reduzir as desigualdades regionais, baseado em critério populacional (Caram, 2019). A PEC 188/2019 foi arquivada no Senado Federal em dezembro de 2022.

Freitas (2018) aponta haver um “vetor de privatização” na educação cujo fim último é estabelecer um livre mercado escolar, onde os professores e as escolas estariam em concorrência em um processo que levaria à melhoria da qualidade da educação, segundo os proponentes da reforma empresarial já mencionada anteriormente. A construção desse mercado passa pelo afastamento progressivo do Estado das funções ligadas à educação. Em um primeiro momento, esse afastamento se daria ao nível de gestão, ou seja, o Estado passa a agir somente como um fiscalizador e um financiador da educação, estando a gestão nas mãos do setor privado. Isso pode se dar tanto pela terceirização da gestão escolar quanto pela concessão de vouchers aos estudantes. Para o autor, esse vetor privatizante atua para fazer com que a educação não seja mais um direito, mas um serviço a ser adquirido, cujo fim será a privatização total do sistema de educação. Nesse contexto, como afirma Evangelista *et al.* (2021), o setor privado, além de atuar na oferta direta da educação (escolas privadas), se expande à “comercialização de equipamentos, metodologias e ferramentas que se apresentam como soluções educacionais para as redes públicas, constituem uma importante vertente de inserção privada na educação pública, espaços estes, onde empresas disputam pela oferta desses produtos e serviços” (Evangelista *et al.*, 2021, p. 317).

Assim, a privatização da educação vem ocorrendo de modo direto e indireto mediante um Estado subordinado aos agentes internacionais.

A partir dos anos de 1980, os organismos multilaterais, como Banco Mundial, FMI e BID, inverteram a relação de causalidade entre pobreza e desenvolvimento econômico. Difundiram, desde então, a ideia de que a desigualdade seria o “entrave” ao desenvolvimento. Sob essa perspectiva, o BID buscou, por meio do investimento nas pessoas, aumentar a eficácia das políticas sociais e alcançar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio propostos pela ONU. A prioridade no investimento nas pessoas buscou melhorar o capital humano baseado em três pilares: nutrição, saúde e educação. É com essa prioridade que se combate à pobreza estrutural. Porém, “tão problemática se nos

apresenta tal visão dado que a pobreza na forma como subsiste no capitalismo está em função da própria organização do modelo de reprodução da sociedade, portanto, imprescindível para o funcionamento da mesma” (Castro, 2014, p. 87).

A problematização levantada por Castro (2014) evidencia que a desigualdade e a pobreza são partes constitutivas do sistema capitalista, e dessa forma não há como eliminá-las sem superar esse sistema. Essa pode ser uma das razões para que as políticas públicas sociais sejam tão fragmentadas. Paiva e Ouriques (2006) comentam essa fragmentação citando o exemplo do que foi feito no governo Lula:

Por esta razão, é desanimadora a constatação da timidez da política social do governo Lula, onde o tema da pobreza, apartado da sua dimensão estrutural, permanece confinado como um problema da esfera do consumo e da estrutura familiar. Por mais que a pobreza seja aguda e na medida em que é uma questão explosiva, o melhor mesmo, aparentemente, é esterilizá-la, sobrepondo ações diversas e pulverizadas, que não atacam a raiz da questão social. O risco de se atuar na lógica do ajustamento de comportamentos individuais não é pequeno, haja vista o esforço em empreender e divulgar as chamadas condicionalidades para as famílias terem acesso aos benefícios (Paiva; Ouriques, 2006, p. 174).

As ações que focalizam o indivíduo, como o Bolsa Família, por exemplo, não resolvem problemas estruturais, mas podem dar a ilusão de estarem colaborando para a melhoria do sistema ou, ainda, colocar sobre os ombros de cada um a tarefa de melhorar de vida, eximindo o Estado de responsabilidade, ignorando a estrutura do problema e desestimulando as lutas coletivas. “Ou seja, transfere-se para o nível individual a responsabilização por uma situação histórica de degradação cujas causas residem justamente na indevida apropriação do Estado em prol de grupos auto interessados fortemente articulados com a dinâmica capitalista” (Castro, 2014, p. 112). A responsabilidade

colocada sobre o indivíduo mascara o que de fato promove a desigualdade<sup>5</sup>.

Castro (2014) destaca que o Banco foca suas ações no desenvolvimento da primeira infância, juventude em risco e alívio da pobreza. Esses direcionamentos compõem a Divisão de Proteção Social e Saúde. A exemplo de atuação do BID direcionada aos jovens brasileiros, temos a Lei n.º 13.415/2017, que institui a Reforma do Ensino Médio, que “em muito se aproxima do que é proposto pelo BID, principalmente no que diz respeito à formação da classe trabalhadora e ao atendimento das demandas do capital” (Silva; Hollerbach, 2024, p. 18).

Sobre outro tema, o enfoque do BID em ações para a Juventude em Risco se justifica, por sua vez, não somente pelo fato de 40% da população do continente ter menos de 30 anos, mas também pela razão de que enfrentar suas dificuldades potencializaria o desenvolvimento econômico, incrementaria a produtividade e equidade, e reduziria a pobreza e os níveis de violência na região. O Banco considera que os problemas gerados por comportamentos perigosos geram custos sociais não só para o indivíduo, mas para a sociedade na totalidade, já que a marginalização dos jovens se dá pela *falta de oportunidades para completar os estudos secundários e sua baixa qualidade*, a precariedade do mercado de trabalho e quantidade de empregos insuficientes (Castro, 2014, p. 91-92, grifo nosso).

A educação de nível médio ganha relevo nas ações para a juventude, pois essa faixa etária representa uma “janela de oportunidade”: os investimentos nesse segmento podem diminuir as

---

<sup>5</sup> Entendemos que o objetivo do programa não é resolver um problema estrutural e reconhecemos a sua importância no abrandamento da pobreza (Leão Rego; Pinzani, 2013) e na inclusão dos seus beneficiários no consumo de bens. Entretanto, a crítica que se faz aqui, a partir dos autores citados, é de que o Partido dos Trabalhadores, quando no poder, adotou medidas que, longe de romper com a lógica do capital, se alinharam a elas.

desigualdades e aumentar as oportunidades dos jovens (e de quem deles depende) de ter uma vida melhor<sup>6</sup>[6].

## Conclusão

Ao longo do texto, observamos que o BID, embora seja uma instituição criada para o desenvolvimento da América Latina, tem como orientador os EUA. Se antes essa orientação era um pouco menos evidente, a partir da eleição de Claver-Carone em 2020, essa evidência ganha força.

Nesse sentido, precisamos considerar a história do BID no contexto em que se insere a América Latina no sistema capitalista. A partir desse entendimento, desdobram-se outros que nos permitem compreender como a ação do BID está condicionada aos interesses internacionais, dos grandes centros capitalistas, especialmente dos EUA. A margem de desenvolvimento latino-americano é aquela permitida pela conjuntura externa, sendo o BID um operador do capital que garante a reprodução do capitalismo neoliberal, tendo solo fértil nas políticas brasileiras.

## Referências

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO.

*Capital social e poder de voto.* 2025a. Disponível em:

<https://www.iadb.org/pt-br/quem-somos/como-estamos-organizados/assembleia-de-governadores/capital-social-e-poder-de-voto>. Acesso em: 28 jun. 2025.

---

<sup>6</sup> Essa concepção guarda estreita relação com a Teoria do Capital Humano, que estabelece que o trabalho, quando qualificado por meio da educação, é um meio para expandir a produção e, consequentemente, as taxas de lucro do capital. Uma definição mais detalhada está disponível em:

<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano>. Acesso em: 28 jun. 2025.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO.  
*Países membros não mutuários.* 2025b. Disponível em:  
<https://www.iadb.org/pt-br/quem-somos/como-estamos-organizados/paises-membros-nao-mutuario>. Acesso em: 28 jun. 2025.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO.  
*Estrutura Organizacional.* 2025c. Disponível em:  
<https://www.iadb.org/pt-br/quem-somos/estrutura-organizacional>.  
Acesso em: 28 jun. 2025.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO.  
*Somos o grupo BID.* 2025d. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt-br>. Acesso em: 28 jun. 2025.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. *Sobre o BID.* 2025e. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt-br/quem-somos/sobre-o-bid>. Acesso em: 28 jun. 2025.

BOCCHINI, Bruno. Indicado pelo Brasil, Ilan Goldfajn é eleito presidente do BID. *Agência Brasil.* São Paulo, 20 nov. 2022.  
Disponível em:  
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2022-11/indicado-pelo-brasil-ilan-goldfajn-e-eleito-presidente-do-bid>.  
Acesso em: 28 jun. 2025.

CARAM, Bernardo. PEC de Guedes desobriga poder público de construir escolas. Folha de S. Paulo. 14 nov. 2019. Disponível em:  
<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/11/pec-de-bolsonaro-e-guedes-desobriga-poder-publico-de-construir-escolas.shtml>. Acesso em: 18 jun. 2025.

CASTRO, Marina Scotelaro de. A Concepção de Política Social do Banco Interamericano de Desenvolvimento. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória, ES, 2014.

CORONA, Sonia. Candidato de Trump é eleito novo presidente do BID. *El País*. Washington, 12 set. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-09-12/candidato-de-trump-e-eleito-novo-presidente-do-bid.html>. Acesso em: 09 jun. 2025.

EVANGELISTA, Jaqueline Pereira; MEDEIROS, Maria Valéria Jacques de; CAMARA, Mírian Aguiar Oliveira; LOPES, Robson Vila Nova. O setor privado na educação básica brasileira: espaços e mecanismos de participação. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 8, n. 64, 2021.

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

MELGAREJO, Mariano Moura; SHIROMA, Eneida Oto. O projeto de educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento. *Roteiro*, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20896/14023>. Acesso em: 10 jun. 2025.

OLIVEIRA, Eliane. Brasil torce por saída de presidente do BID, investigado por ‘relação inadequada’ com funcionária. *O Globo*. Brasília, 30 mai. 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/noticia/2022/05/brasil-torce-por-saida-de-presidente-do-bid-investigado-por-relacao-inadequada-com-funcionaria.ghtml>. Acesso em: 09 jun. 2025.

PAIVA, Beatriz Augusto de; OURIQUES, Nildo Domingos. Uma perspectiva latino-americana para as políticas sociais: quanto distante está o horizonte? *KATÁLYSIS*, Florianópolis, v. 9, n. 2, jul./dez. 2006. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/rk/v9n2/a04v09n2.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2025.

PEREIRA, João Márcio Mendes. *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SAID, Magnólia. *FMI, Banco Mundial e BID: impactos sobre a vida das populações*. Fortaleza: [s.n.], 2005. Disponível em:  
[http://www.ie.ufrj.br/intranet/ie/userintranet/hpp/arquivos/080820195133\\_SaidM.FMIBancoMundialeBID2005.pdf](http://www.ie.ufrj.br/intranet/ie/userintranet/hpp/arquivos/080820195133_SaidM.FMIBancoMundialeBID2005.pdf). Acesso em: 30 mai. 2025.

SCHERMA, Márcio Augusto. *A Atuação do Banco Interamericano de Desenvolvimento no Brasil*. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) (UNESP/UNICAMP/PUC-SP) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, 2007.

SEITENFUS, Ricardo Antônio Silva. *Manual das organizações internacionais*. 5<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2008.

SILVA, Evelyn Freire da; HOLLERBACH, Joana D'Arc Germano. A reforma do Ensino Médio e suas aproximações com o BID: conexões no fomento da dualidade. *Revista Ponto de Vista*, v. 13, n. 2, p. 01–20, 2024.

SILVA, Maria Abádia da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SOARES, Laura Tavares. *Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina*. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VILELA, Pedro Rafael. Governo brasileiro comemora eleição de novo presidente do BID. *Agência Brasil*. Brasília, 13 set. 2020.

Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2020-09/governo-brasileiro-comemora-eleicao-de-novo-presidente-do-bid>. Acesso em: 09 jun. 2025.

# **MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO CONTEXTUALIZADO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**

*Daiane Cenachi Barcelos*

*Sara Ferreira Almeida*

*Márcio Gomes da Silva*

*Marizete Andrade*

## **Introdução**

No ano de 2012, o Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituiu a expansão da experiência-piloto de formação de educadores do campo pelas instituições de ensino superior, por meio do Edital MEC/SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012. Essa experiência vinha sendo realizada, desde 2008, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), na Universidade Federal de Sergipe (UFS), na Universidade de Brasília (UnB) e na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, as Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) são ofertadas por meio de 44 cursos, distribuídos em 33 instituições federais de ensino superior, considerando que algumas delas disponibilizam vagas em mais de um campus.

No que diz respeito à garantia do direito constitucional à escolarização, os dados mencionados, somados ao acúmulo prático e teórico dessa política, evidenciam que as LEdoCs vêm alcançando resultados de grande valor político e social, tanto no interior das universidades quanto nas comunidades camponesas de origem dos estudantes. Essa formação específica para a população camponesa coloca em perspectiva a elaboração de novos métodos de trabalho pedagógico e formas de organização escolar, particularmente nas

unidades de ensino do campo que atendem aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Todavia, conforme ressalta a matriz original dos cursos, a formação não se restringe à atuação nos estabelecimentos oficiais de ensino, mas também contempla a gestão de processos educativos comunitários.

Na Universidade Federal de Viçosa (UFV), o Curso de Licenciatura em Educação do Campo foi instituído no ano de 2014, a partir de uma ampla mobilização de diversas organizações vinculadas às lutas campesinas da Zona da Mata Mineira. A proposta de formação para a docência, reivindicada por esses grupos sociais, culminou na implementação de uma LEdoC com ênfase em Ciências da Natureza, fundamentada em uma compreensão de campo e território intrinsecamente vinculada às experiências educativas e produtivas historicamente desenvolvidas na região.

Nessa perspectiva, materializa-se uma concepção filosófica e teórica que possibilita a articulação entre o pensar e o fazer pedagógico com a construção dos saberes do campo. Tal concepção justifica a opção pela formação em Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia), especialmente no que se refere aos conhecimentos sobre biodiversidade e agrobiodiversidade - que, em inter-relação com as Ciências Humanas, propiciam os fundamentos necessários para o fortalecimento da educação do campo e da agroecologia como promotoras da qualidade de vida do coletivo agrário.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa - Licena - viabiliza uma proposta formativa que se concretiza por meio da alternância educativa, como estratégia para garantir a conexão entre teoria e prática. Essa alternância se realiza através do Tempo Universidade, período de aulas na instituição, e do Tempo Comunidade, período em que os/as estudantes desenvolvem estudos e pesquisas nas comunidades de origem. Para que esses diferentes tempos se articulem no processo formativo, são desenvolvidas duas importantes mediações pedagógicas: o Projeto de

Estudo Temático (PET) e o Acompanhamento de Tempo Comunidade (ATC).

Considerando o complexo acima destacado, o objetivo deste texto é analisar como essas mediações pedagógicas utilizadas na Licenciatura em Educação do Campo da UFV promovem uma educação contextualizada. Para tanto, partimos das seguintes indagações: De que maneira o desenvolvimento do PET contribui para o fortalecimento de uma educação contextualizada e significativa para a realidade dos/as estudantes? Como a elaboração de Temas Geradores favorece a articulação entre os saberes populares e os saberes acadêmicos na formação dos/as educadores/as? Que conteúdos e temas vivenciados no ATC são incorporados como conteúdo programático das disciplinas? Que aprendizados os/as estudantes destacam durante a colocação em comum após a vivência no ATC?

Para responder a essas perguntas de pesquisa, tomamos como base os dados produzidos a partir de uma pesquisa de iniciação científica intitulada *“Sistematização do Acompanhamento de Tempo Comunidade (ATC) na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licena UFV”*, que sistematizou o Acompanhamento de Tempo Comunidade entre os anos de 2014 e 2024, assim como uma pesquisa de dissertação de mestrado intitulada *“Temas Geradores e formação de educadores(as) na Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza da UFV: desafios na construção de inéditos viáveis”*. Realizado por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (PPGE/UFV). O referido estudo sistematizou o Projeto de Estudo Temático da Licena entre os anos de 2022 e 2024.

A abordagem teórico-metodológica que orientou o desenho das pesquisas e a elaboração dos procedimentos de coleta e organização de dados foi a Sistematização de Experiência (SE). No conjunto das práticas de Educação Popular desenvolvidas no seio de movimentos sociais na América Latina, a SE se converteu em um procedimento de análise e reconhecimento das ações populares como espaço-tempo de produção do saber filosófico. Ao propor reconstituir experiências de forma a compreendê-las de maneira mais sistemática, a Sistematização

agrupa e ordena informações sobre o vivido, promovendo uma reflexão sobre a prática que se pretende interpretar, a fim de identificar caminhos a serem seguidos e a serem reformulados em termos concretos (Mejía 2007, Holliday, 2006).

Nesse sentido, as etapas envolveram análises de documentos produzidos ao longo de 10 anos de curso, como roteiros e relatórios com a descrição das elaborações metodológicas, imagens, depoimentos e diálogos com a equipe de professores/as e estudantes do curso. Esse estudo apresenta a síntese da construção metodológica de mediações pedagógicas voltadas para o ensino contextualizado na Educação do Campo.

## **Intercâmbios de Saberes em Movimento: Projeto de Estudo Temático e os Temas Geradores na Licena**

Uma das mais importantes especificidades das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdCs) é a formação por alternância. Essa concepção e prática educativa busca inspiração na tradição da Pedagogia da Alternância, implementada no Brasil há mais de meio século nas Escolas Famílias Agrícolas. Trata-se da articulação entre a instituição de ensino e o mundo do trabalho, ou seja, os espaços e tempos educativos se unificam em um complexo que se expressa como práxis, ao buscar eliminar as fronteiras entre teoria e prática.

No caso da Licena, a interação entre o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC) é mediada pelo Projeto de Estudo Temático (PET), desenvolvido a partir de um trabalho coletivo e estruturado em três momentos distintos, mas profundamente inter-relacionados: PET Inventário da Realidade – Etapas I e II; PET Temas Geradores; e PET Práxis.

O objetivo central do PET é oportunizar aos estudantes uma compreensão crítica de suas realidades, ao mesmo tempo em que permite aos docentes uma aproximação com as comunidades e com as organizações sociais, políticas, educacionais e econômicas de cada

território, possibilitando, assim, o desenvolvimento de um ensino contextualizado nas disciplinas.

Na Etapa I denominada “*Eu, minha família e meu lugar*”, os/as estudantes se dedicam a desvelar aspectos cotidianos de sua vida e de sua família, de modo a reconhecerem-se como sujeitos coletivos no lugar onde vivem e contribuírem para garantir que os/as educadores/as conheçam e se aproximem de suas vivências cotidianas, conforme anteriormente destacado.

Após a entrega dos roteiros respondidos pelos/as estudantes, cabe a uma equipe de docentes realizar a análise das respostas, movimento que realiza contando com o aporte teórico da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Nesse sentido, o primeiro momento de análise começa com uma *leitura flutuante* de cada *PET Inventário da Realidade - Etapa I* e a seleção de *palavras significativas* e/ou *conceitos* que se destacam ao longo dos escritos dos/as estudantes. Essas palavras/conceitos, em geral, se repetem ou no próprio roteiro ou mesmo em roteiros feitos por diferentes estudantes, e seu destaque implica a intuição e *expertise* do/a docente que empreende a análise.

O roteiro do PET (Etapas I e II) contém questões abertas e fechadas, quantitativas e qualitativas e, em relação às questões quantitativas, o ideal é que sejam organizadas em tabelas do *excel* para que, posteriormente, sejam gerados gráficos que facilitam a visualização e compreensão dos resultados. O quadro 1 apresenta as etapas e os procedimentos adotados para a primeira fase de análise do Projeto.

**Quadro 1.** Etapas e procedimentos adotados na análise do PET  
*Inventário da Realidade – Etapa I.*

| ETAPA DE TRABALHO   | PROCEDIMENTOS ADOTADOS   |
|---|--|
| <b>Etapa 1:</b> Organização dos roteiros                                      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Constituição de pasta no drive para arquivo dos roteiros do PET preenchidos pelos/as estudantes;</li> <li>2. Impressão dos roteiros para tabulação e análise dos dados quanti/quali do PET.</li> </ol>   |
| <b>Etapa 2:</b> Tabulação dos dados quantitativos e qualitativos              | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tabulação em planilha de excel dos dados quantitativos relativos ao perfil dos/as estudantes;</li> <li>2. Transcrição dos dados qualitativos em quadros no word;</li> <li>3. Leitura flutuante das respostas às questões abertas do roteiro, com destaque de palavras significativas para compreensão sobre o núcleo central dos enunciados das questões (ex: trajetória de vida e educativa; concepções sobre saúde, educação, qualidade de vida, etc.);</li> <li>4. Categorização das respostas às questões abertas em arquivo do word, para posterior interpretação aprofundada das mesmas;</li> <li>5. Impressão dos relatórios com dados quanti/qualitativos para desenvolvimento da Etapa 3 de análise.</li> </ol> |
| <b>Etapa 3:</b> Interpretação aprofundada dos dados tabulados e categorizados | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Debate e interpretação dos dados categorizados para posterior produção de relatório final do PET;</li> <li>2. Organização da interpretação nos eixos: <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Perfil/características dos/as estudantes;</li> <li>b. Temas/conceitos para disciplinas;</li> </ol> </li> </ol>   |

|  |  |
|--|--|
|  | c. Questões a serem melhoradas no roteiro e/ou com estudantes.                                 |
| <b>Etapa 4:</b> Elaboração de relatório do PET Inventário da Realidade – Etapa I | 1. Diagramação de material com resultados da análise do PET.                                   |
| <b>Etapa 5:</b> Apresentação de dados para estudantes                            | 1. Exposição dos resultados do PET aos/as estudantes.  |
| <b>Etapa 6:</b> Apresentação dos dados para docentes                             | 1. Entrega de relatório em PDF e exposição da metodologia e resultados do PET aos/as docentes. |

Fonte: Barcelos, 2024, p. 87

A partir desse primeiro momento da *Metodologia de Construção dos Temas Geradores* organizado nas 6 etapas descritas no quadro 1, é formulada uma *Rede Temática* composta, basicamente, pelas palavras significativas oriundas da leitura flutuante do PET. O momento de organização da *Rede Temática* é concluído com a complementação da mesma pelos/as estudantes, a partir de suas vivências e experiências com o Projeto de Estudo Temático.

Enquanto os/as docentes realizam o processo de análise do *PET Inventário da Realidade - Etapa I*, os/as estudantes desenvolvem a *Etapa II* do Projeto. Na Etapa II denominada “*Eu, meu bairro/comunidade/território*”, os/as estudantes investigam fenômenos relacionados à vida coletiva, de modo a desenvolverem um olhar analítico e crítico sobre a realidade mais ampla. Essa etapa do PET proporciona que temas investigativos possam emergir para colaborar com o processo formativo de educadores/as pesquisadores/as do campo.

A partir da sistematização pelos/as docentes da Licena dos roteiros da Etapa II do PET, emerge o *Universo Temático* composto por temas advindos do aprofundamento da Etapa I do Projeto<sup>1</sup>. Os procedimentos a serem desenvolvidos na sequência, seguem a mesma

<sup>1</sup> Faz-se relevante destacar que o Universo Temático tem íntima relação com a *Rede Temática*, porém, apresenta maior nível de aprofundamento do olhar dos/as estudantes sobre a realidade vivida.

ordem dos adotados para a análise do *PET Inventário da Realidade – Etapa I* (rever quadro 1). O diferencial deste momento é a elaboração do Quadro Síntese de análise do *PET Inventário da Realidade – Etapa II*, onde são organizadas 3 colunas contendo número igual de referências. A saber:

*Temáticas Significativas*: emergem da leitura flutuante, e em articulação com as palavras/conceitos emergidos na Rede Temática, os/as docentes formulam temas amplos que contemplem o que foi destacado pelos/as estudantes em seus territórios;

*Contradições/problemas no território* são excertos extraídos dos escritos dos/as próprios/as estudantes. Trata-se dos trechos mais significativos que apresentam o problema existente em suas realidades, percebidos por eles/as e pelas pessoas, com as quais conversaram para realizarem o PET;

*Tema Gerador*: são esboços de possíveis temas elaborados pelos/as docentes e posteriormente apresentados aos/as estudantes para validação ou modificação pelos/as mesmos/as.

Ressaltamos que os quadros foram organizados tendo em vista os territórios dos/as estudantes, na intenção de agrupar as contradições semelhantes nas regiões. Os/as estudantes complementam estes quadros com possíveis Temas Geradores, os quais julgavam ser pertinentes às contradições citadas.

A equipe de docentes responsáveis pelo processo de sistematização organiza os dados obtidos, validando os Temas Geradores elencados pelos/as estudantes. Com os temas em mãos, os/as docentes passam à organização da *Rede Conceitual*. Esta Rede é constituída pelos Temas Geradores construídos nas etapas anteriores e, a partir deles, os/as docentes articulam as disciplinas que possuem relação teórico-prática com cada Tema. Ao finalizá-lo, cabe aos/as professores/as apresentar aos/as estudantes para compreenderem as interrelações entre os *Temas Geradores* que serão trabalhados ao longo da trajetória acadêmica e as disciplinas obrigatórias e optativas.

Aportados pela *Rede Conceitual* e pelo Quadro síntese das análises do *PET Inventário da Realidade – Etapa II*, os/as docentes iniciam

outro momento metodológico da construção de Temas Geradores. O passo seguinte é a *validação desses Temas*. Refere-se ao momento de *descodificar/problematizar* o Universo Temático, isto é, lapidar as situações problema emergidas. Esse processo caminha até um primeiro nível de *instrumentalização* que compreendemos ser uma etapa no qual os/as docentes iniciam um trabalho de busca pela literatura e pela teorização do Universo Temático. Para tanto, são feitas articulações com a Matriz Curricular.

Neste momento metodológico é constituído o *PET Tema Gerador*, que, diferente do *PET Inventário da Realidade - Etapas I e II* não tem um roteiro. Cunhado por Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido (2020), o conceito Tema Gerador se constitui a partir de um processo educativo preocupado com a transformação da realidade de opressão que acomete determinados grupos sociais. Eles expressam situações reais vivenciadas pelos/as educandos/as em seus bairros/comunidades/territórios, sendo fruto de um processo pedagógico investigativo entre educadores/as e educandos/as sobre tais situações.

Juntos, esses sujeitos engajados na problematização da realidade vivida dialogam sistematicamente sobre seus aspectos mais relevantes para a coletividade, objetivando compreendê-la criticamente e atuar sobre ela. Ainda, no contexto acadêmico, os Temas Geradores possibilitam organizar conteúdos programáticos relacionados à concretude da vida, ou seja, permitem a articulação interdisciplinar entre saberes científicos e populares na busca pela transformação da situação de opressão a ser trabalhada nas disciplinas de modo contextualizado.

Desta forma, o PET Tema Gerador é organizado em um quadro, contendo 3 colunas, sendo que a primeira delas é *Tema Gerador*. Neste eixo são apresentados, por meio de conceitos, as situações concretas vividas pelos/as estudantes em suas realidades. O *que precisamos saber para compreender o Tema Gerador*: nesta coluna são apresentadas as concepções, percepções e elementos que, segundo os/as estudantes, necessitam saber para compreender as raízes das situações vividas. *Que interrogações podemos formular para ampliar nossa*

*compreensão sobre o Tema Gerador:* nesta coluna, os/as estudantes apresentam questões relacionadas ao Tema Gerador que lhes foram surgindo ao longo do processo de realização do PET. Além de conter também, um espaço para as sugestões de intervenções propostas pelos/as próprios/as estudantes.

Atualmente, estudantes e docentes passam para o momento de *constituição do PET Temas Geradores*. A partir do primeiro nível da instrumentalização, isto é, vivências dos/as estudantes nas disciplinas, no Acompanhamento Tempo Comunidade (ATC)<sup>2</sup>, visitas de estudo, seminários, dentre outras experiências, respondem às seguintes perguntas: *Que vivências, observações e saberes obtidos no ATC nos ajudam a compreender os Temas Geradores construídos a partir do PET? Que conteúdos apreendidos até hoje nas disciplinas ajudam a responder as questões feitas a partir dos Temas Geradores?* As respostas obtidas destas duas questões podem ser organizadas em um quadro para uma melhor compreensão do conjunto.

Posterior a este momento, estudantes e docentes passam para o *segundo nível da instrumentalização*. É o momento em que são formados os *Blocos de Temas Geradores e os Subgrupos*, isto é, os blocos consistem na junção – para fins de melhor organização e desenvolvimento das próximas atividades – de Temas Geradores por áreas semelhantes. Os/as docentes também se distribuem nos blocos, de acordo com suas áreas de atuação, para auxiliar os subgrupos. Os subgrupos são os Temas Geradores que os/as estudantes devem escolher aquele com maior incidência e significância em sua realidade, ou mesmo que tenham mais curiosidade em aprofundar os estudos.

Ao chegar neste momento metodológico, docentes e estudantes, iniciam a transição do *PET Tema Gerador* para o *PET Práxis*. O *PET Práxis* é o momento em que os/as educandos/as elaboram propostas de intervenção em seus territórios articuladas às disciplinas

---

<sup>2</sup> O Acompanhamento Tempo Comunidade é o momento na Licena, quando os(as) docentes e grupos de estudantes, durante o Tempo Comunidade, visitam alguns territórios de estudantes, e por três dias, o grupo vivencia o cotidiano daquela comunidade/território. Apresentaremos detalhadamente na próxima seção.

vinculadas a estágios supervisionados, trabalho de conclusão de curso, projetos, dentre outras. A *práxis*, conceito também analisado por Paulo Freire (2020), entende o movimento de pensar, compreender e agir sobre a realidade a partir de processos educativo-políticos dialógicos e libertadores. Vista pelo prisma da ação-reflexão-ação ou ainda, na síntese teoria-palavra-ação, envolve o sujeito na apreensão de seu papel no mundo ao interpretar e agir sobre a realidade de modo crítico, à luz de aportes teóricos, sociais e políticos em prol das transformações da mesma.

Estas propostas de intervenção devem começar a ser esboçadas antes do/a estudante chegar às fases finais do curso. Para isso, cada subgrupo terá funções a serem exercidas ao longo do ano letivo. Um cronograma de atividades e datas deve ser construído dentro de cada bloco, pois os/as estudantes, baseados em textos, artigos, vídeos e outros materiais didáticos oferecidos pelos/as docentes, irão realizar colocações em comum dos estudos realizados acerca do tema.

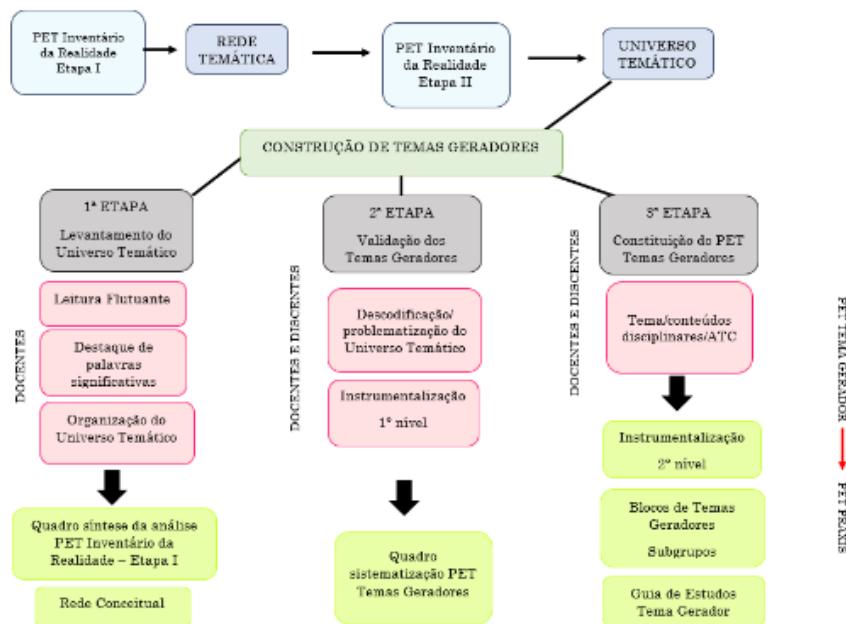
As Colocações em Comum consistem em um momento em que, um grupo de pessoas socializa com as demais o que foi vivenciado e experienciado. Por exemplo, o subgrupo de êxodo rural deverá socializar com os/as estudantes dos outros subgrupos e blocos o que estudaram e refletiram sobre o tema que escolheram.

Para amparar os/as estudantes, é necessário ter um Guia de Estudos PET Tema Gerador. Neste guia, o/a estudante, individualmente, deve ir seguindo as orientações e preenchendo o material à medida em que aprofunda no estudo do Tema Gerador do qual faz parte.

Além de elaborar fichamentos dos textos lidos, o/a estudante deverá ir esboçando possíveis intervenções que podem contribuir para superar as contradições vivenciadas no seu território. Estes traços iniciais serão utilizados quando o/a estudante estiver nas disciplinas de estágios, TCC, projetos ou outras que o/a possibilitem ter um contato direto com a pesquisa em seu território.

Ao final de todo esse processo, os subgrupos devem elaborar materiais didático-pedagógicos a serem destinados a escolas em seus

territórios e às pessoas da comunidade. O conteúdo deste material fica sob responsabilidade de cada subgrupo, tal como aquilo que julgam necessário compartilhar com outras pessoas. Finalizando, assim, o *PET Práxis*. A metodologia sistematizada acima está apresentada no esquema abaixo (figura 2).



Fonte: Barcelos, 2024, p. 85.

## Acompanhamento de Tempo Comunidade: Território, espacialidade e mediações pedagógicas

O Acompanhamento de Tempo Comunidade -ATC é um instrumento adaptado a partir das “Visitas Personalizadas” relativas à Pedagogia da Alternância utilizada nas Escolas Família Agrícolas (EFA’s). Durante o ATC são organizadas visitas pedagógicas aos territórios de origem dos/as estudantes, divididos em grupos de educadores/as e educandos/as, com o objetivo de conhecer a realidade concreta da vida dos/as educandos/as e integrar os conteúdos curriculares em articulação com o Projeto de Estudo Temático (PET),

proporcionando a contextualização dos processos de ensino e aprendizagem em vivências práticas, interdisciplinares e integradas aos modos de vida dos/as educandos/as.

O ATC tem como principais objetivos: a) potencializar práticas de ensino e aprendizagem contextualizadas à realidade concreta da vida dos/as educandos/as; b) potencializar a interdisciplinaridade mediante vivências práticas nos territórios de origem dos/as educandos/as; c) facilitar o vínculo educador/educando, potencializando assim os processos educativos; d) conhecer a diversidade dos espaços educativos do campo; e) mediar o diálogo entre o curso analisado, os movimentos sociais e as instituições ligadas à educação dos territórios dos estudantes (secretarias de educação, escolas, superintendências, etc.); f) divulgar e fortalecer a Educação do Campo nos territórios dos/as educandos/as.

O ATC, sob a perspectiva territorial, propõe uma imersão na diversidade de realidades do campo, nas quais há manifestações da agricultura familiar camponesa, de populações quilombolas, indígenas, experiências de escolas públicas do campo; EFA's e experiências agroecológicas, tanto relacionadas ao manejo dos agroecossistemas, quanto de organização coletiva para produção, distribuição e consumo de alimentos agroecológicos. A interação com esses sujeitos ocorre por meio de visitas em propriedades rurais; seminários sobre Educação do Campo em escolas e sedes de organizações sociais; análise de paisagens, oficinas, rodas de conversa, intercâmbios, dentre outras metodologias.

A intenção é compreender os desafios, os conflitos e os potenciais presentes nos territórios. Nesse sentido, os olhares e observações também se voltam para os conflitos socioambientais (como no caso da mineração de bauxita, por exemplo); bem como para conflitos agrários (como a luta pela terra e assentamentos do MST). Assim situado, o olhar do ATC volta-se para a proposta agroecológica em sua relação com a educação do campo, à luz dos seus efeitos positivos sobre a vida social e sobre o mundo natural, contrastando-os com os impactos negativos advindos da modernização da agricultura, da imposição do modelo dominante de campo e de sociedade.

O território, enquanto projeção espacial das relações de poder (Souza, 2013), revela ser mais que um substrato onde as relações humanas acontecem. Revela-se um *corpus* dinâmico, constantemente reconstruído na interação entre as características físicas/naturais e o contexto social, entre sua configuração atual e sua formação sócio-histórica; entre seus elementos endógenos e os condicionantes externos (Haesbaert, 2018). Utilizá-lo como referência de análise para a construção do conhecimento exige dedicação e aprimoramento constante, sobretudo no meio rural, retratado em muitos casos como um espaço relacionado somente à produção de alimentos.

Nesse sentido, um primeiro resultado da sistematização se refere às características dos territórios a partir dos municípios e regiões percorridas desde 2014 no Acompanhamento de Tempo Comunidade, como apresentado na Figura 1, a seguir:

**Figura 1** - Municípios e regiões percorridos pelo ATC



Fonte: Relatório PIBIC/CNPq-2024 - “Sistematização do Acompanhamento de Tempo Comunidade (ATC) na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licena UFV”

Desde 2014, foram percorridos 42 municípios em 6 mesorregiões de Minas Gerais em biomas distintos, como mata

atlântica, cerrado, caatinga e populações camponesas diversas, bem como de suas instituições e formas organizativas políticas correspondentes.

Houve interação com cooperativas e associações (geridas por quilombolas, sem-terra, agricultores familiares); sindicatos de trabalhadores rurais e de agricultura familiar; associações culturais; grupos produtivos comunitários; instituições de assistência técnica e extensão rural; institutos federais; secretarias de educação; escolas do campo, EFA's; igrejas; ONGs, projetos e programas de extensão da universidade e movimentos sociais.

O desafio metodológico do ATC é considerar as mediações pedagógicas presentes nesses territórios que se vinculam aos conteúdos curriculares do curso. A análise documental destaca duas das principais ações educativas, que serão descritas abaixo.

*Visitas em experiências organizativas/produtivas/culturais:* grupos produtivos, cooperativas, associações, feiras, quintais, lavouras, comunidades quilombolas, assentamentos de reforma agrária, produção e manejo agroecológico, instituições e grupos culturais. *Seminários sobre educação do campo em:* escolas do campo, Escolas Família Agrícola, Sindicatos, Associações, cooperativas, ONGs, Instituto Federal e com movimentos sociais (Movimento de Soberania Popular na Mineração (MAM) Movimento Sem Terra (MST), Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAEMG). *Rodas de Conversa e outras formas de interação:* com grupos culturais, professores/as de escolas básicas, secretarias de educação, sujeitos do campo (quilombolas, sem-terra, camponeses/as), grupos de terapia popular, educadores/as populares.

A partir de 2023, a intencionalidade do ATC é reformulada, inserindo em sua construção objetivos como: a) ampliação dos territórios do ATC, com a perspectiva de abranger o maior número de possíveis estudantes para o curso; b) intensificar o contato com as escolas. Nenhuma rota do ATC deve ficar sem atividade junto à escola, focando no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e incentivando os jovens a ingressarem no ensino superior; c) Intensificar

o contato com superintendências e prefeituras, a fim de divulgar o curso e inserir nos editais professores/as formados na Educação do Campo; d) Intensificar o diálogo com movimentos e organizações parceiras do curso.

Nessa nova configuração, os estudantes recebem o “Caderno do ATC”, que funciona como um caderno de campo. No documento, há uma orientação sobre o ATC e seus objetivos; uma descrição das rotas a serem percorridas e a programação de cada uma delas, assim como questões que irão orientar a observação durante o ATC. Há um espaço para registros das vivências durante o ATC pelos estudantes. Ao término de cada rota, os cadernos e registros auxiliam na colocação em comum, ou seja, na socialização das vivências e aprendizados durante o ATC.

As rotas do ATC percorridas na Zona da Mata mineira em 2023 e 2024 foram: 1) Vales dos Rios Piranga e Casca; 2) Serras dos Puri e Caparaó e; 3) Vales dos Rio Pomba e Muriaé. Todas estas rotas estão situadas na mesorregião da Zona da Mata de MG. Na rota *Vales dos Rio Pomba e Muriaé*, foram percorridas comunidades rurais da agricultura familiar com práticas de saúde integral e uso de homeopatia na agricultura, em Guidoval - MG; realizado seminário na Escola do Campo na comunidade rural da Sementeira, em Visconde do Rio Branco e vivência no assentamento de reforma agrária Dênis Gonçalves, em Goianá - MG.

Os temas discutidos durante a rota eram provocados por elementos da paisagem, do patrimônio, da cultura, da história e da memória. Os territórios são tomados como matriz pedagógica. Durante a colocação em comum, os estudantes trouxeram relatos sobre as vivências, destacando como o ATC modificou a forma de perceber o campo e a educação: “a resistência e a luta da educação existem em todos os territórios” (Transcrição colocação em comum ATC 2023-II, 2023).

Na rota *Serra dos Puri e Caparaó*, foram vivenciadas interações na comunidade rural de Monte Alverne, em Miradouro-MG, acerca da mobilização popular e resistência contra a mineração de bauxita. Na

EFA Puris de Araponga - MG, sua história e interação comunitária e o Seminário em Escola do Campo na comunidade de Belisário, Muriaé-MG. A particularidade desta rota está em abrigar uma unidade de conservação e, ao mesmo tempo, áreas de mineração no seu entorno, que compõem as paisagens e relações presentes no território da Serra dos Puri.

Na colocação em comum, essas questões estiveram presentes, sendo destacados como aprendizados: a) conhecer as experiências das organizações sociais e a história das escolas; b) compreender a dinâmica de um território com presença de recursos minerários e atividades de mineração, como também experiências conservacionistas por meio da agroecologia e da unidade de conservação Parque Estadual da Serra do Brigadeiro; c) conhecer a estrutura das escolas do campo, seu funcionamento e interagir com os estudantes do ensino médio a partir do curso em Licenciatura Educação no Campo em questão.

A rota *Vales dos Rios Piranga e Casca* percorreu comunidades rurais e comunidades quilombolas no município de Rio Casca e comunidades rurais do município de Acaiaca. Na rota, também houve diálogo com escola quilombola. As visitas abarcaram alguns processos organizativos, conhecendo experiências de trabalho associado e trabalho coletivo com visitas a grupos produtivos vinculados à cooperativa em Acaiaca.

Na colocação em comum da rota, destacaram-se aprendizados vinculados às seguintes temáticas: a) dimensão cultural e a importância da educação contextualizada aos sujeitos do campo; b) processos organizativos dirigidos por mulheres e experiências de geração de trabalho e renda no campo. Esses aprendizados foram enfatizados na colocação em comum: “Podemos observar muita cultura nessa comunidade, ancestralidade, empoderamento feminino, educação Quilombola” (Transcrição colocação em comum 2023- II, 2023).

A partir da transcrição da colocação em comum do ATC 2023-I, 2023 -II e 2024- I, e da análise dos cartazes produzidos pelos estudantes das diferentes rotas, podemos sintetizar os principais temas e conteúdos, tais como: conflitos socioambientais; identidade

quilombola; Estado e políticas públicas; especificidade de uma escola do campo; a dimensão da mística e da espiritualidade; cultura tradicional e ancestralidade; manejo agroecológico e tecnologias sociais; trabalho associado; luta pela terra e pela educação do campo.

Em suma, foi possível constatar que a definição adequada dos locais/famílias/organizações a serem visitadas, do mesmo modo que as interações, as propostas metodológicas e mediações presentes no ATC proporcionam uma compreensão ampla da realidade do campo, manifestadas em diferentes contextos da zona da mata, a partir da sua diversidade de sujeitos. Essa compreensão orienta a postura pedagógica e o direcionamento da ação educativa do curso analisado.

Apesar desses aspectos positivos, alguns desafios foram apontados, como vinculação maior entre a realidade vivenciada e os conteúdos disciplinares; e a ampliação do diálogo com movimentos e organizações sociais no sentido da participação na elaboração das rotas e definição de experiências a serem vivenciadas.

A avaliação sobre o ATC de 2023 e 2024 gerou as seguintes orientações: a) possibilitar a participação ativa de jovens do campo no curso, b) ampliar a divulgação do curso para Secretarias de educação de modo a incidir na abertura de editais de contratação de professores/as c) reforçar o diálogo com sujeitos do campo e suas manifestações socioculturais.

## **Considerações finais**

A experiência formativa da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa (Licena/UFV), desenvolvida há mais de uma década, está enraizada em uma concepção pedagógica que busca dialogar com a complexidade da realidade agrária, especialmente da Zona da Mata Mineira. Ainda que atravessada por contradições e limites, essa proposta formativa, no plano político, tem como centralidade o fortalecimento das organizações vinculadas à luta pela terra e pela humanização de quem vive e trabalha no campo. No plano pedagógico, tensiona a natureza e a finalidade das práticas

tradicionalis de ensino, ao buscar superá-las por meio da promoção da unidade entre teoria e prática, realizada pelo permanente diálogo entre universidade e comunidade.

Em ambas as esferas destacadas, o Projeto de Estudo Temático (PET) e o Acompanhamento de Tempo Comunidade (ATC) constituem-se como mediações pedagógicas que, até então, desempenham um papel importante na efetivação do processo formativo. Ainda que não sejam, do ponto de vista operacional, estritamente indispensáveis à Licena, sob a perspectiva político-pedagógica, a ausência desses instrumentos geraria considerável fragilidade naquilo que o curso tem de mais específico: a alternância entre temporalidades e espacialidades.

O PET, embora esteja em constante construção – e, portanto, suscetível a questionamentos, inclusive quanto ao seu próprio sentido –, tem se orientado por um rigor metodológico que parte da realidade dos/as estudantes para a elaboração coletiva de Temas Geradores. Estes, por sua vez, desdobram-se em projetos de intervenção, materializados no PET Práxis, como também em conteúdos programáticos articulados às disciplinas do curso. Nesse percurso, os/as estudantes tornam-se sujeitos ativos de seu próprio processo formativo, ao mesmo tempo em que se fortalecem como intelectuais orgânicos das lutas sociais e educativas nos territórios de onde provêm, cumprindo, assim, os objetivos previstos no Projeto Pedagógico do Curso.

Por sua vez, o ATC revela-se como uma estratégia de formação específica, permitindo que os/as estudantes conheçam e dialoguem com múltiplas expressões da vida no campo, especialmente na Zona da Mata Mineira, desde experiências organizativas e produtivas – particularmente aquelas relacionadas às práticas agroecológicas – até formas de resistência cultural e política.

Os dados analisados no período de 2014 a 2024 indicam que essas mediações pedagógicas desempenham um papel significativo na formação docente comprometida com os sujeitos do campo, com os princípios da alternância e com a transformação das condições de vida

e de trabalho em seus territórios. Mesmo diante dos desafios enfrentados ao longo da primeira década do curso, como a necessidade de aprofundar a integração entre as vivências do ATC e os conteúdos das disciplinas, bem como ampliar a participação dos movimentos sociais na definição das rotas formativas, há um consenso de que ocorreram avanços expressivos na consolidação de uma pedagogia própria do campo, fundamentada na práxis e na emancipação coletiva.

## Referências

BARCELOS, Daiane Cenachi. *Temas geradores e formação de educadores(as) na licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza da UFV: desafios na construção de inéditos viáveis*. (Dissertação de mestrado em educação). Universidade de Federal de Viçosa, Viçosa, 2024.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo*. Brasília: MEC/SECADI, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

HAESBAERT, Rogério. *Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção*. Editora Bertrand Brasil, 2018.

SOUZA, Marcelo Lopes de. *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

Universidade Federal de Viçosa. *Projeto Político Pedagógico: Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Minas Gerais, 2023.

SILVA, Marcio Gomes. Educação popular e experiências educativas em Agroecologia. *Revista de Educação Popular.*, v. 21, p. 265-285, 2022.

# **EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIA: A LUTA DA COMUNIDADE DO PARAÍSO POR UMA ESCOLA VIVA E POPULAR**

*Cezar Luiz De Mari  
Sandra Cristina Gomes*

## **Introdução**

Este capítulo é fruto de um estudo de caso sobre a luta da Comunidade do Paraíso, situada no município de Viçosa/MG, pela permanência e valorização da Escola Municipal Almiro Paraíso. A experiência descrita representa um exemplo de resistência popular frente às tentativas de desmonte de políticas públicas voltadas para a educação do campo. O conteúdo do capítulo visa, portanto, oferecer subsídios teóricos, metodológicos e políticos para educadores, pesquisadores e gestores que atuam com educação rural e movimentos sociais. Para isso, é fundamental compreender o contexto histórico da educação do campo no Brasil, marcada por processos de invisibilidade, exclusão e luta pela garantia do direito à educação básica em territórios rurais. O foco central da experiência é a defesa da escola do campo como espaço de identidade, cultura e direito diante do avanço de uma lógica hegemônica de fechamento e desvalorização. A ideia de "território de resistência" enfatiza a dimensão política e cultural da escola enquanto núcleo de articulação social. Já a "escola viva e popular" resgata a potência da mobilização coletiva e da educação como prática libertadora, conforme discutido por autores como Freire, Caldart, Arroyo e Gramsci. Este texto apresenta não só os fatos cronológicos entre os anos 2013 e 2022, mas também interpreta a escola como um espaço simbólico de poder, pertencimento e cidadania. Assim, analisa como o poder público atua mediante políticas de

desinvestimento e fechamento, e como a comunidade local cria estratégias de resistência, mobilização e reivindicação do direito.

Durante muito tempo, o campo foi valorizado como fonte de sustento para famílias tanto rurais quanto urbanas, sendo associado a diversos benefícios, como o bem-estar, o turismo, a sustentabilidade e a geração de empregos. No entanto, essa importância tem diminuído, especialmente no que diz respeito à atenção das políticas públicas. A ausência de apoio e reconhecimento às famílias do meio rural contribui diretamente para o êxodo rural, processo no qual essas famílias se deslocam para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida.

Nesse contexto de migração rural, destaca-se a luta por uma educação voltada ao campo, impulsionada pelos movimentos sociais camponeses que continuam a defender os direitos das comunidades no que se refere à sua identidade, história e instituições escolares (Caldart, 2013). Em contrapartida, o poder público adota a política de nucleação, que consiste na transferência de estudantes das escolas situadas em áreas rurais para unidades localizadas em zonas urbanas (Santos; Garcia, 2020). Essa prática compromete a permanência dos alunos nas escolas do campo, além de resultar em perda de vínculos culturais e territoriais.

Um exemplo dessa situação ocorreu no município de Viçosa, em Minas Gerais, foco desta pesquisa, que analisou o processo de tentativa de encerramento das atividades da Escola Municipal Almiro Paraíso, situada na zona rural, entre os anos de 2013 e 2017. Durante esse período, representantes do poder público municipal argumentaram que seria mais vantajoso e econômico transportar os estudantes para instituições localizadas na cidade, ao invés de manter o funcionamento da escola rural com seus respectivos docentes. Como parte dessa política, foi estipulado um prazo de um ano para a escola ampliar seu número de matrículas, sob pena de fechamento caso a meta não fosse alcançada.

Com o objetivo de fortalecer os vínculos com a comunidade escolar, a Associação Comunitária Almiro Paraíso (AMAP), em

conjunto com a equipe gestora da Escola Municipal Almiro Paraíso, mobilizou-se na busca ativa por novos alunos para a instituição. Esse movimento coletivo representou a articulação de um grupo inicialmente minoritário que, ao enfatizar os pontos em comum e não somente as diferenças, buscou construir uma unidade na diversidade — condição essencial para o aprimoramento de uma democracia substancial e transformadora (Freire, 1992). Como resultado dessa mobilização, a Associação Comunitária viabilizou, em 2014, a construção de um parquinho para as crianças da escola e da comunidade. O espaço foi erguido com a colaboração de voluntários e por meio de recursos arrecadados pela própria Associação. Esse e outros esforços comunitários integram as ações de resistência analisadas nesta pesquisa, que contribuem para a manutenção do funcionamento da Escola Municipal Almiro Paraíso.

A referida escola passou a exercer um papel central na vida comunitária, tornando-se um espaço de integração social e promoção cultural. Atividades como capoeira, música e outras ações extracurriculares passaram a compor a rotina da instituição, funcionando também como polo de organização comunitária, mediante a atuação da associação de moradores. De acordo com os educadores atuantes, esses projetos, aliados ao esforço coletivo dos envolvidos, contribuíram para o aumento da procura por matrículas e possibilitaram uma melhor compreensão, por parte dos professores, da influência exercida pela escola sobre os alunos e suas famílias.

Apesar dos desafios enfrentados, a escola tem se destacado pelo forte engajamento da comunidade local, que permanece ativa na busca por soluções para as demandas institucionais, viabilizando melhorias estruturais e colaborando com a continuidade das atividades escolares (Santos, 2017).

Diante desse cenário, o objetivo geral deste estudo foi identificar e analisar as estratégias de resistência adotadas pelos moradores da Comunidade do Paraíso na defesa da permanência da Escola Municipal Almiro Paraíso. O referencial teórico inclui autores

como Silva (2002), Caldart (2013), Knof (2013), Freire (2008), Gramsci (2002) e Gonçalves (2008).

Com o intuito de alcançar os objetivos: investigar e descrever o histórico da Escola Almiro Paraíso e o seu significado no processo organizativo da comunidade; despertar e analisar a consciência política de direito à Educação da comunidade. Investigar o papel dos moradores da comunidade do Paraíso na defesa da permanência da instituição escolar no local. Nesta investigação, optou-se pela adoção da metodologia de estudo de caso. Os dados obtidos evidenciam que a experiência da comunidade do Paraíso oferece relevantes contribuições para a compreensão das dinâmicas de resistência protagonizadas por grupos historicamente subalternizados na defesa do direito à educação pública. A mobilização local revelou-se um processo de aprendizagem organizativa, por meio do qual a comunidade articulou-se e desenvolveu estratégias coletivas de enfrentamento.

O movimento de resistência, articulado com as lideranças comunitárias, demonstrou efetividade na promoção da participação ativa dos moradores no planejamento de ações, bem como na organização e no engajamento necessários à permanência da instituição escolar no território. A pesquisa também revelou que, especialmente nas comunidades tradicionais, a coletividade expressa no trabalho e na luta conjunta constitui um elemento central na construção de processos de resistência e emancipação social.

A presente pesquisa foi conduzida com base em uma abordagem qualitativa. Conforme enfatiza Minayo (1994), esse tipo de investigação se dedica à análise de aspectos da realidade que não são passíveis de quantificação. Embora não desconsidere a relevância dos dados quantitativos, a pesquisa direcionou seu foco para dimensões que exigiram uma compreensão mais interpretativa. Baseados em Oliveira (2010), a pesquisa buscou explorar os significados e as características das informações obtidas, por meio de entrevistas e observações *in loco* sem a preocupação de medir numericamente comportamentos ou atributos. Também nos auxiliou na condução metodológica a obra de Oliveira (2003) nas descrições e análise das condições em que se

encontrava a comunidade escolar, permitindo-nos abordar os problemas e hipóteses, analisando as interações entre o movimento do poder público e movimento comunitário, interpretando processos sociais, compreendendo atitudes e comportamentos individuais, bem como contribuindo para a formação de opiniões sobre o valor e papel da escola naquela comunidade.

Aplicamos a metodologia de estudo de caso, que foi inspirada em André (2008), por privilegiar a análise aprofundada de uma situação específica, considerando sua complexidade e singularidade, além de buscar compreender suas dinâmicas no contexto das circunstâncias que a envolvem. Yin (2010) acrescenta que o estudo de caso apresenta múltiplas possibilidades de aplicação e abordagem, sendo particularmente apropriado para determinadas pesquisas. Conforme indicado pelo autor, o estudo foi inicialmente fundamentado em um referencial teórico consistente, o qual orientou a investigação dos fenômenos sociais relacionados ao objeto de análise. Ainda nesse sentido, ancorados em Neves (1996), a metodologia incluiu a coleta de dados a partir do contato direto e interativo dos pesquisadores com o ambiente investigado.

Este capítulo está organizado da seguinte maneira: introdução, onde são apresentados os objetivos e a metodologia; a fundamentação teórica, que aborda não só os fatos cronológicos entre os anos de 2013 a 2022, mas também permite mostrar a escola como um espaço simbólico de poder, pertencimento e cidadania. Analisando como o poder público atua mediante políticas de desinvestimento e fechamento, e como a comunidade local cria estratégias de resistência, mobilização e reivindicação de direitos, trazendo considerações relevantes de importantes teóricos, e as considerações finais. A primeira parte discute os principais conceitos, teorias e políticas relacionadas à educação do campo e à escola rural, além de apresentar um panorama histórico da educação do campo no Brasil e das políticas públicas voltadas para sua consolidação, incluindo uma reflexão sobre o fechamento de escolas no meio rural. A segunda parte descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa, que contou com entrevistas

realizadas com membros da associação de moradores, pais e representantes do poder público. O objetivo foi compreender como se deram os processos de mobilização e resistência da comunidade frente à ameaça de encerramento das atividades da instituição escolar.

## **Fundamentação teórica**

### **A escola como espaço de disputa entre o poder instituído e o poder popular**

A Escola Municipal Almiro Paraíso, localizada na zona rural de Viçosa-MG, foi fundada pelo Governo Estadual em janeiro de 1961 e passou à administração municipal em fevereiro de 1998, conforme a Resolução nº 8.801/98 da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Atende crianças de 2 a 11 anos em dois turnos: manhã (7h às 11h20) e tarde (13h às 16h20), abrangendo as comunidades do entorno, como Palmital, Vila Novo Paraíso, Córrego do Engenho, Rua Nova e Romão dos Reis.

A instituição segue o currículo determinado pelo Governo Federal e oferece Educação Infantil (creche e pré-escola) e Ensino Fundamental I. Segundo dados do Regimento Escolar e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 2020, conta com 108 alunos matriculados. Desde 2016, após reformas financiadas pelo Rotary Club de Viçosa – Cidade Universitária, a escola passou a contar com novas salas de aula, biblioteca, sala de professores, banheiros reformados, refeitório e quadra poliesportiva. Além do ensino regular, a escola oferece atendimento em tempo integral, especialmente para as crianças da creche e participantes do Programa Novo Mais Educação (PNME)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2016 visando melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, principalmente no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar e atividades culturais, desportivas e de lazer. O programa foi implementado por meio da complementação da carga horária escolar e tinha como objetivo reduzir o abandono escolar e melhorar os indicadores de desempenho da educação. O encerramento do programa ocorreu em março de 2020.

No contraturno, são promovidas atividades pedagógicas de reforço em Língua Portuguesa e Matemática (oito horas semanais), assim como oficinas complementares de artesanato, pintura e leitura.

A luta protagonizada pelos moradores da Comunidade do Paraíso, no município de Viçosa/MG, contra o fechamento da Escola Municipal Almiro Paraíso, ocorrida entre os anos de 2016 e 2017, revela um processo denso de resistência popular, que envolveu mobilização comunitária, articulação institucional, pressão política e produção de discursos em defesa do direito à educação no campo. A partir de uma proposta pedagógica alternativa elaborada pelos professores e com amplo apoio dos pais, a comunidade mostrou que havia condições para manter as atividades escolares, inclusive com a integração de diferentes turmas em projetos interdisciplinares (sete horas semanais), integrando cultura, esporte e lazer ao processo educativo.

Com 62 alunos matriculados do 1º ao 5º ano, os professores da escola elaboraram uma proposta de organização didática com quatro salas por área do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, Ciências, Artes e Ensino Religioso. A proposta previa que as aulas de Português e Matemática fossem realizadas por turmas, enquanto as demais disciplinas poderiam ser abordadas de maneira interdisciplinar com outras turmas. Essa proposta mostrava que não havia necessidade de transferir alunos, nem mesmo os do 3º e 5º anos. Ainda, ela foi amplamente aceita pelos pais, que expressaram indignação com a decisão de transferência tomada pela Secretaria Municipal de Educação. Em resposta, elaboraram uma carta de repúdio, lida em sessão da Câmara Municipal, e reforçaram sua disposição de manter os filhos estudando na escola da comunidade (AMAP, ata de 26 de fevereiro de 2016).

A Associação Comunitária do Paraíso desempenhou papel central no enfrentamento da tentativa de fechamento. Por meio do ofício nº 13/2017, enviado à Secretaria Municipal de Educação, formalizou seu repúdio e reafirmou que "a tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social ampla e emancipadora" (Mészáros, 2005). Também tornaram pública uma nota

de repúdio, com forte teor político, contra o esvaziamento das turmas como estratégia disfarçada de fechamento da escola.

## **Mobilização Comunitária e Articulações Políticas**

Os pais, professores e a Associação Comunitária do Paraíso formaram uma frente de resistência à decisão da Secretaria Municipal de Educação de transferir os alunos para escolas urbanas. Mediante cartas públicas, reuniões com vereadores, com o defensor público, com os promotores de Viçosa e com o próprio prefeito, a comunidade mobilizou estratégias de enfrentamento institucional e político. A atuação da Associação foi fundamental para articular essa resistência e documentar a trajetória de luta.

A resistência ganhou forma com reuniões organizadas entre os pais, lideranças comunitárias e representantes da Associação Comunitária do Paraíso. No dia 14 de fevereiro de 2017, uma comissão foi recebida por vereadores na Câmara Municipal, resultando em uma agenda com o prefeito Angelo Chequer na época de tentativa de fechamento. Embora a promessa inicial fosse de manter a escola em funcionamento até o fim do ano letivo para buscar o aumento do número de matrículas, a decisão posterior do executivo foi de manter a transferência das turmas.

Ainda assim, a comunidade persistiu. A escola havia sido recentemente reformada com participação ativa dos moradores e apoio do Rotary Club de Viçosa. Pais e professores questionaram a coerência da decisão de transferência diante do investimento comunitário na melhoria da infraestrutura escolar. Os pais lutavam pela permanência dos filhos na escola do campo, no seu lugar de origem junto à sua comunidade. Assim como defendem teóricos como Caldart, (2013), Santos (2020), Freire, (1992), Garcia, (2020), Silva (2002), Knof (2013), Freire (2008), Gramsci (2002). Arroyo; Caldart; Molina (2004).

Em 2018, a escola foi mantida em funcionamento, sem turmas multisseriadas e com melhorias na infraestrutura. A luta da Comunidade do Paraíso serviu de referência para outras regiões. Santos

(2012) lembra que nos anos de 1990 e 2000, foram criadas várias leis que se destacam na discussão referente à parceria entre a esfera pública e privada, a saber: Lei nº 9.637/98, que dispõe sobre a qualificação de entidades como Organizações Sociais (OS); a Emenda Constitucional nº 19/1998, que dispõe sobre a instituição do princípio da eficiência na Administração Pública; a Lei nº 9.790/99, que dispõe sobre a qualificação como pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP); a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei complementar nº 101/2000); e a Lei nº 11.079/2004, que dispõe sobre a Parceria Público-Privada. Essas leis têm como finalidade a transferência da responsabilidade das políticas públicas do Estado para a sociedade civil organizada ou diretamente para a esfera privada (Lumertz, 2008). A comunidade foi vitoriosa, ainda que a luta pela permanência e qualidade da educação no campo continue.

Em discurso realizado pelo prefeito Angelo Chequer durante reunião com a AMAP, em 18 de setembro de 2017, ele reconheceu o valor da educação do campo e a necessidade de políticas públicas voltadas à permanência das crianças em seu território.

[...] um destaque também, eu não poderia deixar aqui de relatar, mas existe assim a característica totalmente diferente, além do bem rural, é importante mostrar para os alunos que o espaço pertence a eles, né? Mostrar o meio, a importância da agricultura, para o homem, e sim, para a humanidade, mostrar para eles a importância disso, já ensinar para eles até mesmo a questão do cultivo, como que tem que ser feito etc. Iniciar toda essa educação, voltada para eles aí de uma forma diferenciada do meio urbano. Mostrar para eles a importância de cuidar do meio ambiente, se afetar o meio ambiente, o que vai ocorrer? Vai faltar alimento, vai faltar água, a educação é totalmente diferente da escola do meio urbano (AMAP, ata de 18 de setembro de 2017).

O discurso do prefeito evidencia que a luta da comunidade foi determinante para a manutenção da unidade escolar. Ele entendeu

também que há necessidade de uma proposta educacional que esteja alinhada à realidade do campo, reconhecendo a relevância de uma formação que considere o contexto em que esses estudantes estão inseridos.

A lógica da luta coletiva, da escuta comunitária e da formação política dos professores são condições essenciais para a sobrevivência e fortalecimento das escolas do campo. A vitória da comunidade do Paraíso é um exemplo potente de que, quando o povo se organiza, a educação se transforma em ato de resistência e esperança.

## **Considerações finais**

### **A Vitória da Comunidade e os Desdobramentos**

A experiência vivenciada pela comunidade do Paraíso revela importantes lições sobre os processos de resistência protagonizados por grupos historicamente subalternizados na defesa do direito à educação pública. Trata-se de uma luta coletiva que contribuiu para o fortalecimento da organização comunitária local. A articulação com lideranças comunitárias desempenhou papel central na mobilização e no engajamento dos moradores, especialmente no que se refere à permanência da escola na região.

Essa atuação conjunta possibilitou o planejamento participativo de ações, bem como a definição de prioridades e estratégias voltadas ao envolvimento de pais, apoiadores e demais interessados na causa educacional. Como resultado, observou-se a mobilização efetiva de famílias, docentes e demais membros da comunidade, reafirmando o papel da escola como um espaço social e cultural de referência.

A Associação Comunitária foi protagonista nesse processo, reivindicando uma escola pública rural de qualidade, com atenção à sua localização geográfica, de modo a garantir o acesso adequado das crianças ao ambiente escolar.

Apesar da insistência do poder público na transferência, a mobilização coletiva surtiu efeito. O prefeito, em declaração posterior, retrocedeu da decisão e afirmou a necessidade de manter as crianças no campo, valorizando a identidade e cultura rural. Em suas palavras, “o gestor deve ter como última opção o fechamento de uma escola do campo”.

Entre 2018 e 2022, a escola seguiu funcionando com melhorias significativas na infraestrutura e sem adoção de turmas multisserieadas. A comunidade foi vitoriosa, ainda que a luta pela permanência e qualidade da educação no campo continue. O movimento de resistência da comunidade do Paraíso nos faz refletir sobre a importância da organização comunitária, da formação política dos professores e da resistência coletiva como elementos fundamentais para o fortalecimento da educação do campo.

## Referências

ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA ALMIRO PARAÍSO. *Ata de reunião ordinária*. 26 de fev. de 2016.

ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA ALMIRO PARAÍSO. Ata de reunião extraordinária. 18 de set. de 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 6. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2008.

GONÇALVES, Nádia Gaiofatto. Documentos de arquivos históricos escolares: possibilidades para o ensino de história. *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPel Pelotas [31]: 71 - 84, julho/dezembro 2008

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Cadernos do cárcere, volume 2. Tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2000.

GRAZIANO DA SILVA, José. *O novo rural brasileiro*. 2. ed. rev. Campinas, SP: UNICAMP, Instituto de Economia, 2002.

KNOPF, Jurema de Fátima. A relação entre o MST-PR e o Governo Roberto Requião: análise da política da Escola Itinerante (2003 – 2010). 2013. 155f. *Dissertação* (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo, SP: Boitempo, 2005. 77 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 3. ed. rev. ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANTOS, Maria de Fátima. Estratégia não explícita de fechamento da Escola Municipal Almiro Paraíso- Viçosa MG. 2017. *Trabalho de Conclusão de Curso* (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Viçosa, 2017.

SANTOS, Vanessa e GARCIA, Fátima. O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social à materialização das diretrizes neoliberais. V. 1 n. 4. *Dossiê: Educação do Campo: processos formativos no Espírito Santo e no Brasil*, 2020.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento de métodos*. 4. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2010.

# TEMAS GERADORES E ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES EM BUSCA DE INÉDITOS VIÁVEIS

*Daiane Cenachi Barcelos  
Sara Ferreira de Almeida  
Valter Machado da Fonseca*

## Introdução

A Educação Popular (EP) carrega em sua história as lutas e resistências travadas por educadores/as e simpatizantes que buscam uma educação de qualidade voltada às classes marginalizadas e oprimidas. Um dos princípios essenciais da EP é a construção coletiva do conhecimento, ou seja, tomar os sujeitos e suas realidades como protagonistas do processo educativo. A partir disso, em uma horizontalidade do saber, novos conhecimentos emergem. Produzir uma ciência própria implica romper com os paradigmas de um saber hierárquico, vindo de quem se julga detentor do conhecimento, destinado a quem considera nada saber.

Estudiosos/as da Educação Popular enfatizam a riqueza dos saberes de experiência acumulados por cada sujeito. Carrillo (2010), destacando o pensamento de Fals Borda, aponta que:

[...] há um campo fértil para construir e reconstruir nossas sociedades, quando se articula o conhecimento científico, formal ou acadêmico, com o conhecimento popular, reconhecendo a esse conhecimento popular o mesmo nível de importância científica que adquiriu o outro, o acadêmico. Que se exija, por parte da academia, o respeito ao conhecimento chamado folclórico ou popular, que é na realidade a soma das experiências vitais dos povos; sem essa experiência, sistematizada ou não, não haveria conhecimento acadêmico formal, porque o conhecimento dos povos é a origem da ciência e vem desde muito antes da criação das universidades, no século XII (Carrillo, 2010, p. 372-373).

Não há como pensar em processos educativos da Educação Popular sem considerar a transformação social. Esses saberes “folclóricos”, como citados pelo autor, são fundamentais para aguçar a criticidade das pessoas e, por isso, precisam ser (re)valorizados.

Freire (2020) discute uma série de fatores antidialógicos que alienam a classe trabalhadora, inibindo e desconsiderando qualquer forma de transcendência que essas pessoas poderiam desenvolver ao longo da vida. Em tais práticas, “as massas populares não têm que, autenticamente, ‘admirar’ o mundo, denunciá-lo, questioná-lo, transformá-lo para a sua humanização, mas adaptar-se à realidade que serve ao dominador” (Freire, 2020, p. 170).

Por isso, é fundamental formar pessoas e, sobretudo, educadores/as, pautados/as na libertação e na emancipação individual e coletiva. Permitir que os sujeitos transcendam por meio da educação é essencial em processos educativos críticos e libertadores. Esses processos possibilitam a construção e reformulação de novos conhecimentos a partir das leituras de mundo de cada um/a, constituindo uma educação dialógica. É necessário entender que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 2020, p. 108), cabendo aos/as educadores/as libertadores/as estimular seus/suas estudantes a pensar e agir criticamente em suas realidades.

Na tentativa de colocar em prática os ensinamentos de Freire nas instituições escolares, este texto apresenta as reflexões da pesquisa de mestrado em educação, intitulada *“Temas Geradores e formação de educadores(as) na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da UFV: desafios na construção de inéditos viáveis”*, finalizada em 2024. O objetivo da pesquisa foi compreender como o processo de construção de temas geradores, emergentes das realidades dos/as estudantes, contribui para suas formações.

Os Temas Geradores, ainda pouco explorados no Ensino Superior, cunhados por Freire, emergiram das práticas educativas populares desenvolvidas por ele e descritas no livro *Pedagogia do Oprimido* (1968). Nele, são apresentadas as bases de uma educação

voltada à classe trabalhadora, oprimida e marginalizada da sociedade. Isso exige que educadores/as comprometidos/as com a emancipação desses povos adotem uma postura crítica, analítica, reflexiva e dialógica, reconhecendo os/as educandos/as como protagonistas no processo educativo e não como meros receptores de conhecimento (Freire, 2020).

A concepção de educação defendida por Freire revela princípios necessários para o fortalecimento de um ensino contextualizado, que valorize seus sujeitos. Assim, apresentamos os caminhos percorridos na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (Licena) da UFV, para a construção dos temas geradores.

## **Temas Geradores: sonhos possíveis no Ensino Superior**

Falar em Educação Popular nos leva a um campo amplo, que vai além das práticas em sala de aula. A EP é entendida por seus/suas estudiosos/as e simpatizantes como um movimento educacional que luta por uma educação de qualidade para as classes populares. Justamente por priorizar essas classes, a Educação Popular parte de alguns princípios fundamentais, tais como: o *diálogo*, que pressupõe uma escuta atenta e silenciosa. Como afirmam Freire e Nogueira (1993, p. 28), “o que é narrado não reúne nem guarda os objetos e as situações. A narrativa é um exercício da memória, atenta no presente, desafiando pessoas a se apoderarem do que é oralmente narrado [...]”.

Outro elemento essencial é o *amor*, entendido como amor ao mundo e ao próximo. Não é possível estabelecer relações dialógicas sem um ato de amorosidade. A reflexão e a ação orientam “[...] para o mundo que é preciso transformar e humanizar. Este diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outros. Não pode também converter-se num simples intercâmbio de ideias [...]” (Freire, 1979, s/p).

Aliada ao diálogo e ao amor, encontramos a *palavra verdadeira* como outro princípio essencial. Freire afirma que os/as opressores/as utilizam da palavra falsa para conquistar a confiança dos/as

oprimidos/as. Portanto, educadores/as comprometidos/as com a transformação social devem pronunciar a palavra verdadeira. Desta forma, “a palavra, tendo o poder quase mágico de criar mundos, está no centro do processo educativo como ação cultural” (Almeida e Streck, 2017, p. 299).

A palavra verdadeira, quando utilizada na educação, permite aos/às educandos/as realizarem suas leituras de mundo, ou seja, quando lhes é permitido dialogar com o/a educador/a e relatar suas vivências individuais e coletivas, rompendo com a ideologia de que o/a educador/a detém o saber e o/a educando/a é apenas receptor/a desse conhecimento (Freire, 2020).

O momento de escuta do/a educador/a inaugura o que Freire (2020, p. 139) chama de *investigação temática*, “[...] que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico [...]”. Ele ainda afirma que, “sendo processo de busca, de conhecimento, por isso tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas.” (Freire, 2020, p. 139). Essa investigação permite que a realidade seja problematizada. Como apontam Freire e Nogueira (1993, p. 58), “a interpretação da realidade não ‘cabe’ somente dentro dos programas ou dos recursos da instituição; interpretar a realidade é um ato coletivo [...]”, no qual as respostas e propostas se complementam.

Investigar e problematizar a realidade permite fazer emergir as *situações-limite*, que, segundo Freire (2020), são responsáveis por gerar um clima de desesperança entre as pessoas. Evidenciá-las possibilita ao/à educando/a compreender criticamente o meio em que vive, exigindo um processo coletivo de descodificação, com a família, a escola, a comunidade, etc. Esse processo consiste em desvendar as contradições presentes nos territórios, fazendo emergir os temas geradores.

A partir desses temas, o/a educador/a pode realizar a *redução temática*, articulando os conteúdos escolares com os da realidade vivida. Como destaca Freire (2020, p. 161), “neste esforço de ‘redução’ da

temática significativa, a equipe reconhecerá a necessidade de colocar alguns temas fundamentais que, não obstante, não foram sugeridos pelo povo, quando da investigação.” Assim, constrói-se uma educação contextualizada, que toma como ponto de partida a realidade dos/as estudantes.

Posteriormente a esse processo, cabe ao/à educador/a incorporar os temas geradores às aulas, articulando-os aos conteúdos científicos. Dessa forma, os/as educandos/as se apropriam teoricamente de possíveis soluções para transformar a realidade em que vivem. Isso os/as impulsiona à busca pelos *inéditos viáveis*, que,

[...] quanto mais **inéditos viáveis** sonhamos e concretizamos, mais eles se desdobram e proliferam no âmbito de nossas práticas e na de outros/as, de nossos desejos políticos e de nosso destino de afirmação de nossa humanidade mais autêntica, de nossa engenhosa capacidade de superarmo-nos quando nos encontramos no fértil e infinito mundo das possibilidades, quando agimos em direção à concretização dos **sonhos possíveis**” (Freire, 2017, p. 225, grifos dos autores).

Alcançar os inéditos viáveis é possível somente por meio da articulação entre realidade e conteúdos acadêmicos. Quando esse movimento é inserido nas instituições de ensino, contribui para uma formação crítica e autônoma, como no caso aqui apresentado. No tópico seguinte, abordaremos o Projeto de Estudo Temático (PET) na Licena/UFV e como seu desenvolvimento contribui para a formação de educadores/as do campo capazes de se posicionarem “numa forma crítica de pensarem seu mundo” (Freire, 2020, p. 134).

## O Projeto de Estudo Temático na Licena/UFV

O Projeto de Estudo Temático (PET) tem origem nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), onde é denominado Plano de Estudo (Melo, 2013). Contudo, considerando o nível de complexidade exigido

em um curso de graduação, os/as docentes da Licena/UFV adaptaram o roteiro, resultando na mudança de nomenclatura.

A Licena/UFV adota a Pedagogia da Alternância como proposta metodológica e utiliza estratégias pedagógicas que permitem ao/à estudante se formar a partir da vivência em diferentes tempos e espaços educativos. Entre essas estratégias, destaca-se o PET, por ser a coluna vertebral do curso, já que promove a articulação entre o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC), conectando, consequentemente, realidade e conteúdos curriculares.

Atualmente, o PET na Licena está estruturado em três etapas: PET Inventário da Realidade – Etapas 1 e 2. Na *Etapa 1*: o/a estudante se apresenta aos/às docentes do curso e apresenta também sua realidade, com base em um roteiro com questões qualitativas e quantitativas. Já na *I Etapa II*: realiza-se o diagnóstico territorial, com perguntas que investigam aspectos do território onde o/a estudante vive.

O *PET Tema Gerador* não segue um roteiro fixo. Ele se constitui a partir das análises, decodificações e problematizações de conceitos e palavras significativas emergidas nas etapas anteriores. Ao longo das aulas, estudantes e docentes problematizam coletivamente as situações-limite presentes nos territórios, promovendo uma leitura crítica da realidade. O *PET Práxis*, por sua vez, consiste na proposição e execução de soluções para os problemas identificados. Alinhado à concepção freiriana de práxis, ação-reflexão-ação, o PET Práxis articula-se às disciplinas de estágio, trabalhos de conclusão de curso, projetos de extensão e outras atividades, com o intuito de promover transformações sociais e superar as situações-limite.

O PET tem como objetivo proporcionar aos/às docentes o conhecimento das realidades nas quais os/as estudantes estão inseridos/as. Estes/as, por sua vez, têm a oportunidade de compreender criticamente sua vivência comunitária. Seguindo os princípios da Educação Popular, esse movimento de desvelamento da realidade “[...] possibilita, sinergicamente, criar espaços de liberdade para sonhar com outras realidades possíveis e, portanto, promover uma

práxis esperançosa e comprometida com a convicção de que é possível mudar a história, porque ela não é predeterminada” (Jara, 2022, p. 22).

Dessa forma, a Licena/UFV, ao adotar o PET como prática pedagógica central, fortalece uma formação docente ancorada na articulação entre os saberes populares e os conhecimentos científicos.

## **Temas Geradores: inéditos viáveis no Ensino Superior**

A Educação do Campo é fruto da luta e da resistência de sujeitos que acreditam e sonham com uma educação de qualidade voltada aos povos do campo, das águas e das florestas. Trata-se de uma educação que (re)valoriza seus modos de vida, culturas e tradições, e reconhece, sobretudo, a importância do trabalho por eles desenvolvido. Mais do que um direito conquistado, a Educação do Campo se constrói como um projeto político-pedagógico fundamentado no diálogo com as realidades dos sujeitos do campo. É nessa direção que os temas geradores se apresentam como ferramenta central, ao possibilitar que a formação docente seja tecida a partir dos saberes e das problemáticas vividas nos territórios.

Inspirados na pedagogia freiriana, os temas geradores alimentam o princípio de que ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, educamo-nos em comunhão, a partir da realidade que nos cerca (Freire, 2020). Assim, ao invés de partir de conteúdos pré-definidos e descolados da vida, a Licena busca, por meio dos temas geradores, construir um currículo vivo, que nasce da escuta atenta, da leitura crítica do mundo e da vontade coletiva de transformar as condições que limitam a vida nos campos, nas águas e nas florestas.

Nesse sentido, os temas geradores não são somente uma metodologia, consistem em uma postura ética e política diante da educação. Através deles, reafirma-se que educar é um ato profundamente comprometido com o contexto e com os sujeitos que dele fazem parte (Freire, 2020). Na Educação do Campo, educar significa, portanto, partir da realidade para (re)significá-la e é nesse

processo que os temas geradores ganham sentido, forma e potência transformadora.

Desde sua fundação, em 1984, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tem atuado na defesa e na consolidação da Educação do Campo. Inicialmente, o movimento, junto a organizações sindicais e políticas, concentrou suas lutas na garantia da educação básica (Caldart, 2004). Com o tempo, a necessidade de formar profissionais comprometidos/as com a realidade das escolas do campo impulsionou, a partir de 2007, a criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdC) nas Instituições de Ensino Superior.

Molina e Sá (2012, p. 466) destacam que essa licenciatura, além de formar educadores/as para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, possui um papel estratégico ao evitar o afastamento de jovens e adultos do meio rural e ao possibilitar “[...] o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício”.

Para isso, a Educação do Campo adota a Pedagogia da Alternância como proposta metodológica, articulando diferentes tempos e espaços formativos. Com isso, o/a jovem não precisa se desligar de sua comunidade e de sua vivência campesina para cursar o Ensino Superior. Quando, se encontram no TC, os/as estudantes realizam atividades, denominadas estratégias pedagógicas.

Essas estratégias consistem em atividades de natureza qualitativa, quantitativa e investigativa, que possibilitam aos/as docentes conhecerem as realidades no qual os/as estudantes estão inseridos/as. Por outro lado, os/as próprios/as estudantes passam a perceber, de forma mais crítica, situações-limite antes invisibilizadas em suas comunidades. Esse processo dá início à elevação da criticidade. Ghedini et al. (2014, p. 93) afirmam que,

[...] o fato de investigar a realidade compromete-nos com a sua transformação. Investigar a realidade é um componente capaz de provocar nova interpretação teórica sobre os elementos já conhecidos da realidade, na perspectiva transformadora da produção das mudanças necessárias.

Ao investigar suas próprias realidades durante a formação, os/as estudantes têm a oportunidade de se formar com base nos saberes de experiência de suas famílias e comunidades. Esses saberes possibilitam diálogos e problematizações sobre o contexto vivido, “[...] tendo em vista a elaboração de um saber relacional, como síntese articuladora entre os saberes apreendidos na escola da vida com os apregoados na vida da escola” (Fischer e Lousada, 2017, p. 367).

Ao comungar dos princípios da Educação Popular, a Educação do Campo reconhece o/a estudante e sua realidade como protagonistas do processo educativo. Essa perspectiva implica a (re)valorização dos saberes populares acumulados ao longo de suas vidas, nos territórios em que vivem. Dessa forma, a formação docente na Educação do Campo exige que se fundamente em bases teóricas críticas, libertadoras e horizontais. Como defende Freire (2021), é necessário formar educadores/as capazes de ensinar enquanto aprendem e aprender enquanto ensinam, sempre com respeito à leitura de mundo de seus/suas estudantes.

## **Para não concluir! Considerações Parciais**

Ao longo deste trabalho, buscamos refletir sobre as contribuições dos Temas Geradores na formação docente no Ensino Superior, com base na experiência vivida na Licena/UFV. Evidenciamos que, quando a universidade se abre ao diálogo com os territórios e valoriza os saberes populares, possibilita-se construir processos formativos mais humanos, contextualizados e comprometidos com a transformação social.

A Educação do Campo, sobretudo a Licena, ao articular teoria e prática por meio da Pedagogia da Alternância e do Projeto de Estudo Temático, nos mostra que é possível tensionar as estruturas tradicionais da universidade e colocar em cena outras formas de formação ancoradas na realidade dos sujeitos do campo, das águas e das florestas.

O PET, ao ser construído com base nos temas geradores, não somente permite que os/as estudantes investiguem suas comunidades,

mas também fortalece uma postura crítica diante das injustiças sociais, econômicas, ambientais e educacionais. Esse movimento de escuta e problematização é o que dá vida ao inédito viável, conceito freiriano que expressa a possibilidade de superação das situações-limite pela via da esperança e da ação coletiva.

Dessa forma, reafirmamos que os temas geradores não são somente uma técnica ou um método pedagógico, mas uma escolha ética e política. São instrumentos de luta e de reinvenção do ato de educar, ao partirem da vida para transformar a vida. No contexto da Licenciatura em Educação do Campo, assumem o papel de fio condutor da formação, fazendo com que o Ensino Superior possa, de fato, se enraizar nos sonhos e nas lutas dos povos do campo. Portanto, os Temas Geradores são potenciais instrumentos didático-metodológicos voltados a capacitar educandos/as da Educação do Campo para a leitura crítica do mundo que, vinculado às experiências de Educação Popular, potencializa os sujeitos aprendizes a intervirem em suas realidades sociais, visando sua transformação.

## Referências

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; STRECK, Danilo. Palavra/Palavração. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 299-300.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CARRILLO, Alfonso. Torres. Orlando Fals Borda e a pedagogia da práxis. In: STRECK, Danilo. Romeu (org). *Fontes da pedagogia latino-americana*: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 355-376.

FISCHER, Nilton. Bueno; LOUSADA, Vinícius. Lima. SABER (Erudito/saber popular/saber de experiência). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 367-368.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva, São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer*: teoria e prática em Educação Popular. 4<sup>a</sup>ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito Viável. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 223-227.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 75<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática docente. 69<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GHEDINI, Cecília Maria; ONÇAY, Solange Todero Von; DEBORTOLI, Solange Fernandes Barrozo. Educação do Campo e prática pedagógica desde um viés freireano: possibilidade de construção da consciência e da realidade. In: MOLINA, M. C (org.). *Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais*: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014, p. 83-109.

JARA, Oscar H. Paradigma e métodos de produção de conhecimento na educação popular freireana: a contribuição da sistematização de experiências. *CLAEc*, Educação popular: epistemologias, diálogos e saberes, 2022. Disponível em:  
<https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/71>. Acesso em: out/2023.

MELO, Érica Ferreira. Limites e possibilidades do Plano de Estudo na articulação trabalho-educação na Escola Família Agrícola Paulo Freire. 111f. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, 2013.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.466-472.

# A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NAS REDES ESTADUAIS DE ENSINO: UM LEVANTAMENTO PRELIMINAR

*André Randazzo Ortega  
Joana D'Arc Germano Hollerbach  
Cecília Carmanini de Mello  
Evelyn Freire da Silva*

## Introdução

Como caracterizar uma reforma para o Ensino Médio no Brasil como aquela imposta pela Lei nº 13.415/2017? Responder a essa questão envolve, primeiramente, um rápido esforço de conceituação do próprio Ensino Médio. Segundo a professora Dagmar Maria Leopoldi Zibas

Expressões tais como “campo nebuloso e minado”, “área fluída” e “um time com meio de campo frágil” podem ser facilmente pinçadas em qualquer estudo que focalize a escola secundária no Brasil. Essas definições tentam enfatizar a histórica falta de identidade desse nível de ensino e a inconsistência das políticas educacionais que o enfocam (Zibas, 1992, p. 56).

Observa-se, da citação da autora, que a falta de identidade e a inconsistência das políticas educacionais constituem a tônica da história do Ensino Médio em nosso país. Essa constatação parte da recorrente caracterização dessa etapa da educação básica como a mais problemática e complexa de todas para a educação brasileira. Tal assertiva, por sua vez, é sustentada a partir de dados históricos e da realidade concreta que se verifica nesse nível de ensino, como, por exemplo, as mudanças de perspectivas adotadas para o Ensino Médio ao passo em que o Brasil passava por mudanças em termos

econômicos, sociais e políticos, como por exemplo a divisão entre o ensino profissional e o ensino propedêutico nas reformas de Gustavo Capanema em 1942, durante a ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1945), ou a reforma de 1971, que instituiu a profissionalização compulsória de todo o 2º grau, sob a égide do tecnicismo, em plena Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Indubitavelmente, a instabilidade verificada na história da política nacional é fator deletério para a inconstância e inconsistência das políticas públicas que, entre regimes autoritários e golpes de Estado, e mediante pressupostos ideológicos específicos, buscaram dar forma à escolarização no país.

A partir dos anos 1990, verificou-se a ampliação gradativa de matrículas no Ensino Médio no Brasil, movimento que ocorreu na esteira dos esforços para a universalização (meramente quantitativa) do acesso à educação básica no país no referido período. Nora Krawczyk, em um esforço de sistematização, resume:

Nos primeiros anos da década de 1990, houve um aumento significativo no número de matrículas para o ensino médio: 34,5%, entre 1991 e 1994. Entre os anos 1996 e 2007, as matrículas passaram de 5.739.077 para 8.369.369, um aumento de 41,7% [...]. Porém, o abandono e a reprovação persistem nessa etapa da educação básica. Em 2007, a taxa de abandono foi de 13,3% e a de reprovação de 12,7% [...]. Não se verificou, nos últimos dez anos, diminuição significativa dessas taxas, nem tendência de queda (Krawczyk, 2009, p. 9).

Dados mais recentes corroboram a assertiva da autora de que não se verifica, nos últimos anos, uma tendência significativa nos indicadores mais sensíveis do Ensino Médio no Brasil. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD - Contínua) de 2019, quase 10 milhões de indivíduos entre 14 e 29 anos não concluíram o Ensino Médio. Em grande medida, questões decorrentes das necessidades materiais de sobrevivência dos estudantes levam à interrupção da jornada escolar justamente nessa etapa, sendo a

necessidade de trabalhar apontada como causa da evasão para 39,1% desse contingente (Brasil, 2020).

Outras discussões se dão em torno do caráter do Ensino Médio, se terminal ou propedêutico, de sua identidade, de seus parâmetros de qualidade, da dualidade estrutural histórica que lhe caracteriza, dentre outros aspectos. Nesse ínterim, o Ensino Médio permanece amorfo, com escassas perspectivas que apontem para a solução dos seus problemas em sentido quantitativo e/ou qualitativo.

A mais recente política que teve como alvo o Ensino Médio no Brasil foi a Lei nº 13.415/2017, aprovada em um contexto de crise econômica e instabilidade política marcada pelo golpe jurídico, parlamentar e midiático que interrompeu o mandato da presidente eleita Dilma Rousseff (Saviani, 2018). A Reforma do Ensino Médio, ou Novo Ensino Médio, como ficou conhecida a lei, traz, entre outras determinações, duas medidas de grande impacto. A primeira é a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Já a segunda trata-se da reformulação curricular do Ensino Médio a partir da divisão da carga horária, que ocorrerá da seguinte forma: 60% das horas totais da formação percorrida pelos estudantes serão dedicadas aos conteúdos preconizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo válido para todo território nacional, que define as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada etapa da Educação Básica. Os 40% restantes serão preenchidos por até cinco itinerários formativos concentrados em quatro áreas do conhecimento (Matemática, Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e na formação técnica-profissional, ofertados “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017, s.p.).

Considerando-se este cenário, e compreendendo a envergadura desta política pública educacional, o presente artigo objetiva traçar uma perspectiva sobre a Reforma do Ensino Médio nas redes estaduais de ensino no Brasil a partir de um levantamento bibliográfico realizado em três plataformas digitais de busca por trabalhos acadêmicos, a saber:

Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); portal Periódicos CAPES; e Google Acadêmico. Uma vez selecionados os trabalhos, os submetemos à análise de conteúdo conforme estabelecida por Bardin (2011) e Moraes (1999), de modo a identificar categorias de análise para posterior descrição e interpretação. O desenvolvimento de nosso texto dar-se-á na seguinte sequência: primeiramente, argumentamos sobre a pertinência de um estudo focado nas redes estaduais de ensino quando tratamos do Ensino Médio; em seguida, alude-se à metodologia e procedimentos empregados por ocasião da realização do levantamento bibliográfico; na seção subsequente, apresentamos, discutimos e refletimos a partir dos resultados levantados com a análise dos dados verificados; por fim, expomos as considerações finais à guisa de conclusão.

## **O Ensino Médio e o protagonismo das redes estaduais**

Compreender o protagonismo das redes estaduais na oferta do Ensino Médio requer um breve esforço, cuja base está no exame da configuração da educação básica no Brasil dada pela Constituição Federal (CF) de 1988 e complementada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996. É, pois, a partir desse exercício analítico que poderemos mapear a organização da educação brasileira no plano político e legislativo.

A CF de 1988, alcunhada “Constituição Cidadã”, estabelece a educação como um direito social e um dever do Estado em um contexto em que:

A busca pela redemocratização do país, à vista da brutal desigualdade na redistribuição da renda, à vista de um desenho pouco animador do pacto federativo, conduziu a uma impressionante mobilização popular. Renascem os sonhos, crescem as expectativas, desenha-se a vontade de uma realidade mais promissora, mais democrática e mais justa (Cury, 2008, p. 1194).

Conforme Cury (2008), foi também nesse contexto de otimismo e esperança que surgiram correntes doutrinárias que, inspiradas nas ideias de uma escola unitária, preconizavam a formação de um sistema único de educação nacional. Não obstante, a redação dada pelos artigos de nossa vigente Carta Magna desenhou um sistema federativo de cooperação, distribuindo funções entre as esferas de poder (municípios, estados e União). Trata-se, inicialmente, da configuração de um sistema descentralizado, cujas origens remontam aos primórdios da organização da educação brasileira (considerado o período pós-independência) ainda no Império, quando o

Ato Adicional (Lei n. 16, de 12/8/1834), a rigor uma emenda constitucional, dispõe certa autonomia para as Províncias [...]. Conforme o §2º do artigo 10 desse ato, houve a adoção de uma descentralização do ensino primário ao atribuir às Províncias competência legislativa sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la... (Cury, 2008, p. 1197).

Ante o histórico exposto, é no Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo III – Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, Seção I – Da Educação, Art. 211 da CF de 1988, em que encontramos a espinha dorsal dessa fórmula organizacional:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio [...] (Brasil, 1988).

Por meio desta citação, observamos então que a distribuição de funções na educação nacional entre as esferas do poder obedece a uma lógica que delega às Unidades Federativas (estados e Distrito Federal) a oferta prioritária do Ensino Médio.

Já a LDBEN, complementando as determinações da Constituição, legisla sobre o Ensino Médio, entendendo-o como etapa final da Educação Básica, ratificando o sistema descentralizado nos moldes do federalismo de cooperação e endossando a prioridade dos estados e do Distrito Federal em ofertá-lo (Brasil, 1996). A partir daí, cabe aos sistemas de ensino a organização da oferta e o atendimento das demandas por vagas advindas da população dessa idade escolar. Em suma, podemos compreender que as redes públicas de ensino por todo o país devem ser organizadas a partir desses pressupostos, embora tenham resguardada boa parte de sua autonomia e capacidade discricionária.

Passadas mais de três décadas da promulgação da CF de 1988 e mais de duas décadas e meia da LDBEN, os efeitos e as consequências do panorama político e legislativo anteriormente descrito não só se apresentam como realidade concreta, como aparecem na face mais explícita da situação do Ensino Médio no Brasil. Segundo os dados do Censo da Educação Básica de 2022, foram registradas 7,9 milhões de matrículas no Ensino Médio brasileiro. A rede pública estadual corresponde à imensa maioria desse total, com 84,2%, seguida pela rede privada, com 12%, e, por fim, a rede federal, com 3% (Brasil, 2023).

À luz dessas reflexões, conclui-se que, em se tratando de uma reforma para o Ensino Médio brasileiro, as redes estaduais são o principal público-alvo da Lei nº 13.415/2017, onde os efeitos de mudança serão mais dramaticamente sentidos.

## Metodologia e procedimento do levantamento bibliográfico

Na presente seção, explicitamos os procedimentos metodológicos que orientaram nosso levantamento bibliográfico. Conforme mencionado anteriormente, três plataformas digitais de busca foram investigadas, entre 29 de janeiro e 5 de fevereiro de 2021:

- Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES;
- Periódicos CAPES;
- *Google Acadêmico*.

As plataformas supramencionadas são relevantes para a pesquisa na medida em que condensam uma miríade de trabalhos acadêmicos produzidos, apresentados e publicizados em eventos, programas de pós-graduação e periódicos científicos de abrangência nacional, que podem ser sistematicamente perscrutados a partir de filtros que permitem um exame objetivo das mais variadas produções. Destarte, nossos intentos se concentraram em garantir que a coleta de dados fosse a melhor possível.

Os procedimentos de busca nas três plataformas foram os mesmos, alterados somente por imposição das opções presentes em cada uma delas. Critérios foram pré-estabelecidos pelos pesquisadores para adequar a busca ao objeto de investigação ora em tela, sendo eles:

- a) A Lei nº 13.415/2017 tem de ser o tema central abordado no trabalho.
- b) O recorte realizado pelos autores dos trabalhos deve abranger a implementação da Reforma do Ensino Médio nas redes estaduais de ensino, ou permitir que dados sobre esse processo sejam coletados.
- c) Se ambos os critérios anteriores forem atendidos, não há restrição quanto à perspectiva teórico-metodológica ou à matriz bibliográfica na qual o estudo se ampara.

Começamos nosso levantamento pelo Catálogo de teses e dissertações da CAPES, utilizando como palavra-chave para pesquisa “Lei nº 13.415/2017”. A plataforma, por seus próprios meios de busca, fornece uma variedade dispersa de trabalhos, o que nos obriga a utilizar filtros que permitam refinar os resultados. Em “Tipo” dos trabalhos, selecionamos Mestrado, Mestrado Profissional, Doutorado e Doutorado Profissional. Em seguida, em “ano”, assinalamos as opções 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021, ou seja, todas as disponíveis após a data de promulgação da lei. Por último, em “Grande Área”, selecionamos a opção Ciências Humanas. Mediante esse processo, obtivemos 1439 resultados dispostos em 29 áreas do conhecimento, nove áreas de avaliação e 252 áreas de concentração. Tendo no horizonte os critérios supramencionados, procedemos com a leitura dos títulos dos trabalhos. Em caso de dubiedade no entendimento dos títulos e no julgamento da pertinência ou não da pesquisa para nosso objetivo, passamos para a leitura dos resumos. Com base nesse procedimento, selecionamos 16 trabalhos, sendo uma tese de doutorado e 15 dissertações de mestrado, quatro delas escolhidas pela leitura dos resumos.

A segunda etapa de busca foi empreendida no portal Periódicos CAPES. Repetindo-se a palavra-chave “Lei nº 13.415/2017” e realizando uma busca sem a aplicação de filtros, obtivemos 214 resultados. Para ampliar nossas possibilidades, assinalamos a opção “expandir meus resultados”, disponível no campo de filtros do sítio eletrônico, o que ampliou para 254 os resultados obtidos. Procedemos, então, com as leituras dos títulos e, em caso de dúvidas, dos resumos dos artigos, chegando ao conjunto de sete artigos, sendo um deles selecionado por resumo.

A terceira e última etapa de busca foi realizada no Google Acadêmico, novamente com a palavra-chave “Lei nº 13.415/2017”. Para filtrar os resultados, em “Ano”, selecionamos as opções de 2017 a 2022. Desse modo, o acervo total foi de 3140 resultados, os quais foram lidos da mesma forma que nas etapas pregressas de nossa investigação. Há de se destacar que a busca nesta plataforma evidenciou diversos resultados que se repetiram em face dos trabalhos já

selecionados. Ao final do procedimento, obtivemos uma dissertação de Mestrado, 12 artigos, com três tendo sido escolhidos por resumo, cinco trabalhos completos em anais de eventos, três resumos, um resumo expandido, um Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo escolhido por resumo, três relatos de experiência, uma monografia e um capítulo de E-book. Em síntese, ao final das três etapas de buscas, 4.833 trabalhos foram aventados e 53 selecionados para análise mais aprofundada.

## **Análise e discussão dos dados do Levantamento Bibliográfico.**

Como supramencionado em nossa introdução, a análise de conteúdo sustentada em Bardin (2011) e Moraes (1999) foi a técnica utilizada para análise dos trabalhos selecionados nas plataformas de busca. Como nossa pretensão nos limites deste texto é traçar uma perspectiva abrangente sobre a Reforma do Ensino Médio nas redes estaduais, optamos por tratar os 53 trabalhos enquanto um *corpus* único, mediante o qual buscamos desvelar categorias de análise. Ao todo, identificamos três grandes categorias: ausência de diálogo com os sujeitos da educação e autoritarismo na reforma; mudanças curriculares e ensino integral; e, por fim, atuação e ingerência dos setores privados.

Não obstante, antes de nos debruçarmos propriamente a cada uma delas, fazem-se necessárias algumas considerações mais generalizantes. Sendo assim, de início, destacamos a abrangência do conteúdo dos trabalhos, que englobam, ao todo, 19 Unidades Federativas (18 estados e Distrito Federal), sendo eles: Acre (1), Alagoas (2), Amapá (2), Amazonas (1), Bahia (1), Ceará (3), Distrito Federal (6), Espírito Santo (1), Maranhão (1), Mato Grosso do Sul (1), Minas Gerais (3), Pará (4), Paraíba (2), Pernambuco (2), Rio de Janeiro (2), Rio Grande do Norte (4), Rio Grande do Sul (6), Santa Catarina (4), São Paulo (4)<sup>1</sup>. Há, ainda, um artigo (Lotta, *et al.*, 2020), cujos

---

<sup>1</sup> As informações entre parênteses se referem ao número de trabalhos para cada Unidade Federativa.

resultados referem-se aos 26 estados e ao Distrito Federal, sem, no entanto, mencioná-los nominalmente.

Outro ponto digno de nota é a profusão de trabalhos realizados mediante pesquisas de campo, com a aplicação de questionários e/ou realização de entrevistas semiestruturadas, 22 ao todo, demonstrando um interesse real dos pesquisadores em ouvir as visões, percepções e sentimentos dos sujeitos da educação a respeito da Reforma do Ensino Médio. Nessa seara, os dados indicam que foram ouvidos membros das Secretarias de Estado da Educação, gestores, docentes e estudantes.

Chamam-nos a atenção também as publicações assinadas por membros das secretarias, sete no total, revelando indícios das ações de planejamento e gestão da implementação da Lei nº 13.415/2017 e a atuação de agentes da burocracia governamental na condução dos processos. Aqui cabe menção ao artigo de Jeffreys *et al.* (2018), que reúne resultados de questionários aplicados pela Secretaria de Educação do Amazonas (AM) aos docentes e discentes da rede estadual, de modo a compreender as perspectivas destes a respeito das mudanças relativas à reforma, e os trabalhos publicados na *Revista Com Censo*, periódico vinculado à Secretaria de Educação do Distrito Federal (DF), sendo eles três relatos de experiência (Ferreira; Abreu; Louzada-Silva, 2020; Soares; Simões, 2021; Simões; Oliveira, 2021) e três artigos (Santos; Gardin, 2021; Silva *et al.*, 2021; Ribeiro; Arruda; Bonfim, 2021). Em comum, nesses textos, observa-se o uso massivo de dados quantitativos e o recurso a informações objetivas com pouca análise, uma vez que os autores não mobilizam um referencial teórico que sustente uma interpretação mais aprofundada. A Reforma do Ensino Médio em si também não é investigada.

Por fim, é válido ressaltar que os 53 trabalhos selecionados para nossa pesquisa foram publicizados entre os anos de 2017 e 2021, mas seus conteúdos apresentam digressões e resgatam questões sociais, políticas, econômicas e educacionais de fôlego que remetem à última década do século XX.

Feitas essas ponderações, passamos, nas três subseções a seguir, para a exposição e reflexão das três categorias de análise identificadas, de modo a compreendê-las um pouco mais pormenorizadamente.

## **Ausência de diálogo com os sujeitos da educação e autoritarismo na reforma**

A relevância da categoria ausência de diálogo com os sujeitos da educação e autoritarismo na reforma possui sensíveis imbricações com o processo de formulação da Lei nº 13.415/2017, que transcorreu no contexto do *impeachment* da presidente eleita Dilma Rousseff. A reforma foi publicizada mediante uma Medida Provisória e aprovada no Congresso Nacional em regime de urgência. A literatura especializada, expressa em trabalhos como os de Saviani (2018), Cunha (2017) e Quadros e Krawczyk (2021), tratou de caracterizar o autoritarismo da política e a falta de debates com os sujeitos da educação, aqueles que, em última instância, são o público-alvo da proposta. Os resultados de nossa investigação corroboram essa visão, endossada mediante a identificação da categoria ora descrita, mas evidenciam que tal narrativa permanece em disputa.

Em Lotta *et al.* (2020), os autores, amparados em bibliografia especializada em administração pública, definem a Reforma do Ensino Médio como uma política de alto conflito e alta ambiguidade, o que, segundo os próprios, deve-se em grande medida pela falta de documentos regulamentadores e norteadores que subsidiaram a implementação da lei, de um lado, e, de outro, pela falta de negociação. Negrão (2020), tendo como recorte o estado do Pará, salienta a mesma falta de negociação e, por conseguinte, de debates mais abrangentes. Em sentido complementar, podemos ainda citar os trabalhos sobre São Paulo, Amapá, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Minas Gerais e Distrito Federal, todos explícitos ao apontar para a falta de autonomia dos agentes estaduais, a falta de negociações e debates e o caráter impositivo da reforma.

No decurso de nosso exame, constatamos, também, que as questões supramencionadas foram apontadas como fator deletério para a criação de um sentimento de insatisfação entre docentes e discentes com relação aos novos rumos para o Ensino Médio. Nesse sentido, enquanto os primeiros alegam terem sido informados somente pelos meios de comunicação (propagandas políticas vinculadas pelo MEC) e mediante reuniões não deliberativas, os últimos possuem a percepção de que o não diálogo leva a um descompasso entre os anseios e expectativas em relação à vida, à trajetória escolar e à realidade criada mediante a implementação da reforma (Gomes, 2019; Andrade, 2019; Drago; Moura, 2021; Alencar, 2020).

Já as narrativas contrapostas, e que, portanto, trazem à luz processos de construção mais democráticos e colaborativos a respeito da Lei nº 13.415/2017, ficam por conta dos trabalhos elaborados por membros das secretarias e/ou publicizados por meios a elas vinculados. Tal como explicitamos no início da presente sessão, esses trabalhos se amparam em dados quantitativos e estes, por seu turno, indicam a satisfação e a participação dos sujeitos da educação nos processos decisórios mediante consultas públicas, aplicação de questionários e realização de reuniões, sendo os relatos mais salientes os advindos do estado do Amazonas e do Distrito Federal. No Amazonas, os resultados de pesquisa de Jeffreys *et al.*, (2018) realizada em todas as escolas que ofertam Ensino Médio na rede estadual, demonstraram um alto índice de aprovação por parte de estudantes e professores para a mudança proposta pela reforma (em média superior a 80%). Para os autores, esse panorama legitima as ações empreendidas pela Secretaria de Educação ao passo em que abrem caminho para a continuidade do processo. No Distrito Federal, Santos e Gardin (2021) salientam a participação docente na construção do novo Ensino Médio, a abertura de consultas públicas a respeito de documentos normativos e a mediação realizada pela Secretaria de Educação por ocasião dos conflitos envolvendo a Lei nº 13.415/2017, marcados pelos processos de ocupação das escolas por estudantes secundaristas.

Por fim, é válida a menção sobre a questão da autonomia dos docentes em sua prática profissional diante das novas exigências para o Ensino Médio. Há de se destacar, neste ponto, que os estados, a despeito dos processos autoritários engendrados pelo governo federal, possuem certa dose de discricionariedade, ou seja, devem atender às normas advindas da esfera da União, mas podem fazê-lo por meios próprios e de maneiras distintas. É, pois, justamente nessas distinções que residem as explicações para as diferentes organizações curriculares (tema de nossa próxima subseção) das redes estaduais. Nesses termos, não nos surpreende a visão geral de que a autonomia docente, ou a falta dela, esteja intimamente ligada aos contextos dos próprios estados. O que queremos dizer com isso é que, basicamente, nossa investigação revelou que o conteúdo dos trabalhos nos permite compreender que alguns sujeitos gozam de relativa autonomia ou exercem resistência às determinações da Lei nº 13.415/2017, comportamentos que são desestimulados ou estimulados de acordo com as conjunturas locais, até mesmo porque a história da Educação Básica no Brasil mostra que as políticas públicas educacionais não simplesmente saltam dos dispositivos legais e materializam-se na realidade concreta da *práxis* educativa. Este é, por exemplo, um dos pontos da tese de Andrade (2021), que, mediante resultados obtidos em pesquisa de campo realizada em três escolas pertencentes à rede estadual de Minas Gerais, observa que os docentes formularam estratégias próprias de adequação ao Ensino Médio em Tempo Integral proposto pelos órgãos estaduais.

## **Mudanças curriculares e Ensino Integral**

As reformulações curriculares, tal como pontuamos na primeira seção do presente artigo, compõem um dos pilares da Lei nº 13.415/2017. A categoria de análise mudanças curriculares e ensino integral, sobre a qual nos debruçamos na presente subseção, é uma mostra do interesse dos autores dos trabalhos obtidos em nosso levantamento bibliográfico de investigar os impactos das novas determinações para o currículo e como elas alteram a formação dos

estudantes. Em um esforço de compreensão, faremos aqui breves ponderações, dividindo a discussão em duas partes, sendo a primeira dedicada às mudanças curriculares e a segunda ao ensino integral.

Os trabalhos nos permitem registrar que os currículos estaduais começaram a ser alterados mediante documentos orientadores, alguns dos quais mencionados na subseção 4.1, sendo que as discussões giram em torno de dois eixos centrais, a saber, o reforço das disciplinas de Português e Matemática e a diversificação curricular. Sobre o primeiro eixo, podemos compreender que o aumento da relevância dada a essas disciplinas concorda com as determinações do texto da reforma, uma vez que estabelece Inglês, Português e Matemática como os únicos componentes obrigatórios nos três anos do Ensino Médio.

Conforme os autores dos trabalhos aqui analisados, e que se voltaram a essa discussão, a explicação para esse fenômeno está no interesse em melhorar os resultados dos estudantes nas avaliações em larga escala. Silva, Vale e Souza (2021), por exemplo, afirmam que a implementação do Novo Ensino Médio no Pará revela uma configuração política com o intento de elevar os resultados nas avaliações nacionais, já que estas, via de regra, priorizam conteúdos de Português e Matemática. Essa interpretação é endossada por Negrão e Hora (2021), que chamam a atenção para o expressivo aumento da carga horária destinada a essas disciplinas na nova matriz curricular do estado. Em sentido complementar, Reyes e Gonçalves (2020), em trabalho que investiga as mudanças curriculares ocorridas no Rio Grande do Sul, afirmam serem nítidas as intenções de supervalorização dos componentes português e matemática e que os estudantes da rede estadual se mostram contrários à exclusiva obrigatoriedade dessas matérias, ao lado do inglês, em detrimento das demais.

Sobre o segundo eixo de discussões, a diversificação curricular, expressa na forma dos Itinerários Formativos definidos no art. 4º do texto da Lei nº 13.415/2017, os autores examinaram as sugestões de elaboração das propostas e a sua efetivação na prática escolar. Os trabalhos também guardam menção às polêmicas envolvendo a implementação dos itinerários e a antevisão de um possível aumento

das desigualdades na formação escolar entre ricos e pobres, mediante a disparidade de oferta das partes diversificadas do currículo. Esse argumento tem respaldo em Freitas (2017) a partir do entendimento de que a oferta dos itinerários é uma apartação dissimulada na formação escolar básica nos moldes da “concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros” (Freitas, 2017, p. 379).

O ensino integral, por seu turno, é tratado pelos autores dos trabalhos de nosso levantamento a partir de bibliografia especializada para investigação das ações realizadas pelas secretarias estaduais de educação. De modo geral, argumenta-se que o ensino integral, nos moldes com os quais está sendo proposto, acaba reduzido à noção simplista de aumento da jornada escolar, sendo esta muitas vezes preenchida com propostas pedagogicamente empobrecidas. Como exemplos dessa situação, temos os resultados de Sato (2019) sobre o Distrito Federal, e de Gomes (2019), referentes a Minas Gerais. Em ambos os casos, conforme as autoras, a implementação do ensino em tempo integral resume-se a um aumento meramente quantitativo de horas em que os estudantes permanecem na escola. Dessa forma, não se observa por parte das Secretarias de Educação desses estados preocupações pertinentes às atividades que preenchem o tempo integral, levando inclusive à desmotivação por parte dos estudantes que acabam não vislumbrando sentido ou propósito nas horas extras em que permanecem nas escolas.

A partir do exposto e do delineamento e discussão da categoria mudanças curriculares e ensino integral, fica evidente a relevância das alterações curriculares promovidas pela Reforma do Ensino Médio e, ao mesmo tempo, o significativo esforço empreendido pelos pesquisadores para uma maior compreensão do cenário que se configura a partir da implementação da lei. Os debates nesse âmbito, no entanto, não se limitam às nossas breves explanações nem a uma discussão especificamente voltada para o currículo, mas sim guardam íntimas relações com a atuação de ingerência de setores privados da sociedade que tensionam a elaboração de documentos, a realização de

ações referentes ao currículo nas redes estaduais de ensino, sendo guiados pelo interesse em uma formação escolar que atenda à lógica de mercado, criando oferta de mão de obra barata para os setores produtivos.

## **Atuação e ingerência dos setores privados**

Conforme o exposto na subseção 4.1, há um embate de narrativas sobre a participação dos sujeitos da educação na elaboração e na implementação da Reforma do Ensino Médio. Com efeito, o mesmo não pode ser dito da participação e do peso dos representantes dos setores privados nesses processos. Segundo Quadros e Krawczyk (2021), a Lei nº 13.415/2017 guarda profundas relações com os setores privados que representam os interesses do grande capital sobre a educação. Nos dizeres dos autores, “a reforma leva o capital ao ensino médio” (Quadros; Krawczyk, 2021, p.11). As conexões, nesse sentido, começam já no processo de formulação da MP nº 746, com o explícito alinhamento da proposta às recomendações do Banco Mundial e a concessão de empréstimos e financiamentos por parte do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). No mesmo sentido, podemos citar o amplo apoio de instituições ligadas a grupos financeiros e empresariais dado à BNCC, peça fundamental na efetivação da Reforma do Ensino Médio, por meio do Movimento Pela Base. O grupo, que se autointitula apartidário, mantém um sítio eletrônico com toda sorte de documentos orientadores destinados a facilitar o processo de adequação dos currículos nos sistemas de ensino, além de um observatório com indicadores e dados a respeito da implementação da BNCC.

Se, portanto, em um plano geral de formulação da política, identifica-se a atuação e a ingerência dos setores privados de maneira direta ou indireta, nos processos de implementação da reforma nas redes estaduais, a situação se repete. Os trabalhos analisados em nosso levantamento bibliográfico nos fornecem informações que mostram que, em diversos estados, as ações das Secretarias de Educação foram

permeadas pelos interesses de setores privados da sociedade civil. A profusão desse debate configura a categoria atuação e ingerência dos setores privados, objeto de nossas reflexões na presente subseção.

Como ponto de partida, a partir de uma visão mais abrangente, os autores dos trabalhos chamam a atenção para os interesses gerais que levam à atuação e ingerência dos setores privados, representados pela adequação da formação escolar à lógica de mercado e ao objetivo de formação de mão de obra barata, questão pincelada na subseção pretérita. Para fins de aprofundamento, recorremos a Ferreti e Silva (2017), que, com base na perspectiva gramsciana apontam que as disputas envolvendo a Reforma do Ensino Médio seguiram a tônica dos últimos anos de debates sobre a educação no Brasil, na qual os setores econômicos agiram decisivamente no sentido da construção de sua hegemonia. Tendo em vista esse contexto, e concomitantemente às relações já citadas anteriormente, os setores privados atuaram e atuam de modo a garantir que a reforma materialize o objetivo de formação de mão de obra barata, tendo como base uma formação técnico-profissional precária e a Teoria do Capital Humano. Nessa seara, são estados em que os autores identificaram tais relações explicitamente: Amapá, Maranhão, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Pernambuco, São Paulo, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Pará. A título de exemplo, teceremos comentários mais pormenorizados sobre esses dois últimos.

No Rio Grande do Sul, os primeiros passos para a implementação da Lei nº 13.415/2017 foram marcados por um clima de disputa entre a Secretaria de Educação e o Conselho Estadual de Educação (CEED). Conforme Chagas (2019), a Secretaria representou os interesses do campo econômico, comprometida com a chamada Agenda 2020, movimento empresarial de forte influência nos assuntos públicos sul-rio-grandenses desde 2006. Adeptos de primeira hora à MP nº 746, os agentes da secretaria encamparam o discurso do MEC da necessidade de se modernizar o Ensino Médio no Brasil, ao passo em que fizeram valer os interesses privados perpetrados pela Agenda 2020. Já o CEED adotou uma postura mais resistente, pontuando a

necessidade de debates mais aprofundados e de uma visão crítica quanto às mudanças propostas pela nova política (Chagas, 2019).

No estado do Pará, por seu turno, Negrão (2020) e Negrão e Hora (2021) afirmam que a ingerência dos setores privados se deu já na reelaboração do currículo do estado para o Ensino Médio. Alinhadas à lógica de mercado, as relações se estabeleceram por meio da regulação do setor público pelo privado, mediante a assessoria da empresa FALCONI de Gestão de Resultados e do Instituto Unibanco (Negrão; Hora, 2021). Além disso, as autoras destacam que o setor privado conseguiu articular seu espaço na oferta da educação técnica-profissional, garantindo, ainda, o repasse de recursos do governo do estado para as empresas que firmarem parcerias. Em síntese, entre “2016 e 2019 [...] a prioridade das primeiras ações mais pontuais voltou-se à perpetuação dos moldes dos programas e projetos implementados na educação básica, assentados nas parcerias público-privadas [...]” (Negrão; Hora, 2021, p. 130-131).

O conteúdo dos trabalhos analisados em nosso estudo também nos permitiu verificar ações mais detalhadas da atuação de organizações não governamentais sem fins lucrativos ainda nos estágios iniciais de implementação da reforma em vários estados. Nesse debate, ganham destaque a atuação do Instituto Ayrton Senna e do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

A respeito do primeiro, Pozzi (2020) afirma que a entidade esteve presente nos assuntos da Secretaria de Educação já nas ações de diversificação curricular em 2010, colaborando com a oferta da formação técnico-profissional. Com a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, os vínculos entre a instituição e os órgãos públicos foram estreitados.

Já sobre o ICE, podemos traçar uma perspectiva um pouco mais ampla em relação à categoria aqui refletida. Criado em 2003, o ICE é uma entidade privada sem fins lucrativos sediada em Recife, estado de Pernambuco. Entre seus parceiros e investidores encontram-se mais de uma dezena de empresas de diversos ramos (automobilístico, financeiro, estético). Conforme informações

disponíveis no sítio eletrônico, são mais de 20 estados, 2400 escolas e quase um milhão de estudantes sob o raio de atuação da instituição<sup>2</sup>. O ICE apresenta-se através de seu carro chefe, a Escola da Escolha, um modelo de educação integral idealizado e gerido pelo próprio instituto, cuja primeira experiência data de 2004.

Segundo os trabalhos levantados na presente pesquisa, o ICE atuou diretamente nas ações iniciais de implementação da Reforma do Ensino Médio em quatro estados, a saber: Pernambuco, Amapá, Minas Gerais e Maranhão. Em Pernambuco, estado sede do Instituto, as Escolas da Escolha, que já eram uma realidade, foram incorporadas ao processo de efetivação da Lei nº 13.415/2017. No Amapá, Fonseca (2020) chama a atenção para as parcerias entre o ICE e o governo do Estado no trato das questões pedagógicas referentes à reforma. Em Minas Gerais, segundo a tese de Andrade (2021), o ICE é o principal parceiro do governo estadual na implantação do EMTI, figurando também como um grande proponente de ações referentes ao Ensino Médio no estado. Por fim, no Maranhão, conforme Alencar (2020), o ICE foi responsável pela elaboração do documento *Modelo Pedagógico: princípios educativos*, de 2015, utilizado pelo governo estadual como cartilha para os profissionais da educação por ocasião do início do processo de implementação das mudanças na rede estadual.

Ante o exposto, nota-se que a atuação e ingerência dos setores privados, enquanto categoria de análise, revelou uma profusão de informações a respeito das íntimas correlações entre a Reforma do Ensino Médio e os setores privados, um dos pontos mais debatidos pela literatura acadêmica desde que essa política educacional veio a público. Como pudemos constatar, os setores privados fazem valer seus interesses de variadas formas e em diversos níveis. Portanto, se a controvérsia sobre a participação dos sujeitos da educação, como dissertado na seção 4.1, imprime à Reforma do Ensino Médio a pecha de uma reforma autoritária e não dialogada (ainda que no contexto de um embate de narrativas), a visão de que os setores privados estavam presentes em todo o processo é unívoca.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://icebrasil.org.br/>. Acesso em 03 jul. 2022.

## Considerações finais

Sem a intenção de encerrar questões sobre a Reforma do Ensino Médio e o seu impacto nas redes estaduais ou de realizar um estudo de Estado da Arte sobre a bibliografia que tem essa política como objeto de estudo, o presente artigo buscou traçar uma perspectiva sobre a Reforma do Ensino Médio nas redes estaduais de ensino no Brasil a partir de um levantamento bibliográfico realizado em três plataformas digitais de busca por trabalhos acadêmicos.

Obtidos 53 trabalhos, utilizamos a técnica da análise de conteúdo que nos permitiu desvelar três grandes categorias de análise: ausência de diálogo com os sujeitos da educação e autoritarismo na reforma; mudanças curriculares e ensino integral; e, por fim, atuação e ingerência dos setores privados. Estas categorias compreendem o núcleo central do conteúdo dos trabalhos aqui investigados.

A partir da primeira categoria, compreendemos a complexidade dos processos de formulação da Reforma do Ensino Médio e o impacto nas redes estaduais de ensino, notadamente a partir da visão de que se trata de uma política educacional de cunho autoritário. Nesse interim, nota-se haver um entendimento entre pesquisadores de que a reforma não foi dialogada com os sujeitos da educação. Não obstante, essa não é uma visão unívoca, ao verificarem um embate de narrativas presente nos trabalhos analisados, entre aqueles que endossam a noção da lei autoritária e aqueles que enfatizam a participação dos sujeitos da educação na tomada de decisões e a satisfação destes com as mudanças propostas.

Já sobre a segunda categoria, identificamos a discussão em torno das mudanças curriculares que deram proeminência às disciplinas de Português e Matemática, visando os resultados nas avaliações em larga escala, a diversificação dos currículos na forma dos itinerários formativos e, por último, sobre a implementação do ensino integral, segundo os autores, reduzido à noção simplista do aumento da carga horária e do tempo de permanência dos estudantes na escola.

Por fim, a categoria atuação e ingerência dos setores privados demonstra como os interesses de agentes ligados ao capital e aos setores privados se fizeram e ainda se fazem presentes no processo de elaboração e implementação da Lei nº 13.415/2017. Corroborando com a tese de Quadros e Krawczyk (2021), nosso estudo nos evidenciou a importância desse debate no conteúdo dos trabalhos analisados, ao passo em que desvelou um pouco mais sobre a profusão e complexidade das formas e níveis através dos quais os setores privados se fazem presentes nessa política educacional, desde os financiamentos do Banco Mundial, passando pela busca da formação de mão de obra barata e culminando na atuação de instituições como o Instituto Ayrton Senna e o ICE. Para além disso, essa categoria reforça a exposição realizada sobre a categoria ausência de diálogo com os sujeitos da educação e autoritarismo na reforma, uma vez que se há controvérsias sobre a participação dos sujeitos da educação que imprimem à Reforma do Ensino Médio a pecha de ser uma reforma autoritária e não dialogada (ainda que no contexto de um embate de narrativas), a visão de que os setores privados efetivamente atuaram em todo o processo é unívoca.

À luz dos resultados obtidos, podemos concluir que o levantamento bibliográfico, apesar de nos permitir traçar panoramas gerais sobre a Reforma do Ensino Médio nos estados brasileiros, demonstra também que a complexidade e as contradições do processo que envolve essa política educacional ora em curso no Brasil, se refletem na profusão de temas e abordagens dos trabalhos acadêmicos que a elegem como foco de estudos. Trata-se, pois, de um objeto de investigação desafiador, uma vez que se refere a uma realidade em movimento e a uma política educacional de impacto somente nos seus primeiros anos de efetivação. Do mesmo modo que o próprio processo de movimento do real, a literatura acadêmica também se aprofundará e poderá vislumbrar novos horizontes teóricos e epistemológicos. Sendo assim, o presente trabalho, assumindo suas limitações, aponta para as possibilidades abertas de aprofundamento da discussão em cada uma

das categorias, perspectivas a partir de dados mais pormenorizados e enfoques em unidades federativas específicas.

## Referências

ALENCAR, Nilia Feitosa de. *Lei nº 13.415/2017: implicações no ensino médio integrado na rede de ensino pública do estado do Maranhão*. 2020. 159 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de. *O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais: Os Processos de Regulação Transnacional, Nacional e Local*. 2021. 277f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

ANDRADE, Nayara Lanca de. *A Reforma do Ensino Médio (LEI 13.415/17): O QUE PENSAM ALUNOS E PROFESSORES?* 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Jaboticabal, SP, 2019.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Publicada no Diário Oficial da União em 17 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em 01 jul. 2022.

BRASIL. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD educação 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

BRASIL. *Censo da educação básica resumo técnico 2022*. Brasília, DF, 2023. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em 01 jul. 2023.

CHAGAS, Ângela Both. *Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS: Projetos em Disputa*. 2019. 295 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: Atalho para o passado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, p.372-384, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008

DRAGO, Crislaine Cassiano. MOURA, Dante Henrique. Percepções dos estudantes sobre as escolas de ensino médio do Rio Grande do Norte: o que se deve reformar? *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 26, n. 2, p. 1 - 14, 2021.

FERREIRA, Fernando; ABREU, Richard James; LOUZADA-SILVA, Daniel. Desafios da articulação entre o novo ensino médio e a BNCC: o caso do Distrito Federal. *Em Aberto*, Brasília, v.33, n. 107, p. 215-222, jan./abr. 2020.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FONSÊCA, Kátia de Nazaré Santos. *Ensino Médio em tempo integral: a política nacional do novo Ensino Médio e sua gestão no Estado do Amapá (2016-2019)*. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

GOMES, Heyde Ferreira. *O Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado*. 2019. 288 F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2019.

JEFFREYS, Manoel Feitosa *et al.* Novo Ensino Médio na SEDUC Amazonas: Perspectivas entre Docentes e Discentes. *Scientia Amazonia*, v. 7, n. 3, E7-E15, 2018

KRAWCZYK, Nora. *O Ensino Médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LOTTA, Gabriela Spanghero *et al.* Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil. *Revista de Administração Pública*, v. 55, p. 395-413, 2021.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NEGRÃO, Alice Raquel Maia. *A regulamentação e as primeiras ações de implementação da reforma do ensino médio pela lei nº 13.415/2017 no estado do Pará*. 2020. 219 f. Dissertação. (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

NEGRÃO, Alice Raquel Maia; HORA, Dinair Leal da. A regulamentação e as primeiras ações de implementação da reforma do ensino médio pela lei nº 13.415/2017 no Pará. *Revista Trabalho Necessário*, v. 19, n. 39, p. 106-135, 2021.

POZZI, Jessyca Pacheco. Contrarreforma do Ensino Médio e a rede de ensino estadual Do Rio de Janeiro. *Revista Serviço Social em Perspectiva*, v. 4, n. Especial, p. 225-237, 2020.

QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK, Nora. O capital vai ao ensino médio: uma análise da reforma no processo de circulação do capital. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p.1-22, 2021.

REYES, Lurvin Gabriela Tercero; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Mudanças curriculares no Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017: percepção de estudantes secundaristas1. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 25, 2020.

RIBEIRO, Maria Luzineide Pereira da Costa; ARRUDA, Vanessa Pereira; BOMFIM, Joelma. Entre dilemas, sonhos, projetos e vida: o Novo Ensino Médio e o itinerário de Formação Técnica e Profissional no Centro de Ensino Médio Integrado do Gama no Distrito Federal. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 55-66, jun. 2021.

SANTOS, Éric Carneiro dos; GARDIN, Thiago Noronha. Perspectivas do campo de Políticas Públicas para a análise da Reforma do Ensino Médio no Distrito Federal. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 74-87, jun. 2021.

SATO, Cristiane Akemi. *Gestão escolar em duas escolas de ensino médio - DF: o Programa de Ensino Médio de Tempo Integral*. 2019. 134 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37459>. Acesso em 02 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.) *O golpe de 2016 e a educação no Brasil*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SILVA, Elaine do Socorro Lima da. VALE, Rosa do Socorro Gomes. SOUSA, Francineide da Costa. O Novo Ensino Médio e a política do Tempo Integral no estado do Pará. *Anais do Congresso Internacional Ensino Médio e Educação Integral na América Latina*, Santa Cruz do Sul, v.1 n.1, p. 1- 4, mar. 2021.

SIMÕES, George Amilton Melo; AMORIM OLIVEIRA, Juliane. Acompanhamento da implementação do Novo Ensino Médio em cinco Unidades Escolares-Piloto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 145-149, jun. 2021

SOARES, Marcio Mello Nobrega; SIMÕES, George Amilton Melo. Histórico e processo de construção do Novo Ensino Médio no âmbito do Distrito Federal. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 130-134, jun. 2021.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. Ser ou não ser: O debate sobre o ensino médio. *Cad. Pesq.* São Paulo, n.80, p.56-61, fev., 1992.

# OS EVENTOS CIENTÍFICOS COM ESPAÇOS INFANTIS - OPORTUNIDADE DE INCLUSÃO DE MULHERES-MÃES-CIENTISTAS

*Camila Martins Januário de Freitas*

*Carmen Lucia Ferreira Silva*

*Valter Machado da Fonseca*

## Introdução

A dinâmica vivenciada por mulheres mães nos espaços acadêmicos científicos no Brasil, colide com o enfrentamento de velhos desafios moldados pelo preconceito de gênero, do patriarcalismo e sexismos enraizados na cultura da sociedade. A história de luta feminista relata a organização de mulheres que adentraram o campo das lutas sociais mediante coletivos, para garantia e conquista de direitos, como o direito ao trabalho, ao voto, à não violência e à aprendizagem. Esses direitos explanados são legítimos em alguns países, como o Brasil, mas não são garantidos ao nível mundial. Além disso, a efetivação dessas conquistas na realidade do dia a dia é, em demasia, omitida e violada.

Historicamente, no Brasil (e igualmente em outros países), o campo educacional e especificamente as instituições de ensino eram voltadas para homens, filhos de grandes proprietários de terra. Hoje, após décadas de políticas públicas de inclusão das camadas populares para a democratização do ensino, além das lutas encabeçadas pelos movimentos sociais, de inclusão dos oprimidos e oprimidas, o cenário revela outra face de um mesmo campo. Atualmente, a presença feminina nos campos educacionais expandiu, do ensino básico ao superior, em maiores porcentagens comparadas à masculina.

Mesmo com todos os avanços conquistados pelas lutas para a afirmação de políticas públicas, as mulheres enfrentam desafios como, por exemplo, “balancear” e conciliar as diversas atividades que

mesclam os ofícios internos e externos da moradia durante o dia a dia. Ainda vivenciamos as raízes de uma sociedade baseada no patriarcado que, historicamente, elencou atividades destinadas para as mulheres no que tange aos cuidados do lar e da maternidade. Assim, em jornadas duplas, triplas, em que, essas mulheres atuam fora de casa, no mercado de trabalho (aqui incluímos a pesquisa), as atividades domésticas (como cuidados com a roupa, a limpeza da casa, alimentação etc.) além dos cuidados com os filhos. Essa sobrecarga gera desequilíbrio de gêneros, ocasionando desigualdades, pois as atividades destinadas aos homens ainda são fortemente relacionadas às externas, as profissionais, terceirizando as atividades do lar e dos filhos para suas parceiras, mães ou a alguém que será financeiramente paga pelo serviço.

Nos últimos anos, percebe-se o surgimento de uma alternativa para a inclusão de mães, pais ou responsáveis nos eventos científicos, como uma forma de inclusão e democratização desses espaços. Uma alternativa tem sido a utilização de espaços infantis, ou espaços *kids*, que vêm sendo timidamente aderidos aos eventos científicos com fins de inclusão de mães e pais nessas atividades acadêmicas. O Observatório Cajuína - Mulheres, Ciência e Comportamento, elabora de forma coletiva e participativa, uma carta aberta destinada aos criadores destes eventos científicos para que sejam acolhidas as mães e suas respectivas crianças nas atividades.

Assim, as reflexões alcançadas nesse texto fundam-se a partir da sistematização de ideias a partir de um levantamento bibliográfico em uma perspectiva de aprofundarmos no entendimento crítico do cenário feminino nos espaços acadêmicos. Visamos assim, contribuir para fomentar os estudos de gênero nos espaços científicos, além de políticas públicas voltadas para reforçar a garantia de direitos.

Por conseguinte, ressaltamos a importância de esses espaços serem cada vez mais inclusivos em toda sua abrangência, para que cada vez mais, mulheres e homens garantam o acesso e a permanência na educação, pensando também na democratização do ensino superior.

## Breve histórico da educação feminina

O campo educacional, assim como demais instituições de poder, em seu surgimento, era um espaço focado para a atuação e presença dos homens, regido pela tradição de uma sociedade patriarcal. Desde o período do Brasil colônia, o cenário era composto de uma educação voltada para o âmbito masculino, sendo restrita para as mulheres e filhos primogênitos. Os estudos eram destinados aos homens que cuidaram dos negócios paternos (Ribeiro, 1993). As atividades femininas eram focadas no âmbito do cuidado materno e do lar.

Com o desenvolvimento econômico posto no país no século XIX, as instituições começaram a receber mais a presença feminina, mas, diferente do conteúdo destinado para os meninos, o ensino primário para as mulheres era focado em conteúdo da moral e social visando o padrão de mãe e esposa (Beltrão, Alves, 2009). Já o ensino secundário era eminentemente um espaço masculino, poucas mulheres adentravam a esse nível e, posteriormente, no ensino superior, era mais escassa a presença feminina (Beltrão, Alves, 2009).

As poucas mulheres que adentravam o secundário seguiam a carreira do magistério, atuando como professoras do ensino primário (Beltrão, Alves, 2009). Esse cenário contribuiu para que a instituição escolar se tornasse um espaço para uma demarcação de gênero, Bruschini (2007) indica que um dos guetos profissionais femininos é o campo educacional. O gênero predominante no cargo docente na educação básica, principalmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, se constitui predominantemente feminino<sup>1</sup>. Com a adesão das mulheres aos cargos docentes, inicia-se um movimento de desvalorização da profissão, motivado pela

[...] associação da atividade de magistério a um “dom” ou a uma “vocação” feminina baseia-se em explicações que relacionam o

---

<sup>1</sup> Fonte: Inep – Censo Escolar 2017

fato de a mulher gerar em seu ventre um bebê com a “consequente função materna” de cuidar de crianças; função esta que seria ligada à feminilidade, à tarefa de educar e socializar os indivíduos durante a infância. Dessa forma, a mulher deveria seguir seu “dom” ou “vocação” para a docência (Rabelo, Martins, Aveiro, 2010, p. 6168).

O início do século XX ainda é marcado pela presença dos homens nos níveis secundário e superior nas instituições de ensino (Beltrão, Alves, 2009). Somente com o avançar das décadas de 1990, na segunda metade do século XX, as mulheres conseguiram reverter o hiato de gênero na educação em todos os níveis. Elas souberam aproveitar as oportunidades criadas pelas transformações sociais ocorridas no país” (Beltrão, Alves, 2009, p. 131). Isso se deve às políticas públicas que intensificaram o incentivo e popularizaram o acesso à educação básica, visando à universalização.

Avançando e ocupando espaços de direito nos níveis de ensino, a mulher brasileira passa a ter novas feições no que tange à sua atuação e foco. Bruschini (2007) em estudos levantados que no século XX e os primeiros anos do século XXI mostram um novo perfil das mulheres trabalhadoras:

[...] velhas, casadas e mães – revelando uma nova identidade feminina, voltada tanto para o trabalho quanto para a família –, de outro, permanecem as responsabilidades das mulheres pelas atividades domésticas e cuidados com os filhos e outros familiares (Bruschini, 2007, p. 538).

Adentrar no nível superior de educação, foi uma conquista alcançada pelas mulheres, que reverteram o quadro para que sua presença se tornasse majoritária, atingindo 62% da parcela (Bruschini, 2007). Já na pós-graduação stricto sensu, cenário também apresenta um aumento significativo do número de mulheres discentes nestes programas, alcançando 54,29% das vagas totais (Lopes, 2021). Segundo Grossi et.al (2016), dados do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos em Ciências e Tecnologia e Inovação (CGEE), demonstram que o

Brasil é um dos países que atingiram a marca de igualdade de gênero no que tange ao nível de formação educacional.

Quando a análise passa de discentes para docentes femininas no Ensino Superior, em 2019 o Censo da Educação Superior retrata uma porcentagem de 46,8% das docentes mulheres atuando no ensino superior no Brasil. Embora os dados apresentados demonstrem uma perspectiva de avanço do cenário da igualdade de gênero, não se deve ocultar os problemas e desafios enfrentados pelo público feminino.

Mesmo que os números demonstrem o avanço da presença e atuação de mulheres nas carreiras acadêmicas, ainda persistem os “tetos de vidro” (Silva, 2014), sendo degraus ou barreiras nas quais as mulheres possam ter ascensão profissional da mesma forma que os homens (Silva, 2014). Assim, como em outros espaços, a área da pesquisa é baseada no “modelo de carreira masculino” (Velho, (2006 apud Silva, 2014, p. 451), o qual exige um maior comprometimento do tempo para uma maior produtividade (Silva, 2014), entrando assim, em choque com a realidade de muitas mulheres. A divisão sexual do trabalho ainda é uma realidade persistente e ativa, principalmente no campo das ciências, consideradas “duras” como as exatas e as engenharias. São áreas do conhecimento que, durante muitos anos, foram consideradas espaços exclusivamente masculinos.

Em estudos emergidos por Farias (2018), apontam-se hipóteses sobre o distanciamento na relação da mulher e a produção científica. A primeira hipótese indica ser resultado da ausência de incentivo na infância e a outra hipótese, a maternidade (Farias, 2018). Estudos apresentados por Farias (2018), ao solicitarem que crianças desenhassem representações de pesquisadores e cientistas, as imagens mais reproduzidas foram daquele estereótipo de um homem, idoso, de cabelo branco.

Esse fato pode ser constatado pelas bolsas de produtividade ofertadas pelo CNPq, em categorias 1A e sênior, as consideradas mais altas, nas quais os homens ganham cerca de 75% (Farias, 2018). Ou seja, a predominância dos homens nos níveis mais altos de atuação no

campo da produção científica ainda se mantém mesmo com todos os avanços alcançados pelo público feminino.

Já no que tange ao rendimento do trabalho, os dados estatísticos do Conjunto Mínimo de Indicadores de Gênero – CMIG, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no ano de 2009, cargos como diretores profissionais das ciências e intelectuais, há uma diferença considerável, visto que, as mulheres receberam cerca de 61,9% e 63,6% do rendimento dos homens.

Percebe-se, ao analisar a evolução do histórico de mulheres no campo educacional, aufer-se avanços consideráveis. A instrução coletiva por meio da escolarização crescente de meninas e mulheres, somada às políticas públicas que defendem e resguardam os direitos femininos nestes campos, contribuiu para diminuir os números gritantes das desigualdades de gêneros construídas ao longo da história.

Entretanto, apesar de muitos avanços e evoluções nos níveis de escolaridade femininas no Brasil, resultando em maiores índices de mulheres com maior escolaridade e menos presença de analfabetismo no gênero feminino, observam-se ainda, grandes disparidades ao comparar os rendimentos do trabalho. Percebe-se que, mesmo ocupando o mesmo cargo do homem, as mulheres tendem a receber menos do que eles. Ainda estão enraizadas as ideias e concepções de que mulheres são mais sensíveis, são mais fracas e, pela possibilidade de gestar crianças, não são capazes e dignas de receber em igualdade com os homens.

Seguiremos agora, analisando o cenário que mulheres-mães-cientistas<sup>2</sup> enfrentam no desempenho das múltiplas tarefas que envolvem diversos cenários, o lar, a escola, o local de trabalho, envolvendo inúmeros autores, como família, escola, patrão(s)/patroa(s).

---

<sup>2</sup> Adotou-se a utilização da junção das palavras mulheres-mães-cientistas devido ao entendimento de que a mulher pode optar por ser mãe ou não, de escolher qual cargo atuar, mas que, quando se é mãe, não deixa de ser mulher, quando se é cientista, não deixa de ser mulher e mãe.

## **Mulher – Mãe – Cientista**

O contexto histórico dos papéis sociais das mulheres, acompanha as modificações das relações de produção da sociedade. Como ressaltado anteriormente, atributos e responsabilidades foram condicionados aos homens e às mulheres de acordo com os pressupostos da ideologia burguesa (Toledo, 2008). Assim, podemos entender que a associação da mulher ao instinto materno como algo advindo de sua natureza é algo complexo de ser afirmado, visto que, se configura mais como um constructo social. Segundo Toledo:

A ideologia burguesa do amor maternal mostrou toda a sua hipocrisia ao ser imposta para as mulheres de todas as classes sociais, mas só valer de fato para a mulher burguesa, que tinha condições materiais e espirituais para ser mãe. As mulheres que não eram da burguesia foram confiscadas pelo capital e transformadas em força de trabalho. E com seus filhos! (Toledo, 2008, p. 37).

A ligação da mulher ao maternar se torna uma questão de classe. Mulheres burguesas favorecidas economicamente, poderiam cumprir as funções instituídas na maternidade, dedicando tempo e os cuidados aos filhos ou até mesmo, terceirizando essa função a uma outra mulher que seria remunerada para isso. As mulheres das classes populares, que adentram o mercado de trabalho, precisam adaptar a maternidade, o trabalho nas fábricas, e as demais tarefas domésticas.

A dinâmica familiar se modificou. Simões e Hashimoto (2012) descrevem que ocorreu uma ruptura dos papéis familiares, devido aos processos de urbanização, desenvolvimento da sociedade e da entrada das mulheres cada vez mais no mercado de trabalho. Há uma ruptura nos papéis afixados para mulheres e homens, agora os afazeres domésticos e o cuidado com as crianças não eram tarefas somente exercidas pelo feminino, além disso, com o aumento dos divórcios, novas configurações familiares surgiam (Simões e Hashimoto, 2012).

Aumenta-se a autonomia da mulher (Simões e Hashimoto, 2012), fortalece-se sua independência financeira, a possibilidade de finalizar relações afetivas, entretanto, o cenário pouco se altera no que tange ao trabalho doméstico. As atividades do lar ainda são fortemente demarcadas pela divisão sexual do trabalho, com o predomínio de mulheres exercendo essas tarefas, sobrecregando-as.

Analizando a atuação das mulheres mães na carreira científica, ser mulher-mãe-cientista em espaços concebidos em dinâmicas e demandas que requerem uma dedicação quase exclusiva e a medida baseada por produtividade, “se equiparando ao mercado privado no quesito competitividade, a maternidade passa a ser um obstáculo a mais para ser transpassado para a mulher conseguir se afirmar como pesquisadora prestigiada” (Farias, 2018, p. 8).

Mulheres mães, que não possuem uma rede de apoio (essas redes de apoio podem ser financeiramente pagas ou auxílio de algum familiar e/ou amigos), para assistência nessas jornadas, tendem a participar em menores proporções em atividades profissionais. Gomes (2020, p.27) aponta que “as mulheres que estão com outras tarefas além do trabalho remunerado encontram-se em desvantagem em relação ao tempo de dedicação aos estudos, pesquisas, viagens e isso colabora para estarem com menos acúmulo de capital”.

As políticas e as ações de programas instituídos pelo Estado ganharam força nas últimas décadas aqui no Brasil, favorecendo e fortalecendo os estudos de gênero. No caso das mulheres, mães pesquisadoras, o desafio de participar de eventos acadêmicos-científicos, principalmente em cidades nas quais não se reside, tende a ser mais complexo, visto que gera tensão para conciliar entre as atividades profissionais e a responsabilidade materna.

## **Mulheres e mercado de trabalho – breve histórico**

Segundo um histórico mais recente das sociedades capitalistas, as mulheres eram destinadas às responsabilidades dos serviços e atividades que remetiam aos cuidados do lar e da família. Cortar,

costurar, cozinhar, cuidar das crianças, lavar roupas, etc. o casamento e a constituição de uma família monogâmica eram destinados ao gênero feminino. As características atribuídas as mulheres, como cuidadosas, delicadas, amorosas, imbuídas do instinto maternal, justificavam essa incumbência às mulheres.

Entretanto, é importante ressaltar que esses ‘papéis’ atribuídos ao gênero feminino são determinados pelos próprios homens e suas formas de organização institucional e histórica da sociedade. Segundo Mead, 1973, apud Toledo, 2008, em estudos antropológicos sobre gênero, investigando as diversas culturas que existiram no mundo, verificou-se a existência de tribos em que mulheres e homens exerciam papéis igualitários ou que na sociedade burguesa capitalista seriam “papéis trocados”, ou seja, as responsabilidades e funções não são determinadas pela natureza da sexualidade, mas construídas através da cultura, dos costumes, dos modos de produção no qual a sociedade institui.

Compreendido que as funções de gênero são construídas e determinadas pela sociedade e o contexto histórico em que se está inserido, passamos a analisar o contexto do advento da sociedade capitalista, pela mudança dos meios e modos de produtividade de existência e produção.

Com o advento da Revolução Industrial no século XVIII na Inglaterra, as atividades destinadas às mulheres passaram a estender novas funções, expandindo os serviços domésticos para a introdução no mercado de trabalho. A introdução das maquinárias nos processos de produção, retirou a necessidade determinante da força muscular para execução das atividades, ampliando as possibilidades de que as mulheres e também as crianças adentrassem como operárias nessas indústrias (Toledo, 2008).

À primeira vista, entende-se que a introdução da mulher no mercado de trabalho colaborou para ressignificar o papel feminino, visto que, agora, as mulheres poderiam obter salários e ampliar funções instituídas socialmente. Entretanto, Toledo (2008), ao analisar as ideias de Karl Marx entre a relação de gênero, capitalismo e relações de

trabalho, entende que esses avanços são planos do Capital para alcance do seu objetivo central: a obtenção de lucro.

Com a entrada da mão de obra feminina no mercado de trabalho, amplia-se a mais valia absoluta, aumentando a jornada de trabalho e não necessariamente o salário dos trabalhadores e trabalhadoras, aumentando também o consumo de produtos prontos (comida, vestuário, por exemplo), (Toledo, 2008), fazendo a mercadoria ser cada vez mais necessária, ampliando sua circulação, pois agora existe um “vazio no seio familiar” (Toledo, 2008), deixado pela ausência de uma pessoa para executar as atividades domésticas, tarefa quase exclusiva de gênero feminino.

Toledo (2008) comprehende que a mulher não nasceu oprimida, entretanto, as mudanças econômicas e dos meios de produção, e com o surgimento da noção a propriedade privada, potencializam essas situações de opressão e desigualdades. A autora ainda entende, a partir das ideias presentes de Marx, que não será nesse tipo de sociedade (capitalista) que mulheres deixarão de sofrer opressões e alcançarão sua liberdade (assim como os outros oprimidos e esfarrapados do mundo Freire, 2015).

Com o avançar do processo de globalização e da flexibilização do modo de produção, há um novo cenário, que, por um lado, aumenta as qualificações, mas aumenta também o desemprego e a precariedade do trabalho. Toledo (2008) demonstra que houve um aumento de trabalhadores precários, e grande parte composta por mulheres, assim não ocorreu “a feminização do mercado de trabalho e sim uma diferenciação no emprego de homens e mulheres” (Toledo, 2008, p. 60).

É interessante trazer a ideia de “força de trabalho secundária” (Abramos, 2007), que atribui a entrada da mulher ao mercado de trabalho, devido a alguma falha do papel do homem em prover as necessidades econômicas do lar. Segundo Abramos (2007), essa seria a motivação em alguns países para justificar que a remuneração das mulheres seja menor do que a recebida pelos homens. Segundo o mesmo autor (2007), após a recuperação econômica do homem, se

restabelecendo, a mulher tenderia a abandonar o trabalho, não sendo assim, o salário sua fonte primária de renda. Dessa forma, cultivou-se a ideia de que o trabalho da mulher seria algo provisório, sem uma necessidade real para sustento da família.

Entretanto, essa justificativa não é coerente, visto que muitas famílias necessitam da renda salarial das mulheres para sustentação do lar, sendo essas muitas vezes a principal fonte de renda. Além disso, o trabalho exercido pela mulher, independente da utilização do salário, deve ser remunerado de acordo com critérios igualitários ao sexo masculino, sem discriminação.

Outro fator que devemos considerar na relação mulher e mercado de trabalho é a maternidade. Essa também vai se constituindo uma motivação para que o trabalho da mulher seja considerado secundário. Segundo Abramos:

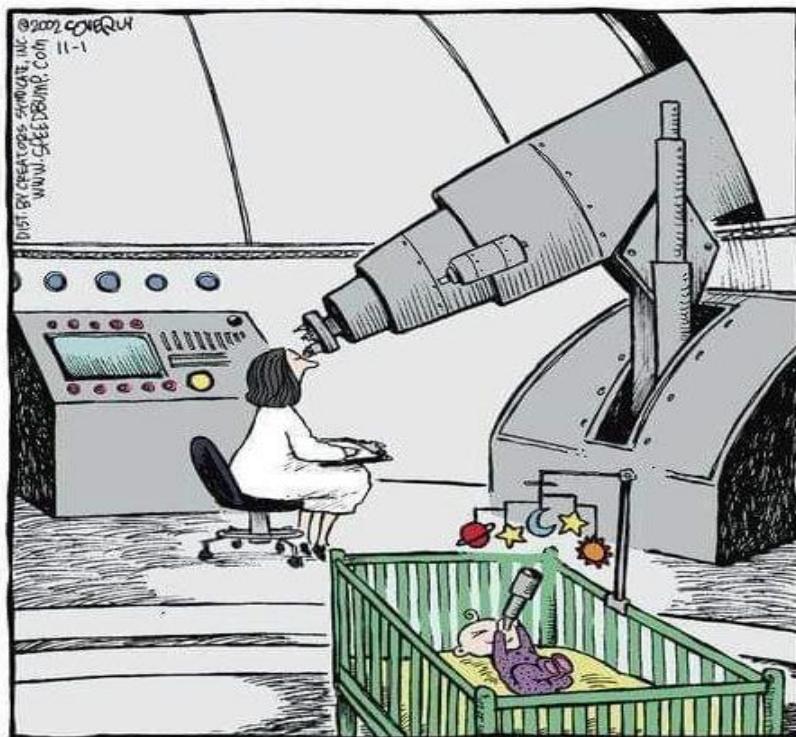
O impacto dessa maternidade biológica sobre o desempenho das mulheres no trabalho é muito ampliado pelos estereótipos relativos ao desempenho de homens e mulheres: a imagem dominante é a da existência de um "risco" permanente de gravidez entre as mulheres trabalhadoras, desconhecendo o dado objetivo de que o número de filhos por uma mulher na força de trabalho vem se reduzindo significativamente nas últimas décadas" (Abramo, 2007, p. 54).

Até os dias atuais, a maternidade é um elemento que influencia a contratação das mulheres em cargos empregatícios. Quando uma mulher realiza uma entrevista de emprego, independente de qual setor e cargo, são comuns perguntas direcionadas a ela, como: você tem filhos? Pretende ter filhos nos próximos anos? Ou sobre a possibilidade da mulher estar à disposição caso necessitem de ficar além do horário acordado, entre outras<sup>3</sup>. Essas perguntas não são comuns ou jamais ocorreriam se o candidato ao cargo do trabalho fosse do sexo masculino.

---

<sup>3</sup> A autora relembra fatos sobre sua vida profissional.

**Figura 1.** Carta aberta – manifestação de mulheres mães cientistas



Fonte: Observatório Cajuína - Mulheres, Ciência e Comportamento/2019.

O observatório Cajuínas é composto por uma equipe de mulheres, algumas, mães, psicólogas e analistas do comportamento que se propuseram a debater sobre “sua existência nesse lugar” (Observatório Cajuínas/d), e refletindo sobre “a que será que destina?” (Observatório Cajuína, s/d). Essas questões trazem alusões sobre as temáticas trabalhadas nos debates e discussões pautadas pelo coletivo, como gênero, maternidade, feminismo, entre outras pautas.

Esse coletivo de mulheres, aprofundadas pelos embasamentos teóricos, vivências do cotidiano e das práticas profissionais, se reuniu e elaborou uma carta coletiva na qual expressam sua manifestação à comunidade de analistas do comportamento, intitulada como “Carta aberta à comunidade brasileira de analistas do comportamento: Como incluir mães nos congressos”.

Na redação da carta é enunciado e denunciado que, mesmo com os muitos avanços e conquistas, ainda existe a invisibilidade de tarefas e atividades que ainda são entendidas pela sociedade como destinadas a serem executadas por mulheres. São atividades afetivas, como já citadas anteriormente, como cuidados com a higiene das roupas, a produção das refeições, a criação dos filhos, etc.

O debate central apresentado na carta trata da participação de mulheres mães em congressos e eventos científicos da área de análise do comportamento. Ressaltam que, quando esses espaços e outros, excluem a presença da criança, estão excluindo também a participação das mulheres mães cientistas. Concordamos com Aquino (2006, p.12) que a “ciência se estruturou, então, em bases quase exclusivamente masculinas, com um enorme desperdício de potencial humano e a produção de conhecimentos profundamente marcada por um viés androcêntrico”. A ausência dessas mulheres na produção e divulgação da ciência gera, além da exclusão e segregação dos espaços entre gêneros, acarreta também a diminuição da produtividade e dos avanços científicos.

Pensar na inclusão dessas mulheres nesses espaços ainda é uma questão incipiente para os eventos científicos que, de forma geral, são poucos que promovem infraestrutura como os espaços *kids* para acolhimento das mães e seus filhos. As Instituições de Ensino necessitam, conforme apresentado na Carta, de minimamente, ofertar um suporte moral “protetendo institucionalmente essas mulheres dos olhares e ações” (Observatório Cajuína, 2019). Necessita-se que, a presença das mães e seus filhos nesses eventos seja institucionalmente garantida para que essas mulheres se sintam de fato, acolhidas para evitar constrangimentos e repreensões. A carta elenca algumas possibilidades para a inclusão de mães-cientistas ao sugerir alguns insumos e estruturas que seriam minimamente inclusivos, conforme destacado no quadro 01.

**Quadro 1.** Estruturas mínimas e ideias para a inclusão de mães cientistas

| <b>ESTRUTURAS MÍNIMAS</b>  |
|--|
| Aceitação de bebês e crianças em sala de aula  |
| Sala para ordenha e amamentação (de preferência, um espaço frequentado somente por mulheres) e trocador acolchoado   |
| Livre acesso aos locais do evento, sem custo adicional, para um acompanhante que seja da família do bebê ou funcionário (a) da família;                                    |
| Garantia de livre amamentação em todos os locais do evento.  |
| Diretrizes claras antes do evento de qual será a estrutura disponível.   |
| <b>ESTRUTURAS IDEAIS</b>   |
| Espaço kids com tapetes de EVA e presença de monitores   |
| Acesso à cozinha do local para uso de micro-ondas  |
| Acesso à pia limpa para higienização do equipamento de ordenha e dos utensílios do bebê.   |
| Acesso a frigobar ou refrigerador para armazenamento de leite materno ou de comida do bebê;  |
| Que o hotel do evento possua quartos com berço para que pais possam se hospedar no mesmo local ou que existam parcerias com hotéis próximos que tenham berços disponíveis. |
| Que o hotel do evento tenha quartos com frigobar ou que existam parcerias com hotéis próximos que possuam.   |

Fonte: adaptado de (Observatório Cajuína, 2019)

**Figura 2.** Demonstração de um espaço Kids



**Fonte:** <https://feriasnowblog.wordpress.com/2014/07/23/15-restaurantes-para-ir-com-a-criancas-em-curitiba/>

Quando lemos os itens referentes às estruturas mínimas, percebemos o quanto a realidade das mães, de uma forma geral, ainda é invisível pela sociedade, pois essas condições ainda são de pequenas proporções nos espaços públicos sociais de uma forma geral.

A dinâmica dos espaços acadêmicos ainda se constitui predominantemente masculina, com seus tempos, espaços e noções de produtividade. Ainda imperam noções como a assertividade masculina ser bem interpretada e a assertividade feminina como sinal de arrogância, além das hierarquias acadêmicas nas ocupações de cargos mais altos serem predominantemente masculinas (Aquino, 2019).

Mas para se pensar em uma real inclusão das mulheres na produção científica, a pauta deve sobressair aos muros das universidades e ambientes científicos, para começar a discussão em políticas públicas que incentivem desde o ambiente escolar a promoção e incentivo de meninas e meninos para a produção científica.

Em estudos emergidos por Silva, Brancaleoni e Oliveira (2019), constatam que a Base Nacional Comum Curricular não apresenta orientações sobre questões de gênero, silenciando a discussão e a inclusão de debates e atividades que façam alusão à temática. Além disso, Aquino (2006) comprehende que os currículos escolares deveriam romper com os velhos ciclos da dominação simbólica no que se refere às escolhas profissionais das meninas e meninos. Ou seja, romper as atribuições das carreiras profissionais que envolvem o cuidado e o ensino às mulheres, e atividades consideradas ‘brutas’ como exclusivamente masculinas.

## **Considerações finais**

Ainda há muito a caminhar no que tange ao direito das mulheres na sociedade, e especificamente no campo da produção científica. A invisibilidade das atividades efetivadas em sua grande porcentagem por mulheres precisa ser debatida nos ciclos sociais para melhor enfrentamento da questão, para que velhos construtos sociais sejam desconstruídos e adequados para a nova realidade social.

Assistimos nos anos recentes que, quando um governo de cunho mais conservador assume ao poder, se torna um momento de resistência por parte dos grupos minoritários que lutam para resistir. A luta por garantia e efetivação dos direitos é constante, não podendo ceder às ameaças e ataques que sofre ao longo dos anos. Entre esses ataques, as questões de gênero são atacadas e diminuídas, mediante discursos conservadores que fazem alusão ao patriarcado e machismo.

As políticas públicas que regem os direitos das mulheres devem considerar as necessidades reais e as demandas para que a real inclusão e garantia da igualdade das cidadãs sejam efetivadas. É necessário se pensar que, se partimos de pontos diferentes, os critérios de acolhimento e garantia devem também se adequar a essas disparidades.

Iniciativas como a aplicação e a garantia de espaços infantis em ambientes científicos podem trazer e garantir a presença de mais mulheres mães nesses espaços, principalmente para aquelas que não contam com redes de apoio, ou são mães solas. Os retornos de produtividade científica efetivada devem ser devolvidos para o próprio país que tende a avançar em questões sociais.

A carta escrita pelo coletivo de mulheres do Observatório Cajuína é uma das iniciativas a se pensar que ainda, em pleno século XXI, a maternidade é um desafio para se pensar e conciliar a carreira profissional e a construção de uma família. Necessita-se cada vez mais que mulheres adentrem aos espaços de hierarquia e representatividade política para a luta em prol dos direitos de tantas mulheres e crianças nesse país.

## Referências

AQUINO, Estela ML. Gênero e ciência no Brasil: contribuições para pensar a ação política na busca da equidade. *Pensando gênero e ciência*, p. 11-24, 2006.

ABRAMO, L. W. A inserção da mulher no mercado de trabalho: uma força de trabalho secundária? (*Tese de Doutorado em Sociologia*). São Paulo: USP, 2007.

GROSSI, M. G. R., BORJA, S. D. B., LOPES, A. M., & ANDALÉCIO, A. M. L. As mulheres praticando ciência no Brasil. *Estudos Feministas*, 24(1), 11-30, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.

*Estatística de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil 2ª Edição.*

2021. Disponível em:

[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf) Acesso: 25 de out. de 2023

LOPES, Cristiano Aguiar; LOPES, Bárbara Aguiar. *Pós-graduação stricto sensu e produção científica no Brasil entre os anos de 2000 e 2018*. Brasília: Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira, 2021.

OBSERVATÓRIO CAJUÍNA. Carta aberta à comunidade brasileira de analistas do comportamento: como incluir mães nos congressos. Observatório Cajuína, Mulheres, Ciências e Comportamento. 2019. Disponível em:

<https://observatoriocajuin.wixsite.com/cajuina/post/escreva-seu-blog-pelo-desktop-e-pelo-mobile>. Data de acesso: 05 de novembro de 2023.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia* (Ribeirão Preto), p. 15-30, 1993.

SILVA, Elizabeth B. Gênero e Ciência: Interpretações feministas e distinções locais. *Arbor*, v. 181, n. 716, p. 463-470, 2005.

SILVA, Caio Samuel Franciscati da; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero:(des) caracterizações. *Revista Ibero-americana de estudos em educação*, p. 1538-1555, 2019.

# **EDUCAÇÃO E ARTES EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: DESAFIOS E NOVAS POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS**

*Ana Maria Haddad Bernardino de Amorim*

*Valter Machado da Fonseca*

*Carmem Lucia Ferreira Silva*

## **Introdução**

A presente proposta de pesquisa surgiu da criação do grupo de pesquisas NUPEADE (Núcleo de Pesquisas Educação e Artes em Diferentes Espaços) durante dois minicursos elaborados e desenvolvidos pelo Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca e pela prof.<sup>a</sup> Ms. Carmen Lucia Ferreira da Silva. No início do grupo, a partir de um trabalho de extensão, percebeu-se a necessidade de fomentar pesquisas educacionais que propiciassem novas práticas pedagógicas com intencionalidade e real significação. O componente artístico foi um aporte importante para fomentar tais práticas, bem como a compreensão teórica e prática dos espaços não formais de aprendizagem como ambientes de verdadeira criação de sentido e problematização para o processo educacional.

Durante os minicursos, éramos constantemente motivados a fazermos conexões com nossa formação inicial e os ambientes não formais de aprendizagens utilizados durante o curso. A partir da evocação dos saberes iniciais dos participantes, das discussões acerca do conhecimento científico organizado em diversas temáticas, da visitação às escolas públicas, das proposições em espaços não formais de aprendizagem (centros de ciência e museus da UFV), evidenciou-se a necessidade de estender tais problematizações construídas durante esses encontros em um trabalho artístico e pedagógico de cunho

metodológico a ser desenvolvido no âmbito da escola pública na cidade de Viçosa, MG.

Com isso, apropriamos-nos de conhecimentos sobre a produção de cinema de animação para alavancarmos essa proposta didático-pedagógica com significado para o real aprendizado do educando. Algumas oficinas temáticas foram então desenvolvidas, objetivando a apropriação das técnicas de animação em vídeo utilizando material de modelagem com temáticas científicas. Selecionamos dentre as escolas públicas pertencentes à rede municipal e estadual de ensino, a EMEF Pedro Gomide Filho, localizada no bairro Santa Clara, em Viçosa, MG.

## **Fundamentação teórica**

O contexto educacional brasileiro, no que tange à educação básica, é carregado de disparidades regionais e locais. Principalmente na educação pública, evidencia-se uma triste realidade de baixo aprendizado com defasagens estruturais, pedagógicas e sociocognitivas. Ainda assim, espera-se muito do setor educacional, principalmente por parte dos profissionais da educação que, não só através dos métodos de ensino, mas também por intermédio das pesquisas desenvolvidas nas diferentes áreas que compõem toda estrutura educacional, possam, de alguma maneira, contribuir para a educação na totalidade.

O ensino de ciências, por sua vez, constitui uma importante e primordial tendência educacional, uma vez que privilegia os sujeitos envolvidos no âmbito educacional. Compreendemos que o ensino de ciências aborda muito mais o processo do que o produto educacional; expõe a importância de se estudar a história das ciências e do conhecimento científico; desmistifica a ideia do “gênio” como ser humano dotado geneticamente de estrutura cognitiva superior. Com isso, o ensino de ciências promove uma popularização do conhecimento científico, no sentido de proporcionar a todos a oportunidade de fazer ciência e, consequentemente, tornar-se um cientista no sentido mais amplo do termo.

No artigo “Divulgação científica e cultura científica: conceito e aplicabilidade”, Lordêlo (2012) aborda o conceito de cultura e cultura científica, discutindo sua relevância e contribuição social no Brasil e no mundo. A autora defende o papel parcial da ciência enquanto produção humana no processo de civilização social. Para a construção social, a educação e promoção de cultura científica são muito importantes não somente nas escolas, mas na interação “extramuros” com a divulgação científica.

Como elementos-chave da divulgação científica mais abrangente e democrática, a autora destaca a linguagem clara e acessível da ciência, comunicação ponderada, bem como a instituição da confiança entre os agentes envolvidos nesse processo dialógico de aprendizagem.

Reforçamos a necessidade de problematizar a ampliação e propagação da práxis científica com base nas ideias de Cachapuz (2011). Este nos traz a importância da ambientação científica para possibilitar o surgimento de novos problemas. Os problemas devem, de preferência, ser colocados pelos alunos, ou por eles assumidos. Precisamos estimular nos alunos um clima de verdadeiro desafio intelectual, um ambiente de aprendizagem de que as nossas aulas de ciências são hoje tão carentes. (Cachapuz, 2011).

Percebemos com isso a necessidade e ampliação de debate para a promoção de uma cultura científica tanto nos centros de ensino, como nos espaços de aprendizado escolar, bem como em espaços não formais de educação. Na Universidade Federal de Viçosa, temos um mosaico de espaços museais tanto fechados quanto a céu aberto que podem ser utilizados para a construção de novas práticas educativas.

**Figura 1.** Museus e centros de ciências da UFV.



Fonte: SEMEC - Secretaria de Museus e Espaços de Ciências da UFV (2019).

Para Vygotsky (2001, p. 476),

Em essência, a escola nunca começa no vazio. Toda aprendizagem com que a criança depara na escola sempre tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética na escola. Entretanto, muito antes de ingressar na escola, ela já tem certa experiência no que se refere à quantidade [...] a aprendizagem escolar nunca começa no vazio, mas sempre se baseia em determinado estágio de desenvolvimento, percorrido pela criança antes de ingressar na escola.

Completando este raciocínio, Reigota (2010, p. 69) elabora sobre as atividades coletivas em espaços não formais de aprendizagem:

Enquanto os conceitos científicos tendem à generalidade e ao rigor, as representações coletivas se associam a um tipo de conhecimento que, podendo eventualmente possuir um aspecto de científicidade, se pauta pela compreensão descompromissada

do real, situando-se fora de um padrão inflexível de formulação do saber.

Então, podemos afirmar que os espaços, objetos, paisagens, lugares possuem uma pedagogicidade própria e dialogam conosco por fora das normas e padrões de controle rígidos, engessados que caracterizam a construção dos currículos escolares.

Mas, para podermos compreender e apreender os conhecimentos e saberes presentes nos espaços não formais de aprendizagem, é preciso que apuremos nosso olhar: é fundamental visitarmos e revisitarmos estes espaços munidos de uma percepção e de um olhar que detectem a didática e a pedagogicidade destes espaços, isto é, devemos conseguir aguçar a nossa percepção sobre a didática da natureza e a didática dos espaços construídos e organizados pelos homens (Fonseca, 2010, p. 48).

Neste sentido, a proposta é aliar os conteúdos formais às práticas educativas que serão ofertadas em forma de oficinas temáticas em escolas públicas da cidade de Viçosa (MG). Objetiva, então, a construção de novas práxis educativas que podem auxiliar no surgimento de novas metodologias de ensino e novas formas de abordagem do processo ensino-aprendizagem.

Para investigar as relações entre o pensamento e sua verbalização, analisamos a obra de Vygotsky, Pensamento e Linguagem, onde o autor estabeleceu alguns métodos de análise nas relações entre ambos. Nesta obra, Vygotsky percebeu que o estímulo para o desenvolvimento do pensamento era proveniente do nível de interação que o sujeito (enquanto criança) fazia com o meio externo. Mas, para que essa interação tivesse uma significação na vida da criança, seria preciso uma intencionalidade por parte de quem mediava essa ação, no caso, o adulto. Ações de interatividade de cunho científico, para Vygotsky, além de intencionais, surtiam um efeito muito positivo, uma vez que estimulavam a verbalização do pensamento (linguagem) com uma significação eficiente para o desenvolvimento dessa criança.

As ideias interacionistas de Vygotsky na compreensão de que a mediação entre os seres humanos, e destes com o meio que os cerca,

varia durante a trajetória de vida vão ao encontro desta proposta de pesquisa. A linguagem verbal, e neste caso a linguagem científica, é uma construção das relações estabelecidas pelos seres humanos em sua mediação com o mundo que o cerca. Tal mediação específica é a resultante de uma reflexão provocada, direcionada e incentivada por outros seres humanos. O estímulo mediante a problematização de temáticas que envolvam o ambiente natural ou já humanizado é composto de significações anteriormente estabelecidas por outros seres humanos.

A ressignificação enquanto aporte científico constitui um método valioso de proposição pedagógica enquanto instrumento de intervenção na realidade jáposta e estabelecida para nós. O questionamento a partir da ciência (em seu sentido mais amplo do termo) geraria um novo ciclo de ideias, ponderações e diálogos, proporcionando assim uma ciência numa nova configuração bem mais democrática e dialógica, pois, conforme afiançam (Dublante et. al., 2021, p. 65417) “a educação é convidada a participar e questionar a atual estrutura do currículo, dando espaços aos sujeitos que têm sido negligenciados por uma estrutura de conhecimento oficial e que tem se firmado em preceitos de verdade única”.

Segundo tal pensamento, o ensino de ciências surge como uma possibilidade de minimizar esse impacto social por meio da popularização do conhecimento e da investigação científica. Não somente o trato com temas de relevância científica geraria esse efeito, mas, sobretudo, a revelação de que o fruto da investigação científica provém (sem exceção) do resultado de uma construção processual carregada de erros e acertos.

Portanto, temos no ensino de ciências uma possibilidade de elevarmos a cultura científica a um patamar democrático e popular, permitindo assim que qualquer ser humano dotado de suas faculdades mentais participe de modo coletivo e democrático na construção do conhecimento científico.

O conhecimento científico, ao colaborar para o desenvolvimento humano, dando um sentido próprio às palavras, aguça a ligação

entre pensamento e fala quando a primeira é levada, por um nível de generalização de conceitos, a dar sentido à segunda. A ciência, com seus sentidos e significados próprios, frutos de uma construção histórica e social, tem um papel fundamental na construção da consciência humana e na ressignificação da palavra e da leitura do mundo.

Nesse sentido, expomos como problema para reflexão científica modelos e proposições limitadas para o pensamento científico como parte somente de algumas áreas do conhecimento. Percebemos com isso a necessidade e ampliação de debate para a promoção de uma cultura científica tanto nos centros de ensino, como nos espaços de aprendizado escolar, bem como em espaços não formais de educação.

## **Procedimentos metodológicos**

O projeto não foi construído somente de práticas e atividades lúdicas, mas consistiu numa proposição teórica que, por sua vez, fundamentou a prática aplicada junto aos alunos e participantes do projeto. A pesquisa bibliográfica e as diversas reuniões marcaram a fase inicial do projeto. Houve leitura de textos e artigos, além de um planejamento para organizar as atividades propostas que iríamos oferecer.

Os grupos de discussões e debates enriqueceram as leituras feitas durante o projeto, já que ambientavam a formação de modo teórico a todos os participantes, além da formalização do balanço de atividades e a confecção de relatórios mensais para organizar tais proposições práticas. As atividades seguiram então uma programação formativa com o intuito de oferecer aos participantes uma preparação, enriquecendo o processo formativo na totalidade.

A partir de agosto de 2017, com a formalização do NUPEADE (Núcleo de Pesquisas Educação e Artes em Diferentes Espaços), os encontros do recém-criado grupo se deram no departamento de Educação (DPE) da UFV com o objetivo de fortalecimento teórico do grupo, principalmente, quanto às potencialidades dos espaços não

formais de aprendizagem. A leitura de textos e discussões relacionados ao tema foi de grande importância e aprendizado, assim como de crescimento intelectual enquanto grupo. O viés determinante na orientação dos estudos do grupo foi o olhar das práticas educacionais pelas artes. Na busca pela construção de metodologias significativas de ensino, acreditamos que as artes são de grande potencial enquanto instrumentos eficazes de aprendizagem. O currículo tradicional (de origem positivista) é marcado pela dureza e compartimentação rígida em diferentes áreas do saber, daí a importância em construir proposições metodológicas que possam promover um ensino um pouco mais integrado e com intencionalidades que visem a construção do conhecimento com sentido e real significação tanto para o educando quanto para o educador.

No início do mês de maio de 2018, o NUPEADE realizou então uma oficina inicial que marcou a preparação para o desenvolvimento dos procedimentos práticos que iriam se realizar na EMEF Pedro Gomide Filho, parceira do projeto. Essa oficina piloto teve um destaque muito importante, pois visava ofertar aos cursistas envolvidos uma orientação e formação das atividades que iriam se realizar na referida escola. O alinhamento da teoria junto à prática educativa caracterizou a essência da proposta pedagógica do projeto, resultando numa verdadeira práxis do trabalho coletivo.

O momento seguinte seguiu-se para o trabalho efetivo junto à escola. No final do mês de agosto de 2018, foi realizada a primeira intervenção pedagógica no “chão da sala de aula” na Escola Municipal Pedro Gomide Filho. Tal intervenção objetivava fundamentar a parte prática do projeto “Escolas e museus em movimento”. Foi, portanto, uma atividade de preparação para a visita ao museu de Botânica e Zoologia da UFV. Nela, os participantes do projeto tiveram a oportunidade de reconhecer a escola parceira do projeto, bem como seu corpo docente e discente. Nessa etapa, os alunos assistiram a uma animação sobre museus e, a partir daí, puderam se inteirar sobre o projeto, sendo estimulados a falar qual a ideia que tinham de um museu. As mais variadas ideias e concepções surgiram dos educandos e, com

tal provocação, a concepção quanto a um espaço não formal de aprendizado foi ganhando um pouco mais de clareza. Posteriormente, os monitores puderam intervir sobre o significado de um museu e sua importância para a construção do saber.

Já no mês seguinte (dias 11, 12 e 13 de setembro) os alunos da turma de 5º ano da referida escola (EMEF Pedro Gomide Filho) foram conduzidos ao primeiro espaço não formal de aprendizagem, o museu de Botânica e Zoologia da UFV João Moojen. Na mesma oportunidade, os alunos seguiram para o Parque Interativo de Botânica, ambos localizados na Vila Giannetti da UFV.

**Figura 2.** Representação de estrutura celular: Parque interativo de botânica da UFV.



Fonte: Arquivo dos autores (2018).

Por se tratar de ambientes que naturalmente provocavam a reflexão científica, era salutar iniciar a problematização com os alunos a partir da reflexão nesses espaços não convencionais de aprendizagem. A visitação era monitorada e havia todo cuidado em não deixar os grupos soltos para que a proposta não se esvaziasse em um simples passeio. Apesar disso, a liberdade em ver os ambientes ali destacados e fazer questionamentos era uma constante durante as visitações. A todo

momento, os alunos eram provocados a refletir sobre a representação de cada ambiente, bem como sobre os processos formativos concernentes ao meio natural. Tratava-se, portanto, de um exercício mental bem desafiador, ao envolver uma investigação sobre ambientes e elementos constituintes desses ambientes naturais que existiram antes mesmo da constatação do elemento humano em nosso planeta.

No final do mês de setembro de 2018, os participantes do projeto ligados ao NUPEADE realizaram a terceira etapa de intervenção na EMEF Pedro Gomide Filho. Essa etapa foi de grande significado para o grupo, uma vez que fortaleceu o laço com os professores da referida escola, bem como permitiu retomar os assuntos tratados nos encontros e atividades anteriores. Nesta etapa, os alunos foram divididos em grupos e eram orientados pelos membros do NUPEADE a relembrar os conhecimentos trabalhados nos museus, bem como relacioná-los ao conhecimento prévio dos educandos. A partir daí, os pequenos grupos realizaram uma representação artística na elaboração de cenários como forma de preparação para a animação (*stop motion*).

Desenhos e bonecos feitos de massa moldável, sempre com referência aos componentes da nossa fauna e flora (observados e trabalhados no museu e parque interativo da UFV), marcaram a temática das oficinas de preparação à animação. Evidenciou-se, portanto, um claro componente processual do projeto, visto que os educandos perceberam os conhecimentos antes vivenciados (e não somente jogados a eles) nos espaços não formais de aprendizagem e puderam visualizar a significação e intencionalidade manifestadas no produto final elaborado por eles mesmos. Assim, o protagonismo foi de fato vivenciado e a proposição metodológica das artes ligada ao processo educativo a partir de espaços de significação pedagógica constituiu o que compreendemos como *práxis pedagógica*.

A técnica de animação foi tão bem recebida pelos profissionais de ensino da EMEF Pedro Gomide Filho que os integrantes do NUPEADE foram convocados para um novo retorno à escola e desenvolveram somente com os professores uma oficina da técnica de

animação “Stop Motion” (quadro a quadro). Nessa etapa foram contemplados inicialmente os precursores da técnica de animação e o histórico do cinema no mundo. A partir daí, os primeiros materiais utilizados para confecção e elaboração da técnica de animação “quadro a quadro” foram apresentados.

A novidade da proposta reside no fato de o entendimento dos espaços não formais de educação como lócus privilegiado que, por intermédio das artes, possa auxiliar na elaboração de novas metodologias de ensino visando à inovação das práticas educativas na rede pública de ensino da cidade de Viçosa. Para tanto, o projeto envolveu professores voluntários do NUPEADE, das escolas da cidade e estudantes da rede pública de Viçosa e da UFV.

**Figura 3.** Oficina de Formação com professoras da E.M. Pedro Gomide Filho.



Fonte: Arquivo dos autores (2018).

Seguiu-se então à apresentação da técnica de animação “Stop Motion” e suas diferentes formas de elaboração. No caso específico desta oficina, a técnica desenvolvida foi com a utilização de massa que permitia a modelagem. Feita a montagem dos personagens e do cenário, segue-se para uma sucessão de fotos, sendo depois trabalhadas

em programa específico de computador para a “movimentação” dessas imagens, configurando numa real e intencional animação pelas imagens elaboradas. Ao final, os professores foram contemplados com certificados emitidos pelo NUPEADE/DPE/UFV confirmando a participação e formação continuada desses profissionais.

**Figura 4.** Montagem do cenário pela turma do 3º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Arquivo dos autores (2018).

Finalmente, na conclusão de todo o processo, os grupos participantes buscaram socializar os resultados do projeto desenvolvido nas escolas. Como evento que expusesse a singularidade e significação de todo projeto, organizamos um festival de animações com os diversos grupos que elaboraram a técnica de cinema “quadro a quadro”. O evento que marcou a culminância do projeto teve em sua abertura a participação especial de uma contadora de histórias com bonecos, mestre em linguística e membro do NUPEADE, Tânia Generoso, que, com sua técnica envolvente, gerou grande comoção no público participante.

Em seguida, ocorreram as apresentações de todas as animações (Stop Motion) dos alunos e professores da EMEF Pedro Gomide Filho e dos membros do NUPEADE. Como comemoração final, ocorreu

uma entrega de medalhas a todos os envolvidos no projeto. Com isso, buscamos não só premiar os melhores animadores, mas agradecer a participação de todos, principalmente do professor Dr. Valter Machado Fonseca, criador do grupo de pesquisa e estimulador incansável das ações e proposições de todos os membros e parceiros do grupo de pesquisa.

Novamente, evidenciamos não só a proposição metodológica das artes a partir dos espaços não formais de aprendizagem, mas a significação dada pelo aporte processual. Este é, para o ensino de ciências trabalhado em espaços não formais de aprendizagem, muito mais significativo e carregado de sentido do que o resultado propriamente dito manifestado num produto final.

## **Apresentação e discussão dos resultados**

Ao desenvolvermos esta proposta de trabalho que perpassa tanto pelo conhecimento acadêmico quanto pelo contexto escolar, esperávamos a união de ambos numa real *práxis* pedagógica. A ideia principal era apresentar uma proposição metodológica de caráter eminentemente prático voltada para a necessidade de provocar o pensamento, a significação e a necessária problematização do conhecimento científico, tendo as artes aliadas aos espaços não formais de aprendizagem um aporte metodológico para o contexto educacional. Com o desenrolar das discussões nos encontros formativos, bem como das práticas de elaboração e feitura das animações, o envolvimento dos participantes (educadores) que estiveram juntos nas formações, discussões e proposições do projeto se deu de forma bem espontânea. Eram muito mais colaboradores do que simplesmente alunos ouvintes e passivos.

Nóvoa (1999, p.2) nos auxilia nessa compreensão quando afirma que “o excesso dos discursos esconde uma grande pobreza das práticas”. De fato, muitas vezes observamos atividades descontextualizadas e distantes da realidade dos professores, bem como dos aprendizes. No mesmo sentido, nos deparamos com

materiais didáticos e pedagógicos, a exemplo do livro didático, que repetem as mesmas proposições para situações diferentes, para realidades também diferentes.

Em relação à prática de elaboração de ambientes para feitura das animações sempre relacionados ao conhecimento científico (Stop Motion), os alunos participantes deram “vida” aos elementos inanimados. Após essa fase, foi elaborado um festival de cinema com as animações a partir das massinhas trabalhadas. A reação do público, que também foi o editor, cinegrafista, diretor e protagonista, foi bem interessante. Saber que a obra é sua e você assistir o resultado de todo o seu trabalho (que não foi solitário, mas em conjunto) deu um significado que ressaltamos inicialmente: a importância e valorização no processo de construção do conhecimento científico a partir de uma metodologia previamente preparada e discutida, muito mais valiosa que o próprio produto final.

## **(In) conclusões**

A educação em diferentes contextos do país, e na região trabalhada em nosso projeto (município de Viçosa, localizado na Zona da Mata Mineira), não é diferente quanto à escassez de recursos e proposições didático-pedagógicas. É evidente que a causa desse grande problema em não se investir no próprio ser humano em seu processo formativo é cultural, que perpassa a sociedade contaminando as instituições públicas e privadas. A universidade é um espaço formativo com sua proposta institucional dividida na tríade de ensino, pesquisa e extensão. Tal proposição contempla o elemento humano como parte integrante do conhecimento e produto científico desenvolvido na academia científica.

Convém, portanto, aguçar a problematização, o estímulo ao questionamento, o pensamento investigativo, valorizando muito mais a significação processual que evidenciar o produto resultante de uma prática pedagógica. Com isso, destacamos a importância da práxis pedagógica como elemento aglutinador da teoria já construída da

formação inicial dos participantes, assim como no aporte prático resultante do desdobramento teórico a partir da reflexão, problematização e (re) significação de todos envolvidos nesta proposição pedagógica e metodológica de aprendizagem.

Os desafios e obstáculos colocados para a construção de uma educação de qualidade e socialmente referenciada, demandam a busca de outros caminhos, demandam, sobretudo, a busca de outros paradigmas e proposições de outras metodologias que visem a dinamizar e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem. Novos modelos de educação são possíveis e viáveis, outras formas de fortalecimento da educação pública e socialmente referenciada são possíveis e viáveis.

Compartilhar os vídeos confeccionados pelos(as) educandos(as) potencializa e encoraja cada vez mais esses sujeitos a significação dos conteúdos, ao produzirem seus saberes e compartilhar suas histórias e seus sonhos nas redes sociais e comunidades digitais. Assim, o aluno vivenciará o prazer, o sucesso obtido nas situações de desafios que os levaram a novas situações, nos momentos das elaborações de suas emoções, nas suas animações, nas produções dos seus textos e nas edições dos seus vídeos. Podendo assim compartilhar isso com a turma, com os colegas e com o mundo. É nesse momento que o aprendiz descobre o compartilhar, o desejo e a possibilidade de criar as suas próprias histórias de uma forma inovadora e plenamente prazerosa. A luta é para a ciência avançar de uma tecnocracia que domina o homem para uma tecnologia a serviço do bem-estar da humanidade.

## Referências

CACHAPUZ, António; GIL-PÉREZ, Daniel; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de; PRAIA, João; VILCHES, Amparo (orgs.). *A necessária Renovação do Ensino de Ciências*, -7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2022.

DUBLANTE, Carlos André de Sousa et. al. Currículo, Cultura e Prática Docente. In: *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.7, p.65415-65427, julho 2021.

FONSECA, Valter Machado da.; SILVA, Carmen Lucia Ferreira. ENTRE A DIDÁTICA E O “CHÃO DE SALA”: do ensino formal à perspectiva vygotskiana. In: *Educação em Perspectiva*, v.8, n.01, jan/abr. Minas Gerais: Viçosa, 2017. eISSN: 2178-8359.

LORDÉLO, Fernanda; Silva; PORTO, Cristiane de Magalhães. Divulgação científica e cultura científica: conceito e aplicabilidade. *Rev. Ciênc. Ext.*, v. 8, n. 1, p. 18, 2012.

NÓVOA, A. OS PROFESSORES NA VIRADA DO MILÉNIO: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 20 de maio de 1999. In: *Cadernos de Pedagogia* (n.26, dezembro de 1999).

Núcleo de Pesquisas Educação e Artes em Diferentes Espaços - NUPEADE/UFV/CNPQ: *Registros diversos*, Minas Gerais: Viçosa, 2020.

REIGOTA Marcos. *Meio Ambiente e Representação social*. 8 ed. São Paulo: Cortez 2010. (Coleções questões da nossa época, v. 12).

SEMEC – Secretaria de Museus e Espaços de Ciência da UFV. Disponível em: <http://www.semec.ufv.br/>. Acesso em: 02 de junho de 2017.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. *Pedagogia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes Editora, 1991.

VYGOTSKY, Lev. Seminovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 11 Ed. Trad. Maria de Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

# ARTE, TRABALHO E INDÚSTRIA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX: A TRAJETÓRIA ARTÍSTICA DE EUGÊNIO DE PROENÇA SIGAUD.<sup>1</sup>

*Vanessa Maria Gonçalves  
Luciano Rodrigues Costa*

## Introdução

Eugênio de Proença Sigaud (1899-1979), um dos pintores mais emblemáticos do modernismo brasileiro, desenvolveu uma obra que transcende o campo da estética para abraçar uma dimensão política e social. Sigaud, que tinha a alcunha de “O pintor dos operários”, sempre expressou a intenção consciente e firme por trás de sua arte, destacando a celebração do trabalho operário. Conforme ele próprio afirmava, sua arte não é um ato gratuito, mas denota um compromisso com objetivos artísticos, políticos e sociais. A pintura de Sigaud vai além da simples representação, pois provoca uma reflexão crítica sobre as condições de trabalho e a exploração operária diante do avanço da industrialização e da urbanização do país na Era Vargas, que causaram profundos impactos sociais.

Pretende-se, neste capítulo, refletir sobre a trajetória artística de Eugenio Sigaud (1979) e sua representação do mundo industrial urbano na primeira metade do século XX no Brasil. No caso específico da representação das atividades de trabalho e do cotidiano dos trabalhadores, esta manifestação não se inicia no chamado Modernismo Brasileiro. A missão artística francesa no início do século XIX, com destaque para Jean-Baptiste Debret (1768-1848), já retratava

---

<sup>1</sup> Este capítulo é produto da dissertação: Arte, trabalho e indústria na primeira metade do século XX: Eugênio de Proença Sigaud e a representação do trabalho operário. Defendida no Programa de pós-graduação em Educação da UFV em 2024.

o trabalho dos escravizados e o cotidiano no Rio de Janeiro, e inspirava artistas locais. O tema do trabalho foi uma constante no século XIX entre pintores brasileiros influenciados por pintores imigrantes, em sua maioria, italianos. São várias as representações dos ofícios rurais, com destaque para técnicas artesanais dos camponeses nos ambientes rústicos das fazendas.

Para Meneguello (2014, p. 31), é possível perceber a temática da paisagem industrial “a partir de fins do século XIX – os quadros sobre a presença da indústria nos arrabaldes das cidades, os vitrais e painéis existentes nos próprios edifícios fabris de administração, as fotos de operários nos álbuns de indústria”. O mundo industrial urbano a partir das fábricas, armazéns, máquina a vapor e canteiros de obras começa a ser retratado, principalmente através da pintura. Um breve olhar sobre as obras já no início do século XX revela esta temática que dominará por algumas décadas a representação do trabalho na obra dos principais artistas.

Sabemos que o impacto da Semana de Arte Moderna de 1922 é um marco no rompimento com o tradicionalismo acadêmico que busca, com sucesso, formas de arte que valorizem o Brasil e sua cultura. Cita-se, com frequência, uma obra significativa da década de 1930 que expressa o mundo do trabalho e da industrialização: a pintura *Operários*, de Tarsila do Amaral, de 1933, que retrata a paisagem industrial com seus cenários fabris. Esta temática, com um forte apelo nacionalista, esteve presente nas obras de Cândido Portinari (1903-1962), de Clóvis Graciano (1907-1988), de Fulvio Pennacchi (1905-1992), de Eugênio Sigaud (1899-1979), entre outros (Meneguello, 2014).

Para compreendermos aspectos da arte moderna brasileira, é preciso entender o interregno entre a vida rural tradicional orientada pelas oligarquias e a nascente sociedade urbano-industrial. Nos anos 1930, a temática social esteve presente nos artistas modernistas brasileiros, ou seja, buscou-se uma interação entre uma arte engajada e mais consciente da realidade do país. Desta forma, os trabalhadores urbanos e rurais, bem como o seu cotidiano de trabalho, serão cada vez mais representados nas telas de pintores como Eugênio Sigaud,

Cândido Portinari, Quirino Campofiorito, Tarsila do Amaral, dentre outros.

A questão central e objeto de nossa investigação foi saber como algumas obras do pintor Sigaud expressam a dimensão política e social do Brasil industrial urbano na primeira metade do século XX. Em suas obras seminais, o pintor fluminense, por meio da representação do trabalho, retrata os operários da construção civil, bem como trabalhadores de outros segmentos sociais - no campo e no litoral. O cerne da pesquisa foi a relação entre arte e a representação artística do trabalho quando o Modernismo se consolidava na sociedade brasileira, e mais especificamente, como o trabalho urbano e industrial é representado pela arte e na pintura de Sigaud, que possui obras cruciais de representação do trabalho. O nosso intento foi discutir neste artigo alguns aspectos da arte modernista brasileira na primeira metade do século XX, no contexto da industrialização e da urbanização do país e a sua interface com o muralismo mexicano e, por consequência, de outros artistas comunistas brasileiros nas décadas de 1930 a 1950.

Na pesquisa foram utilizados procedimentos metodológicos que se concentram na pesquisa bibliográfica e documental, para contextualizar a trajetória e as obras de Eugênio de Proença Sigaud, bem como para se estudar a função social da arte, como uma questão política. Assim, foi feita uma revisão bibliográfica sobre a obra de Sigaud, pintor, gravador, artista gráfico, cenógrafo, ilustrador, crítico, professor, arquiteto e poeta brasileiro, assim como destacamos a importância do artista plástico que teve um comprometimento com a função social da arte no cenário da arte moderna brasileira. Foram realizadas análises de documentos, pesquisas iconográficas, bem como uma revisão bibliográfica, a partir de estudos de especialistas e historiadores de arte.

# **Itinerário de E. P. Sigaud e a contextualização de sua vida e obra**

## **Vida e da obra de Sigaud**

Eugênio de Proença Sigaud, que recebeu a designação de “o pintor dos operários”, nasceu a 2 de julho de 1899 no Distrito de Santo Antônio de Carangola, no atual município de Porciúncula, no Estado do Rio de Janeiro, e faleceu em 6 de agosto de 1979, na capital do Rio de Janeiro, aos 80 anos. Era filho de Paulo da Nóbrega Sigaud e de Maria de Proença. Segundo o seu biógrafo, Luiz Felipe Gonçalves, Sigaud, com somente quatro anos de idade, juntamente com os seus pais, mudaram-se em 1904 para Belo Horizonte, devido às dívidas contraídas no setor cafeeiro. O artista gostava de salientar que era “mineiro por devação”. Na capital mineira, o futuro pintor “fez seus primeiros estudos no Colégio Arnaldo e aos 12 anos foi enviado ao Colégio Salesiano, em Niterói, em regime de internato, de onde fugiu devido à rigidez da escola.” (Gonçalves, 1981, p. 18). Concluiu o curso de Engenheiro Agrônomo em 1920, na capital mineira, sem pretensões de trabalhar na área. Há registros de que, desde criança, teve contato com as artes e demonstrava interesse por essa área, e mais tarde, fica explícito quando decide se mudar para a capital federal no ano de 1921, com a disposição de ingressar no curso livre da Escola Nacional de Belas Artes. Nesta importante instituição, até o ano de 1923, fez os estudos artísticos e, especificamente, as aulas de desenho e pintura com o já consagrado professor Modesto Brocos (1852-1936), de nacionalidade espanhola, que havia sido seduzido pela pintura mural e que começou a difundir essa arte junto a seus alunos, bem como as representações da temática nacional, ou seja, o processo de miscigenação e o cotidiano da sociedade brasileira.

## **Muralismo mexicano e a sua influência nas artes brasileiras**

O muralismo mexicano surgiu no início do século XX como uma resposta aos tumultuosos eventos sociais e políticos do México pós-revolução. Este movimento artístico foi impulsionado por artistas como Diego Rivera (1886-1957), David Alfaro Siqueiros (1896-1974) e José Clemente Orozco (1883-1949), que buscaram utilizar a arte como uma ferramenta de mudança social e educação popular. O muralismo mexicano foi profundamente influenciado pela Revolução Mexicana (1910-1920), a partir do governo de Álvaro Obregón, durante a administração de José Vasconcelos, que comandou a Secretaria de Educação Pública e que buscou transformar as estruturas sociais e políticas do país. Os muralistas, apoiados pelo governo, criaram obras públicas de grande escala que abordavam temas como a opressão dos povos indígenas, a luta dos trabalhadores e a história revolucionária do México. Para Santiago (2015, p. 20), “Rompendo com a tradição artística burguesa individualista e de pintura de cavalete, a arte mural pretendia-se monumental, pública e responsável por uma mudança de paradigmas onde as massas ocupassem o protagonismo das transformações sociais”.

As obras de Rivera são marcadas pela grandiosidade e pelo detalhamento histórico, retratando cenas da vida mexicana com um foco especial nos trabalhadores e nas culturas indígenas. O pintor acreditava que a arte deveria ser acessível a todos e, por isso, optou por murais públicos em vez de pinturas de cavalete. Siqueiros era um fervoroso comunista (marxista-stalinista) e suas obras refletem seu compromisso político. Ele buscava inovar tecnicamente, utilizando materiais modernos e técnicas experimentais. Siqueiros via a arte como uma ferramenta de luta política e social, acreditando que os artistas tinham o dever de se engajar na revolução proletária. Suas obras são caracterizadas por um dinamismo e uma força expressiva que visam impactar e mobilizar o espectador. Conforme Prado (2020), “Siqueiros, em 1923, lança um manifesto no qual dá início a uma nova arte no

México através da produção de obras monumentais que alcançariam as massas, com uma estética que refletisse a luta”. Ainda de acordo com a reflexão de Prado (2020), “Siqueiros destacou-se pela pintura mural, onde inovou intensamente em termos técnicos, com uma arte revolucionária e na busca por novos materiais e novas técnicas de pintura”.

Nas primeiras décadas do século XX, o muralismo mexicano teve um grande impacto na pintura brasileira, trazendo a ideia de que a arte pode ser utilizada como uma ferramenta de comunicação e transformação social. O movimento, liderado por artistas como Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros e José Clemente Orozco, surgiu na década de 1920 no México com o objetivo de alcançar as massas mediante murais em espaços públicos.

O muralismo mexicano se apropriou de vertentes artísticas como as artes populares, do realismo socialista e retratava temas sociais, políticos e culturais da época, incluindo a luta dos trabalhadores, a história da nação e a cultura indígena. Segundo Capelato (2005, p. 277), “o objetivo principal dessa produção artística era a representação de uma nova forma de identidade nacional voltada para as raízes do povo mexicano e para a cultura popular”. Essa abordagem revolucionou a forma como a arte era percebida e aproximou dela o público, tornando-a acessível a todos.

Na década de 1930, intelectuais e artistas brasileiros convidaram o pintor muralista e vanguardista Siqueiros para fazer uma conferência no Brasil, a qual foi realizada no dia 30 de dezembro de 1933, às 21h, no Studio Nicolas. Sobre a palestra, o jornal carioca *Diário de Notícias*, de cunho conservador, teceu elogios à estética muralista do pintor mexicano, mas criticou a função social da arte, afirmando que “A arte é uma expressão desinteressada, independente de doutrinas econômicas, de misérias ou sublimações sociais.”

O Realismo Socialista soviético inspirou movimentos artísticos fora da Europa, como o muralismo mexicano, o qual teve grande repercussão na América Latina. Para Coelho (2017), a preocupação social da arte no continente americano na primeira metade do século

XX pode ser relacionada com a influência exercida pelo muralismo mexicano e de ecos do realismo socialista, principalmente no Brasil das décadas de 1930 e 1940.

A apropriação do movimento muralista mexicano, segundo a historiadora e crítica de arte Aracy Amaral (2003), é percebida nas obras de Cândido Portinari (1903-1962), o artista mais reconhecido entre nós pela arte mural, Di Cavalcanti (1897-1976) e Eugênio Sigaud (1899-1979), sendo que este foi atraído pela pintura mural com o objetivo de alcançar as massas por meio da arte.

No Brasil dos anos 1930 e 1940, segundo Amaral (2003), muitos pintores foram influenciados pelo realismo socialista ou por ele inspirados. “Assim, no Brasil, Di Cavalcanti e Portinari acusavam claramente sua admiração pelos mexicanos em seus trabalhos já nos anos 30”. Não resta dúvida, Portinari foi um dos grandes nomes do muralismo nacional e tinha clareza da função social da arte, pois na sua visão não existiria arte neutra. Eugênio Sigaud é reconhecido, conforme já dito anteriormente, pela forte influência dos temas sociais e pela dedicação às questões dos trabalhadores e das classes marginalizadas. Assim como os muralistas mexicanos, Sigaud viu um meio significativo na arte para transmitir mensagens de cunho social e político. Suas obras refletem uma profunda preocupação com a representação do sofrimento humano no trabalho, características centrais do muralismo mexicano. Sigaud utilizou sua arte para denunciar as condições de vida dos trabalhadores e para expressar sua solidariedade com os oprimidos. Através de suas pinturas, ele buscou capturar a realidade social do Brasil, retratando cenas do cotidiano dos trabalhadores – nos campos e nas cidades. Este compromisso com os temas sociais é uma clara influência do muralismo mexicano, que também enfatizava a importância de representar a vida e as lutas das classes populares.

## **Partido Comunista do Brasil: origens, participação e militância de artistas plásticos.**

Inaugura-se a partir do início dos anos 1930 no Brasil, segundo alguns críticos de arte, uma nova fase no âmbito cultural. Existem novas demandas das classes sociais e o proletariado urbano vai sendo formado, paulatinamente. Os artistas plásticos capturam esse novo momento da realidade brasileira, ou seja, a emergência do trabalho passa a ser um tema crucial dessa nova geração artística. “Do ponto de vista formal, exige-se uma pintura mais despojada e econômica, menos experimental, mais realista.” (MORAIS, 1982, p. 15).

O ano de 1933 será marcado também por um maior engajamento de nossos artistas plásticos, em decorrência de duas conferências: a de Tarsila do Amaral, sobre a arte proletária, e a de Siqueiros, sobre o muralismo mexicano. Segundo Coelho (2021, p. 336), “A exposição das obras *Operários* e *Segunda Classe*, de Tarsila do Amaral, chamou a atenção de Di Cavalcanti que escreveu uma crítica manifestando sobre o pró-engajamento social dos artistas nacionais” e o pintor ainda afirmaria no *Diário Carioca* de 15 de outubro de 1933 que “a arte de nossa época tem que ser revolucionária. O que há de vivo no mundo é a revolução.” (AMARAL, 1983, p. 479). No artigo citado, o referido pintor carioca utiliza conceitos fundantes do marxismo para explicar os antagonismos e as lutas de classe na sociedade brasileira do início dos anos 1930. Deixa claro que a arte deve ser um reflexo direto da situação econômica e, por isso, deve ser revolucionária, ou seja, “A arte é uma criação e o artista tem que ir para as massas, ao conhecimento das razões.” (Amaral, 1975, p. 479).

Tarsila, ligada politicamente ao PCB, pintou as duas obras mencionadas num momento político-social crucial, em que se consolidava o capitalismo industrial no país, com um grande fluxo migratório campo-cidade e de exploração da força de trabalho. As vanguardas negavam a arte pura e buscavam ‘dessacralizar’ a arte, fazendo com que ela fosse aplicada à vida material, sendo o artista alguém que participava ativamente para a transformação do mundo. O

muralismo mexicano de Diego Rivera, José Clemente Orozco e David Siqueiros influenciará artistas de várias partes do mundo. Entre nós, as palestras de Siqueiros em São Paulo e Rio de Janeiro, no ano de 1933, serão decisivas para despertar o engajamento social de vários de nossos pintores modernistas. No entendimento de Evangelista (2020, p. 66): “A arte de Siqueiros e seu ideal de integração da arte latino-americana, sua concepção do artista como um educador social, combinada ao entendimento da arte como um instrumento político, deu muito significado à sua passagem pelo Brasil.”

Eugenio Sigaud se apropria desses conceitos da vertente mexicana em sua obra, como se vê em sua fala: “Não é perdoável que nossos pintores deixem ir protelando um movimento educativo dos artistas e do povo nesse sentido (o da decoração mural), ao ser necessário realizar esta campanha para que o público se eduque.<sup>2</sup>” Enfim, depreende-se da afirmação acima que Sigaud tinha plena consciência da função social da arte e da própria realidade social e política de seu tempo e se mostra engajado nessa “missão” educativa.

A participação de Eugênio Sigaud no Partido Comunista do Brasil foi bastante intensa nos anos de ilegalidade do partido. Seus desenhos e pinturas com motivos proletários estavam sempre presentes nos jornais ligados ao PCB, tais como “A manhã”, “O Radical”, “Tribuna Popular” e “Imprensa Popular”, sempre aclamado nestas publicações como o “Artista do Povo”. Estas menções não eram muito comuns nas demais publicações jornalísticas da época (Meneguello, 2014).

Entre as décadas de 1930 e 1950, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) exerceu uma certa influência sobre a produção artística no Brasil, promovendo uma estética alinhada aos princípios do realismo social. Esta abordagem visava retratar as condições de vida da classe trabalhadora e denunciar as injustiças sociais. Artistas como Eugênio Sigaud, Cândido Portinari e Tarsila do Amaral foram influenciados por essas ideias e integraram elementos do realismo social em suas obras, enfatizando as questões sociais e políticas do Brasil, ou

---

<sup>2</sup> Meneguello, 2014, p. 37

seja, capturaram por meio de suas obras, as realidades da vida dos trabalhadores brasileiros e também serviram de conscientização e mobilização política. Esta estética defendia uma arte acessível e compreensível para o povo, que retratasse suas lutas e aspirações, incentivando a conscientização política e a solidariedade de classe. O partido via uma ferramenta na arte para a mobilização e educação das massas. Enfim, o PCB, desde a sua fundação, em 1922, sempre foi um defensor da arte como um meio de expressão política e de formação junto ao povo, para conscientização sobre as questões políticas e sociais.

Nos anos de 1945 e 1946, são registradas várias manifestações de Sigaud em apoio ao PCB, tal como o apoio público, juntamente com outros artistas, ao líder Luís Carlos Prestes. Ainda em 1945, Sigaud atua como professor na Escola do Povo<sup>3</sup>, ligada ao PCB, e participa de manifestações contra a violência empregada aos trabalhadores, que reivindicavam melhores condições de vida e de trabalho. Em outubro de 1946, organiza excursões de pinturas ao ar livre no Rio de Janeiro, em que a venda dos quadros seria revertida aos jornais ligados ao PCB (Meneguelo, 2014).<sup>4</sup> Também ilustrou artigos de jornalistas comunistas publicados em jornais da época.

O artista E.P. Sigaud, militante do Partido Comunista do Brasil (PCB), ateu por convicção, hostil à Igreja Católica e com críticas às

---

<sup>3</sup> “A Escola do Povo foi uma derivação do Comitê Democrático dos Artistas Plásticos. A formação de Comitês Democráticos foi uma estratégia adotada pelos membros do PCB, a partir de 1945, para conquistar a aproximação das bases, na identificação de suas demandas como também por meio da capacitação técnica e político-cultural”. (Evangelista, 2020, p. 78)

<sup>4</sup> Em verdade, não existem registros sobre a data exata da filiação de Sigaud aos quadros do Partidão. Na época da mencionada Exposição do Partido, vários intelectuais se filiaram e tiveram seus nomes publicizados nos órgãos de imprensa do PCB, como é o caso de Quirino Campofiorito, destacado na Tribuna Popular em 9/1/1946, mas o nome de Sigaud não figurou entre estes novos filiados. O seu filho Paulo Sigaud, em entrevista já mencionada neste trabalho, desconhece o momento da filiação, mas revela que o pai participou de campanhas eleitorais em prol do Partido na década de 1950, inclusive com pichações nas ruas do Rio de Janeiro. Inclusive, fez o quadro *O Pichador da paz*, em que mostra um homem escrevendo paz no muro.

demais religiões, ao longo de sua vida mostrou-se o que é ser na prática um democrata. Uma vez que se casou com uma mulher católica (Sylvia Tassano), os dois filhos (Paulo, arquiteto, e Maria Andrea, pintora) foram batizados no catolicismo. Era irmão do bispo Dom Geraldo de Proença Sigaud (1909-1999), um reacionário que pode ser enquadrado no espectro da direita, anticomunista praticante, autor do livro *Catecismo anticomunista*, além de ter sido um dos fundadores da TFP – Tradição, Família e Propriedade. Apesar das profundas diferenças ideológicas, o irmão Dom Geraldo contratou Sigaud, arquiteto e pintor, para realizar pinturas murais no interior, bem como a intervenção arquitetônica da Catedral Metropolitana de Jacarezinho, no norte do Paraná: trabalho que durou de 1954 a 1957, onde realizou 600 m<sup>2</sup> de pintura mural, ratificando o seu compromisso social em uma composição artística nada convencional. Sigaud aceitou a encomenda do irmão, pois, de acordo com Evangelista (2021, p. 164): “Considerando sua defesa ao muralismo, à popularização da arte, à liberdade de criação e ao fazer artístico como ato político, a oportunidade para pintar a catedral de Jacarezinho era bastante atraente. Sob a ótica desse prisma, é bom frisar a autenticidade intelectual de Sigaud com as causas que defendia, ao receber uma encomenda de um bispo reacionário: “As pinturas murais nessa catedral demonstram que Sigaud não renunciou a valores artísticos e políticos que defendeu durante toda a sua carreira artística: a liberdade de criação, o compromisso social e a arte moderna” (Evangelista, 2021, p. 171).

Entretanto, após o término de seu trabalho mural em Jacarezinho, “Eugênio Sigaud não recebeu tantas encomendas de pinturas murais porque o grande protagonista de sua pintura era o trabalhador insubordinado ao patrão. [...] porque o particular não mandava fazer composições com operários.” (Campofiorito, 1981, p. 132).

## **A representação do trabalhador nas obras de Sigaud: construção civil e outros segmentos.**

As obras pictóricas, ao longo da história, têm sido mais do que simples manifestações artísticas. Elas são, em sua essência, documentos culturais que refletem os valores, crenças e contextos históricos de suas épocas. Queremos discutir a importância de entender as obras pictóricas como documentos de cultura, analisando-as sob a ótica histórica e cultural. As obras de arte não são meramente criações isoladas, mas são produtos de seus tempos e devem ser entendidas no contexto político, cultural e histórico em que foram criadas. As obras de arte refletem e respondem às condições sociais e políticas de seu tempo. A análise de obras de arte por meio da lente da cultura visual permite uma compreensão mais rica dessas condições, revelando as camadas subjacentes de significado que transcendem a própria obra. Assim, os *Estudos Culturais* enfatizam como as artes plásticas podem ser instrumentos de crítica social, oferecendo espaços alternativos para vozes dissonantes e marginalizadas se expressarem, como a obra de Sigaud, que questiona o *status quo* em suas obras sobre a condição dos trabalhadores. Entre os estudiosos, verifica-se que uma determinada obra de arte sempre comporta múltiplas leituras. Capelato (2005, p. 254) entende que o conteúdo de “obras pictóricas deve ser entendido como documentos de cultura, produzidos no contexto histórico.”

O referencial teórico representado pelos estudos da *cultura visual* nos levou a indagar e a pesquisar a imagem dos trabalhadores em representações artísticas na estética sigaudiana, apontando os aspectos característicos do modernismo brasileiro nos anos de 1930 e 40, fases em que se voltava para as questões sociais e políticas, ou seja, a função social da arte. Um dos objetivos desta pesquisa foi analisar algumas das obras de Sigaud feitas nos anos 1930 e 1940, especificamente a temática do trabalho. Dentre elas, destacam-se *A Torre de Concreto* (1936) têmpera sobre tela, 76 x 54 cm e *Acidente de Trabalho* (1944), de 132 x 95 cm, as quais se encontram atualmente no Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro.

A arte tornou-se um dos meios através do qual os artistas poderiam questionar, criticar e refletir sobre as condições sociais e políticas do Brasil. As obras de arte influenciaram a percepção pública e ajudaram a construir um discurso crítico sobre as desigualdades e injustiças sociais. A interação entre arte e representações sociais revela a complexidade das dinâmicas culturais e a importância da arte como um agente de mudança social. O “pintor dos operários” utilizou suas pinturas para expressar e questionar as condições sociais e políticas de sua época, tornando-se uma voz importante no panorama artístico brasileiro. A sua arte tornou-se uma ferramenta de expressão e reflexão sobre as injustiças e desigualdades sociais enfrentadas pelos trabalhadores no contexto dos anos 1930 e 1940.

Sigaud, um dos nomes proeminentes da arte modernista brasileira, destacou-se por sua abordagem crítica e realista da transformação urbana e industrial no Brasil. A sua arte é notável por seu realismo e por sua habilidade em capturar a essência do trabalhador. Em suas pinturas, os operários são retratados com expressões faciais que revelam exaustão, dor e determinação. Sigaud utilizava uma paleta de cores terrosas para acentuar a dureza e a aspereza do ambiente de trabalho, além de técnicas de luz e sombra que conferiam uma profundidade emocional às suas obras.

Sua obra *A Torre de Concreto* (1936) é uma representação expressiva da industrialização e do trabalho operário, refletindo não somente as mudanças físicas nas cidades, mas também as profundas implicações sociais e humanas dessa transformação. Por meio da análise desta obra, é necessário contextualizá-la historicamente, explorando suas características estilísticas e interpretando seu significado e impacto social.

O modernismo brasileiro, movimento artístico e literário que ganhou força na década de 1920, procurava romper com as tradições acadêmicas e europeias, buscando uma identidade cultural própria. Artistas modernistas, como Sigaud, estavam preocupados não somente com a estética, mas também com questões sociais e políticas. A arte tornou-se um meio de reflexão e crítica sobre a realidade brasileira, e *A*

*Torre de Concreto* insere-se nesse contexto ao abordar temas de trabalho e industrialização.

*A Torre de Concreto* (1936), de 76 x 54 cm, têmpera sobre tela, retrata uma cena de construção em que trabalhadores operam em um canteiro de obras, erguendo uma estrutura de concreto. A composição é dominada por linhas verticais e diagonais, representando andaimes, guindastes e cabos, que criam uma sensação de altura e imponência. Os trabalhadores, em diferentes posições e realizando diversas tarefas, adicionam dinamismo e movimento à cena. A tela *A Torre de Concreto* (1936) é assim descrita na análise de Oliveira:

A mirada parte de baixo para cima, a dada distância dos andaimes e ferragens. Em se considerando a natureza da própria pintura, não se poderia afirmar com exatidão a quem ou a que grupo pertenceria essa mirada interna, de onde parte o ângulo de visão. O que se pode conferir é que há um espaço maior entre os trabalhadores e o foco de visão, de modo que poderíamos interpretar esse afastamento como correspondente ao de um transeunte à distância. [...] Há nesta tela uma mesma perspectiva de construção das figuras e de sua distribuição no espaço (Oliveira, 2022, p. 264).

A imagem coloca em evidência os trabalhadores envolvidos na construção, enfatizando o esforço humano necessário para erguer as grandes estruturas de concreto. Os operários estão distribuídos em várias partes da construção, em diferentes posições e tarefas. Isso cria uma sensação de movimento e atividade constante, ilustrando a dinâmica do ambiente de construção. A torre e os andaimes ocupam a parte central da composição, conferindo uma sensação de altura e grandiosidade. As linhas verticais e diagonais dos andaimes e cabos direcionam o olhar do espectador para cima, reforçando a monumentalidade da construção. A disposição dos elementos, com figuras humanas distribuídas ao longo da estrutura, contribui para uma sensação de atividade constante e esforço coletivo. As linhas verticais reforçam a altura da torre, enquanto as diagonais introduzem uma tensão visual que sugere a precariedade e o perigo do trabalho em

construção. Sigaud utiliza a técnica detalhista na representação dos trabalhadores e das estruturas de construção, realçando a textura e a solidez dos materiais, bem como a individualidade e o esforço dos operários. As sombras e os contrastes de luz e cor adicionam profundidade e realismo à cena.

Com essa tela feita no ano de 1936, Sigaud retrata que a torre em construção simbolizava o progresso e a modernidade que estavam transformando o Brasil na década de 1930. A imponência da estrutura de concreto representa a força e a ambição do desenvolvimento urbano e industrial. No entanto, ao destacar os trabalhadores, Sigaud também faz uma crítica implícita às condições de trabalho e ao impacto humano desse progresso.

Ao colocar os trabalhadores em destaque, Sigaud humaniza os operários, conferindo-lhes uma presença e importância que muitas vezes são negligenciadas nas narrativas de progresso industrial. A tela nos convida a refletir sobre as condições de trabalho e a vida dos operários durante a era da industrialização. Destaca-se também a falta de segurança, pois os trabalhadores estão expostos a quedas, principalmente. A obra reconhece o esforço e o sacrifício dos indivíduos que permitem a construção de grandes estruturas, enfatizando a relação entre o trabalho humano e o desenvolvimento tecnológico.

Em última instância, Sigaud utiliza a arte como um meio de crítica social, provocando-nos a considerar as injustiças e desigualdades inerentes ao processo de industrialização. Através de sua composição detalhada, uso de cor e técnica, e simbolismo profundo, Sigaud captura a dualidade do progresso: a grandiosidade das novas construções e o sacrifício dos trabalhadores. Esta análise destaca a importância de *A Torre de Concreto* não somente como uma obra de arte, mas como um documento histórico e social que continua a ressoar com questões contemporâneas sobre trabalho, progresso e justiça social.

A tela *Acidente de trabalho* (1944), de 132 x 95 cm, presente no Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro, é uma das principais obras do artista Eugênio de Proença Sigaud. Ele se utilizou da técnica

da encáustica sobre tela para retratar um trágico acidente em um ambiente de construção civil. A composição detalhada e a escolha de cores refletem o momento dramático, destacando o sofrimento dos trabalhadores e a precariedade das condições de trabalho da época. O nosso objetivo é analisar a técnica, o estilo e o contexto histórico-social no qual o “pintor dos operários” produziu essa obra.

O esboço de *Acidente de Trabalho* (figura 16) feito por Eugênio Sigaud em 1943, um ano antes da realização da pintura final, oferece uma visão expressiva para compreender o processo criativo do artista. Ao comparar o esboço com a obra final, de 1944, podemos identificar tanto as continuidades quanto as transformações que ocorreram ao longo desse período, revelando as escolhas deliberadas e as evoluções na concepção artística de Sigaud.

O processo de construção da imagem em *Acidente de Trabalho* (1944) de Eugênio Sigaud é fundamental para compreender a profundidade e o impacto da obra final. Analisar o desenho preparatório, o esboço, revela como o artista concebeu e desenvolveu suas ideias até chegar à versão definitiva do quadro. O esboço inicial funciona como um exercício de pensamento visual, onde Sigaud experimenta com composições, formas e expressões. Ele explora diferentes possibilidades, ajustando elementos para capturar a intensidade do tema abordado. Este processo permite que o artista refine sua visão, lapidando as ideias brutas até atingir uma representação mais clara e eficaz da mensagem que deseja transmitir.

Essa prática de construção e reconstrução da imagem é essencial, ao refletir o raciocínio de Sigaud. Cada alteração no esboço carrega consigo uma intenção, uma tentativa de alcançar um equilíbrio estético e emocional que ressoe com o público. O processo também demonstra como a ideia original pode evoluir, abrindo espaço para novas interpretações e significados ao longo do caminho.

A cena do acidente de trabalho parece se passar em um espaço urbano, provavelmente um canteiro de obras da construção civil, com edifícios altos que dominam o plano de fundo e comprimem a cena de forma a aumentar a sensação de opressão e de precariedade. O esboço

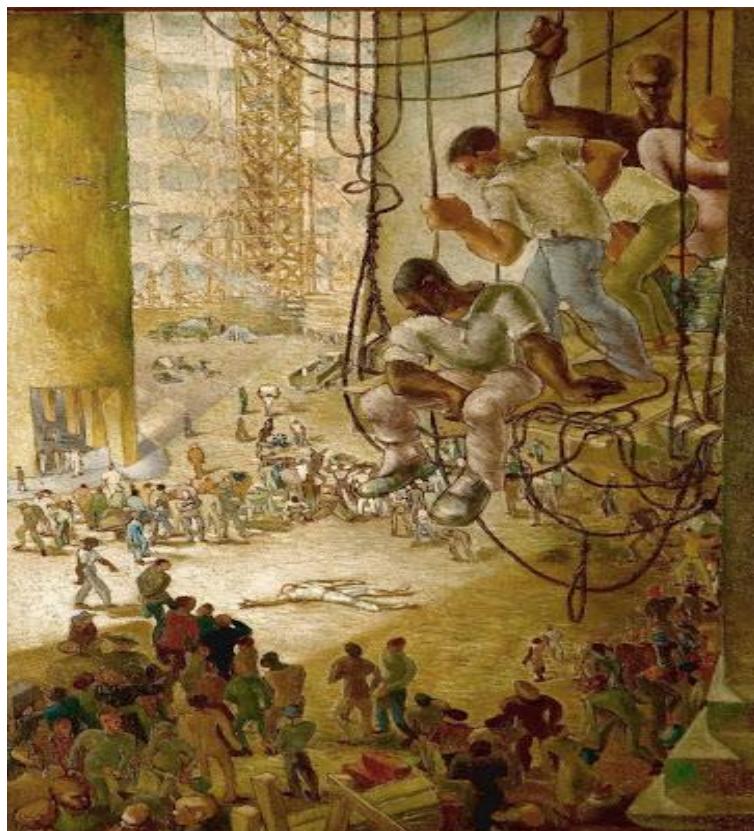
é uma versão mais bruta e direta da obra final, onde os símbolos ainda estão em processo de consolidação. A posição do corpo do trabalhador caído, que já ocupa uma posição importante no esboço, é mostrada de maneira crua e sutil, com os braços estendidos de forma que remete a uma crucificação. Essa escolha compositiva pode ser vista como uma primeira tentativa de criar uma analogia visual entre o trabalhador e a figura de Cristo, um tema que Sigaud desenvolve mais profundamente na versão final da pintura. Essa evolução indica uma escolha consciente de Sigaud em transformar o trabalhador em um símbolo do martírio, intensificando a crítica social na presente obra. No esboço, essa ideia ainda está sendo explorada e não é tão evidente quanto na obra final, mas o potencial simbólico já está presente.

As figuras humanas ao redor do trabalhador no *esboço* são pequenas e de difícil identificação, destacando o anonimato, a desvalorização dos trabalhadores e estão dispostas de forma menos organizada do que na versão final. A ausência de detalhes nos rostos e corpos reforça a ideia de que esses trabalhadores são vistos como meras engrenagens no sistema capitalista, sem individualidade ou importância para o patronato. Algumas dessas figuras parecem esboçadas rapidamente, como se Sigaud estivesse testando diferentes posições e atitudes. A interação entre elas é mínima, sugerindo que o artista estava ainda tentando determinar o nível de empatia ou indiferença que essas figuras deveriam expressar em relação ao acidente. O esboço, apesar de não estar acabado, já contém os elementos essenciais que Sigaud desenvolve em sua obra final: a denúncia social, o realismo e a tentativa de dar visibilidade às vidas dos mais marginalizados da sociedade brasileira dos anos 1940. A composição, as cores e o tratamento das figuras humanas são indicativos do estilo do artista e de sua abordagem temática.

Em última instância, o *esboço* de 1943 da tela *Acidente de Trabalho* revela um artista em plena exploração de ideias e formas, onde cada linha e cada figura está em processo de transformação. Ao analisar esse esboço, percebemos como Sigaud estava preocupado não somente em representar um evento trágico, mas em criar uma imagem que pudesse

ressoar de maneira simbólica e emocional com o público. A evolução entre o esboço e a obra final reflete o cuidado de Sigaud em ajustar e refinar sua visão, utilizando a arte como um meio de crítica social e reflexão sobre a condição humana.

**Figura 1.** Sigaud. Acidente de Trabalho (1944). Encáustica sobre tela.  
132 x 95 cm.



Fonte: Acervo: Museu Nacional de Belas Artes. Rio de Janeiro/RJ.

Como já aludido anteriormente, as políticas implementadas durante o Estado Novo varguista visavam modernizar a economia brasileira, incentivando o crescimento das indústrias e a construção de grandes obras de infraestrutura. No entanto, essas mudanças também trouxeram desafios significativos para os trabalhadores. As condições

de trabalho nas fábricas e nos canteiros de obras eram frequentemente precárias, com longas jornadas, baixos salários e uma alta incidência de acidentes. Durante este período, o movimento operário era atuante, apesar da repressão do governo Vargas, que restringia as atividades sindicais. A arte e a literatura da época também refletiram essas questões, com muitos artistas e escritores abordando temas relacionados à luta operária e às condições de trabalho. *Acidente de Trabalho*, de Sigaud, é um exemplo expressivo dessa tendência, utilizando a arte como forma de denúncia social.

Sigaud se destaca na arte moderna brasileira pela temática social e valorização dos trabalhadores. Na tela *Acidente de trabalho*, de 1944 (Figura 17), o “pintor dos operários” retrata o trabalho de um operário no setor da construção civil, abordando o lado mais sombrio e perigoso dessa atividade. A pintura apresenta uma cena de um acidente de trabalho e o uso das cores sóbrias cria um aspecto de tensão e angústia. A composição da tela é também impactante, com o foco na cena do acidente, enquanto o fundo é apresentado de forma vaga e indistinta. Isso passa uma sensação de distanciamento e isolamento dos protagonistas. Inclusive, a cena se apresenta de cima para baixo e, curiosamente, da direita para a esquerda, como se houvesse uma categoria social que vê o ocorrido de cima, se posicionando à direita dos operários da obra retratada. Isso sugere uma interpretação que considera as ideias políticas do pintor, ou seja, sabidamente, Sigaud, comprometido com a problemática social, inclusive aquelas advindas das relações de classes, se declarou comunista e filiado ao PCB.

Nicola destaca que é interessante observar o ângulo que enxergamos a cena, isto é, “de cima para baixo, como se estivéssemos em um dos andaimes, ao lado dos trabalhadores que aparecem em primeiro plano.” (Nicola, 2003, p. 4). Ainda sobre a percepção da cena, Delorenzi (2011, p. 90) assevera “que esse ângulo da cena nos remete à ideia de que, muito provavelmente, foi de um desses andaimes que caiu o trabalhador, que aparece estirado no chão. Ou seja, somos levados, mediante uma aproximação, para a posição original do operário antes da queda.” É relevante a análise de Nicola (2003, p. 4)

ao ressaltar ainda que “os prédios em construção produzem zonas de luz e zonas de sombra, o corpo do operário caído está estendido exatamente na principal zona de luz, como se estivesse sob o foco de um holofote, impossível, portanto, não tomar conhecimento da tragédia”. Oliveira também faz uma análise bastante pertinente da tela *Acidente de Trabalho*:

Destacam-se nessa pintura o operário caído e os colegas de trabalho que o observam do alto. Todo o arranjo figurativo da tela confluí para o local onde jaz o corpo. E aí que se fixa o olhar estupefato ou reflexivo dos dois trabalhadores do primeiro plano, suspensos eles sobre um reles madeiramento em arranjo confuso de cordas (condição favorável à queda). O espectador do quadro, ao dar com a obra, tende a acompanhar esse percurso: o corpo estatelado e os operários que o miram atônitos (ou vice-versa). São essas as partes de maior evidência na composição da obra (Oliveira, 2022, p. 263).

Sobre a temática do operário da construção civil, a mesma se enquadra no contexto da arte brasileira dos anos 1930 e 1940. No que diz respeito à tela *Acidente de trabalho*, o crítico Campofiorito (1981, p. 111), assim se manifestou:

Trata-se de um quadro de grande impacto. A cena fixada é de suprema dramaticidade. A solução de espaço na perspectiva verticalmente projetada torna-se não só um exemplo único na pintura brasileira, como promove uma vertiginosa visão de grande altura que ressalta o corpo inerte do operário ao solo. Vários companheiros da vítima assistem, abismados, ao acidente. Todo o conjunto de operários paralisados deixa ver o perigo iminente para qualquer um deles. Cenário de forte comoção, no qual os detalhes da construção fixados nos diferentes andaimes o são com a experiência do tema de trabalho na construção civil e com a emoção de um incontido sentimento humano, que o artista soube destinar a uma composição que se impõe entre seus quadros mais significativos. Esta tela deixa ver, pictoricamente, as marcas pessoais da técnica sigaudiana, desde o desenho atrevido até o cromatismo austero

com pinceladas que estendem as tintas penosamente sobre o suporte de superfície áspera, como a simular a irregularidade da argamassa, condição muito a gosto dos muralistas.

A técnica tradicional da encáustica, utilizada por Sigaud em *Acidente de Trabalho*, envolve o uso de cera quente misturada com pigmentos para criar a pintura. Essa técnica é conhecida por sua durabilidade e pela profundidade das cores que pode produzir. A encáustica permite ao artista criar texturas ricas e detalhes finos, como pode ser observado nesta obra de Sigaud. Para Buoro (2008, p. 20): “Na parte inferior direita, o artista desenhou uma curva, partindo de uma estrutura vertical escura que ocupa todo o canto da imagem. Aí podemos perceber o efeito granulado da técnica da encáustica”. A escolha dessa técnica pode ser vista como uma forma de dar peso e permanência ao tema retratado, sublinhando a gravidade do acidente de trabalho.

A composição de *Acidente de Trabalho* é cuidadosamente estruturada para guiar o olhar do espectador através da cena. Morais (1982) explicita que Sigaud quer colocar o expectador na cena e envolvê-lo no dinamismo intenso do canteiro. O pintor modernista e expressionista, no período de 1937 a 1945, coincidentemente, o período da ditadura do Estado Novo varguista, “passa a representar, em ângulos os mais diversos, diferentes aspectos do trabalho humano, sobretudo nas áreas urbanas” (MORAIS, 1982, p. 89). Sigaud, com o seu “estilo viril, rude e tosco”, não retratou tão somente os operários da construção civil em suas telas, mas também trabalhadores de outros segmentos sociais, representados em suas características mais significativas de seus ofícios: os camponeses, os trabalhadores do petróleo, do manganês, das salinas, das pedreiras, etc.

Realmente, *Acidente de Trabalho* é uma obra emblemática e cheia de detalhes. Buoro (2008) vê no canteiro de obras uma arena cheia de ação e emoção. Na parte superior direita, dependurados numa plataforma suspensa por cordas, trabalhadores observam, do alto, uma cena que se desenrola no chão. Eles participam da cena, assumindo posturas e expressando emoções. Seus corpos volumosos, musculosos, revelam

desproporções, ou seja, proporções muito diferentes das reais. Esta desproporção também é analisada por Delorenzi (2011, p. 7), que salienta: “Os corpos dos trabalhadores que aparecem no canto superior direito da tela são desproporcionais se compararmos seus membros às cabeças”. E Nicola (2003, p. 4) complementa: “essa desproporcionalidade acentua o fato de serem trabalhadores braçais, que desenvolvem mais a força física do que o intelecto”. Ainda sobre a tela em discussão, de acordo com a análise anterior, os operários dos andaimes são musculosos pra deixar transparecer que existe um esforço brutal dos trabalhadores. Entretanto, diz Oliveira:

O curioso é que o operário acidentado não corresponde ao físico dos companheiros de labuta, já que possui um corpo mais elástico. [...] É também curioso o fato de haver, à direita da tela, uma coluna que parece sustentar o andaime dos trabalhadores do primeiro plano. Uma coluna desproporcional se comparada às figuras do alto e de baixo. Assim como a coluna, que apresenta desproporção entre o que está em cima do andaime e o que está embaixo dele; o corpo espalhado no solo se encontra aparentemente distante do andaime de onde tombou (Oliveira, 2022, p. 265)

Observa-se que o trabalhador morto (ou que sofre um acidente de trabalho) se torna inútil ao modelo capitalista. A diferença entre ele e os outros trabalhadores parece acenar para essa questão. Assim como Oliveira, Buoro também faz observações importantes sobre a forma como Sigaud pintou a figura do acidentado:

Seu corpo inerte e esbranquiçado é completamente diferente dos corpos musculosos e densos dos trabalhadores suspensos na plataforma. Caído no chão, ele também é muito diferente das pessoas que se movimentam ao seu redor. O corpo do acidentado parece mais comprido, talvez pela posição do braço direito estendido para trás. Também parece mais plano. Inteiramente vestido de branco, o acidentado também se distancia dos outros trabalhadores, que usam roupas coloridas (Buoro, 2008, p. 20).

A obra apresenta uma perspectiva que coloca o observador acima do acidente, permitindo uma visão ampla do ambiente e das reações dos trabalhadores ao redor. A utilização da luz e sombra é habilidosa, destacando as figuras principais e criando um contraste dramático que aumenta a tensão da cena. O estilo de Sigaud, marcado pelo realismo detalhado e pelo uso expressivo das cores, contribui para a intensidade emocional da obra.

A temática principal é a discussão da exploração, precarização e insegurança no trabalho que os operários da construção civil vivenciavam nos anos 1940. *Acidente de Trabalho* está repleta de simbolismo, refletindo tanto o evento específico do acidente quanto questões mais amplas relacionadas às condições de trabalho. A figura central do trabalhador caído representa a vulnerabilidade e o sacrifício dos operários, enquanto os demais trabalhadores ao redor expressam uma mistura de choque, tristeza e resignação. A presença de equipamentos de construção e andaimes reforça a ideia de um ambiente perigoso e precário.

As representações sociais do mundo do trabalho operário ligadas à perspectiva marxista influenciaram profundamente a produção artística de Sigaud, moldando suas escolhas temáticas e estilísticas. Suas obras ajudaram a moldar a percepção pública das condições sociais e laborais, influenciando o debate público e a consciência social. O engajamento político do “pintor dos operários” é que produz a sua representação do trabalho. Assim, não há como separar a dimensão subjetiva da objetivação do trabalho, ao ser exatamente isso que compõe a sua representação do trabalho.

## Considerações finais

Eugenio de Proença Sigaud (1899-1979), arquiteto, construtor, pintor, gravador, artista gráfico, cenógrafo, ilustrador, professor, poeta e militante político comunista, é um dos nomes mais significativos do modernismo brasileiro, cuja obra transcende os limites da estética para abraçar uma dimensão política e social profunda. Este artigo se propôs

a explorar a representação do trabalho operário em suas pinturas, destacando o compromisso do artista com uma visão crítica das condições de trabalho e a exploração operária no contexto da industrialização e urbanização do Brasil na primeira metade do século XX.

Discutimos as obras de Sigaud de maneira dialogada aos debates sobre arte muralista, como um meio de disseminação da educação política das massas ligadas ao PCB. A questão central do presente trabalho foi tentar compreender a relação entre arte e representação artística do trabalho naquela conjuntura de consolidação do trabalho urbano e industrial. Procuramos relacionar a obra de Sigaud às produções de arte moderna brasileira nas décadas de 1930 a 1940, sob a perspectiva político-social do Modernismo brasileiro.

Sigaud foi um pintor brasileiro que se destacou na cena artística brasileira não somente por suas habilidades técnicas, mas também por sua dedicação à função social da arte. Comprometido com as questões sociais, utilizou sua arte como uma forma de crítica e conscientização. A acidez presente na obra de Sigaud se manifesta na forma como o artista aborda o tema do trabalho. Ao contrário de uma representação heroica ou idealizada, Sigaud opta por uma perspectiva crua e crítica, no qual o trabalho é sinônimo de sofrimento. Essa abordagem reflete a consciência social do artista e sua intenção de provocar reflexão sobre as condições de trabalho dos operários urbanos de sua época. A obra, portanto, não é somente uma representação artística, mas um retrato visual sobre as tensões sociais e econômicas que marcavam o Brasil industrial das décadas de 1930 a 1940. O pintor desenvolveu um estilo marcante que buscava dar voz e visibilidade aos operários, ressaltando a dignidade e o sofrimento desses trabalhadores em suas telas. Neste sentido, o pintor exalta “a magnitude e a grandeza do trabalho do operário, esse trabalhador anônimo”. (Sigaud, 1972. In: MORAIS, 1982, p. 89). Sua arte não somente registra as condições de trabalho da época, mas também oferece uma crítica social ao evidenciar as dificuldades enfrentadas pelos operários.

O pensamento e as obras de Sigaud<sup>5</sup> estão profundamente enraizados em seu compromisso político e social. Como modernista, comunista e ateu, acreditava na arte como uma forma de expressão política e como um meio de popularização e educação das massas. Sua obra, especialmente a representação do trabalho operário, reflete sua visão de que a arte deve servir a um propósito maior, abordando questões sociais e políticas pertinentes à época.

Conhecido como “o pintor dos operários”, desenvolveu uma obra que vai além da simples representação visual, promovendo uma reflexão crítica sobre as desigualdades sociais e as condições de vida dos trabalhadores brasileiros. Suas pinturas, como “A Torre de Concreto” (1936) e “Acidente de Trabalho” (1944), capturam não somente a essência do trabalho manual, mas também as injustiças sociais e econômicas enfrentadas pelos operários. Nos anos 1930 e 1940, Sigaud produziu algumas de suas obras mais icônicas e sua arte foi recebida com uma mistura de admiração e ceticismo. Críticos de arte contemporânea elogiaram sua habilidade técnica e o poder expressivo de suas pinturas. A utilização de cores escuras e a representação detalhada dos trabalhadores conferiram às suas obras um realismo impactante, que ressoava com as questões sociais da época. A capacidade de Sigaud de capturar as tensões sociais e as dinâmicas de poder o posicionou como um artista comprometido com a representação da realidade social brasileira.

Em sua obra icônica *Acidente de Trabalho*, por exemplo, a dramatização do acidente de um operário serve como uma denúncia explícita das condições precárias de segurança no trabalho e da desumanização dos trabalhadores. As expressões de dor e preocupação nos rostos dos trabalhadores são meticulosamente capturadas, evidenciando a vulnerabilidade e os riscos constantes enfrentados no trabalho. A mencionada obra chamou a atenção para os perigos enfrentados pelos trabalhadores da construção civil e contribuiu para o

---

<sup>5</sup> Evangelista (2021, p. 163): “Sobre o compromisso social e político de Sigaud, resta dizer que o artista reconhecia na pintura mural um potencial de popularização da arte e divulgação de uma mensagem política.”

debate sobre a necessidade de melhorias nas condições de trabalho. Hoje, a pintura é reconhecida como uma peça importante do patrimônio artístico brasileiro, destacando-se por seu realismo impactante e seu compromisso com a justiça social. A obra continua a ressoar com o público contemporâneo, lembrando-nos das lutas passadas e das questões ainda relevantes.

A obra de Sigaud é contextualizada no movimento modernista brasileiro que, influenciado por correntes europeias e pelo muralismo mexicano<sup>6</sup>, buscou refletir a realidade e a diversidade do Brasil. A fundação do Núcleo Bernardelli em 1931 e a participação de Sigaud no Partido Comunista Brasileiro (PCB) mostram seu engajamento com a arte como um ato político, comprometido com a justiça social. A atuação político-artística de Sigaud se estendeu na Era Vargas e nos anos de 1950 a 1970, sendo esta última década, o período marcado pela ditadura militar no Brasil, durante a qual sua arte continuou a ser um instrumento de resistência e mobilização social.

Apesar de seu inegável talento e da relevância de suas temáticas, a análise da recepção crítica da obra de Sigaud revela uma trajetória marcada por admiração e, ao mesmo tempo, uma certa indiferença por parte da crítica especializada. No entanto, seu legado como o "pintor dos operários" permanece significativo, oferecendo uma expressiva contribuição ao debate sobre a função social da arte. Sua obra continua a inspirar novos estudiosos a explorar a interseção entre arte, política e sociedade, sublinhando a importância de uma abordagem artística que não se desvincula das realidades socioeconômicas de seu tempo.

Durante esse período do governo Vargas, o país passou por significativas transformações econômicas e sociais, com a industrialização acelerada e o crescimento urbano, bem como o governo é frequentemente lembrado devido às políticas de proteção social, que incluíram a criação de direitos trabalhistas, como a CLT de

---

<sup>6</sup> “O alargamento do campo pictórico proposto pelos muralistas mexicanos teve influência determinante sobre Sigaud.” (Pedrossa, 1981, p. 14)

1943<sup>7</sup>. Estas reformas, que visavam integrar as massas trabalhadoras ao projeto de modernização nacional, foram sem dúvida importantes para a industrialização e urbanização do Brasil. Contudo, para críticos como Sigaud<sup>8</sup>, militante comunista, essas medidas eram, em essência, reformistas e não revolucionárias, pois, enquanto mitigavam algumas das condições mais extremas enfrentadas pelos trabalhadores, não questionavam fundamentalmente as estruturas de poder e exploração que sustentavam a sociedade industrial emergente. Como já analisado anteriormente, em *Acidente de Trabalho*, Sigaud retrata a dura realidade do operário urbano, ressaltando a vulnerabilidade e o sofrimento inerentes ao ambiente industrial. A representação dessa obra não é somente uma narrativa visual do perigo físico enfrentado pelos trabalhadores, mas também uma crítica mais ampla às condições de trabalho que, apesar das reformas de Vargas, permaneciam perigosas e desumanizantes. Sigaud, ao retratar o trabalhador em um momento de fragilidade extrema, expõe as limitações das reformas varguistas. Em vez de transformar radicalmente as relações de trabalho, essas reformas serviam, na visão do artista, para estabilizar um sistema que continuava a privilegiar as elites industriais<sup>9</sup> às custas da força de trabalho. Nesse sentido, a obra de Sigaud pode ser interpretada como um ato de resistência artística, que busca dar voz àqueles que, apesar das reformas, continuavam a sofrer sob o peso da exploração.

Sendo assim, incorporar a análise da obra de Sigaud no debate historiográfico é crucial para uma compreensão mais ampla e inclusiva da arte modernista brasileira. Sua produção artística, centrada na temática do trabalho e nas questões sociais, dá ênfase à função social

---

<sup>7</sup> Fausto (2001, p. 336): “A política trabalhista de Vargas constitui um nítido exemplo de uma ampla iniciativa que não derivou das pressões de uma classe social e sim da ação do Estado”.

<sup>8</sup> Evangelista (2021, p. 158): “Além de críticas ao governo Vargas, os posicionamentos e atuação política de Sigaud podem ser conferidos em publicações, especialmente da imprensa comunista, entre 1945 e 1947”.

<sup>9</sup> Diniz (2004, p. 43): “No plano político, os ideais corporativistas nortearam reformas que possibilitaram um remanejamento do poder entre as classes dominantes, esvaziando o poder dos grupos interessados na supremacia do setor externo, abrindo novos canais de comunicação entre diversos segmentos das elites e o Estado”.

da arte, evidenciando como a pintura pode servir como um meio de denúncia e reflexão crítica. Estamos convictos de que a obra de Sigaud deva ser explorada por novos estudiosos, que podem trazer diferentes perspectivas e metodologias para sua análise. Estudos interdisciplinares que combinem história da arte, sociologia e estudos culturais podem revelar camadas adicionais de significados em suas pinturas, ampliando, assim, nossa compreensão sobre o impacto social e político de sua arte.

Entretanto, principalmente, a partir da década de 1970, exposições retrospectivas e esforços de curadores e historiadores da arte têm contribuído para a revalorização da obra de Sigaud, contextualizando suas pinturas no panorama mais amplo da história social e política do Brasil. Seu legado como um dos principais representantes do realismo social no Brasil é inegável, e sua contribuição para a arte e a cultura nacionais continua a ser reconhecida e estudada.

Em última análise, queremos enfatizar que reconhecer e estudar o legado de Sigaud é acreditar na importância da arte como um espelho da sociedade e um agente de mudança social. A obra de Eugênio de Proença Sigaud é um testemunho do potencial transformador da arte. Suas pinturas não somente expressam a realidade social de sua época, mas também desafiam o espectador a refletir sobre as condições de vida dos trabalhadores e a lutar por uma sociedade mais justa e igualitária. A análise da obra de Sigaud exprime uma contribuição estética para a compreensão da arte modernista brasileira e da representação do trabalho operário, destacando a importância da arte como um veículo de crítica social e engajamento político.

## Referências

AMADO, Jorge. Escritores, artistas e o Partido. *A Classe Operária*. Rio de Janeiro. 16 mar. 1946. p. 7.

AMARAL, Aracy A. *Artes plásticas na Semana de 22*. 5. ed. São Paulo: Editora 34, 1998.

AMARAL, Aracy. *Entrevista ao Projeto Portinari*, do Programa Depoimentos (4/8/1983). São Paulo: Projeto Portinari, 1983.

AMARAL, Aracy Abreu. *Arte para quê? a preocupação social da arte brasileira, 1930-1970*: subsídios para uma história social da arte no Brasil. São Paulo: Nobel, 2003.

BUORO, Anamelia Bueno; KOK, Beth; ATIHÉ, Eliana Aloia. *De Sol a Sol*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CAMPOFIORITO, Quirino. O trabalho de E.P. Sigaud. In: GONÇALVES, Luiz Felipe. *Sigaud, o pintor dos operários*. Rio de Janeiro: L.F. Editorial Independente, 1981.

CAMPOFIORITO, Quirino. *Uma personalidade*. Rio de Janeiro. O Jornal. 11 nov. 1972, p. 18.

CAPELATO, Maria Helena R. *Modernismo latino-americano e construção de identidades através da pintura*. São Paulo, Revista de História USP n. 153, 2005, p. 251-282. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19012>. Acesso em: 10 mar. 2023.

COELHO, Tiago da Silva. Ir às massas: trabalho, visualidade e engajamento social no modernismo brasileiro. In: MENEGUELLO, Cristina (org). *Arte e Patrimônio Industrial*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

DELORENZI, Liliane Barros O. *A voz do sujeito marginal nas obras Acidente de trabalho, de Eugênio Sigaud e Construção, de Chico Buarque*. Revista rumores n. 9, vol. 5 jun. 2011.

DINIZ, Eli. A progressiva subordinação das oligarquias regionais ao governo central. In: SZMRECSÁNYI, T; GRANZIERA, R. (Organizadores). *Getúlio Vargas e a economia contemporânea*. 2<sup>a</sup> Ed. Revista e ampliada. Campinas: Editora Unicamp, 2004.

EVANGELISTA, Luciana de Fátima Marinho. *Arte para ser vista e admirada: a pintura mural de Eugênio de Proença Sigaud a partir da catedral de Jacarezinho, Paraná*. Tese de Doutorado – Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2020.

EVANGELISTA, Luciana de Fátima M. “Nunca minha pintura foi um ato gratuito”: o social e o político na atuação de Eugênio de Proença Sigaud. p. 149-175. In: PRIORI, Ângelo; BATISTA, Eliana E; BOMBA, Guilherme A. (Org). *Política, autoritarismo e violência no Brasil (século XX)*. Maringá: Edições Diálogos, 2021.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2001.

GONÇALVES, Luiz Felipe. *Sigaud, o pintor dos operários*. Rio de Janeiro: L.F. Editorial Independente, 1981.

MENEGUELLO, Cristina. *Sigaud, operário da pintura*. História. Franca v. 23, n. 1, p. 27-49, jun. 2014.

MORAIS, Frederico. *Núcleo Bernardelli*: arte brasileira nos anos 30 e 40. Rio de Janeiro: Pinakothek, 1982.

NICOLA, J. *Literatura brasileira: das origens aos nossos dias*. São Paulo: Scipione, 2003.

O GLOBO. *Eugênio Sigaud: 50 anos de pintura*. Rio de Janeiro, 27 ago. 1972.

OLIVEIRA, Fábio José Santos de. Um operário em desconstrução: Estudo comparado entre Chico Buarque, Eugênio Sigaud e Wellington Virgolino. In: BRANCHE, J.; ARAUJO, Naiara S; OLIVEIRA, Rita de Cássia (org). *Literatura Latino-Americana – perspectivas críticas pós-coloniais e contemporâneas*. São Luís: EDUFMA, 2022.

PEDROSA, Mario. *Dos murais de Portinari aos espaços de Brasília*. São Paulo: Perspectiva, 1981.

PRADO, Andreza Silva. *Memória e representação da luta de classes na perspectiva da obra muralista de David Alfaro Siqueiros*. ANPUH X Encontro Estadual de História da Bahia, 2020.

SANTIAGO, Maycom Pinho. *México mural: a cultura revolucionária de Rivera, Siqueiros e Orozco*. Brasília, UnB, 2015.

SIGAUD, E.P. O que é Decoração mural: In: *Bellas Artes*. Rio de Janeiro. N° 7, ago 1935, p.5.

SIGAUD, Paulo Eduardo Tassano. *Entrevista* concedida via videochamada, no ano de 2022, ao prof. Dr. Luciano Rodrigues Costa.

# INSTAGRAM E A FÁBRICA DE SENSO COMUM: DISSONÂNCIA COGNITIVA, VERDADE E FORMAÇÃO HUMANA NA ERA DAS REDES

*Carlos Fernando Ribeiro de Souza  
Cezar Luiz De Mari*

## Introdução

As plataformas virtuais têm tomado conta cada vez mais da vida e do cotidiano das pessoas. A utilização é diversa, mas, observando de perto, podemos afirmar que uma delas é para fins de informarmos, comunicarmos e aproximar quem está longe com uma simples pergunta: como está aí? Depois, a resposta vem com diversas informações sobre a pessoa, o local, como também um novo aprendizado das novidades contadas. Nesta construção de redes interpessoais, as redes sociais se constroem para intermediar a comunicação, uma plataforma para nos conectar com parentes, amigos e também com pessoas desconhecidas que estão conectadas, sendo intitulados amigos<sup>1</sup>/seguidores<sup>2</sup>

Tendo em vista que em 2024 167,5 milhões de brasileiros acima de 10 anos tinham celular, como também 93,6% dos domicílios brasileiros tinham internet (banda larga ou móvel)<sup>3</sup>, a inserção das redes sociais acompanha o crescimento do acesso a aparelhos celulares e a ampliação da rede de internet quando observamos que, em janeiro de 2025, 144 milhões de perfis de usuários estão ativos nas redes sociais no Brasil, observando especificamente a rede social Instagram,

---

<sup>1</sup> Facebook

<sup>2</sup> Instagram, youtube, twitter

<sup>3</sup> PNAD (PNAD 2024)

indicando que 83,5% dos adultos com 18 anos ou mais no Brasil usavam o Instagram no início de 2025<sup>4</sup>.

O Instagram, como plataforma de redes sociais, e-commerce<sup>5</sup> e publicidade, podemos dizer que foi um dos pioneiros na exploração das relações sociais virtuais para obter lucro. Assim, a criação dos denominados influenciadores e produtores de conteúdos conta com a confiança entre quem posta os vídeos e quem os consome, gerando engajamento na plataforma, mais acessos ativos e mais publicidade direta ou indireta. Podendo ir além, vídeos de caráter da formação humana, que trazem consigo a essência do “faça você mesmo”, “você sabia que?” ou “você sempre fez errado e não sabia”, criam uma sensação de informação e de orientação às pessoas.

Partindo do pressuposto de que toda comunicação tem uma ideologia, nas redes sociais não poderia ser diferente, estas carregam consigo um ponto de vista, vivência, opiniões, bem como fatos científicos. Em meio à chuva de informações que recebemos cotidianamente, podemos nos questionar: em quais delas podemos acreditar? Em quais delas encontro informações? Em quais delas posso ser desinformado? Estamos atentos o suficiente para não cair na narrativa da *fake news*? Assim, a proposta deste capítulo é relatar uma investigação produzida sobre a rede social Instagram, levantar algumas estratégias de como as plataformas e os produtores de conteúdo se conectam com o consumidor dos conteúdos a partir das suas narrativas e realizar alguns apontamentos para o estudo e a compreensão da influência das redes sociais na formação humana.

Para trazer à luz mais detalhes da observação, buscaremos as estruturas de vídeos na aba *reels* da plataforma Instagram que dialogam com a política e a cultura, assim, nos conteúdos com mais interações sobre temas do dia a dia, poderemos entender melhor a estratégia da plataforma e suas possíveis influências na formação humana e política. A análise dos conteúdos se sustenta nas categorias verdade, *fake news* e

---

<sup>4</sup> We Are Social & Meltwater (2023), “Digital 2023 Global Overview Report” <https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report>

<sup>5</sup> Comércio realizado no modo virtual

dissonância cognitiva desenvolvidas por João Cezar de Castro Rocha (2021).

Como conclusões, a investigação aponta para a necessidade de regulação das redes sociais, responsabilizando-as sobre os conteúdos nelas divulgados. Destaca-se também a importância do letramento digital crítico para os usuários saberem distinguir o verdadeiro do falso, a manipulação e/ou distorção das informações, acompanhados de processos formativos sobre as redes sociais como expressões dos arranjos ideológicos de um determinado tempo.

## **As redes sociais no cotidiano brasileiro**

O surgimento da internet transformou profundamente as formas de comunicação e sociabilidade, especialmente por meio das ferramentas digitais que possibilitam a interação entre indivíduos mediados por computadores. Essas interações revelam padrões de conexão entre os usuários, permitindo visualizar e analisar suas redes sociais. A partir da década de 1990, esse campo de estudo ganha novo fôlego, ao entender a rede como uma metáfora estrutural para observar como os grupos se formam e interagem no ambiente online.

Uma rede social é definida como um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais) (Wasserman e Faust, 1994; Degenne e Forse, 1999). Uma rede, assim, é uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores. A abordagem de rede tem, assim, seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores sociais e nem suas conexões (Recuero, 2009, p. 24).

Assim, estudar redes sociais digitais implica compreender como as estruturas sociais emergem a partir das trocas mediadas pela tecnologia, identificando os elementos e dinâmicas que constituem essas relações.

As redes sociais virtuais estão cada vez mais presentes no dia a dia das pessoas, especialmente entre os jovens. Ao se deparar com os conteúdos que circulam nessas plataformas, é fácil notar a quantidade de vídeos com algum tipo de intenção educativa. Esses materiais abordam temas diversos, desde tutoriais de maquiagem e orientações sobre finanças pessoais até explicações de conteúdos escolares. A todo momento, novos vídeos com essa proposta estão sendo pensados, criados e compartilhados por milhares de usuários (Draeger; Pegoraro; Yonezawa, 2016).

Tendo em vista que, em 2024, mais de 167 milhões de brasileiros com 10 anos ou mais tinham celular, e que 93,6% dos domicílios do país já contavam com acesso à internet, é possível afirmar que o Brasil vive uma realidade na qual a vida digital se tornou parte da vida cotidiana da maioria das pessoas. Isso se reflete diretamente no uso das redes sociais que, em janeiro de 2025, revelava 144 milhões de contas ativas em redes sociais no Brasil, o que significaria que praticamente 7 em cada 10 brasileiros têm algum tipo de perfil digital ativo<sup>6</sup>. Esse dado ganha ainda mais força quando olhamos para o Instagram, uma das plataformas mais populares do país. No início de 2025, 83,5% das pessoas adultas com 18 anos ou mais usavam o Instagram, um número que mostra o quanto essa rede está presente no dia a dia das pessoas, seja para se informar, se entreter ou se comunicar.

A partir dos números, podemos concluir que esse cenário de uso da tecnologia digital está se aprofundando nos processos de socialização, aprendizagem e construção de mundo. Ou seja, para uma parte significativa da população brasileira, as redes sociais passaram a exercer um papel de formação que, muitas vezes, se mistura ao da escola, da família e da mídia tradicional. Isso é ainda mais visível entre as camadas populares, que frequentemente têm no celular o único meio de acesso à internet.

Assim, os dados revelam que ainda há grande desigualdade quando olhamos para raça, idade e classe social. Entre as pessoas

---

<sup>6</sup> O chamado perfil ativo não expressa que 144 milhões de pessoas tem perfis nas redes sociais, pois um indivíduo pode ter um ou mais perfis ativos.

brancas, 91,1% tinham celular, enquanto entre pessoas pretas esse índice era de 88,5%, e entre pessoas pardas, 87,0%. Essa diferença reflete marcadores históricos de exclusão social e desigualdade de oportunidades, inclusive no acesso à tecnologia. No campo da educação, a desigualdade digital fica ainda mais evidente: enquanto 94,2% dos estudantes da rede privada possuem celular, esse número cai para 73,7% na rede pública. Isso significa que milhões de estudantes da escola pública têm menos acesso aos conteúdos, às ferramentas de pesquisa e às formas de socialização, produção de conteúdo e aprendizagem que circulam nas redes sociais. E se lembrarmos que a internet e o celular não servem somente para “ver vídeos” ou “conversar”, mas também como ambientes de formação humana, construção de identidade e acesso ao conhecimento, esse dado se torna ainda mais preocupante.

Portanto, podemos observar que, se o acesso é limitado a uma classe, ou mesmo a um grupo da sociedade, a desigualdade impera tanto no consumo quanto na produção de conteúdos nas redes sociais. Partindo disso, podemos dizer que as narrativas e os conteúdos vistos como formadores de opinião também tendem para as classes dominantes, disseminando suas ideias e ideologias a partir das informações expressas em vídeo.

Observa-se que, nas redes sociais, a produção de conteúdos informativos parte frequentemente de indivíduos que se posicionam como autoridades em determinados temas, assumindo discursos marcados por características de autoafirmação. Esses sujeitos se apresentam como especialistas, cientistas, gurus ou líderes de opinião, e, com isso, produzem uma aura de credibilidade que sustenta a construção de consensos em torno de questões sociais, políticas e culturais. Em muitos casos, conteúdos que abordam temas como educação, saúde e política operam como instrumentos de reprodução ideológica, reforçando visões de mundo alinhadas à lógica dominante.

Nesse sentido, determinadas narrativas, a exemplo daquelas que defendem políticas neoliberais de austeridade fiscal, corte de investimentos públicos ou processos de privatização, são muitas vezes

apresentadas como alternativas técnicas, neutras e inevitáveis. Ao se utilizarem de uma linguagem racionalizada e de uma estética de autoridade, esses vídeos acabam por naturalizar escolhas políticas, transformando decisões historicamente situadas em “verdades” inquestionáveis. Esse processo contribui para a consolidação de uma hegemonia discursiva nas plataformas digitais, capturando o consenso dos usuários e obscurecendo a complexidade dos conflitos sociais subjacentes.

Para Gramsci, de acordo com Coutinho (1989), a ideologia não deve ser compreendida somente como uma ilusão ou distorção da realidade, mas como um conjunto articulado de ideias, valores, normas e práticas sociais que orientam a forma como os indivíduos e grupos interpretam o mundo à sua volta. Trata-se de uma dimensão concreta da vida social, presente nas instituições, nas relações cotidianas e nos modos de pensar. Gramsci (1975) entende a ideologia como um instrumento central na construção e manutenção da hegemonia, por meio da qual os grupos dominantes asseguram sua liderança não somente por meio da força ou da repressão, mas sobretudo pela produção do consenso.

Nesse processo, os grupos dominantes conseguem apresentar seus interesses como se fossem interesses de toda a sociedade. Essa estratégia permite que determinadas formas de pensar, sentir e agir se tornem vistas como naturais, universais e até mesmo desejáveis, ainda que favoreçam, de forma direta ou indireta, a manutenção da sua posição privilegiada. A ideologia, nesse sentido, atua como um mediador entre as estruturas sociais e as experiências individuais, moldando percepções, comportamentos e as relações sociais. É por meio desse processo que são produzidos os consensos, portanto, sem necessidade de coerção. Por isso, a disputa pela hegemonia ocorre também, e decisivamente, no campo simbólico: nas ideias, nas crenças cotidianas e nas narrativas que circulam em espaços como as redes sociais, onde são disputados os sentidos sobre o mundo social.

## O Instagram

Com base nas informações disponibilizadas pela própria *Meta Platform*<sup>7</sup>, o Instagram é uma plataforma visual de compartilhamento de fotos, vídeos curtos, *Stories*, *Reels* e mensagens diretas (*Direct*). A empresa o define como um espaço para conectar pessoas por meio de histórias visuais e interesses compartilhados. A Meta apresenta o Instagram como uma ferramenta para fortalecer laços pessoais, estimular a criatividade visual e facilitar a interação entre comunidades de interesse. Além disso, a plataforma conta com um algoritmo que prioriza conteúdos que mantêm os usuários na plataforma por mais tempo, com base em previsões de valor (curtir, comentar, salvar, compartilhar). O tempo de visualização e a probabilidade de interação são sinais centrais para ranqueamento do conteúdo. Com recursos de inteligência artificial, a IA da Meta alimenta sistemas que priorizam posts com base no comportamento prévio dos usuários, personalizando o conteúdo (*Feed*, *Reels*, *Stories*).

O Instagram, assim como outras redes sociais digitais, tem se consolidado como um dos principais espaços de circulação de narrativas e disputa de sentidos no cotidiano. Com uma dinâmica baseada em imagens, vídeos curtos, *reels* e *stories*, a plataforma permite uma interação constante entre criadores de conteúdo e usuários/consumidores. Ainda que o Instagram ofereça possibilidade de debate e contranarrativas, não se pode tratar igualmente os grupos sociais em disputa na plataforma. O alcance, a visibilidade e a própria lógica do algoritmo favorecem conteúdos que já reforçam o senso comum ou que dialogam com os interesses dos grupos dominantes. Assim, usuários com maior acesso à tecnologia e à informação de uso tendem a ocupar um lugar privilegiado na produção e circulação de conteúdo. Enquanto isso, grupos subalternizados enfrentam mais obstáculos para disputar narrativas, tanto pelo menor alcance quanto pela própria desvalorização de seus discursos nas redes sociais.

---

<sup>7</sup>Conglomerado empresarial estadunidense de tecnologia e mídia social.

No contexto do *Instagram*, a determinação do sucesso de um conteúdo não é conferido pela sua veracidade ou qualidade informativa, mas sim pela sua capacidade de gerar visualizações, reações e compartilhamentos. O modelo de negócios dessas redes se baseia na lógica da atenção: quanto mais tempo os usuários passam conectados, maior é o retorno financeiro obtido com publicidade e dados de consumo. Nesse sentido, não importa o conteúdo em si, mas o quanto ele engaja, mesmo que reproduza uma falsa realidade ou desinformação. A plataforma, enquanto empresa, se beneficia de conteúdos que causam controvérsia, mobilização emocional ou sensação de urgência, pois esses elementos ampliam o alcance e mantêm os usuários ativos.

Em janeiro de 2025, a Meta anunciou o encerramento do seu programa de checagem de fatos realizado por organizações independentes nos Estados Unidos, substituindo-o por um sistema de "notas da comunidade" inspirado no modelo adotado pela plataforma X (antigo Twitter). A empresa sustenta que a medida tem como objetivo ampliar a liberdade de expressão e democratizar a contextualização de informações, não colaborando com os próprios usuários a responsabilidade de identificar e corrigir conteúdos falsos ou que ferem os direitos humanos. No entanto, a mudança evidencia uma estratégia corporativa que, sob o pretexto de proteger a livre circulação de ideias, preserva a lógica de monetização baseada no engajamento promovido por conteúdos polêmicos, sensacionalistas, falsos ou criminosos.

O problema em questão é que o novo modelo, ao não impedir diretamente a veiculação de desinformação, somente adicionando "contextos" posteriormente (quando isso ocorre), mantém a viralização de conteúdos conspiratórios, negacionistas e extremistas como uma prática lucrativa e de alto alcance. Diferente da moderação feita por agências independentes, a inserção de notas por usuários tende a ser tardia, parcial e ineficaz para impedir que as mensagens falsas atinjam um maior número de pessoas.

É nesse cenário que ganha relevância o conceito de "engenheiros do caos" (Empoli, 2019), utilizado para descrever indivíduos ou grupos que dominam as lógicas do algoritmo e sabem como manipular a estrutura das redes sociais para ampliar a circulação de discursos extremistas. Esses agentes produzem conteúdos altamente envolventes, ainda que distorcidos ou absurdos, com o objetivo de influenciar o comportamento das massas, especialmente em contextos de instabilidade social, econômica ou política. Segundo Empoli (2019), o algoritmo não exige coerência ou verdade; exige cliques, permanência e recorrência. Assim, os chamados engenheiros do caos sabem que basta tocar em emoções como o medo, a insegurança ou a raiva para garantir o engajamento necessário que fará seus conteúdos viralizarem.

No Instagram, isso se traduz na proliferação de vídeos curtos com frases de impacto, títulos provocativos e estéticas que imitam o discurso científico ou jornalístico, mas que na prática promovem desinformação e muitas vezes reforçam narrativas ideológicas alinhadas a projetos conservadores e autoritários. A lógica algorítmica, a serviço da lógica do capital, favorece quem melhor comprehende como ativar reações emocionais para transformar em lucro, não quem oferece conhecimento de qualidade ou informação verificada. Esse ambiente cria as condições ideais para a reprodução do senso comum, a manutenção da hegemonia e o bloqueio de práticas de formação humana crítica que realmente transformam o ambiente digital e a sociedade.

Ao relacionar os conceitos de senso comum em Gramsci (1975) com o fenômeno da dissonância cognitiva (Rocha, 2021), é possível perceber como certos conteúdos se tornam ferramentas eficazes para manter crenças já estabelecidas. Segundo De Mari (2023), o senso comum é um conjunto de crenças, ideias, valores e representações fragmentadas que circulam entre as pessoas em seu cotidiano, sendo incoerente, contraditório e carregado das ideologias dominantes, naturalizado como verdade. Quando uma informação contradiz o que uma pessoa acredita ou valoriza, ela tende a buscar outras fontes que validem sua opinião, ainda que essas fontes distorçam os fatos. É nesse

espaço de conflito entre crença e verdade factual que se formam muitas das chamadas *fake news*.

Vídeos curtos que afirmam trazer "a verdade escondida", "o que a mídia não mostra", ou "dicas que vão mudar sua vida" se tornam atrativos exatamente por acionarem essa dissonância, oferecendo respostas fáceis para questões difíceis. O conteúdo se afirma como científico, mas subverte frequentemente os critérios da verdade factual, aquela que pode ser comprovada por evidências, estudos e observações verificáveis (Rocha, 2021). No lugar disso, oferecem uma pseudo explicação com base em interpretações subjetivas, trechos fora de contexto ou argumentos de autoridade vazios, reforçando visões conservadoras, anticientíficas ou reacionárias.

A dissonância cognitiva (Rocha, 2021) é um estado de tensão psicológica desagradável que ocorre quando uma pessoa mantém simultaneamente duas ou mais cognições (ideias, crenças, valores, percepções) que são inconsistentes entre si, ou quando seu comportamento entra em conflito com suas crenças. Nas redes sociais, esse fenômeno se intensifica. Isso porque os algoritmos criam bolhas de conteúdo, mostrando com mais frequência aquilo que confirma o que o usuário já pensa. Além disso, vídeos curtos, memes e frases de impacto geram reações emocionais rápidas, o que reforça ainda mais as crenças pré-existentes e dificulta a abertura para outras ideias. Assim, mesmo diante de conteúdos informativos ou educativos, muitas pessoas preferem negar ou distorcer o que veem para evitar o desconforto de repensar suas certezas.

## Estratégias

A *Meta Plataform*, monetiza o Instagram, assim como outras redes sociais da empresa por meio de anúncios. Seu algoritmo é projetado para manter os usuários na plataforma por mais tempo, privilegiando conteúdos que geram visualizações, engajamento e compartilhamentos, muitas vezes às custas da veracidade ou qualidade do conteúdo.

Ao entrarmos na plataforma, nos deparamos com a *timeline* e as abas explorar, *reels*, pesquisar, postar e perfil. Nessa parte do capítulo, buscaremos observar a estrutura da plataforma, mais especificamente o *reels*, a ponto de compreender algumas estruturas gerais.

A linha do tempo, *timeline* ou também chamada de Feed, é a tela inicial do Instagram. Nela aparecem as postagens dos perfis que o usuário segue (fotos, vídeos, carrosséis e *reels*). O algoritmo organiza esse conteúdo não mais em ordem cronológica, mas com base em interações anteriores do usuário, tipo de conteúdo consumido, curtidas, tempo de visualização e outros sinais<sup>8</sup>. Também há a opção de visualizar o feed em ordem cronológica ou por “Favoritos”, que o usuário escolhe manualmente. O objetivo dessa aba é manter o usuário engajado em conteúdos com os quais ele provavelmente vai interagir, baseando-se em seus hábitos e afinidades.

Na aba “*reels*” podemos notar uma seção específica para vídeos curtos, no formato vertical de 1080x1920px. O Instagram dá máxima prioridade a esse formato em seu algoritmo, mostrando vídeos curtos de contas conhecidas ou desconhecidas, sendo recomendado pelo sistema, conteúdos com base em tempo de tela, engajamento, repetições e compartilhamentos. O objetivo desse formato é gerar alto engajamento emocional e rápido consumo visual, promovendo viralização de conteúdos e aumento do tempo na plataforma. Para termos melhor clareza sobre os conteúdos gerais produzidos fora da *timeline*, observamos vídeos sobre diversos assuntos no formato *reel*.

Para uma publicação vista como boa, a principal métrica a ser observada são as visualizações, tendo como fatores que influenciam o chamado *watch time* (tempo de visualização), tanto absoluto quanto relativo ao total do vídeo; o engajamento por alcance, curtidas (para alcance entre seguidores) e compartilhamentos ou envios (para alcançar novos usuários); originalidade do conteúdo, uso de áudio em alta, consistência nas postagens e histórico de engajamento do criador com o público.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Informação retirada da plataforma Facebook Ads.

<sup>9</sup> Facebook Ads.

## Produção de conteúdos

Ao observarmos os vídeos na aba *reels* vemos um único vídeo iniciando em nossa tela. Ele dura normalmente entre 60 e 90 segundos, mas pode comportar vídeos mais longos se o upload<sup>10</sup> do conteúdo for realizado através do computador. Ao abrir o celular, o usuário verá um vídeo de maior performance na plataforma naquele momento, considerando sua proximidade com o conteúdo, o horário postado em relação ao seu hábito diário, e o número de visualizações.

Desde o primeiro vídeo, inicia-se uma espécie de jogo entre o usuário e o algoritmo. Cada toque na tela, comentário escrito ou vídeo arrastado para cima, se transforma em um movimento decisivo nessa partida. Esses gestos aparentemente simples passam a guiar os próximos passos do usuário no espaço virtual, alimentando dados para publicidade, buscadores e influenciadores. Assim, para quem produz conteúdo com o objetivo de monetizar<sup>11</sup> seu perfil, segue um conceito semiestruturado do seu nicho, onde a própria rede produz e se autoalimenta. Hoje o usuário pode estar copiando um conteúdo, mas amanhã pode ser o próprio conteúdo do usuário a ser copiado. Tudo parte do tempo de consumo do vídeo, a quantidade e o envolvimento/engajamento do outro lado da tela.

## Das técnicas usadas nos vídeos

Muitos vídeos que circulam nas redes, especialmente no Instagram, seguem uma lógica de aproximação estratégica com o público. Para isso, utilizam estruturas específicas de fala, texto, imagem e um ambiente cuidadosamente construído para captar a atenção de quem assiste. Entre esses formatos, iniciamos com um tipo de estratégia que podemos chamar de “reveladores”, aqueles vídeos que prometem mostrar algo que você ainda não sabe, corrigir uma prática

---

<sup>10</sup> Envio de arquivos de um terminal local, computador ou celular, para um sistema remoto.

<sup>11</sup> Converter bens, atividades em algo rentável, que gera dinheiro.

comum ou "abrir seus olhos" para uma verdade até então despercebida. Essa estratégia funciona, geralmente, a partir da criação de uma sensação de urgência logo nos primeiros segundos, fazendo com que o espectador sinta que precisa continuar assistindo para não "ficar de fora" de uma informação importante. Frases como "com quantos anos você descobriu que...", "você faz isso errado e nem sabia" ou "ninguém quer que você saiba disso..." são utilizadas como gatilhos de curiosidade, induzindo o usuário a permanecer no vídeo. Nesse contexto, o produto oferecido não é um objeto físico, mas o próprio vídeo enquanto experiência e conteúdo revelador. Um conceito que se aproxima dessa temática é o que Carlos Alberto Ávila Araújo (2021) vai chamar de "testemunhal falso", que ele indica como *bullshit*, em inglês. O autor (Araújo, 2021) aponta que, no contexto das redes sociais digitais, ganha força uma modalidade comunicacional baseada no que ele chama de "nova fofoca", uma forma de circulação de informações que se distingue das *fake news* tradicionais pela sua estrutura narrativa e pela construção de legitimidade. Trata-se de relatos que se apresentam como testemunhos pessoais, geralmente feitos por pessoas comuns, com linguagem informal, erros de fala e gravações amadoras, o que acaba funcionando como um mecanismo de credibilidade pela identificação. Assim, quanto mais "comum" parecer o emissor, maior o apelo junto ao público, sobretudo em contextos marcados pela desconfiança institucional. O conteúdo é marcado por forte carga emocional e por uma narrativa reveladora, que denuncia supostos fatos ocultos pelas elites ou pelo "sistema". O autor relaciona essa emergência comunicacional a fenômenos como uma estrutura de diversos fatores sociais e culturais que juntos favorecem construir uma nova forma de autoridade baseada mais na emoção e identificação do que na verificação factual (Araújo, 2021).

Neste texto, os "reveladores" não estão necessariamente ligados a algo falso, ou conspiratório, mas sobre a perspectiva dos afazeres cotidianos, profissionais e pelo entretenimento. Em um ar de fofoca, o produtor de conteúdo anuncia uma problemática, mostra como normalmente a crença do consumidor do vídeo realiza a tarefa,

para ao final revelar o correto, lhe “ensinando” e solicitando para compartilhar com outra pessoa que também não sabia disso. Em um simples vídeo, as pessoas executam as ações mais importantes para a plataforma: visualizam até o final, curtem, comentam e compartilham com seu núcleo mais próximo pelo *Direct*.

O segundo conceito estratégico para engajar no Instagram é o que chamam de *clickbait*, um termo em inglês que pode ser traduzido como “isca de clique”. Na comunicação digital, ele se refere a títulos, imagens ou chamadas sensacionalistas criadas com o objetivo principal de chamar a atenção e induzir o usuário a clicar em um link, assistir a um vídeo, responder um comentário ou consumir um conteúdo, mesmo que esse conteúdo não entregue exatamente o que foi prometido (Araújo, 2021). Mas esse termo pode ser percebido em épocas diferentes anteriores à internet, sendo ferramentas importantes para veiculadores de notícias mobilizarem pessoas ou mesmo arrecadarem mais dinheiro com notícias sensacionalistas. Isso aconteceu com os pasquins, no início da imprensa popular brasileira, como também com os falsos correspondentes estrangeiros na Alemanha do século XIX, fabricando notícias falsas e sensacionalistas (Delmazo; Valente, 2018).

Os *clickbaits* são usados principalmente em vídeos que trazem uma polarização entre os que concordam e os que têm repulsa. Normalmente, com títulos como “Olha o que aconteceu, você concorda?”, “Veja o que fizeram”, “Eles não querem que você saiba”, possibilitam o engajamento entre os dois polos de opiniões. Da mesma forma, exercem essa função os vídeos que, ao final, não revelam o propósito inicial, ao iniciarem com um objetivo, mas ao final remetem à “parte 2” onde ele pode ou não revelar o sentido que trouxe no começo da “parte 1”. Normalmente, temas políticos, morais e éticos são os conteúdos mais centrais nesses vídeos, mas podendo variar entre outros temas.

Nos comentários também vemos essa estratégia, quando na publicação de um perfil alguém comenta algo inesperado pelo grupo de seguidores, fazendo com que o comentário com maior engajamento

e que mais tem relevância se evidencie no post seja o de um *hater*<sup>12</sup>. Desta forma, as pessoas que discordam dão mais engajamento do que as que aprovam ou concordam. Podemos ver isso em vídeos políticos, sobre gênero, raça, e classe, como também em vídeos que imitam matérias jornalísticas.

A terceira estratégia para viralizar e ganhar curtidas e comentários são os vídeos que chamaremos de “sem opinião”. São vistos com frequência no Instagram vídeos que mostram fatos e acontecimentos, normalmente crimes e situações familiares, sem nenhuma narração do produtor do conteúdo durante o vídeo, mas apenas ao final na forma interrogativa: *E aí, qual sua opinião?* Assim, com essa simples frase de ação, os usuários iniciam os comentários contra ou a favor, tecendo argumentos morais pessoais, ou mesmo argumentos baseados na ciência. Nesse cabo de guerra de quem está certo ou errado o conteúdo ganha milhares de visualizações e comentários, servindo ao objetivo da plataforma: cada interação do conteúdo é revertida em dinheiro.

Esses vídeos normalmente são construídos sobre temas de alta comoção social, onde o certo e o errado se confundem, como também relativizam crimes cometidos. Sobre o preceito quem é a vítima e quem é o vilão, o produtor de conteúdo impulsiona discussões eternas nos comentários, mas não há diálogo, porque onde um ataca o outro se defende sem ter um processo de assimilação, construção pessoal do conhecimento e explanação. Normalmente nesses vídeos os famosos *ciberbaites* aparecem em cheio nos comentários.

Apesar deste capítulo focar análise nos vídeos que demonstram interações através de temas do cotidiano, da moral, da cultura e da política, não podemos deixar de comentar as *trends*. As *trends* são vídeos que se tornam modelos para replicação quase que automáticas. Podendo abordar temas como dança, culinária ou vídeos com a família, a temática é livre e pode surgir a qualquer momento e de qualquer lugar. Uma *trend* é um tipo de conteúdo com formato, som ou estética que

---

<sup>12</sup> Hater: Odiador, em tradução livre; contrário de fã.

muitas pessoas começam a reproduzir num determinado período. Está diretamente ligada ao "efeito manada" e à cultura da repetição.

Entendendo o conceito de *trend*, podemos perceber que as estratégias e técnicas dos vídeos citados acima se conectam. Também se faz necessário diferenciar *trend* de virais, pois as *trends* têm o objetivo de ser um modelo a ser reproduzido por uma grande parte dos usuários da plataforma, sendo ele produtor de conteúdo ou não. os Virais estão associados mais a visualizações, número de interações e podem ou não servir como modelo para produtores de conteúdo, pois normalmente usuários comuns tendem a não se posicionarem sobre temas que geram constrangimentos sociais. Portanto, *trend* envolve a participação do usuário, já o viral é algo centrado no conteúdo.

No *Instagram* há diversas formas de viralizar, de mobilizar e aproximar o consumidor do conteúdo para monetizar. Aqui indicamos algo restrito e com observações feitas por dois trabalhadores e pesquisadores das redes sociais há mais de 5 anos. Em especial o *Instagram*, podemos perceber melhor, mesmo nos perfis induzidos pelo algoritmo, a tendência de mostrar apenas o que gostamos quando entramos na aba *reels*. Assim, as observações e o levantamento de algumas estratégias dessa plataforma não limitam as inúmeras formas de chegar ao mesmo objetivo: viralizar e monetizar. Na próxima sessão traremos alguns conceitos em contraposição às estratégias explanadas aqui e indicando questões e possíveis influências no cotidiano dos usuários, bem como em aspectos da formação humana.

## **Narrativa, verdade factual e dissonância cognitiva: a disputa ideológica por trás dos vídeos do *Instagram***

Ao longo desta observação, podemos evidenciar que o *Instagram* opera como espaços de formação simbólica e subjetiva no nosso cotidiano. Seus vídeos curtos, altamente envolventes e emotivos, funcionam como narrativas condensadas, que disputam sentidos, reforçam crenças e mobilizam sentimentos. Muito além de uma plataforma de entretenimento, o *Instagram* é, hoje, uma possibilidade

pedagógica não formal, onde discursos são formados, legitimidades são construídas e ideologias disputam grupos, muitas vezes sob a aparência de neutralidade, informalidade ou “simples opinião”.

Inspirando-se na concepção de ideologia e hegemonia de Gramsci (1975), é possível compreender que esses conteúdos não são neutros e nem espontâneos. Eles participam da formação do senso comum, que, a partir da percepção desta pesquisa, representa a forma fragmentada e dominante de ver o mundo, absorvida pelas massas sem um processo crítico de apropriação. As estratégias de vídeos como os “reveladores”, “viraís”, “ciberbaite” ou “curiosos” organizam uma formação humana do cotidiano marcada por chavões, moralismos e simplificações da realidade, que operam em favor de uma hegemonia que vende, naturalizando desigualdades e desacreditando instituições públicas de produção de conhecimento.

Contudo, para compreender plenamente a disputa ideológica que ocorre nas redes, é preciso também considerar as desigualdades de acesso que atravessam a sociedade brasileira e limitam quem pode participar de forma ativa e crítica desses espaços. Apesar do alto índice de conectividade, os dados evidenciam que o acesso aos dispositivos e à internet ainda é profundamente marcado por recortes de classe, raça, gênero e território. Segundo a PNAD Contínua TIC (IBGE, 2024), enquanto 91,1% das pessoas brancas têm telefone celular para uso pessoal, esse número é menor entre pessoas pretas (88,5%) e ainda mais baixo entre pessoas pardas (87%). No recorte territorial, as áreas urbanas registram 90,1% de acesso, enquanto nas áreas rurais somente 77,2% da população dispõe de celular próprio. Isso revela que o ambiente digital, longe de ser neutro ou universal, reproduz desigualdades estruturais, interferindo diretamente na maneira como os sujeitos acessam, interpretam e produzem conteúdos nas plataformas.

Esse cenário se agrava quando observamos o contexto escolar. Ainda de acordo com o IBGE, somente 73,7% dos estudantes da rede pública têm celular próprio, contra 94,2% na rede privada, evidenciando uma lacuna que afeta diretamente o direito à participação informada e crítica no ambiente digital. Se considerarmos que grande

parte dos conteúdos que circulam nas redes sociais, especialmente no Instagram, exigem conexão estável, dados móveis e aparelhos compatíveis com vídeos de alta resolução, percebemos que a suposta inclusão digital é, muitas vezes, limitada aos que já ocupam posições de privilégio social. Assim, a inclusão digital deve ser entendida como componente essencial do direito à educação, à comunicação e à cidadania, devendo estar no centro das políticas públicas e das práticas pedagógicas comprometidas com a autonomia e a emancipação. Reconhecer essas desigualdades é um passo fundamental para que a formação humana nas redes sociais não seja somente crítica, mas também verdadeiramente democrática.

No processo investigativo, podemos identificar uma relação dicotômica entre dissonância cognitiva e verdade factual. Ao mostrar como as redes sociais criam um ambiente que recompensa discursos emocionais e reafirmam crenças enraizadas pela sociabilidade, a “máquina de guerra cultural”<sup>13</sup>, na qual o conflito não é só político, mas também simbólico, cultural e narrativo. Nesse cenário, a verdade deixa de ser uma questão de comprovação empírica, sendo medida por identificação emocional, enfraquecendo a verdade factual e impulsionando a proliferação de *fake news*, extremismo e discurso de ódio. Para explicarmos melhor as ideias, utilizaremos emprestado o conceito de narrativa de Jerome Bruner (Correia, 2003), compreendida como um modo de dar sentido à experiência humana. As narrativas digitais, ainda que curtas e fragmentadas, criam estruturas de compreensão do mundo que influenciam diretamente os modos de pensar, agir e sentir dos sujeitos. Elas não somente refletem a realidade, mas podem produzir e orientar a ação.

Diante da centralidade que as redes sociais ocupam na formação de subjetividades e na circulação de discursos, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de regulamentar tanto os conteúdos quanto as próprias plataformas digitais. Longe de representar censura ou limitação da liberdade de expressão, a regulamentação se propõe como instrumento fundamental para proteger a democracia, garantir

---

<sup>13</sup> Rocha, 2021

direitos fundamentais e assegurar um ambiente informativo menos desigual e mais plural. A lógica que rege essas plataformas é orientada pelo engajamento e pela maximização do lucro, o que faz com que algoritmos priorizem conteúdos que geram reações imediatas, muitas vezes sensacionalistas, desinformativos ou violentos, em detrimento de informações verificadas e de qualidade. Assim, não podemos deixar nas mãos das empresas a responsabilidade do Estado em garantir ambientes que sigam as especificidades das nossas leis nacionais, bem como o respeito à soberania e respeito à estrutura sociocultural do Brasil.

Ao permitir a circulação desenfreada de *fake news*, discursos de ódio, crimes e narrativas anticientíficas, essas empresas assumem um papel público sem o devido controle social. Assim, a regulamentação das plataformas deve incluir não somente critérios de transparência algorítmica e responsabilidade sobre o conteúdo, mas também limites à coleta e exploração de dados pessoais, especialmente de crianças, adolescentes e grupos vulnerabilizados. Do mesmo modo, é urgente reconhecer que o enfrentamento da desinformação não se dá somente com regulação, mas também com educação. Nesse sentido, o campo de pesquisa da educomunicação se apresenta como espaço estratégico, ao articular práticas pedagógicas que desenvolvem letramento digital crítico, estimulando a leitura consciente das mídias, a produção ética de conteúdo e a participação cidadã no ambiente digital.

Diante disso, torna-se urgente considerar o papel da educomunicação na articulação da educação, comunicação e cidadania crítica (Soares, 2011). O ponto de partida da educomunicação é o reconhecimento de que os meios de comunicação, especialmente as redes sociais, fazem parte da formação dos sujeitos e da construção da sociedade na era digital. O letramento digital crítico vai além da habilidade técnica de “saber usar” ferramentas digitais, ele implica a capacidade de analisar, interpretar, questionar e intervir nas ferramentas e nos discursos que circulam nas redes, reconhecendo intencionalidades, estratégias emocionais e implicações políticas. Em uma sociedade marcada pela desinformação, pela manipulação

algorítmica e pela monetização da atenção, essa capacidade é condição básica para o exercício da cidadania.

Regulamentar as plataformas, portanto, é uma exigência atual no Brasil, mas ela deve vir acompanhada de um projeto de formação humana que prepare os sujeitos para compreender, interpretar e intervir criticamente nos fluxos informacionais que atravessam sua vida cotidiana. Só assim será possível garantir que a tecnologia digital esteja a serviço do bem comum e não somente de interesses econômicos, permitindo que as redes sociais cumpram um papel democrático, educativo e transformador.

## **Algumas questões e estratégias para pensarmos coletivamente...**

Nesta sessão, deixamos algumas reflexões para futuras produções, como também para levarmos ao nosso cotidiano. Compreendendo as estratégias aqui explanadas, podemos produzir uma série de questionamentos, bem como atentarmos para ações que podem ser realizadas no dia a dia. A primeira é o fortalecimento do pensamento crítico do usuário. As vezes, o usuário vê um vídeo que traz desconforto nas informações, ou mesmo comentários que claramente são *ciberbaites*, remetendo à necessidade de compartilhar a indignação. Para dar visibilidade às visões críticas, orienta-se a não responder os comentários que vão em desencontro a elas, mas somente gostar dos comentários que se alinham a uma visão equilibrada do fenômeno.

Na mesma direção, se a necessidade de comentar for muito grande, a orientação é que seja feito no vídeo, não respondendo aos comentários de perfis contrários. Conteúdos que contribuem para a desinformação, devem ser denunciados, mas sem o bloqueio do perfil, para que não se crie uma bolha de informações, afastando os usuários críticos a essas postagens.

Outra estratégia para evitar-se os discursos distorcidos ou *fake news* é verificar as informações em outras fontes confiáveis para haver

uma comparação dos dados, permitindo a crítica e a contraposição. Há diversos sites disponíveis nos buscadores de internet cujo objetivo é desmentir ou explicar informações distorcidas e *fake news*.

Nos encaminhando para o final, deixamos alguns questionamentos para a reflexão e possíveis estudos futuros. As análises disponibilizadas neste capítulo buscaram demonstrar que a disputa das narrativas, sentidos e subjetividades nas redes sociais, em especial no Instagram, ultrapassam os conteúdos em si e alcançam as formas, os tempos e as infraestruturas da comunicação digital. É nesse ponto que surgem perguntas urgentes e ainda pouco exploradas: a batalha por hegemonia nas redes não envolve também uma disputa de ritmo, no qual o tempo acelerado e fragmentado dos vídeos curtos impõe uma formação humana de senso comum? Poderia a educação crítica encontrar meios de atuar sem simplesmente reproduzir a estética da viralização?

É necessário considerar a formação de sujeitos críticos que não se deixem envolver pela performance, reforçando discursos nos moldes estabelecidos pelo mercado da atenção. Mesmo conteúdos progressistas circulam na lógica do clique, da estética emocional e do consumo rápido. Além disso, a verdade factual, como construção baseada em comprovação e análise, parece cada vez mais sufocada por aquilo que se “interpreta como verdade”, sugerindo a necessidade de repensarmos os próprios critérios de justificação e validação em tempos digitais.

Gramsci (1975) escreveu que o senso comum é o terreno de disputa ideológica, e hoje é preciso reconhecer que os algoritmos das redes sociais se tornaram os principais propagadores desse senso comum, filtrando o que vemos, acreditamos e compartilhamos. Nesse sentido, há um paradoxo na educomunicação: como educar criticamente em plataformas construídas para o lucro e a vigilância? A resposta pode passar pela criação de novas estratégias, mas também pela invenção de outras plataformas, redes e tempos educativos.

Por fim, a desigualdade de acesso à internet e aos dispositivos não é somente material, ela implica em desigualdade de narrativas. Os

que têm melhores instrumentos tecnológicos e acesso a redes potentes de informações conseguem produzir conteúdos com mais qualidade e alcance. Pergunta-se, então: quem tem o direito de narrar no mundo digital? E, ainda, se a experiência cotidiana nas redes se configura como uma espécie de escola informal e contínua pautada por vídeos curtos, virais e emocionalmente apelativos? Qual será o papel da educação formal diante dessa nova “pedagogia” invisível da tela vertical?

Essas e outras perguntas não encerram o debate, mas apontam para o desafio de formar sujeitos capazes de reconhecer as estruturas de poder presentes nas tecnologias, disputar sentidos na linguagem, e construir espaços de vida e aprendizagem que resistam à lógica do automatismo, da homogeneização e da desigualdade. O futuro da educação crítica talvez dependa não somente de dialogar com as redes, mas também de saber quando e como desconectá-las para que o silêncio, a escuta e a elaboração coletiva voltem a ocupar lugar central na formação humana.

## Referências

ARAÚJO, Carlos Alberto (2021). Novos desafios episiemológicos para a ciência da informação. *Palabra Clave* (La Plata), 10(2), e 116. Disponível em: <https://doi.org/10.24215/18539912e116>

CORREIA, Mônica F. B. A constituição social da mente: (re)descobrindo Jerome Bruner e construção de significados. *Estudos de Psicologia (Natal)*, Natal, v. 8, n. 3, p. 505–513, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/VpSc4TrqD3M4kQHL7LRmPCx/?lang=pt&format=pdf>

COUTINHO. Carlos Nelson. *Gramsci. Um estudo sobre seu pensamento político*. Nova edição ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. 320p.

DELMAZO, C., & VALENTE, J. C. L. (2018). Fake news nas redes sociais online: propagação e reações à desinformação em busca de cliques. *Media & Jornalismo*, 18(32), 155-169.  
[https://doi.org/10.14195/2183-5462\\_32\\_11](https://doi.org/10.14195/2183-5462_32_11)

DICIONÁRIO Online de Português. [Narrativa]. Porto: 7Graus, 2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/narrativa/>. Acesso em: 07 de jun. 2025.

DRAEGER, Deysielle Inês; PEGORARO, Rene; YONEZAWA, Wilson Massashiro. Fundamentos da ciência das redes presentes nas redes sociais virtuais como instrumentos de ensino de biologia. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 9, n. 3, p. 171-187, 2016.

EMPOLI, Giuliano da. *Os engenheiros do caos*. 1. Ed – São Paulo: Vestigio, 2019.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere*. Edizione critica dell' Instituto Gramsci a cura de Valentino Gerratana, Torino: Einaudi, 1975. Edizione Eletronica a cura dell' International Gramsci Society.

IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: acesso à internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal*. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/44031-internet-chega-a-74-9-milhoes-de-domicilios-do-pais-em-2024> Acesso em: 7 de jul. 2025.

MARI, Cesar Luiz de. *10 Lições sobre Gramsci*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2023.

META. *Quem somos*. Disponível em: <https://about.meta.com/company-info/>. Acesso em: 7 jun. 2025.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Cibercultura).

ROCHA, João Cezar de Castro. *Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político*. 1<sup>a</sup> Edição. Goiânia: Editora e Livraria Caminhos, 2021.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2011.

We Are Social & Meltwater (2023), “*Digital 2023 Global Overview Report*”. Disponível em <https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report> Acesso em 12 de mar. de 2025.

# O PARADIGMA DA DÁDIVA E SUA PERENIDADE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

*Luciano Rodrigues Costa*

## Introdução

Com a publicação do livro *“Essai sur le don”* (1932-1934), o antropólogo francês Marcel Mauss dá uma contribuição de originalidade quase sem precedentes à antropologia moderna. Apesar de Mauss não ser considerado do “primeiro degrau” do pensamento sociológico, o que para muitos é uma injustiça, este seu livro é considerado uma grande contribuição ao pensamento antropológico, essencialmente pelo seu valor alternativo às explicações das trocas socioeconômicas e da perenidade do paradigma da dádiva em análises contemporâneas, sobretudo na sociologieconômica.ca

Com a seguinte frase, se Mauss nos apresenta o tema de seu livro: “Na civilização escandinava, e em muitas outras, as trocas e os contratos fazem-se sob a forma de presentes, teoricamente voluntários, mas na realidade obrigatoriamente dados e retribuídos” (Mauss, 1974 p. 41).

Com a pesquisa, o autor nos revela um modo muito específico de relações sociais, baseadas em três princípios: dar, receber retribuir. Nas palavras de Godbout (1997) “de modo negativo, entende-se por dádiva tudo o que circula na sociedade que não está ligado nem ao mercado nem ao Estado (redistribuição), nem a violência física. De modo mais positivo é o que circula em prol ou em nome do laço social,” ou ainda “a verdadeira dadiva é um gesto socialmente espontâneo, um movimento impossível de captar em movimento, uma obrigação que o doador dá a si mesmo, mas uma obrigação interna, imanente.”

Estudiosos do paradigma da dádiva, especialmente alguns cientistas sociais franceses que se reuniram, já há alguns anos, em torno da revista MAUSS (Movimento Anti utilitarista nas Ciências Sociais) defendem a perspectiva da dádiva como o paradigma mais abrangente das ciências sociais atualmente. É o caso de Alain Caillé e Jacques Godbout autores do livro “O espírito da dádiva” que tentam estruturar o paradigma da dádiva em contraposição aos dois mais difundidos nas ciências sociais, a saber o individualismo metodológico e o holismo. A crítica a estes dois paradigmas dominantes encontra eco em outros autores, como é o caso de Mark Granovetter, cuja base de seu pensamento iremos desenvolver na última parte deste ensaio. Este autor também encontra grandes falhas, tanto no holismo como no individualismo metodológico e nos convida a pensar na fidelidade e na confiança como elementos estruturadores das relações sociais, principalmente nas relações econômicas. No entanto, pode-se perguntar: Não seria a confiança um elemento herdado dos estudos sobre a dádiva? É possível pensar a dádiva sem o fator estruturador da confiança?

Neste sentido, o objetivo deste ensaio é sistematizar as principais características do paradigma da dádiva estudado por Marcel Mauss e tentar estabelecer conexões com novos estudos realizados em ciências sociais, sobretudo com a Sociologia da Vida Econômica, tal como desenvolvida por Mark Granovetter.

## **A perspectiva da Dádiva de Marcel Mauss**

Marcel Mauss deixa claro que o que é trocado sob a forma de dádiva, ou seja, o que é dado e retribuído não são apenas bens econômicos, mas uma série de cortesias, ritos, dança etc., no qual o mercado é somente um dos momentos, e a circulação de objetos de “valor econômico” é apenas um dos termos deste diferente contrato que é muito mais geral. É neste sentido que Mauss denomina a dádiva como um fenômeno social total, uma vez que:

exprimem-se, ao mesmo tempo e de uma só vez, toda espécie de instituições: religiosas, jurídicas e morais – estas políticas e familiares ao mesmo tempo econômicas - supondo formas particulares de produção e de consumo, ou antes de prestação e de distribuição, se contar os fenômenos estéticos nos quais desembocam tais fatos e os fenômenos morfológicos que manifestam estas instituições (Mauss, 1974, p. 41).

Os dois principais exemplos de sistema de dívida fornecidos por Mauss são o *Potlatch* estudado por Franz Boas entre os índios do noroeste americano e o *Kula* estudado por Bronislaw Malinowski na Melanésia no livro “Os Argonautas do Pacífico Ocidental”. O *Potlatch*, tal como praticado entre os índios americanos se efetua a partir do momento em que cada chefe tenta se mostrar o mais generoso com os demais membros da tribo. Assim se caracteriza como uma rivalidade entre os chefes, em que cada qual procura dar o máximo possível de alimentos e outros bens preciosos. Neste sentido, se assemelha a um jogo, em que o que possui maior capacidade de dar e assim se mostrar mais generoso é o vencedor. O principal “prêmio” deste jogo seria algo mais que simbólico, ou seja, o *status* político nas confrarias e nos clãs, alianças nas caças, casamentos etc. Nas palavras de Mauss:

Um chefe só conserva a autoridade sobre sua tribo e sua aldeia, e até mesmo sobre sua família, mantendo apenas sua posição entre os chefes – nacional e internacionalmente – se provar que é tomado e favorecido pelos espíritos e pela fortuna, que é possuído por ela e que a possui, sendo a única forma de provar esta fortuna é gastando-a, distribuindo-a, humilhando os demais e dando-os na sombra do próprio nome (Mauss, 1974. p. 53).

Como dá para perceber na citação, a valorização do nome, o aumento da fama e a honra dos chefes, estão relacionadas às suas capacidades de dar, ou seja, a sua capacidade de perder e de arcá com as dívidas. O que fica claro no *Potlatch* é, além da noção de honra, é a noção de crédito. Assim, não se retribui imediatamente e sim mais tarde, o que implica um crescimento proporcional da dívida. Esta

noção de crédito e honra na verdade se coloca como um elemento fundamental em todo o sistema de dádiva, tal como nos apresenta Marcel Mauss. No entanto, o que se torna específico no *Potlatch* é a sua exacerbação: “ganha quem for mais rico e o mais loucamente gastador” (Mauss, 1974. p. 57).

O *Kula* foi o outro sistema de dádiva primitiva que Marcel Mauss analisou. Este sistema realizado pelos habitantes das ilhas Trobriand e por seus vizinhos, os habitantes das ilhas Massim no nordeste da Nona Guiné, foi estudado por B. Malinowski (1920) e se caracteriza por ser muito mais pacífico do que o *Potlatch*, mas baseado no mesmo princípio, ou seja, crédito e honra. A própria definição do termo *Kula* se mostra bem elucidativo deste sistema de dádiva. *Kula* significa círculo, ou seja, o círculo que interliga os parceiros espalhados por um grande número de ilhada região, caracterizando a um sistema internacional de troca de grande amplitude. É através do *kula* que se ganha amigos e fama. Dentro deste sistema de troca está o que há de mais fundamental naquelas tribos, e onde as próprias relações fazem sentido para os trombriandeses.

Um dos princípios básicos do *Kula* consiste na doação de presentes e no recebimento de um contrapresente de valor equivalente. Os bens específicos do *kula* são os *Vaygu'as* que são objetos preciosos divididos em masculinos e femininos e que consistem em pulseiras de conchas. Estes objetos são extremamente desejados e alimentam sonhos e lendas, e são minuciosamente relatadas as circunstâncias de suas transações e vangloriados os antigos possuidores. Estes objetos são cuidadosamente guardados, mesmo sabendo que mais cedo ou mais tarde eles também deverão ser doados. O valor destes objetos é dado, além do material de que são feitos, pelo número de parceiros por cujas mãos eles passaram e pela posição social dos antigos donos.

A transação dos *Vaygu'as* não é meramente comercial e nem somente ceremonial. Ela implica um desejo incessante do nativo em possuir. Porém, a posse para o nativo significa dar. Eles têm uma atitude mental em relação ao *Kula* em que os *Vaygu'as* não servem como medida de valor ou meio de troca, o seu objetivo é ser possuído

e trocado. Neste sentido, a riqueza que lhe é conferida não é material mais sentimental, histórica, que através de sua circulação adquire importância e se torna objeto de desejo, gerando competitividade. “O Kula constitui a mão visível da doação. Ela tece uma rede de relações entre as pessoas, onde a mão invisível, que supostamente comanda o mercado, rege a relação entre as coisas” (Godbout & Caillé, 1999).

O kula, como os outros sistemas de dádivas, possui regras que regulam a transação. A principal delas é a que declara que a transação não é uma barganha, ou seja, a pessoa que retribui o presente é que deve determinar a sua equivalência, segundo a sua dignidade e seus costumes. O *Vaygn'as* é encarado como algo além de uma simples mercadoria, o que pode ser comprovado pela cerimônia que acompanha a sua troca, pelo ritual que o envolve e pela reação emocional que ela provoca.

É neste sentido que na conclusão do “*Essai sur le don*” Mauss antecipa toda a crítica moderna ao utilitarismo presente em alguns cientistas sociais:

Felizmente, nem tudo está classificado exclusivamente em termos de compra e venda. As coisas têm ainda um valor sentimental, além do seu valor venal, tanto é que há valores que pertencem somente a este gênero. Não temos apenas uma moral de comerciantes. Restam-nos pessoas e classes que guardam ainda os costumes de outrora, e quase todos dobramo-nos a eles, pelo menos em certas épocas do ano ou em determinadas ocasiões (Mauss, 1974, p. 164).

Passaremos agora para uma análise da dádiva colocando-a de frente com outros paradigmas das ciências sociais, no intuito de ressaltar a sua perenidade e eficiência analítica no mundo moderno.

## A Dádiva como desafio ao holismo e ao individualismo metodológico

Individualismo metodológico, teoria da escolha racional, racionalismo instrumental, utilitarismo, *homo economicus*, são todas elas, segundo Godbout (1998) nada mais do que diversos nomes do mesmo paradigma que possuem um núcleo em comum que diz respeito ao que circula, ou seja, procuram explicar o sistema de produção e sobretudo de circulação a partir das noções de interesse, de racionalidade e de utilidade. Assim, parte da ideia de que as relações sociais devem ser compreendidas como resultante de cálculos efetuados pelos indivíduos.

Este paradigma conduz a uma interpretação de que os interesses privados conduzem ao bem público, e que estes egoísmos são gerados pela mão invisível do mercado. Segundo Godbout (1998), “este modelo nos libera das relações sociais indesejadas, inúmeras em uma sociedade pluralista(...)” No contexto desta ruptura do modelo comunitário, o que todos amamos espontaneamente no mercado é essa liberdade” Assim, ela está fundada na liquidação imediata e permanente da dívida. Devido à lei da equivalência, cada relação é pontual, completa e assim a dívida está ausente.

O que Godbout coloca como crítica a este paradigma é o fato de que ele não leva em conta que os meios e os fins se influenciam mutuamente e permanentemente, seja sob o efeito das emoções, sentimentos ou mesmo como resultados de ações prévias. Assim este paradigma acaba caindo em uma contradição elementar, ou seja: ao mesmo tempo em que se desenvolve um raciocínio baseado na liberdade individual, acaba submetendo os indivíduos a um modelo mecânico e determinista, não dando espaço às atitudes circunstanciais.

O outro paradigma é o holismo. Termo encunhado por Dumont (1920), que designa todas as teorias em que a sociedade é o foco primordial da análise e não o indivíduo. Assim, diferentemente do individualismo metodológico, os indivíduos não agem em função única e exclusivamente de seus interesses, mas essencialmente em função de normas e valores internalizados. As ações dos indivíduos estão

relacionadas às normas por eles interiorizadas, e esta interiorização se dá com o processo de socialização em que se aprende aceitar as regras. Apesar do individualismo metodológico possuir na atualidade um maior destaque, essencialmente pela sua conexão com o paradigma dominante neoliberal, o holismo teve, e ainda tem, um papel de grande referência nas ciências sociais, essencialmente pela sua ligação com o culturalismo, o funcionalismo e o estruturalismo.

Alain Caillé (1998) levanta várias aporias do holismo e do individualismo metodológico reivindicando um terceiro paradigma, que seria o da dádiva. Começa pelas dificuldades do holismo de entender, na sua essência, os sistemas de dádivas. Coloca que este paradigma “não dá conta de explicar o modo como o laço social é gerado e, na verdade, nem se coloca esta questão, toma como um fato dado, ou seja pré-existente ontologicamente à ação dos sujeitos sociais” (Caillé, 1998. p. 38).

No holismo os atores sociais simplesmente seguem as leis e modelos já existentes anteriormente. Neste caso, a perspectiva da dadiva é impensável, pois os defensores da abordagem holista defenderiam que tal fato se trata unicamente de submissão às prescrições do ritual e cumprimento das tarefas necessárias a ordem funcional e estrutural de uma determinada sociedade.

Com o individualismo metodológico o problema é o estado de desconfiança em que os atores estão envolvidos, ou seja, dentro deste modelo, torna-se difícil levantar a teoria de que pode ser vantajoso confiar uns nos outros, e assim estabelecer relações de alianças. Assim, se pensarmos através do dilema do prisioneiro, sempre chegaremos às mesmas conclusões, ou seja, se colocarmos os atores em uma posição inicial de desconfiança eles não conseguirão sair deste problema. Neste sentido, para se precaverem dos riscos da possível traição do outro, agem individualmente traindo primeiro.

No sentido de resolver todas estas aporias, tanto Godbout quanto Caillé propõem o paradigma da dádiva como alternativa. Segundo Caillé, a única forma de escapar das aporias do dilema do prisioneiro e do individualismo metodológico é moldar as relações

sociais através da criação da confiança, e neste aspecto o sistema de dádiva tem muito a ensinar. A solução que poderia ser dada por Mauss ao dilema do prisioneiro seria: “Apostar na aliança e na confiança e concretizar a aposta por meio de dádivas, que são símbolos – perfomadores desta aposta primeira” (Caillé, 1997. p. 15).

O que diferencia a dádiva destes dois modelos é essencialmente o fato de que, no caso do holismo, ela não se baseia unicamente num mero ritual de atos mecânicos de sentimentos obrigados. Mesmo socialmente imposta é sentida pelos membros com uma certa espontaneidade, e numa atmosfera de circunstâncias envolvendo gestos entonações etc.

Neste sentido, a dádiva possui uma relação com as regras sociais diferentes do paradigma holista, uma vez que um dos elementos fundamentais da dádiva é que as regras sejam implícitas. Assim, podemos perceber a negação da importância da dádiva para o doador. Esta modéstia expressa pelo doador é na verdade uma forma de tornar a retribuição incerta, e consequentemente, desobrigando a retribuição, permite que o receptor faça uma verdadeira dádiva. Esta é possivelmente a forma encontrada para minimizar a obrigação de dar.

No caso do individualismo metodológico o interesse, que pode existir no sistema de dádiva, diferentemente de uma visão utilitária, está no final do processo como um resultado não pré-estabelecido de todo ato de dar. No sistema de dádiva uma característica fundamental é o fato de que os envolvidos buscam se afastar todo o tempo da equivalência do objeto trocado. Normalmente não só há a retribuição, como muitas vezes ela é maior do que a dádiva. O que se percebe é que não se trata de uma relação de meios e fins, ou seja, a retribuição não é o objetivo. Contrariamente ao modelo da escolha racional que busca a equivalência, a dádiva se baseia na dúvida.

O que nos interessa demonstrar é a dificuldade de se conseguir entender a dádiva se olharmos através destes dois paradigmas dominantes, o que a coloca com uma certa independência. A ação dos indivíduos caracterizados pelo holismo está controlado pelo exterior, o que o torna incapaz de dar. No individualismo metodológico o

raciocínio é o contrário, ou seja, o indivíduo é ao mesmo tempo livre demais e fechado demais em si mesmo para ser capaz de agir. “A não equivalência, a espontaneidade, a dúvida, a incerteza buscada no seio da relação se opõe à teoria da escolha racional e ao contrato. Mas o prazer do gesto, a liberdade, se opõe às normas interiorizadas do modelo holista se opõem à moral do dever” (Goudbout, 1998, p. 46).

Dentre as três obrigações distinguidas por Marcel Mauss, a mais intrigante, sem dúvida é a de retribuir. Assim, pode-se perguntar: como uma sociedade estrutura a fidelidade e a confiança para que sejam respeitados os contratos que são basicamente tácitos? A resposta dada por Mauss foge obviamente ao âmbito do utilitário. Para ele o que obriga a retribuição é efetivamente o “espírito da coisa dada”, ou seja, o valor subjetivo que lhe é atribuído. Nas palavras de um nativo: “se eu guardasse esse segundo Taonga para mim, isto poderia me acarretar um grande mal, talvez até a morte” (Mauss, 1974, p. 56). Neste sentido, presentear alguém com alguma coisa é presentear algo de nós mesmo.

Uma interpretação sobre a estruturação dos laços de confiança é desenvolvida por Godbout (1998) no contexto da análise estratégica utilizado na Sociologia das Organizações. O princípio básico desta análise é de que o ator para aumentar o seu controle na organização, tende a reduzir as suas “zonas de incertezas”. O que se pode perceber nos sistemas de dádiva é que os agentes sociais são levados, em certas relações sociais, não a reduzir, mas ao contrário a criar e a manter as incertezas, aumentando o valor nos laços sociais. Esta incerteza se apresenta na permanente tentativa de reduzir no outro, qualquer sentimento de obrigação, mesmo que esta fique sempre presente veladamente. É neste contexto de incerteza que a confiança se manifesta, fortalecida pela relação de liberdade que a dádiva estabelece. Deste modo, o problema da confiança é resolvido a partir da aposta no dar incondicionalmente. Apostar na aliança que deve sempre ser concretizada por meio de dádivas.

## Confiança e a perspectiva de Mark Granovetter

A Sociologia da Vida Econômica, tal como desenvolvida por Mark Granovetter, é uma abordagem das ciências sociais com uma grande influência do trabalho de Marcel Mauss. Granovetter (1992) critica a tradição utilitarista, incluindo a economia clássica e neoclássica que assume um comportamento racional, ego interessado. Assim, o comportamento e instituições sociais seriam minimamente afetados pelas relações sociais. Neste sentido, a sua proposta de Sociologia da Vida Econômica seria explicar uma série de fenômenos da vida econômica moderna que não se ajustam a este paradigma, e com isto precisariam de elementos mais fundamentados para serem compreendidos.

Granovetter utiliza o argumento de *embeddedness*, que significa a emersão do econômico em redes sociais concretas. Tal argumento se baseia em dois princípios fundamentais. O primeiro deles é que a ação econômica é situada socialmente e não pode ser explicada apenas com relação a motivos individuais. O segundo argumento é que as instituições sociais não emergem automaticamente de forma inevitável, mas são ao contrário, socialmente construídos. O que mais interessa a Granovetter é o *embeddedness* de comportamento econômico. Esta concepção, segundo ele foi muito presente nos cientistas sociais que entendiam o comportamento econômico pesadamente embutido nas relações em sociedades de pré-mercados. Mas com a modernização, tal comportamento teria ficado mais autônomo. Neste sentido, mostra-se cada vez mais a economia como separada, uma esfera diferenciada na sociedade moderna. Sociedade com transações econômicas definidas não mais como sociais, mas como cálculos racionais de ganhos individuais. Segundo ele, às vezes é até mesmo discutido uma inversão da situação tradicional, em que em vez da vida econômica ser submersa em relações sociais, estas se tornam epifenômenos do mercado.

Granovetter vai entrar em choque com as duas concepções de sociedade na sociologia, ou seja, a visão super socializada e a sub

socializada. Na visão super socializada os argumentos são o do holismo, ou seja, de que o comportamento e instituições econômicas são moldados pela cultura. Assim, dois aspectos fundamentais se apresentam, ou seja, o de que as instituições econômicas seriam altamente “imersas” nas sociedades pré-modernas, e a de que as instituições econômicas ganham autonomia nos contextos da modernidade, emergindo assim como uma esfera diferenciada e separada.

Na visão sub socializada, os argumentos estão inseridos no paradigma do individualismo metodológico, da economia clássica e neoclássica e até mesmo no estado de natureza de Hobbes. Dentro desta perspectiva mercantil os seus principais pressupostos são os mercados de concorrência perfeita em equilíbrio: compradores e vendedores autônomos com informação completa e sem contato prolongado. Eliminação do problema hobbesiano da ordem através de mercados autorregulados/mão invisível, pregando a atomização como um pré-requisito fundamental para o melhor funcionamento dos mercados.

Segundo Granovetter, apesar do contraste aparente entre a visão sub e supersocializada nota-se um ponto em comum entre elas, ou seja, ambas têm uma concepção de ação e decisão levadas a cabo por atores atomizados. Na visão sub socializada a atomização é o resultado da perseguição utilitária egoísta. Na super socializada o fato de que os padrões de conduta serem interiorizados em relações sociais contínuas, tem efeito periférico no comportamento.

Granovetter neste sentido critica ambas as concepções principalmente no sentido de evitar esta atomização implícita que as caracteriza. Para ele, os atores não se comportam ou decidem como átomos fora do contexto social, suas ações são, ao contrário, concretos sistemas contínuos de relações sociais. Citando Oliver Williamson, ele recuperar temas abandonados na teoria sociológica, como: oportunismo e confiança. Segundo este autor, os atores econômicos não somente se ocupam do auto-interesse, mas também agem oportunisticamente. Esta suposição vai de encontro à suposição

peculiar da economia neoclássica, de que os atores econômicos seriam *gentlemans*.

Assim, o que corroeu esta confiança nos anos recentes seria a nível micro a imperfeição dos mercados competitivos, ou seja, informações imperfeitas. Temos então a seguinte questão: como a vida econômica não mergulha na desconfiança? Na literatura, Granovetter encontra duas respostas fundamentais a este problema, uma de *sub socialização* e outra de *super socialização* de concepção da ação humana. A subsocializada funda-se na nova economia institucional, ou seja, o oportunismo é visto como sendo evitado por arranjos institucionais. Porém nota-se que eles não produzem confiança, mas seriam um substituto funcional para isto. Na visão super socializada, ele discute que somente em situação muito específica a ausência de força e fraude pode ser explicada, principalmente através de moralidade generalizada.

Em contraposição a estes dois argumentos, Granovetter apresenta o argumento de *embeddness* em que acentua o papel de relações pessoais concretas e estruturas de “networks”. Tais relações seriam geradoras de confiança e desencoraja o oportunismo. “A preferência generalizada por transações com indivíduos de reputação conhecida implica que poucos estão realmente satisfeitos em confiar na moralidade generalizada ou em arranjos institucionais para se proteger” (Granovetter, 1985 p. 60).

Assim, a emergência e manutenção da confiança seriam dadas por relações concretas de redes em que as interações interpessoais seriam os micro-mecanismos que produziriam e sustentariam tal ordem. Com isto, percebe-se claramente, que a base do pensamento de Granovetter é a sua compreensão de que a maioria das condutas é embutida de perto em redes de relações interpessoais. Com isto pode-se evitar os extremos encontrados, tanto na visão super, como na sub socializada.

## Considerações Finais

O que se tentou demonstrar neste ensaio é que a sociologia da vida econômica, tal como desenvolvida por Mark Granovetter, converge para um estudo das redes, e o que lhes daria vida como também aos mercados não é a universal lei da oferta e da procura, mas sim as relações de confiança estabelecidas nas cadeias de interdependência que estruturam as redes. O que constitui a base do *“Essai sur le don”* de Mauss é essencialmente o estudo das redes, onde as expedições do *kula* descritas por Malinowski ocupam um lugar fundamental. A noção de rede presente no *kula* se define pelo próprio termo, ou seja, o grande círculo do comércio intertribal.

Neste sentido, tanto Mauss quanto Granovetter centram sua análise naquilo que o primeiro descobriu na sua tentativa de melhor compreender a dádiva, ou seja, na fidelidade e confiança. Assim, o que dá sustentação à rede são as relações interpessoais que se estruturam a partir dos sentimentos de fidelidade e de confiança, que são indissociáveis da dádiva.

## Referências

CAILLÉ, Alain. *Nem Holismo nem Individualismo Metodológico: Marcel Mauss e o Paradigma da Dádiva*. In: RBCS Vol. 13 nº38 outubro 1998.

GODBOUT, Jacques. *Introdução à Dádiva*. In RBCS Vol. 13 nº38 outubro 1998

GODBOUT, Jacques e CAILLÉ, Alain. *O Espírito da Dádiva*. Rio de janeiro: editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

GRANOVERTTER, Mark. Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. In: GRANOVERTTER , Mark & SWEDBERG, Richard. *The sociology of economic life*.Boulder (Co.) Westview, 1992.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental*: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos no arquipélago da Nova Guiné, Melanésia. São Paulo: Abril cultural, 1978.

MAUSS, Marcel. Ensaio Sobre a Dádiva. *Forma e Razão da Troca nas Sociedades Arcaicas*. In Sociologia e Antropologia. São Paulo: EPU, 1974.

## SOBRE OS AUTORES

**Ana Maria Haddad Bernardino de Amorim** Licenciada em Ciências Biológicas pela UFES. Mestre em Educação pelo PPGE/UFV. Professora da Educação Básica da Rede Pública em Conceição da Barra (ES) e desenvolve projetos educacionais em parceria com a Fiocruz (ES). Membro do Núcleo de Pesquisas Educação e Artes em Diferentes Espaços (NUPEADE/DPE/UFV/CNPq). E-mail: [anmahabe@gmail.com](mailto:anmahabe@gmail.com)

**André Randazzo Ortega**, doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Licenciado em História pela UFV. Professor de Educação Básica. E-mail: [andreortega10@gmail.com](mailto:andreortega10@gmail.com).

**Camila Martins Januário de Freitas**, é Pedagoga pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Mestre em Educação pelo PPGE/UFV. Membro do Núcleo de Pesquisas Educação e Artes em Diferentes Espaços -NUPEADE/DPE/UFV/CNPq. Professora de Educação Infantil do Colégio Anglo de Viçosa (MG). E-mail: [camilamartins\\_j@hotmail.com](mailto:camilamartins_j@hotmail.com)

**Carlos Fernando Ribeiro de Souza** é mestre em Educação e Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Viçosa. Atualmente trabalha como assessor parlamentar da vereadora Jamille Gomes (PT), contribui também com artistas urbanos e periféricos na inserção deles no mercado de streaming, redes sociais e produção de conteúdos audiovisuais. Inscrito na Linha de pesquisa "formação humana, política e práxis social", trabalha com a formação política dos indivíduos através de vídeos educativos da plataforma Youtube. E-mail:

**Carmen Lucia Ferreira Silva**, pedagoga pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Educação Pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Vice-líder do Núcleo de Pesquisas Educação e Artes em Diferentes Espaços (NUPEADE/DPE/UFV/CNPq).

E-mail: [karmem04machado@gmail.com](mailto:karmem04machado@gmail.com)

**Cecília Carmanini de Mello** Licenciada em História (2016) pela Universidade Federal de Viçosa e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade (2020). Atualmente é professora de História dos anos finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Visconde do Rio Branco - MG. E-mail para contato: [ceciliacarmanini@gmail.com](mailto:ceciliacarmanini@gmail.com).

**Cezar Luiz De Mari** é doutor pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006); pós-doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais (2019). Atua como docente titular da Universidade Federal de Viçosa – UFV, na graduação e pós-graduação. Dentre outros escritos organizou as obras *Educação e Formação Humana: múltiplos olhares sobre a práxis educativa* (2021); *Diálogos interdisciplinares: questões sobre a práxis universitária* (2014), *Da Escola Básica à Universidade: o trabalho docente e a educação sob pressões* (2021) e *10 Lições sobre Gramsci* (2023).

**Daiane Cenachi Barcelos:** professora substituta Departamento de Educação no curso de Licenciatura em Educação do Campo - Licena, da Universidade Federal Viçosa. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa – PPGE-UFV. Membra do Grupo de Estudos e Pesquisa Luta de Classes e Pedagogias Emancipatória (LUPE). E-mail: [daiane.barcelos@ufv.br](mailto:daiane.barcelos@ufv.br)

**Evelyn Freire da Silva** Atualmente é Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo e Professora de Geografia na SEDU-ES. Cursou Mestrado em Educação na Universidade Federal de Viçosa. Foi estagiária do Museu de Ciências da Terra Alexis Dorofeef, Bolsista de Extensão pelo Programa de Educação em Solos e Meio Ambiente e Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. É Técnica em Meio Ambiente pelo Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes (2015). E-mail: [evelyn.f.silva@edu.ufes.br](mailto:evelyn.f.silva@edu.ufes.br)

**Gabriel Aguiar de Oliveira Paixão:** estudante do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Licena – UFV. bolsista PIBIC-CNPQ 2024- E-mail: [gabriel.a.paixao@ufv.br](mailto:gabriel.a.paixao@ufv.br)

**Joana D'Arc Germano Hollerbach** Licenciada em História pela Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e líder do Grupo de Pesquisa POLETIZE.

**Luciano Rodrigues Costa** - Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa e doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas. Professor associado da Universidade Federal de Viçosa onde atua no programa de pós-graduação em Educação. Desenvolve pesquisas relacionadas às relações entre trabalho e cidades, relações e processo de trabalho, trabalho, educação e identidade e representações artísticas do trabalho. E-mail: [luciano.costa@ufv.br](mailto:luciano.costa@ufv.br) Orcid: 0000-0001-9711-639X

**Marcio Gomes da Silva:** professor do Departamento de Educação no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Licena, da Universidade Federal de Viçosa. Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Membro Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFV. Membro do Núcleo de Educação do Campo e Agroecologia -ECOA-UFV e do LUPE - Grupo de Pesquisa e Estudos Luta de Classe e Pedagogias Emancipatórias. E-mail: [marcio.gomes@ufv.br](mailto:marcio.gomes@ufv.br)

**Marizete Andrade:** professora do Departamento de Educação no curso de Licenciatura em Educação do Campo - Licena, da Universidade Federal Viçosa. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Membra do Grupo de Estudos e Pesquisa Luta de Classes e Pedagogias Emancipatória (LUPE). E-mail: [marizete.silva@ufv.br](mailto:marizete.silva@ufv.br)

**Sandra Cristina Gomes** M.s. em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Viçosa (2009), especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2014) e em Supervisão, Inspeção e Orientação Educacional (2017) pela Universidade Cândido Mendes. Coordenadora pedagógica no centro de Educação Infantil Piuí. Integrante do grupo de estudos Gecce, integrante do Grupo de estudos e pesquisa Tecidos, Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Raça (EDUCAGERA). Atuante na área da Educação com interesse nos temas: Educação Infantil, infâncias, educação antirracista, formação de professores.

**Sara Ferreira de Almeida:** professora do Departamento de Educação no curso de Licenciatura em Educação do Campo - Licena, da Universidade Federal Viçosa. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Membra do Grupo de Estudos e Pesquisa Luta de Classes e Pedagogias Emancipatória (LUPE). E-mail: [sarafalmeida@ufv.br](mailto:sarafalmeida@ufv.br)

**Valter Machado da Fonseca** Licenciado em Geografia, Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (DPE/UFV). Lider Núcleo de Pesquisas Educação e Artes em Diferentes Espaços (NUPEADE/DPE/UFV/CNPq). E-mail: [valter.fonseca@ufv.br](mailto:valter.fonseca@ufv.br)

**Vanessa Maria Gonçalves** - Graduada em História pelo Centro Universitário de Patos de Minas - UNIPAM. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: [vanessamaria0809@gmail.com](mailto:vanessamaria0809@gmail.com) Orcid: 0000-0002-7076-1927

Esta coletânea reúne reflexões que problematizam a formação humana e as políticas educacionais a partir de uma perspectiva crítica das práticas sociais. Em meio às crises políticas, econômicas e culturais que atravessam o mundo contemporâneo, o livro aborda os embates entre projetos civilizatórios distintos: a ofensiva neoliberal de desmonte de direitos e a resistência que afirma a democracia, autonomia e organização popular.

Os textos analisam a influência de organismos internacionais na manutenção da dependência latino-americana, os impactos das reformas educacionais recentes e as contradições presentes nas políticas públicas brasileiras. Ao mesmo tempo, destacam experiências de resistência, como a luta das comunidades do campo pela escola pública, as práticas pedagógicas que articulam universidade e território, bem como iniciativas voltadas à inclusão, às artes e às novas metodologias de ensino.

Também são discutidos os efeitos das redes sociais na formação de subjetividades e a atualidade do paradigma da dádiva como alternativa às rationalidades utilitaristas.

Mais do que registrar pesquisas, esta obra propõe uma reflexão sobre a educação como mediação crítica e emancipadora, capaz de fortalecer a consciência coletiva e abrir caminhos para a construção de inéditos viáveis. Trata-se de um convite ao leitor a pensar a formação humana em sua integralidade, no horizonte da transformação social.

Márcio Gomes da Silva – UFV  
Setembro de 2025



Pós-Graduação Stricto Sensu em  
Educação