

# INOVAÇÃO, CULTURAS E DECOLONIALIDADES:

PERSPECTIVAS E  
DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA  
EDUCACIONAL PARA  
DEMOCRATIZAÇÃO DE POLÍTICAS E  
PRÁTICAS EDUCACIONAIS

## ORGANIZADORES

Verônica Gesser  
Anderson Luiz Tedesco  
Allan Henrique Gomes  
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
Ediene do Amaral Ferreira  
George Saliba Manske  
Ivo Dickmann  
Jaime Farias Dresch  
Jaison Hinkel  
Jane Mery Richter Voigt  
Joel Cezar Bonin  
Josilaine Antunes Pereira  
Julice Dias  
Lucia Ceccato de Lima  
Mareli Eliane Graupe  
Maria Alzira Leite  
Marly Kruger de Pesce  
Rita Buzzi Rausch  
Silmara da Costa Maia  
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

**INOVAÇÃO, CULTURAS E DECOLONIALIDADES:  
PERSPECTIVAS E DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA  
EDUCACIONAL PARA DEMOCRATIZAÇÃO DE  
POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS**



## Organizadores

|  |                                  |
|--|----------------------------------|
| Verônica Gesser                            | Joel Cezar Bonin                 |
| Anderson Luiz Tedesco                      | Josilaine Antunes Pereira        |
| Allan Henrique Gomes                       | Julice Dias                      |
| Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos | Lucia Ceccato de Lima            |
| Ediene do Amaral Ferreira                  | Mareli Eliane Graupe             |
| George Saliba Manske                       | Maria Alzira Leite               |
| Ivo Dickmann                               | Marly Kruger de Pesce            |
| Jaime Farias Dresch                        | Rita Buzzi Rausch                |
| Jaison Hinkel                              | Silmara da Costa Maia            |
| Jane Mery Richter Voigt                    | Tania Mara Zancanaro Pieczkowski |

# **INOVAÇÃO, CULTURAS E DECOLONIALIDADES: PERSPECTIVAS E DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA EDUCACIONAL PARA DEMOCRATIZAÇÃO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

1.<sup>a</sup> edição

MATO GROSSO DO SUL  
EDITORA INOVAR  
2024

**Copyright © dos autores.**

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons



**Editora-chefe:** Liliane Pereira de Souza  
**Diagramação:** Vanessa Lara D Alessia Conegero  
**Capa:** Juliana Pinheiro de Souza  
**Revisão de texto:** Patrícia Murara Stryhalski

#### **Conselho Editorial**

Prof. Dr. Alexsande de Oliveira Franco  
Prof. Dra. Aldenora Maria Ximenes Rodrigues  
Prof. Dr. Arlindo Costa  
Prof. Dra. Care Cristiane Hammes  
Prof. Dra. Carla Araújo Bastos Teixeira  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Oliveira Dias  
Prof. Dr. Claudio Neves Lopes  
Prof. Dra. Dayse Marinho Martins  
Prof. Dra. Débora Luana Ribeiro Pessoa  
Prof. Dra. Elane da Silva Barbosa  
Prof. Dr. Francisco das Chagas de Loiola Sousa  
Prof. Dr. Gabriel Mauriz de Moura Rocha  
Prof. Dra. Geyanna Dolores Lopes Nunes  
Prof. Dr. Guilherme Antônio Lopes de Oliveira

Prof. Dra. Ivonalda Brito de Almeida Moraes  
Prof. Dra. Janine Silva Ribeiro Godoy  
Prof. Dr. João Vítor Teodoro  
Prof. Dra. Juliani Borchardt da Silva  
Prof. Dra. Lina Raquel Santos Araujo  
Prof. Dr. Márcio Mota Pereira  
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos  
Prof. Dr. Marcus Vinicius Peralva Santos  
Prof. Dra. Nayára Bezerra Carvalho  
Prof. Dra. Roberta Oliveira Lima  
Prof. Dra. Rúbia Kátia Azevedo Montenegro  
Prof. Dra. Susana Copertari  
Prof. Dra. Susana Schneid Scherer  
Prof. Dr. Sílvio César Lopes da Silva

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
**(BENITEZ Catalogação Ass. Editorial, MS, Brasil)**

I45 Inovação, culturas e decolonialidades : perspectivas e desdobramentos  
1.ed. da pesquisa educacional para democratização de políticas  
e práticas educacionais [livro eletrônico]. – 1.ed. –  
Campo Grande, MS : Editora Inovar, 2024. 510 p.; PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5388-233-1

DOI [10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1)

1. Cultura e decolonialidade. 2. Democratização da educação. 3. Educação –  
Finalidades 3. Educação – Finalidades e objetivos. 4. Políticas públicas  
educacionais. 5. Prática educacional.

04-2024/118

CDD 370.1

#### **Índice para catálogo sistemático:**

1. Políticas públicas : Democratização : Educação 370.1

**Aline Grazielle Benitez – Bibliotecária - CRB-1/3129**

## **DECLARAÇÃO DOS AUTORES**

Os autores desta obra assumem publicamente a responsabilidade pelo seu conteúdo, garantindo que o mesmo é de autoria própria, original e livre de plágio acadêmico. Os autores declaram, ainda, que o conteúdo não infringe nenhum direito de propriedade intelectual de terceiros e que não há nenhuma irregularidade que comprometa a integridade da obra. Os autores assumem integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão do conteúdo desta obra. Esta declaração tem por objetivo garantir a transparência e a ética na produção e divulgação do livro. Cumpre esclarecer que o conteúdo é de responsabilidade exclusiva dos autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da editora, organizadores da obra ou do conselho editorial.

## COMISSÃO CIENTÍFICA

Ana Paula Nunes Chaves  
Adolfo Ramos Iamar  
Adriana Fischer  
Ana Cláudia Delfini  
Anderson Luiz Tedesco  
André Luis Alice Raabe  
Angela Cristina di Palma Back  
Aline Bettiolo do Santos  
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
Carla Rosane Paz Arruda Teo  
Carla Carvalho  
Celso Kraemer  
Cintia Regia Rodrigues  
Daniela Leal  
Diego Orgel Dal Bosco Almeida  
Elaine Cristina da Silva Martins  
Elisa Henning  
Edna Liz Prigol  
George Saliba Manske  
Jane Mery Richter Voigt  
Julice Dias  
Lilia Aparecida Kanan  
Madalena Pereira da Silva  
Maria Alzira Leite  
Maria Teresa Ceron Trevisol  
Marilandi Maria Mascarello Vieira  
Marilda Pasqual Schneider  
Martin Kuhn  
Marlene Zwierewicz  
Marly Krüger de Pesce  
Marcio Trevisol  
Naiara Gracia Tibola

Neiva Furlin  
Odilon Luiz Poli  
Paulo Rogério Melo de Oliveira  
Rafael José Bona  
Rafael Araldi Vaz  
Regina Celia Linhares Hostins  
Rodrigo Diaz Soler  
Rosana Mara Koerner  
Roselaine Ripa  
Stela Maria Meneghel  
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski  
Valéria Becher Trentin  
Vera Lúcia Simão  
Verônica Gesser  
Vinicius Bertoncini Vicenzi

## AGRADECIMENTOS



## **APRESENTAÇÃO**

A presente obra reúne uma compilação de vinte e oito capítulos cuidadosamente elaborados a partir das pesquisas desenvolvidas nos programas de Mestrado e Doutorado em Educação das Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina associadas à ACAFE. Este trabalho não apenas visa socializar e publicizar essas importantes investigações, mas também se propõe a estabelecer um diálogo significativo com pesquisadores da área no contexto internacional.

Com um olhar voltado para a democratização das Políticas e Práticas Educacionais em Santa Catarina, todos os capítulos aqui presentes contribuem para alcançar os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Este livro é um convite para uma reflexão profunda e uma ação transformadora, buscando construir um futuro mais justo e equitativo para todos.

## PREFÁCIO

É com grande entusiasmo que apresentamos esta obra, fruto do esforço coletivo de pesquisadores e pesquisadoras dos programas de Mestrado e Doutorado em Educação das Instituições de Ensino Superior (IES) de Santa Catarina associadas à ACAFE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais). Este trabalho surge da necessidade de socializar e publicizar as investigações desenvolvidas no contexto desses programas, com o intuito de estabelecer diálogos enriquecedores com acadêmicos e acadêmicas da área educacional em nível internacional.

O estado de Santa Catarina possui uma rica diversidade de contextos educacionais, que abrangem desde áreas urbanas até comunidades rurais e litorâneas. Nesse cenário multifacetado, os programas de Pós-Graduação em Educação desempenham um papel crucial na produção de conhecimento e na formação de profissionais capazes de enfrentar os desafios contemporâneos da educação.

Ao promover o intercâmbio de ideias e experiências, esta obra visa contribuir para a democratização das políticas e práticas educacionais em Santa Catarina. Reconhecendo a importância dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como um guia para a construção de sociedades mais justas e equitativas, os capítulos aqui reunidos exploram temas relevantes que permeiam a agenda educacional, alinhando-se com os princípios da sustentabilidade em suas diversas dimensões.

Por meio de uma abordagem interdisciplinar e crítica, os autores e autoras compartilham reflexões e análises fundamentadas em sólidas bases teóricas e metodológicas, apresentando contribuições originais que buscam catalisar mudanças positivas no campo educacional catarinense. Esperamos que esta obra não apenas inspire novas pesquisas, mas também promova debates construtivos e ações concretas que promovam uma educação de qualidade para todos e todas, em consonância com os ideais de justiça social e sustentabilidade.

Que os conhecimentos aqui compartilhados possam servir como uma fonte de inspiração e orientação para todos aqueles com-

prometidos com a construção de um futuro mais promissor e inclusivo para as gerações presentes e futuras.

Boa leitura!

**Verônica Gesser**

*Coordenadora do PPGE - UNIVALI*

**Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos**

*Docente no PPGE - UNIVALI*

## SUMÁRIO

- CAPÍTULO 1** **18**  
**A REESTRUTURAÇÃO DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA A PARTIR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISES E REFLEXÕES**  
*Cerena Bonomini Garcia*  
*Celso Kraemer*  
[doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1\\_001](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_001)
- CAPÍTULO 2** **35**  
**PANDEMIA DA COVID-19, EDUCAÇÃO E TRABALHO: EM FOCO AS JUVENTUDES**  
*Daiane Caetano Costa de Aquino*  
*Tânia Regina Raitz*  
[doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1\\_002](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_002)
- CAPÍTULO 3** **50**  
**O PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO TEMPO DE APRENDER E AS ESTRATÉGIAS DE SUBJETIVAÇÃO DOS SUJEITOS**  
*Adiles Lima*  
*Janete Neinas*  
[doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1\\_003](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_003)
- CAPÍTULO 4** **71**  
**FORMAÇÃO INTEGRAL E DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO EM RONDÔNIA**  
*Lindalmir Barroso Medeiros Dutra*  
*Verônica Gesser*  
[doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1\\_004](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_004)
- CAPÍTULO 5** **97**  
**AVALIAÇÃO DOS GASTOS EM EDUCAÇÃO E SEU REFLEXO NA EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: UM CASO DE MUNICÍPIOS RONDONIENSES**  
*Luciene Bernardo Santos Kochmanski*  
*Verônica Gesser*  
[doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1\\_005](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_005)

**CAPÍTULO 6** **118**  
**PENSAMENTO COMPLEXO: REPENSANDO O MODELO EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE**

*Dieisy Ghizoni Santos*

*Luiz Adroaldo Dutra Rodrigues*

*Madalena Pereira da Silva*

[doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1\\_006](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_006)

**CAPÍTULO 7** **134**  
**O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR**

*Gissele Prette*

*Edson Junior Candatten*

[doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1\\_007](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_007)

**CAPÍTULO 8** **147**  
**DIVERSIDADE CULTURAL, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO/RONDÔNIA (BRASIL)**

*Lidiana da Cruz Pereira*

*Daniele Braga Brasil*

*Alejandro Rafael Garcia Ramirez*

[doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1\\_008](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_008)

**CAPÍTULO 9** **164**  
**DECOLONIALIDADE NO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DE ANTÔNIO NÓVOA**

*Nilton Bruno Tomelin*

*Rita Buzzi Rausch*

[doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1\\_009](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_009)

**CAPÍTULO 10** **179**  
**ENSINO MÉDIO E TRABALHO DOCENTE: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA**

*Camila Gutieres dos Santos Soares Costa*

*Tania Regina Raitz*

[doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1\\_010](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_010)

**CAPÍTULO 11** **203**  
**REDES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO MEDICALIZADO**

*Daniela Cristina Ratico de Quadros*

*George Saliba Manske*

[doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1\\_011](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_011)

**CAPÍTULO 12** **219**  
**AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO: COMPE-**  
**TÊNCIA, QUALIFICAÇÃO E MODIFICAÇÕES DO TRABALHO DO-**  
**CENTE**

*Neidimar Vieira Lopes Gonzales*

*Tânia Regina Raitz*

[doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1\\_012](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_012)

**CAPÍTULO 13** **234**  
**EVASÃO DO ENSINO SUPERIOR: IMPACTOS DO FUNDO DE FI-**  
**NANCIAMENTO ESTUDANTIL (FIES)**

*Pedro Capo*

*Ana Claudia Delfini*

[doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1\\_013](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_013)

**CAPÍTULO 14** **246**  
**POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL: ANÁLISE**  
**A PARTIR DA REVISÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO PERÍO-**  
**DO 2014-2023**

*Rosângela de Amorim Teixeira de Oliveira*

*Stela Maria Meneghel*

[doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1\\_014](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_014)

**CAPÍTULO 15** **265**  
**DECOLONIALIDADE A PARTIR DA PERSPECTIVA EPISTÊMICA**  
**DE WALTER MIGNOLO**

*Valdemir Luís dos Santos Hoffmann*

*Rafael Tizatto dos Santos*

*Josilaine Antunes Pereira*

[doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1\\_015](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_015)

**CAPÍTULO 16** **279**  
**DO SUJEITO ECOLÓGICO PARA O SUJEITO SUSTENTABILISTA**  
*Paulo Roberto Serpa*  
*Verônica Gesser*  
*Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos*  
[doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1\\_016](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_016)

**CAPÍTULO 17** **292**  
**ENSINO DE BIOLOGIA MEDIADO POR TECNOLOGIA EM RONDÔNIA: ABORDAGEM DIDÁTICA**  
*Daniele Braga Brasil*  
*Adriana Gomes Alves*  
*Sabrina Pereira dos Santos*  
[doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1\\_017](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_017)

**CAPÍTULO 18** **308**  
**TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO POTENCIALIZADORAS DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**  
*Elisandra Aparecida Moura Dexheimer*  
*Madalena Pereira da Silva*  
[doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1\\_018](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_018)

**CAPÍTULO 19** **325**  
**O MODELO TPACK PARA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO**  
*Josiane Dogenski*  
*Madalena Pereira da Silva*  
[doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1\\_019](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_019)

**CAPÍTULO 20** **341**  
**SENTIDOS DE GÊNERO/MASCULINIDADE E TRABALHO DOCENTE ATRIBUÍDOS PELOS HOMENS PROFESSORES QUE ATUAM EM SALA DE REFERÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**  
*Eliane Gatto*  
*Ana Claudia Delfini*  
[doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1\\_020](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_020)

- CAPÍTULO 21** **353**  
**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CAMINHOS TEÓ-  
RICOS DA INCLUSÃO**  
*Keila Gonçalves de Oliveira*  
*Valéria Becher Trentin*  
[doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1\\_021](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_021)
- CAPÍTULO 22** **370**  
**MASCULINIDADES, GÊNERO E SENTIDOS DO TRABALHO DO-  
CENTE ATRIBUÍDOS POR HOMENS PROFESSORES DE EDUCA-  
ÇÃO FÍSICA QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**  
*Lucas Vitor Baumgärtner*  
*Ana Claudia Delfini*  
[doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1\\_022](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_022)
- CAPÍTULO 23** **382**  
**ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA E INCLUSÃO ESCOLAR**  
*Paulo César Martins*  
*Tania Mara Zancanaro Pieczkowski*  
[doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1\\_023](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_023)
- CAPÍTULO 24** **398**  
**O IMAGINÁRIO CRIATIVO NO FAZ DE CONTA: ATIVIDADES CO-  
LABORATIVAS EM TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL COM IN-  
CLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS**  
*Shirlene de Oliveira Souza*  
*Regina Célia Linhares Hostins*  
[doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1\\_024](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_024)
- CAPÍTULO 25** **419**  
**IDENTIDADE NACIONAL: O ESPAÇO ESCOLAR E A REFLEXÃO  
SOBRE A PRESENÇA DE IMIGRANTES AFRICANOS EM CRICIÚMA**  
*Cristiane Dias*  
*Gladir da Silva Cabral*  
[doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1\\_025](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_025)

|   |            |
|---|------------|
| <b>CAPÍTULO 26</b>  | <b>434</b> |
| <b>NARRATIVAS DE REEXISTÊNCIA DE PROFESSORAS NEGRAS DO ENSINO SUPERIOR DE SANTA CATARINA</b>                                    |            |
| <i>Daíra Andréa de Jesus</i>  |            |
| <i>Ana Claudia Delfini</i>  |            |
| <a href="https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_026">doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_026</a> |            |
| <b>CAPÍTULO 27</b>  | <b>458</b> |
| <b>CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DELEUZO-GUATTARIANO PARA A FILOSOFIA DA DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO</b>                                |            |
| <i>Gabriela Schlichting Vieira Luckmann</i>   |            |
| <i>Paola Duarte Pacheco Antunes</i>   |            |
| <i>Jaime Farias Drech</i>   |            |
| <a href="https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_027">doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_027</a> |            |
| <b>CAPÍTULO 28</b>  | <b>473</b> |
| <b>EDUCAÇÃO ESTÉTICA: POSSIBILIDADES NO MUSEU DE CIÊNCIAS NATURAIS</b>  |            |
| <i>Katia Franklin da Silva</i>  |            |
| <a href="https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_028">doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_028</a> |            |
| <b>SOBRE OS ORGANIZADORES</b>   | <b>498</b> |
| <b>ÍNDICE REMISSIVO</b>   | <b>509</b> |

## CAPÍTULO 1

### A REESTRUTURAÇÃO DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA A PARTIR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISES E REFLEXÕES

**Cerena Bonomini Garcia**

*[professoracerena@gmail.com](mailto:professoracerena@gmail.com)*

Universidade Regional de Blumenau – FURB

**Celso Kraemer**

*[Kraemer250@gmail.com](mailto:Kraemer250@gmail.com)*

Universidade Regional de Blumenau – FURB

#### INTRODUÇÃO.

O conteúdo exposto está associado a um processo investigativo em andamento que culminará em uma dissertação de mestrado. O propósito é analisar as mudanças da Reforma do Ensino Médio na rede pública de ensino em Santa Catarina no componente curricular de Geografia, propondo refletir sobre as mudanças tanto curriculares quanto estruturais do componente. Esta pesquisa está sendo desenvolvida através do Programa de Pós-graduação e Educação – PPGE, a nível de mestrado, na Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Para apresentar os resultados dessa pesquisa organizamos o artigo nas seguintes partes: analisamos brevemente a reestruturação curricular nas esferas federais para discutir as mudanças na esfera estadual. Após percorrer brevemente a história curricular de Santa Catarina, com o auxílio de autores e documentos, buscaremos os dizeres geográficos nos dois documentos do Ensino Médio de Santa Catarina, o anterior e o posterior à reforma. Com isto se busca identificar as mudanças que a reforma do Ensino Médio provocou no currículo de geografia.

O componente de Geografia tem uma história rica e complexa, que se estende ao longo de vários séculos. Desde os primeiros es-

tudos sobre a Terra e suas características até a atualidade, o componente evoluiu significativamente, adaptando-se às transformações sociais, políticas, econômicas e científicas ao longo do tempo. Evidentemente, é essencial ponderar que, se tratando de ensino e educação, cada época apresenta uma história própria, sobre a qual são lançados os fundamentos que em cada contexto se faz mais ou menos importante. A geografia como componente curricular:

Contribui para o educando situar-se no mundo, compreender a organização desse espaço e identificar os tipos de intervenção que a sociedade executa na natureza, com vistas a buscar explicações sobre a localização e a relação entre os fenômenos geográficos. O ensino dessa matéria permite ao estudante acompanhar e compreender o motor contínuo de transformação do mundo no tempo e no espaço (BARBOSA, 2016, p. 2).

Nesse viés, a reestruturação curricular, no âmbito escolar, se mostra uma prática comum na educação, pois, acompanha todas estas transformações. Para Sacristán (2000, p. 20) “o currículo é uma construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações”, que por sua vez, tem a função de explicitar o projeto, as intenções e o plano de ação, que preside as atividades educativas escolares. Além destas características que são importantes, o currículo de Geografia mostra qual caminho o professor pode utilizar para que o aluno se conecte com os dizeres geográficos, ou seja, este currículo “deve estar assentada na possibilidade de permitir o questionamento tanto do conhecimento científico quanto do conhecimento cotidiano” (CAVALCANTI, 2008, p. 27).

Cada reestruturação curricular justifica a si mesma por querer uma melhora no currículo, para que o estudo da natureza geográfica possa ser mais amplamente compreendido, pois precisamos conhecer o passado para compreender o presente, e “o que podemos perceber é que a natureza sempre esteve presente, contraditoriamente, ausente, pela negação, no que se refere ao entendimento de sua gênese e dinâmica processual.” (SUERTEGARAY, 2018, p. 15).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/1996 representou o ponto de partida para uma ampla

iniciativa de reformas educacionais, com um foco especial no currículo escolar. A LDB conferiu a responsabilidade de estabelecer a Política Nacional de Educação a todos os sistemas de ensino. Por meio dessa política, a União assumiu a tarefa de definir as competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com o objetivo de determinar os elementos essenciais e os conteúdos mínimos a serem incluídos nos currículos, visando à promoção de uma educação básica de qualidade. (BRASIL, 2001).

Subsequentemente, após as esferas educacionais receberem diversos documentos normativos e diretrizes orientadoras, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para todas as etapas e modalidades da educação, elas passaram a se adaptar a esses documentos, com o objetivo de aprimorar os currículos. Após todas essas reestruturações, aconteceu a aprovação do Plano Nacional de Educação-PNE (BRASIL, 2014), explicitando uma das maiores mudanças curriculares, delineando vinte metas para a Educação Básica, das quais quatro destacam a importância de uma base nacional comum curricular. A partir daí, o Governo Federal disponibilizou a versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular para consulta pública (BRASIL, 2015), dando início a um extenso percurso de debates e revisões. Somente em 20 de dezembro de 2017 foi homologado o documento (BRASIL, 2017). No contexto desse “pacto interfederativo”, estados, municípios e o Distrito Federal comprometeram-se, em colaboração, a desenvolver ou reestruturar seus currículos com base nos elementos de aprendizado essenciais definidos na BNCC (BRASIL, 2018).

Para o Ensino Médio, foi então protocolado a Reforma do Ensino Médio diante da Lei n. 13.415/2017. O Currículo Base do Território Catarinense, regulamentado pela Resolução CEE/SC Nº 070, de 17 de junho de 2019, é o instrumento que efetiva a BNCC no âmbito do Estado de Santa Catarina (SANTACATARINA, 2019). O documento já revisado e estruturado foi publicado no ano de 2021. A partir desta data, todas as escolas com o ensino médio da rede pública já estariam colocando o novo currículo em prática.

Neste contexto, o presente estudo objetivo analisar a reestruturação do componente curricular de Geografia, analisando a Propos-

ta Curricular de Santa Catarina – PCSC – Ensino Médio (2014) e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021), a fim de compreender as mudanças ocorridas e suas implicações para o ensino e aprendizagem do componente na esfera estadual de ensino. Consideramos fundamental examinar os currículos anteriores, confrontando-os com a nova proposta curricular, analisar as estruturas curriculares que moldam os textos das propostas e compreender as principais fontes de influência na sua definição.

Para realizar esta pesquisa, foi conduzida uma revisão bibliográfica e documental, que envolveu a análise dos principais documentos oficiais que norteiam o currículo do componente curricular da Geografia no estado de Santa Catarina, destacando os seguintes documentos: Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN's), e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021). Este último está disposto em quatro cadernos:

Caderno 1 - Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; Caderno 2 - Formação Geral Básica: textos da Formação Geral Básica, por Área do Conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; Caderno 3 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento; Caderno 4 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos (SANTA CATARINA, 2021).

Os dados foram discutidos a partir de Sacristán (2000), Oliveira, Rosa e Silva (2019), Tomaz (2018) e Thiesen (2007, 2021). Eles nos possibilitam maior clareza quanto aos documentos norteadores do ensino médio, além de outras concepções relevantes ao currículo de ambos os documentos.

## **RESULTADOS.**

O conhecimento do passado sempre ajuda a entender o presente. A partir de 1985, com o processo de redemocratização política no Brasil, inicia-se um movimento de debate educacional com rela-

ção às questões curriculares, incorporando escritos relacionados a um pensamento sociológico, desencadeando uma reavaliação nas concepções da educação brasileira. Estes estudos e debates introduziram a teoria histórico-cultural no contexto da educação fundamental, por meio de escritos de Antonio Gramsci (1891-1937) e outros autores afiliados à mesma corrente teórica, dos quais alguns intelectuais brasileiros da área educacional se tornaram propagadores e intérpretes. Nesse contexto, criou-se a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC). Tomaz (2018) assinala que a PCSC representa uma política governamental que, por meio de suas múltiplas edições de seus registros, almejava ser um “referencial teórico e metodológico, alicerçado na matriz teórico-filosófica do materialismo-histórico e dialético e na matriz epistemológica histórico cultural, que orienta o conjunto de pressupostos teórico- pedagógicos” (TOMAZ, 2018, p.41).

O contexto histórico conspirava a favor de propostas dessa natureza. O grupo gestor que assumiu a direção de ensino na Secretaria tinha uma concepção democrática de educação e, por isso, estava profundamente motivado a encampar um novo processo de trabalho. O grupo e a ideia tinham respaldo do governo do estado. [...] Nesse contexto, a proposta veio com força, como tentativa de resposta a um anseio da Rede e da própria sociedade catarinense. Dado que o clima político da época acenava para a democratização das políticas públicas e que a proposta do governo na educação em Santa Catarina foi sustentada por uma concepção considerada de centro-esquerda, o grupo de trabalho optou por assumir, logo de início, uma posição político-ideológica mais crítica para a reformulação curricular das escolas públicas. (THIESEN, 2007, p. 43).

De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014, p. 03) “[...] ao elaborar seu plano educacional no final da década de 80, pode ser considerado um dos estados pioneiros no Brasil na definição de orientações educacionais para orientar o planejamento dos programas de suas redes de escolas estaduais e municipais”. Ao longo dos anos, a PCSC passou por adaptações, ajustando-se às necessidades do ambiente educacional e responden-

do às mudanças propostas pelo Ministério da Educação, em particular as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Essas evoluções demandaram uma revisão substancial, visando proporcionar à educação catarinense uma perspectiva abrangente e holística em relação aos alunos. Ou seja, as atualizações da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina ocorrem em face dos desafios contemporâneos que permeiam o campo educacional, ao mesmo tempo em que se reconhecem a pertinência e a atualidade das suas bases teórico-metodológicas. (SANTA CATARINA, 2014).

Sua última atualização foi em 2014. O processo de atualização da Proposta Curricular orienta-se por três fios condutores que se colocam como desafios no campo educacional: 1) perspectiva de formação integral, referenciada numa concepção multidimensional de sujeito; 2) concepção de percurso formativo visando superar o etapismo escolar e a razão fragmentária que ainda predomina na organização curricular e 3) atenção à concepção de diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação. O propósito é buscar um caminho de aprimoramento do ensino público e um modelo pedagógico que oriente o processo de ensino em direção à inclusão social.

Os dizeres geográficos dentro da PCSC, tem um espaço juntamente com outras disciplinas do campo de ciências humanas. O documento apresenta este componente com “o papel de contribuir para que os estudantes elaborem conceitos sobre o ser humano e suas relações, tecidas consigo, com o outro, com o ambiente [...]” (BETTO, 2013 apud. SANTA CATARINA, 2014, p. 139). Adiante, está indicado que o estudante precisa cultivar suas capacidades para compreender o ambiente geográfico. Isso envolve iniciar com uma análise focalizada em seu entorno imediato, explorando os elementos característicos de sua localidade de residência, que neste contexto é o município onde vive. Além disso, é importante considerar como esse município se interrelaciona em uma rede que abrange uma escala que varia desde a regional até a nacional e global. (SANTA CATARINA, 2014).

Para o documento, a geografia, enquanto componente, estuda a relação que tem entre as diferentes atividades humanas e a natureza, no espaço geográfico, “formado por um conjunto indissociável,

solidário e contraditório, de sistemas de objetos (naturais e culturais) e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 1996 apud. SANTA CATARINA, 2014, p. 143). Quanto aos conteúdos, o documento é norteado através de conceitos estruturantes:

Tempo, espaço e relações sociais, que se desdobram em outros conceitos, tais como ser humano, relações socio-ambientais, relações sociais de produção, conhecimento, território, ambiente, natureza, redes, transformações sociais, cultura, identidade, memória, temporalidade, imaginário, ideologia, alteridade, indivíduo, sociedade, poder, trabalho, tecnologia, economia, linguagem, ética, estética, epistemologia, política, Estado, direitos humanos, imanência, transcendência, patrimônio, corporeidade, sociabilidade, convivência, cooperação, solidariedade, autonomia e coletividade, que permeiam por todo o percurso formativo. (SANTA CATARINA, 2001 apud. SANTA CATARINA, 2014, p. 142)

A PCSC considera o nível de compreensão do aluno em relação ao ambiente em que ele está inserido, bem como as interações entre as ações humanas e o ambiente natural que contribuem para a construção desse espaço. O espaço vivido é definido como o local onde os seres humanos se conectam profundamente, formam suas identidades, exercem sua cidadania e interpretam o mundo ao seu redor através de experiências cotidianas. Dentro desse espaço, as relações de poder moldam a ocupação e os limites, seja no nível do cotidiano ou nas interações entre entidades nacionais, instituições diversas e representações sociais em diferentes escalas geográficas - local, regional, nacional e global. É nesse espaço dinâmico que a vida ocorre e que se transforma em território através dessas interações.

A regionalização desse espaço é possível através de diversos critérios, resultando em recortes espaciais que exibem semelhanças, contradições e características específicas que definem uma determinada região. Um território pode ser uma cidade, estado ou país, e cada um deles pode conter múltiplas regiões, cada uma com cenários distintos nas esferas econômica e habitacional. Isso abrange desde a

disposição de construções horizontais a verticalizadas tanto nas áreas urbanas como rurais. Uma região pode ser identificada pelas suas dinâmicas socioeconômicas em meio ao contexto da globalização, e essa identificação pode ser baseada em critérios político-administrativos, socioeconômicos, naturais e culturais. Tais abordagens visam a uma caracterização mais completa e uma gestão eficaz dos territórios. (SANTA CATARINA, 2014).

Além destes aspectos, algo que chama a atenção é que o componente está dividido em diferentes tópicos, como Geografia Física, Geografia Humana, Geografia Econômica, Geografia Política, entre outros. Cada tópico é abordado separadamente, muitas vezes de forma fragmentada, sem estabelecer conexões entre eles. Adentrando a estes tópicos, encontramos os temas expostos, como por exemplo: o estudo do espaço geográfico, das regiões e territorialidades de Santa Catarina, do Brasil e do mundo, a análise das relações de poder entre os países, dos processos de integração e globalização, dos conflitos geopolíticos e dos desafios da interdependência global, as questões ambientais e a cartografia e representação espacial, bem como, o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e análise de mapas, gráficos e outras representações espaciais. No que concerne à geografia, a PCSC, no Ensino Médio, propõe temas como “a Geografia como ciência; o espaço para além da Terra; a conquista do espaço [...]; relações de Poder; a fome no mundo; Divisão Internacional do Trabalho; a Terceira Revolução Industrial etc. (SANTA CATARINA, 2014, p. 187)

Quanto ao professor, tem como tarefa ensinar a importância da consciência global e da compreensão intercultural, incentivando os alunos a desenvolverem uma perspectiva abrangente sobre o mundo e a se tornarem cidadãos informados e responsáveis. “O professor de Geografia deverá ser o mediador entre o conhecimento geográfico e o aluno facilitando o processo de compreensão das relações sociedade-natureza, numa perspectiva sempre crescente de apropriação e saber.” (SANTA CATARINA, p. 174, 2014). Neste documento, a avaliação do ensino da Geografia era pautada em um modelo tradicional, baseado em testes e provas escritas, apresentações em grupos através de análises de textos do livro didático que verificavam a memorização de fatos e conceitos.

Em 2019, com a tarefa de promover a Reforma do Ensino Médio, começou um movimento para a construção de uma nova Proposta Curricular. Precisava, assim, de modificações para atender às novas diretrizes e às mudanças no contexto atual da sociedade, para que a nova proposta trouxesse diferentes maneiras de se ver e fazer educação, pautada na perspectiva da educação integral dos estudantes, visando envolver todos os aspectos humanos no trabalho pedagógico.

Nesse contexto, o novo currículo é intitulado pelo “Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense” de 2021, dispondo de quatro cadernos. A elaboração da proposta tem como base a BNCC (2017) e a PCSC (2014). Esse documento se transformou no novo norte do ensino no âmbito estadual. A reforma aumenta a carga horária de trabalho escolar efetivo, de 2.400 horas para 3.000 horas, em três anos. Dessa carga horária ampliada, 1.800 horas serão dedicadas ao trabalho com os componentes da BNCC, também conhecido como Formação Geral Básica, enquanto as outras 1.200 horas serão destinadas a Itinerários Formativos de aprofundamento, oferecendo maior flexibilidade. (SANTA CATARINA, 2021).

A parte flexível do currículo inclui disciplinas como “Projeto de Vida”, uma segunda Língua Estrangeira e Componentes Eletivos. Os alunos podem escolher esses componentes a partir de um Portfólio que oferece um total de 25 opções. A oferta de componentes depende do número de escolhas e da disponibilidade de aulas na escola. Além disso, existem as chamadas Trilhas de Aprofundamento, que consistem em Áreas do Conhecimento e oferecem 15 possibilidades de trilhas. Essas trilhas visam expandir e aprofundar o aprendizado dos estudantes em diversas áreas do conhecimento e suas tecnologias. Elas abordam temas que são atraentes para os estudantes e estão alinhados com o contexto histórico, político e social da comunidade escolar (SANTA CATARINA, 2021).

Para o componente da Geografia, os documentos indicam uma ênfase na compreensão dos fenômenos geográficos e na formação de cidadãos críticos e participativos, utilização de metodologias ativas e recursos tecnológicos, integração com outras disciplinas, uma abordagem interdisciplinar. Valoriza a compreensão dos estudantes sobre os espaços geográficos e suas transformações, a relação entre

sociedade e natureza, a diversidade cultural e as questões socioambientais, propiciando “Uma forma de entender o mundo que se posiciona contra os mais diversos tipos de violência e os enfrenta, sejam eles de gênero, sociais, raciais ou sexuais, promovendo saúde, respeito por todas as formas de vida e o cuidado com elas”. (SANTA CATARINA, 2021, p. 67)

Além disso, enfatiza a compreensão dos estudantes sobre os espaços geográficos e suas transformações, a relação entre sociedade e natureza, a diversidade cultural e as questões socioambientais. Alguns dos principais conteúdos abordados são: o espaço geográfico com o estudo das características físicas e humanas dos lugares; o território e paisagem com a análise das diferentes formas de ocupação e apropriação do espaço pelas sociedades; a globalização, tendo a compreensão dos processos de integração e interdependência entre os diferentes lugares do mundo, incluindo as relações econômicas, políticas, sociais e culturais entre os países; o meio ambiente e o estudo das interações entre sociedade e natureza, enfatizando a importância da preservação dos recursos naturais, a análise dos impactos ambientais e a busca por práticas sustentáveis; o desenvolvimento de habilidades cartográficas; a análise das relações entre cultura e espaço geográfico, compreensão das identidades territoriais e valorização do patrimônio cultural e a geopolítica e relações internacionais. (SANTA CATARINA, 2021).

Quanto à avaliação, a formativa é valorizada, buscando fornecer feedbacks contínuos aos estudantes sobre seu progresso e identificar áreas que precisam de desenvolvimento. Em vez de se concentrar exclusivamente em notas e resultados, a avaliação é usada como ferramenta para auxiliar o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes. São utilizados diversos recursos permitindo que os estudantes demonstrem suas habilidades de diferentes maneiras. Também incentiva a análise crítica e a reflexão sobre os conteúdos estudados. Assim, os alunos são desafiados a relacionar conceitos geográficos a contextos reais, interpretar fenômenos socioespaciais, compreender relações de poder e desigualdades e propor soluções para problemas geográficos, muitas vezes utilizando recursos tecnológicos, ou seja, a ideia central é que a avaliação no novo ensino médio em Geogra-

fia seja mais abrangente, formativa, contextualizada e voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes. (SANTA CATARINA, 2021). Os documentos oficiais da implementação do Novo Ensino Médio apenas fornecem diretrizes gerais. Em função disto, professores e escolas têm autonomia de adaptar e contextualizar esses conteúdos de acordo com a realidade local e os interesses dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa e uma visão crítica da realidade geográfica.

O Estado de Santa Catarina, em suas diversas propostas curriculares, enfatiza a formação humana abrangente. A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) abre espaço no documento para destacar e justificar a educação integral com o princípio do processo educacional, definindo-a como “[...] uma estratégia histórica que busca desenvolver trajetórias formativas mais integradas, complexas e abrangentes, que levem em consideração a educabilidade humana em sua múltipla dimensão” (SANTACATARINA, 2014, p. 26). Nesta definição, ressalta-se a necessidade de propor um currículo unificado, que promova o diálogo entre as áreas do conhecimento, em um processo contínuo e de expansão constante de conhecimentos, considerando as diversas dimensões do desenvolvimento humano (SANTA CATARINA, 2021, p. 12).

Percebe-se, ao analisar os documentos do currículo do ensino da geografia no ensino médio, que há uma transição da abordagem baseada em conteúdos para uma abordagem mais voltada para o desenvolvimento de competências geográficas nos estudantes. A competência geográfica envolve a capacidade de analisar, interpretar e compreender o espaço geográfico, bem como de relacioná-lo a diferentes aspectos sociais, econômicos, políticos e ambientais. Há uma mudança significativa no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades cognitivas mais amplas, como pensamento crítico, resolução de problemas, análise espacial, interpretação de mapas e gráficos, uso de tecnologia geográfica.

O modelo anterior se concentrava na localização e descrição de lugares, com ênfase nos aspectos físicos e culturais, com foco em mapas físicos e políticos, pouca ênfase em mapas temáticos, gráficos, imagens de satélite, sistemas de informações geográficas e digitais. O

modelo da reforma dá ênfase na compreensão e análise dos processos geográficos, como mudanças climáticas, migração, urbanização, desigualdades socioespaciais e interações entre humanos e ambiente, uso de múltiplas representações geográficas, permitindo aos alunos explorarem diferentes formas de visualização e interpretação de informações espaciais.

A Geografia ocupa um lugar na porção do currículo que cabe ao que vem sendo denominado de Formação Geral Básica. Por outro lado, não possui um conjunto de competências e habilidades específicas, como disposto na BNCC do Ensino Fundamental. Evidenciamos, também, que as escolas poderão desenvolver parcerias com empresas e outras instituições para atender aos requisitos da formação técnica e profissional. Deste modo, profissionais de notório saber poderão ministrar aulas.

Além de aspectos relevantes ao currículo, constatamos que a grade curricular dos componentes curriculares das ciências humanas e sociais aplicadas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia), a partir da segunda série do ensino médio, abrange apenas uma aula por componente. No contexto da Formação Geral Básica, nota-se uma diminuição de 30% na carga horária destinada ao componente de Geografia em comparação com as matrizes curriculares anteriormente disponibilizadas na rede, onde estava previsto um total de 02 aulas semanais. Essa organização endossa as preocupações apresentadas por Simões (2017), que argumenta que os componentes da área das ciências humanas estão sendo relegados a um papel secundário para atender às intenções do projeto.

Na estrutura de composição da carga horária, é evidente uma hierarquização entre os componentes na Formação Geral Básica. Essa hierarquização na distribuição do currículo já era perceptível antes da reforma. Essa compreensão, associada à redução da carga horária das áreas, especialmente em escolas de menor porte, pode levar, como aponta Simões (2017, p.53), “os professores a lutas corporativas em defesa própria, prejudicando a convivência e o trabalho coletivo no âmbito das escolas».

Ao examinarmos de forma sistemática a área das ciências humanas e, em particular, a disciplina de Geografia, surge a possibilida-

de de aumentar a oferta de carga horária e o enriquecimento do trabalho pedagógico com os conhecimentos dessa área, por meio de trilhas de aprofundamento e componentes curriculares eletivos. Isso, contudo, depende do interesse dos estudantes em optar por essas trilhas e componentes eletivos que abrangem essa área de conhecimento, bem como da capacidade das escolas em oferecê-los. É importante ressaltar que não se trata necessariamente de abordar conceitos e temas específicos da Geografia, mas de integrá-los na área de conhecimento de forma mais ampla.

Nesse contexto, entendemos que os educadores terão que construir um repertório de conteúdos a serem abordados, que nem sempre terá uma conexão direta com sua formação inicial. Nossa percepção é que essa questão abre espaço para a precarização e desprofissionalização do trabalho docente em um currículo flexível, pois a oferta de carga horária de uma temática que permita aos profissionais de Geografia articularem as competências, habilidades e objetos de conhecimento da área das ciências humanas, conforme sugerido pelo currículo, permanece incerta a cada semestre.

A ideia de complementaridade apresentada pela BNCC em relação aos currículos prescritos que serão elaborados ou reestruturados a partir dela também se relaciona com a impossibilidade de o currículo formal conseguir abranger todas as situações que ocorrem na sala de aula, conceito que Sacristán (2017) denomina de currículo em ação. De acordo com o autor, o currículo em ação trata da prática real que se concretiza na sala de aula e é sustentado pela ação pedagógica, guiada pelas experiências teóricas e práticas dos professores.

Na mesma perspectiva, o currículo “adota a abordagem da progressão não seriada, considerando que a construção conceitual não é definida pelo ano letivo, mas sim pelos processos didático-pedagógicos desenvolvidos na sala de aula” (SANTA CATARINA, 2021, p. 12). O caderno curricular não especifica conteúdos, objetos de conhecimento ou habilidades entre as séries/anos do ensino médio. Cabe aos professores fazerem as escolhas em relação ao aprofundamento de cada objeto de conhecimento. Isso pressupõe uma autonomia no planejamento por parte dos docentes, porém, esse planejamento está condicionado ao que o currículo propõe, levando em consideração

que os alunos no terceiro ano do ensino médio podem apresentar habilidades diferenciadas, o que influencia significativamente o planejamento do professor em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Essas são apenas algumas das diferenças entre o antigo currículo e o atual no ensino de Geografia. As mudanças curriculares são dinâmicas e refletem as transformações na sociedade, nas tecnologias e nas necessidades educacionais. Não há mudança que se faça sozinha quando o tema é a Educação. Por esse motivo, deixa-se claro que a busca por um salto qualitativo no ensino público brasileiro não depende de uma ação isolada, quer do professor, dos alunos ou de qualquer outra parte envolvida no processo educativo, mas de uma vontade política e de uma ação coletiva e revolucionária que possa provocar mudanças concretas, lembrando que as “reformas legais, nos vários graus de ensino, não significam, imediatamente, novas práxis curriculares” (MENDONÇA, 2013, p. 47).

Ainda que esteja em acordo com a BNCC, o Currículo Base do Ensino Médio de Santa Catarina se sobressai por suas características singulares. Isto ocorre não apenas devido à abordagem de temas que transcendem os limites da Base, mas também à sua intenção de estabelecer um diálogo com a trajetória curricular histórica do estado, notavelmente recuperando os elementos do percurso delineado pela Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), que foi atualizada pela última vez em 2014.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

Este estudo concentrou-se em analisar o currículo prescrito, mas, conforme proposto por Sacristán (2000), o currículo é um sistema composto por vários níveis que não podemos perder de vista. O Currículo Base de Treinamento e Competências (CBTC) ainda está sendo traduzido, ressignificado e moldado a partir da cultura e vivência profissional dos docentes catarinenses, que colocarão o currículo em ação, atribuindo novos sentidos ao documento no chão das salas de aula. A reestruturação do componente de Geografia no Ensino Médio em Santa Catarina trouxe mudanças significativas para o processo de ensino e aprendizagem. O novo currículo busca superar as limi-

tações do modelo anterior, promovendo uma abordagem mais contextualizada, interdisciplinar e participativa. A valorização do pensamento crítico e o uso de metodologias ativas estimulam os estudantes a se envolverem de forma mais ativa na construção do conhecimento geográfico.

No entanto, a implementação efetiva do novo currículo enfrenta desafios, como por exemplo a formação continuada dos professores e a disponibilidade de recursos adequados nas escolas. É fundamental investir em políticas públicas que garantam a qualificação dos professores e a infraestrutura necessária para a prática de uma Geografia mais dinâmica e participativa. Além disso, é importante incentivar a articulação entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo, como gestores escolares, professores, estudantes e famílias, visando a construção coletiva de uma educação geográfica de qualidade, que contribua para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade contemporânea.

Neste contexto, cada um dos componentes curriculares carrega consigo um caminho teórico- metodológico e epistêmico, assim como um aporte conceitual e categorial de seu campo intelectual, como resultado do movimento mais amplo da história da ciência moderna. Os conteúdos, categorias e conceitos eram anteriormente construídos com base na formação do professor, levando em consideração as necessidades e dificuldades de sua turma ou série. No entanto, atualmente, esses elementos estão ligados a um currículo orientado por competências e habilidades, bem como ao suposto “protagonismo” do estudante.

## REFERÊNCIAS.

BARBOSA, Maria Edivani Silva. **A geografia na escola: espaço, tempo e possibilidades.** Revista de Ensino de Geografia. v.7, n. 12. p. 82-113, Uberlândia, 2016.

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

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 5/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.**

Relator: José Fernandes de Lima. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 24/1/2012, Seção 1, Pág. 10.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/SC N° 040, aprovado em 09/03/2021, (Resolução CEE/SC n° 004/2021). **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense para conhecimento, análise e parecer do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina** (CEE/SC).

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

**Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23/12/1996. Seção I, p. 27833-27841.

\_\_\_\_\_. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26/06/2014, Seção 1 - Edição Extra.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (Versão preliminar). Brasília, DF, 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP no 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

CAVALCANTI, L. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. São Paulo: Papirus Editora, 2008.

MENDONÇA, Sandra. **A Geografia e a formação de seus professores: o processo formativo dos Professores para a Educação Básica**/Sandra Mendonça; orientadora, Magaly Mendonça; coorientadora, Leda Scheibe. - Florianópolis, SC, 2013. 300 p.

OLIVEIRA, N. A. S. DE; ROSA, H. A.; SILVA, D. A. DA. **A História no Currículo Base do Território Catarinense**. Fronteiras: Revista Catarinense de História, n. 34, p. 196–212, dez. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/SC N° 070, de 17 de junho de 2019. **Institui e orienta a implantação**

**do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e normatiza a adequação à Base Nacional Comum Curricular dos currículos e propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.** Diário Oficial do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual de Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina:** formação integral na educação básica. Florianópolis: SED, 2014. 190 p.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes 3:** organização da prática escolar na educação. Florianópolis: IOESC, 2001.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas: na “reforma” do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017. Palavras-chave: Artigo completo, Normas científicas, Congresso, Realize, Boa sorte.

SUERTEGARAY, D. M. A. **Geografia Física na Educação Básica ou o que ensinar sobre natureza em Geografia.** In MORAIS, E. M. B.; ALVES, A. O.; ASCENÇÃO, V. O. R. (Orgs.). Contribuições da Geografia Física para o Ensino de Geografia. 1. ed. Goiania: C&A Alfa Comunicação, 2018. p. 13- 32.

THIESEN, J. DA S. Vinte Anos de Discussão e Implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina na Rede de Ensino: desafios para um currículo de base histórico-cultural. **PerCursos**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 41–54, jul. 2007.

THIESEN, J. DAS. **Currículo Base do Território Catarinense:** tendência ao apagamento da Proposta Curricular do Estado considerada patrimônio dos educadores. *Revista Brasileira do Ensino Médio*, v.4, p. 4-13, 2021.

TOMAZ, M. H. A Proposta Curricular da Educação Básica e Santa Catarina e suas atualizações: (Re)Significados dos Saberes Docentes. In: Anais do Evento Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação. **Ciências Humanas na Educação Básica e Superior:** Currículos, Livros Didáticos E Tecnologias Educacionais. Anais Eletrônicos do III Congresso Ibero- Americano de Humanidades, Ciências e Educação, Criciúma: 2018, p. 37-48.

## CAPÍTULO 2

### PANDEMIA DA COVID-19, EDUCAÇÃO E TRABALHO: EM FOCO AS JUVENTUDES<sup>5</sup>

**Daiane Caetano Costa de Aquino**

[daiannyaquino@hotmail.com](mailto:daiannyaquino@hotmail.com)

Universidade do Vale do Itajaí

**Tânia Regina Raitz**

[raitztania@gmail.com](mailto:raitztania@gmail.com)

Universidade do Vale do Itajaí

## INTRODUÇÃO

Partimos da compreensão da condição juvenil como uma etapa da vida marcada por heterogeneidade e que vivencia diversos processos de transição, bem como experiências relacionadas a educação, ao trabalho, a estrutura e vida familiar, entre tantas outras. Nos propomos neste ensaio teórico a refletir sobre a pandemia da Covid-19 e seus impactos na vida dos jovens, como foco nas questões que envolvem educação e trabalho, categorias que desde muito cedo, com maior ou menor intensidade, fazem parte da vida dos jovens.

Numa sociedade como a nossa que possui expressivas desigualdades sociais, o acesso/permanência no processo de escolarização e formação acadêmica se torna um grande desafio e a inserção precoce no mercado de trabalho uma realidade. Desta forma, há necessidade que o Estado mantenha, elabore e implemente políticas públicas que tenham como prioridade atender de forma satisfatória as demandas por educação e trabalho dos jovens brasileiros. Sobretudo num cenário atípico como a pandemia da Covid-19 que vivenciamos e que trouxe o agravamento das mazelas sociais.

Com intuito de perpassar pelo contexto da pandemia e as relações estabelecidas na tríade juventude, educação e trabalho, discor-

remos nesse ensaio sobre a pandemia da doença Covid-19 as categorias educação e trabalho na vida dos jovens, e ainda abordaremos o papel das políticas públicas voltadas a educação e ao trabalho no que tange às demandas das juventudes(s).

Sabemos que a circulação do novo coronavírus SARS-Cov-2 em Wuhan foi confirmada no dia 20 de janeiro de 2020 e no dia 30 do mesmo mês a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a epidemia. A disseminação geográfica veloz apresentada pelo coronavírus levou em 11 de março de 2020 a OMS a tratar a contaminação pela doença Covid-19 como uma pandemia (OMS, 2020). O Brasil teve os primeiros registros de casos em investigação da doença Covid-19 em 7 de fevereiro. Após decretar a pandemia da Covid-19 (nome dado a doença gerada pelo SARS-Cov-2) a OMS recomendou entre diversas outras medidas que fosse realizado o distanciamento social e que os países se preparassem para prevenir e conter a transmissão do vírus dentro de seu território.

A pandemia que enfrentamos desde então, entrou de forma abrupta em nossas vidas e nos forçou a enxergar e a viver de forma diferente, exigindo que nossa capacidade de adaptação fosse colocada em prova quase que diariamente. O distanciamento social, principal medida de prevenção tomada pelas nações do mundo, inclusive pelo Brasil, impactou muito em várias categorias que fazem parte do nosso cotidiano, entre as quais por critério de impacto e interesse de pesquisa destacamos: a educação e o trabalho.

A paralisação de atividades tidas como não essenciais refletiu muito no comportamento das pessoas e tarefas simples como por exemplo ir ao supermercado, se tornou uma situação de risco. Em 2020 o trabalho presencial foi em grande escala substituído pelo *home office* e as aulas presenciais na educação básica e superior foram convertidas em ensino remoto. Grande parte da classe trabalhadora que iniciou a pandemia em *home office* teve que retornar ao trabalho, ainda, nos primeiros meses de 2020, tomando as medidas de segurança, mas mesmo correndo um sério risco de contaminação devido aos altos índices de pessoas infectadas com a Covid-19. Já as atividades presenciais na área da educação estão foram retomadas gradativamente desde o último bimestre de 2020.

Embora a humanidade atualmente dispor de avanços científicos significativos e de recursos tecnológicos bem avançados, os protocolos iniciais adotados pelos países para evitar a disseminação da Covid-19 foram pautados em dispositivos conhecidos de longa data: a quarentena, o fechamento das fronteiras, entre os Estados-nações, e internamente o isolamento social. Outra medida tomada foi o uso de máscara, que atua como uma barreira física para ajudar a impedir que o vírus se propague por meio das gotículas expelidas durante a fala, tosse ou espirros, sintomas bem comuns nas pandemias de doenças respiratórias infecciosas.

Neste contexto de incertezas e em meio as descobertas de novos protocolos de tratamentos que se mostraram eficazes ou não, à medida que a doença ia se espalhando, fomos forçados a mudar nossa rotina incluindo a forma de interação social, que antes acontecia acalorada com proximidade física e passou a ocorrer de forma distanciada em muitas situações apenas virtualmente.

Pandemias similares com a que vivenciamos atualmente<sup>6</sup>, que envolvem as síndromes respiratórias ocorreram ao longo da história, nesse século em anteriores e mesmo que em épocas distintas, seus impactos ocasionam rupturas no tecido social, influenciando no modo de agir das pessoas e causando transformação nas estruturas sociais que sustentam a sociedade, como exemplos: a família, os direitos constitucionais, a religião, a educação, a economia, o trabalho etc.

Neste ensaio nos propusermos a pensar sobre uma categoria social específica: as juventudes(s) e os impactos sofridos por elas durante a pandemia, nas questões que envolvem educação e trabalho. Sendo que a relações entre juventude, educação e trabalho são complexas e no mundo contemporâneo cada vez mais têm se apresentado de maneira entrelaçada.

Iniciando as discussões sobre a definição de adolescentes/jovens sob a perspectiva legal, no Brasil temos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reconhece como adolescentes pessoas entre 12 e 18 anos (BRASIL, 1990), enquanto o Estatuto da Juventude, estabelece como jovens pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade (BRASIL, 2013). Para fins de pesquisas que visam acompanhar o desenvolvimento socioeconômico do país, como as que são realiza-

das pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é considerado como sendo jovem indivíduos que têm entre 15 e 24 anos. A Organização das Nações Unidas (ONU), corrobora com essa demarcação utilizada pelo IBGE, ao considerar em seus documentos e discussões, como jovens pessoas que estão dentro dessa faixa etária que compreende dos 15 aos 24 anos de idade. O que se percebe é que mesmo não levando em consideração outros fatores e estando apenas baseado num viés etário, já não há unicidade sobre a definição do indivíduo como ser adolescente ou jovem.

Embora que o recorte etário, fechado e determinista, seja aceitável para fins de levantamento de informações estatísticas, elaboração de políticas públicas, definição de deveres e defesa dos direitos estabelecidos a esta parcela da sociedade, nos propusemos a olhar as juventude(s) sobre a ótica da perspectiva histórico-sociocultural. Nessa concepção, juventude(s) é uma categoria denominada para além de visões reducionistas que a definem apenas pelo caráter etário ou biologizante. É tratada como uma categoria social heterogênea, constituída de acordo com o contexto social e histórico, uma etapa específica do desenvolvimento humano, cultural e social dos indivíduos, e não apenas uma passagem da infância para a vida adulta (ARRIÈS 1981, PERALVA, 1997).

Cabe salientar que as juventude(s), que por diversas características, deve ser vista no plural, como categoria social possui suas especificidades e estas são influenciadas diretamente pelo contexto que está inserida, onde [...] “se situa, biológica e culturalmente, em uma íntima relação com o tempo[...]” (MELUCCI, p.7, 1997), portanto, não existe uma única forma de definir ou caracterizar a juventude, pois existem aspectos específicos e individuais relacionados ao mesmo contexto, uma vez que a identidade juvenil é tecida de acordo as modificações sociais, culturais, históricas, econômicas, políticas, entre outros fatores inerentes aos mencionados. Portanto, não temos em determinada época e contexto apenas uma juventude, mas temos juventudes no plural, por serem referências múltiplas da sociedade e pelo fato de cada um experienciar da sua própria maneira o que é ser jovem (ABRAMO; BRANCO, 2005; DAYRELL, 2003, 2007; PAIS 2009)

As metamorfoses que ocorrem no mundo do trabalho e na “crise estrutural de desemprego” que estamos enfrentando (ANTUNES, 2009, 2015; FRIGOTTO, 2013) acabam tendo um impacto maior sobre os jovens, principalmente os pertencentes as camadas populares que travam diariamente, segundo Pochmann (2000), “a batalha pelo primeiro emprego”. Perpassam sobre exigências, muitas vezes, impossíveis de serem cumpridas por eles, uma vez que muitos estão à procura da sua primeira atividade produtiva remunerada, seu primeiro emprego e não possuem a experiência requisitada por grande parte dos empregadores. Assim, muitas vezes acabam se sujeitando a empregos precarizados, informais e insalubres. E ainda entre os jovens que conseguem se inserir no mercado de trabalho, grande parte encontra outros desafios a serem enfrentados, entre eles, conciliar educação e trabalho.

Os jovens que já sofriam com o desemprego e enfrentavam diversas dificuldades para se inserir no mercado de trabalho antes mesmo da pandemia, passam a ser ainda mais afetados pela escassez de vagas no mercado de trabalho, uma vez que muitos dos trabalhadores inseridos tiveram sua jornada de trabalho ampliada e o salário reduzido, acentuando as nuances da precarização do mercado de trabalho que já vem ocorrendo há décadas.

É válido ressaltar que a pandemia não criou, ela simplesmente “desnudou” a exploração do trabalho, a exclusão de direitos, o subemprego, a informalidade e a intermitência que já vem ocorrendo há algumas décadas no mundo do trabalho, mas precisamente no século XXI como reflexos acentuados da consolidação do neoliberalismo e da ausência de regulação efetiva de estado nas transações capitalistas (ANTUNES, 2019). Nesse ínterim, infelizmente, a tendência é a oferta de empregos cada vez mais precários, com jornadas de trabalhos ampliadas, salários menores e uma competição cada vez mais crescente.

É possível inferir que no Brasil a Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017 consolidou a reforma das Leis do Trabalho (CLT) legitimou a exploração dos trabalhadores, fortalecendo o trabalho precário na era da “uberização” das atividades laborais, conceito que se refere aos trabalhadores que vendem sua força de trabalho sem um vínculo empregatício sólido, que lhes permita acessar direitos trabalhistas, colocando-

os na simples condição de prestadores de serviços. E como consequência dessa legitimação temos um mercado de trabalho que beneficia o empregador e negligencia o empregado, servindo vorazmente a lógica de acumulação do capital e a manutenção da centralização das riquezas nas mãos de poucos (ANTUNES, 2019).

A ausência de atuação do MEC durante a pandemia, a falta de um plano de apoio as atividades educacionais ofertadas pelas escolas e instituições de ensino superior do país, refletiram diretamente nas taxas de frequência em todas as etapas de ensino, conforme apontou os dados da PNAD Covid-19, em novembro de 2020, conforme a pesquisa apenas 60% da população com idade entre 6 e 29 anos de idade frequentava a escola ou universidade. Sendo que os indivíduos que tinham 17 a 29 anos de idade representavam apenas 31,5% dos indivíduos dentro dessa faixa etária que deviam estar frequentando o ensino médio ou superior (IBGE, 2020).

Por conta desse cenário atual, além de desestimulados a dar continuidade a sua formação, diante das dificuldades financeiras apresentadas por grande parcela das famílias das classes populares, não é raro que os jovens abandonem os estudos para ajudar com a renda familiar, mesmo que isso signifique se submeter ao trabalho informal. Situação bem preocupante, pois embora não haja uma linha linear entre formação/capacitação e inserção profissional, não se qualificar torna ainda mais improvável conseguir uma atividade laboral, que além de gerar uma renda possibilite também crescimento, satisfação e realização pessoal (ALBORNOZ, 2008).

A inserção profissional pode ser caracterizada por elementos diversos, que giram em torno das expectativas, razões e oportunidades, portanto não se trata de um processo vivenciado da mesma maneira por todos os jovens, mesmo que sejam pertencentes a mesma sociedade, período histórico, gênero e contexto, cada um associa o ingresso no mercado de trabalho da própria sua maneira (ROCHA-DE- OLIVEIRA, 2012, p.130). Deste modo, a inserção no mercado de trabalho é um desafio comumente enfrentado pelos jovens, mesmo quando os indicadores econômicos demonstram bons desempenhos eles travam uma verdadeira batalha em busca por emprego. A situação ainda piora quando as atividades econômicas que regem o

mercado de trabalho passam por períodos turbulentos, fazendo com que a categoria juvenil seja atingida de forma acentuada, seja no movimento de inserção laboral ou na manutenção da vaga de emprego já conquistada.

A crise político-econômica como a que vivenciamos, iniciada em meados de 2014 que perdurou com veemência nos anos de 2015 e 2016 e que começou a demonstrar mudanças positivas a passos lentos nos anos posteriores interferiu diretamente em vários aspectos relacionados a economia, entre os quais destaco: elevação dos índices de inflação, aumento das desigualdades econômicas, crescimento relevantes das taxas de desemprego, entre outras (IPEA, 2020).

Em 2019 o país ainda estava tentando se recuperar da crise, oscilando entre trimestres de pequenos crescimentos econômicos e outros de retração. Para piorar a situação em março de 2020 fomos surpreendidos pela pandemia de Covid-19.

Em poucos meses entramos no que os especialistas em economia chamam de recessão técnica, que de forma resumida significa apresentar por dois trimestres consecutivos desaceleração na economia. Como apontam diversas pesquisas realizadas por estudiosos da categoria juventudes e instituições como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o IBGE, em contextos recessivos como o que entramos novamente em 2020 (em parte por conta da Covid-19) o mercado de trabalho inclina-se a desempregar ou manter desempregado em maior escala as pessoas jovens se comparadas as pessoas adultas.

Essa afirmação pode ser comprovada com base no relatório mensal da PNAD Covid-19 de novembro de 2020, que apontou que as maiores taxas de desocupação, cerca de 24, 2% compreendeu os indivíduos entre 14 a 29 anos de idade (PNAD COVID-19, 2020). Como já mencionado com bases nos dados da Covid-19 e inúmeras pesquisas que compreendem a categoria juventude, podemos afirmar que os jovens acabam sofrendo muito mais com as oscilações do mercado de trabalho. E a relação estabelecida entre os jovens com o mercado de trabalho por sua vez reflete de forma direta ou indireta no seu vínculo com a educação. Para pensar sobre essas relações é relevante explorar o papel das políticas públicas educacionais e das políticas públicas que visam a geração de emprego e renda, no tocante ao seu pa-

pel na minimização ou resolução das principais problemáticas que envolvem as demandas de educação e trabalho na vida da população jovem, que como já vimos na seção anterior têm sido extremamente evidenciadas durante essa pandemia.

Entendemos como política pública ações que são desenvolvidas nos formatos de programas, atividades e normas que são elaboradas pelo governo em esfera municipal, estadual, ou federal, com o intuito de assegurar os direitos da população e suprir determinada demanda social que se apresente. Apesar dessa definição tão objetiva e serena, na prática sabemos que uma política pública não surge de forma simples e totalmente pacífica, muitas das políticas públicas em vigor foram criadas a partir da pressão da sociedade civil e do terceiro setor, por meio da atuação de movimentos que lutam pelo reconhecimento de seus direitos enquanto cidadãos. É um campo bastante complexo, em que ocorre jogo de forças, conflitos, disputas envolvendo diversos interesses de grupos econômicos e políticos.

Mediante essa compreensão de que política pública envolve ações do governo ou a decisão de se omitir diante de uma determinada demanda social, vale destacar que categorias tão complexas como educação e trabalho são muito abrangentes, então focamos aqui nesse ensaio as políticas públicas educacionais voltadas ao aspecto escolar e as do trabalho na questão de repasse de renda ou bolsas que contribuam para que os jovens permaneçam na escola e/ou que também tenham possibilidade de acessar e permanecer no ensino superior.

O que vivemos atualmente é uma quantidade ínfima de políticas públicas redistributivas que sirvam de suporte para que os jovens oriundos da classe popular possam dar continuidade a sua formação, sem ter de abandonar os estudos (quer seja na educação básica ou superior) para lançar-se no mercado de trabalho, de acordo com Azevedo (2003, p.38) esse tipo de política é caracterizada pela redistribuição de “[...] renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos [...]”. A grosso modo, dois exemplos bem conhecidos desse tipo de política pública são os programas: Bolsa Família que compreende crianças de 0 (zero) até 17 anos de idade e para os que estão ou almejam entrar na educação superior temos o Universidade para Todos - PROUNI.

No campo das políticas públicas relacionadas ao trabalho destacamos a Lei nº 10.097 sancionada em 19 de dezembro de 2000, chamada de Lei da Aprendizagem, que alterou a dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e que permitiu as empresas contratarem na condição de aprendiz, indivíduos entre 14 e 18 anos de idade.

Essa política de aprendizagem contribui para que os jovens das classes populares consigam seu primeiro emprego, mesmo sem possuir experiência, requisito muito presente nos critérios para contratação atual e que acabam desmotivando muitos jovens que buscam pelo seu espaço no mercado de trabalho. Claro que também acaba beneficiando as empresas que acabam tendo a possibilidade de formar seus funcionários de acordo com as suas demandas.

Na condição de aprendiz o jovem terá uma renda, uma jornada de trabalho menor que lhe permitirá de certa forma conciliar educação e trabalho, além de ser amparado por questões legais que legislam sobre esse tipo de vínculo empregatício. Essa Lei colabora também para que os jovens, possam ter seu primeiro emprego, adquirir experiência e qualificação profissional, porém não existem vagas suficientes nas empresas para empregar todos os jovens pertencentes a grupos de maior vulnerabilidade social e programas como esse necessitam ser ampliados, uma vez que esse tipo de política que gera emprego e renda pode contribuir para que o jovem não abandone seus estudos para se inserir de qualquer maneira no mercado de trabalho.

Em dezembro de 2007 a Lei nº 10.097 foi alterada e passou a prever que jovens de 14 a 24 anos poderiam ingressar no mercado de trabalho na condição de aprendizes e que a instituição contratante deverá fornecer formação profissional teórica e prática bem como assegurar os direitos trabalhistas (POCHMANN, 2007). Essas colocações a respeito desses exemplos de políticas públicas foram feitas para reforçar a necessidade e a urgência de elaboração e implementação de novas políticas bem como a intensificação das ações das que já existem em prol das demandas sociais das juventudes por educação e trabalho, principalmente diante do cenário cruel de abandono escolar e desemprego intensificado pela pandemia de Covid-19.

Conforme apontou o diretor geral da OIT, Guy Ryder “a pandemia está infligindo vários choques aos jovens. Ela não só destrói seus

empregos e suas perspectivas profissionais, mas também compromete sua educação e seu treinamento e tem repercussões graves sobre o seu bem-estar mental” (OIT, 2020). A OIT já nos primeiros meses de pandemia em 2020 sinalizou que a crise econômica provavelmente iria atingir de forma mais crítica os jovens, fato que pôde ser comprovado pelos dados de desemprego levantados pela PNAD Covid-19, bem como os baixos índices de jovens com idade entre 17 e 29 anos que deveriam estar frequentando o ensino médio e o ensino superior, mas não estão.

Posto isso também é válido frisar que os problemas relacionados ao trabalho e a educação que assolam as juventudes (de forma mais aparente atualmente durante a pandemia), a longo prazo não afetarão somente a juventude, isso irá refletir na sociedade de um modo geral, gerando outras demandas sociais. Após termos exposto de forma otimizada informações pertinentes a respeito da pandemia da Covid-19, as juventudes, a educação e o trabalho, na seção a seguir constam os materiais e método utilizado para elaborar esse ensaio teórico.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

A metodologia empregada na realização desse recorte de tese envolveu a pesquisa bibliográfica. Esse ensaio é fragmento de uma tese de doutorado em andamento, portanto, compõe um dos capítulos teóricos. A metodologia empregada na realização desse recorte de tese envolveu a pesquisa documental e bibliográfica dentro de uma abordagem qualitativa. pois acreditamos que essa abordagem permite ao pesquisador explorar de forma mais eficiente o seu objeto de estudo.

A pesquisa bibliográfica é capaz de fazer com que o pesquisador tenha acesso ao que já foi produzido a respeito do tema no qual pretende se debruçar e de fato possibilita uma cobertura bem mais abrangente (GIL, 2002), além de contribuir de forma efetiva para o aprofundamento teórico que embasará a pesquisa. Já a pesquisa documental fornece os dados no formato “bruto” exigindo que o pesquisador faça suas próprias análises e verificações em busca da compreensão do seu significado e de suas finalidades (CALADO; FERREIRA, 2004, p.3).

As discussões aqui empreendidas foram fundamentadas em autores que estudam as temáticas juventudes, educação e trabalho, entre os quais destacamos: Arriès (1981), Peralva (1997), Antunes (2009, 2015, 2019), Dayrell (2003, 2007), Abramo e Branco (2005), Frigotto (2013), Melucci (1997), Pais (2009), Pochmann (2000) entre outros. Todos os dados que constam são frutos de documentos de acesso público e sites institucionais devidamente referenciados.

## RESULTADOS

Os achados desse ensaio apontam que os jovens fazem parte da categoria social mais atingida pelas taxas de desocupação não somente em período pandêmico, mas em contextos considerados “normais”. Embora o trabalho seja um direito preconizado pela Constituição Federal brasileira muitos jovens sequer conseguem se inserir no mercado de trabalho, e aqueles que obtêm sucesso na inserção, muitas vezes, ocupam vagas informais ou formais, entretanto, de forma precária com salários reduzidos e carga horária elevada.

O que influencia (in) diretamente na sua relação com educação e pode impossibilitar a continuação da formação acadêmica e/ou qualificação para o mercado de trabalho. No que se refere a um dos primeiros obstáculos para a inserção profissional é ter pouca experiência formal, muitas vezes a universidade ou o Ensino Médio são insuficientes quando o assunto é emprego, uma vez que para aqueles que nunca trabalharam o primeiro emprego parece as vezes estar distante, já que a lista de exigências das empresas é cada vez maior e mais rígida.

Já para que já trabalharam alguma vez, a situação parece ser um pouco melhor, porque se apresentam com um pouco mais de experiência. Todavia, pouco tempo de trabalho ainda não é o suficiente para construir a experiência que as vagas pedem. Conforme pesquisas sobre o assunto, ainda, com pouco ou nada de tempo de mercado, os jovens no momento do primeiro emprego ou a busca por ele, não possuem autoconhecimento necessário para mobilizar seus saberes e entender suas habilidades, para que possam conseguir uma vaga de forma mais tranquila.

O cenário que estamos observando de novas formas de ocupação e diferentes maneiras de vivenciar o trabalho se espelham num contexto de rápidas mudanças para a juventude brasileira, dificultando os processos de inserção profissional. Quando consideramos as análises sobre a escolha e inserção profissional dos jovens brasileiros, avaliando os desafios e as possibilidades de inserção laboral a partir das articulações entre trabalho e educação, uma vez que ao escolher um curso de graduação os alunos procuram aperfeiçoar seus conhecimentos, visando formação e inserção no mercado de trabalho.

O jovem quando ingressa num curso universitário, normalmente, tem muita expectativa em sair qualificado, assumir uma profissão e obter êxito. Entretanto, nem sempre é assim que ocorre, por isso o dilema da inserção profissional tem se tornado um tema extremamente complexo e recorrente, uma vez que com o contexto da pandemia da covid19 as dificuldades enfrentadas pelos jovens universitários só aumentaram como já assinalamos.

Neste quesito, as instituições de ensino têm a atribuição ou a responsabilidade de orientar os estudantes para que consigam fazê-lo de forma mais assertiva, inclusive sobre a escolha acertada dos cursos e especialmente contribuir para sua inserção profissional. E, se possível, ofertar disciplinas ou momentos nos quais eles possam construir mapas ou inventários no desenvolvimento da carreira durante o curso no sentido de diminuir as dificuldades de inserção e dos problemas que surgem na área de atuação após estarem formados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Cabe aqui nesse ponto relembrar o que já foi enfatizado no texto anteriormente, que já no início do século XXI uma nova crise do capitalismo começou a despontar e que a consolidação do sistema neoliberal, que é caracterizado pela redução de atuação do Estado nas questões que envolvem o bem-estar social e a mínima intervenção no mercado, somente acentuou a redução da oferta de políticas públicas sociais.

Entre as políticas públicas sociais que foram “esquecidas” na doutrina neoliberal, podemos destacar aqui as políticas públicas educacionais, as relacionadas ao emprego, trabalho e renda. Diante des-

se contexto, tanto a educação quanto o trabalho vêm sofrendo retrocessos catastróficos gerados pelo neoliberalismo e atuação desregulada do mercado capitalista. É importante destacar isso, para não cair na ingenuidade de culpar a pandemia por todas as desigualdades econômicas, sociais, educacionais etc., que estamos vivenciando, pois estas não foram criadas pela pandemia, foram somente agravadas.

Certamente esse ensaio teórico promoveu as reflexões as quais se propôs a fazer, observamos o contexto que estamos atravessando como um momento tempestuoso, porém muito desvelador, propício a gerar inquietações na sociedade de um modo geral e quem sabe servir como um ponto de partida para novas possibilidades. Desta maneira, gerando mais mobilizações da sociedade civil na cobrança do Estado em prol das demandas sociais que não estavam sendo atendidas e que foram, então, descortinadas pela pandemia da doença Covid-19.

## Referências

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Instituto da Cidadania, 2005. p. 149-174.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus trabalho?** : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. Proletariado digital, serviços e valor. In: **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV**: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida. São Paulo: Boitempo, 2019.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BRASIL. **Lei nº 8. 069 de 13 de julho 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 19 de out. 2020

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 150, p. 1-4, 6 ago. 2013.

CORSEUIL Carlos Henrique; FRANCA Maíra. Inserção dos jovens no mercado de trabalho em tempos de crise. In: **Mercado de trabalho: conjuntura e análise**. Brasília: Ipea: Ministério do Trabalho, 2020. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=36\\_2](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=36_2). Acesso: 09 jun., 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílios – PNAD COVID-19**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101778>. Acesso em: 05 jun. 2021.

CALADO, S.dos S; FERREIRA, S.C dos R. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**. Acesso em: 9 de jun. 2021. Disponível em: <https://docplayer.com.br/12123665-Analise-de-documentos-metodo-de-recolha-e-analise-de-dados.html>

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e qualificação de jovens e adultos pouco escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31. n. 2. p.389-404, maio/ago. 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. 4ª edição.

LANA, Raquel Martins; et al, 2020. Emergência do novo coronavírus (SARS-Cov-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. **Cadernos de Saúde Pública**. 36(3):e00019620, 2020.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 5-14, maio/ago. 1997, n. 6, set./dez. 1997.

OIT. ILO Org: Proteger as(os) trabalhadoras(es) no local de trabalho. Abr.2020. Disponível em: [https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS\\_741875/lang--pt/index.htm](https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_741875/lang--pt/index.htm). Acesso em: 9 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Centro Regional de Informação para Europa Ocidental**. Disponível em: <https://unric.org/pt/juventude/>. Acesso em: 09 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Folha informativa – Covid-19 (doença causada pelo novo coronavírus)**, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 7 jun. 2021

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-24, maio/ago. 1997, set./dez. 1997.

POCHMANN, Márcio. **A batalha pelo primeiro emprego: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho brasileiro**. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. **Situação do jovem no mercado de trabalho no Brasil: um balanço dos últimos 10 anos**. São Paulo, 2007

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. Inserção profissional: perspectivas teóricas e agenda de pesquisa. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, jan./mar. p.124- 135, 2012.

## AGRADECIMENTOS:

Agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela Bolsa concedida a autora desse produção.

## CAPÍTULO 3

### O PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO TEMPO DE APRENDER E AS ESTRATÉGIAS DE SUBJETIVAÇÃO DOS SUJEITOS

**Adiles Lima**

[adileslima.cursos@gmail.com](mailto:adileslima.cursos@gmail.com)

Universidade do Sul de Santa Catarina- UNESC

**Janete Neinas**

[janeteneinasmestrado@gmail.com](mailto:janeteneinasmestrado@gmail.com)

Universidade do Sul de Santa Catarina- UNESC

## INTRODUÇÃO

No estudo a seguir apresentamos a análise do programa de alfabetização “Tempo de Aprender” e a relação da formação da subjetividade aos ideais neoliberais. O programa representa a organização e a efetivação da Política Nacional de Alfabetização - PNA, desenvolvida a partir do ano de 2019, durante o governo de Jair Messias Bolsonaro.

Para contextualizar e melhor entender esta política educacional alfabetizadora, inicialmente realizamos um levantamento bibliográfico sobre o tema: “educação neoliberal e alfabetização” em artigos científicos, teses, dissertações, livros e sites. Também foi consultada a legislação e sites sobre o programa e a política de alfabetização, de responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura - MEC. Definimos como objetivo geral do artigo, analisar no programa Tempo de Aprender a subjetivação ditada pela racionalidade neoliberal, por meio dos objetivos específicos:

- I. Contextualizar o surgimento do programa Tempo de Aprender como política pública.
- II. Problematizar a perspectiva de alfabetização no Programa Tempo de Aprender a partir dos processos de subjetivação aos ideais neoliberais.

Os ideais neoliberais não estão presentes somente nas relações políticas e econômicas, eles precisam ganhar profundidade nos aspectos sociais e culturais. A educação é um alvo importante e decisivo do neoliberalismo. A razão neoliberal atua na constituição da subjetividade dos professores, desde a sua formação, e em consequência, o reflexo da efetivação dos seus objetivos na educação básica, formando cidadãos de características neoliberais desde a tenra idade.

O propósito de reconhecer nas políticas educacionais os traços neoliberais, especialmente nas políticas alfabetizadoras, é o que motivou nossa pesquisa, tendo como objeto de estudo o programa federal de alfabetização “Tempo de Aprender”, corroborando com o avanço das pesquisas na área educacional, em destaque na alfabetização. A atual pesquisa, portanto, se justifica pela necessidade de discutir os rumos das políticas educacionais de alfabetização.

A infiltração das influências neoliberais no Brasil iniciou-se nos anos noventa, e sorrateiramente vai ditando as políticas educacionais. As pesquisas apontam que a razão neoliberal, conduz as ações educativas para criar e moldar um exército humano que mantenha a hegemonia dominante, de forma pacífica e autorizada pelos indivíduos subjetivados. A escola passa a ser um importante aparelho aliado a esses ideais hegemônicos.

Apesar de haver uma quantidade considerável de estudos relacionados ao neoliberalismo e educação, há uma escassez de estudos dos traços neoliberais na Política Nacional de Alfabetização, em específico no programa Tempo de aprender. As pesquisas trazem o processo histórico da entrada neoliberal nas políticas nacionais educacionais para que possamos ter entendimento das propostas de programas educacionais recentes, como por exemplo o Tempo de Aprender.

A presença nas políticas educacionais das características que compõem a mesma razão do mercado como, a competição, individualização, empreendedorismo torna-se um desafio para retomar os ideais da escola emancipadora e autônoma. O “que fazer” das escolas, estão submetidos a políticas e programas criados por organismos aliados aos interesses neoliberais, que demandam análise e atenção dos professores pesquisadores especialistas em educação e dos professores que atuam na educação básica.

Nosso objeto de análise, o programa Tempo de Aprender é uma das ações da Política Nacional de Alfabetização-PNA, documento curricular cujo objetivo é definir saberes e conhecimentos para serem ensinados às crianças no período da alfabetização. A questão que levantamos é: como as influências neoliberais se infiltram nas políticas educacionais, na perspectiva do Programa Tempo de Aprender? Quais são as características neoliberais contidas no programa “Tempo de Aprender”? São questionamentos que buscamos analisar neste estudo.

## 1. MATERIAIS E MÉTODOS

Inicialmente realizamos um levantamento bibliográfico sobre o tema: “educação neoliberal e alfabetização” em artigos científicos, teses, dissertações, livros e sites. Também foi consultada a legislação e sites sobre os programas e a política de alfabetização, de responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura – MEC, no que concerne à concepção de alfabetização e a alfabetização baseada na ciência, em paralelo foram feitos estudos aos textos de especialistas em alfabetização e de processos de subjetivação sob a ótica de Foucault.

Inspirada no conceito foucaultiano de subjetivação, a pesquisa tem abordagem qualitativa, documental, de cunho analítico e interpretativo do programa nacional de alfabetização vigente até o final do último ano. Quanto a análise documental, Montão e Cruz afirmam que,

[...] postula que avaliação preliminar de documentos é a primeira etapa da análise documental que se aplica em cinco dimensões, a saber: o contexto histórico no qual foi produzido o documento; o autor do texto com seus interesses e motivos; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto.”(Montão e Cruz, p. 731)

Assim, foram investigados respectivamente: o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC e o Programa Mais Alfabetização, analisados de forma superficial e com maior profundidade, a análise da atual Política Nacional de Alfabetização PNA e o Programa Tempo de Aprender.

## 2. RESULTADOS

A escola como um lugar institucionalizado tem como função preparar os sujeitos para atuar nas relações sociais, culturais, tecnológicas, políticas, econômicas, enfim em várias relações complexas da vida, em que a noção de espaço e tempo se alteram constantemente por efeito da globalização. A escola como um aparelho social de formação, torna-se um dos principais elos de interesse das classes dominantes em reproduzir o atual modelo da sociedade, modelo este que prioriza poucos e exclui a maioria.

O pesquisador francês, Christian Laval, chama a atenção para a empresarização da educação aos moldes da concorrência e da competitividade do mercado, ou seja, a escola como um aparelho fomentador da ideologia neoliberalista. Para Laval (2004, p. 11), “a escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, económico”.

A escola neoliberal forma para a satisfação das empresas, molda um sujeito que estará apto para dar o seu melhor pela empresa, empreendedor de si mesmo, competitivo e individualista. Segundo Marinho (2019, p. 37) “O objetivo agora é formar o sujeito neoliberal, tendo por objetivo sua formação de empreendedor pautado na concorrência”.

Segundo Marinho (2019, p. 26), a escola formal neoliberal, é um dos aparelhos decisivos para a subjetivação aos moldes da sociedade empresarial, “porque a educação se coloca a serviço da competitividade econômica como investimento no capital humano”. Assim,

[...] o papel da educação informal na constituição do sujeito neoliberal, por diversas vezes colocaram a escola neoliberal, como um dos fatores decisivos do funcionamento dos processos de subjetivação dessa nova sociedade empresarial, a educação formal na figura da escola neoliberal cumpre também esse mesmo papel. (Marinho, 2019, p. 37)

O controle da subjetivação exercido pela cultura é essencial para manter os modos de produção capitalistas, já que é no ambien-

te cultural que se aguçam os desejos capitalistas. A tomada do controle da subjetividade é indispensável à internalização da ordem cultural neoliberal (Bechi, 2019, p. 82).

A educação obrigatória a todos é para a racionalidade neoliberal um berço reprodutor, que captura desde a tenra idade os sujeitos que por ela passam e serão programados aos moldes da competição, da eficiência e do endeusamento do mercado, naturalizando este modelo. A escola passa a ser então, uma empresa que segue as mesmas regras econômicas e obedece às imposições do mercado (Marinho, 2019, p. 37).

Neste contexto neoliberal, as políticas públicas educacionais passam a ser influenciadas pela “Comissão das Comunidades Europeias (1995) e demais organismos multilaterais como UNESCO e FMI, que influenciam as políticas educacionais ao propor que a educação e, sobretudo, a escola tomam a cultura empresarial como princípios e intenção formativa” (Almeida e Trevisol, 2019, p 211).

Os Planos e Programas fazem da escola uma empresa, não apenas no seu aspecto organizacional, mas de formação dos sujeitos, objetivando-os aos ideais neoliberais, que eliminam qualquer condição de formação para o convívio social de cooperação, solidariedade e fidelidade.

Nesta seção do artigo, contextualizamos o surgimento do programa como política pública nacional. Para tanto, descrevemos a Política Nacional de Alfabetização - PNA e o Programa Tempo de Aprender (2019), em vigência até o final do ano de 2022, objetivando a análise das evidências, abertas ou veladas, dos traços neoliberais.

## **2.1 A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO - PNA**

A Política Nacional de Alfabetização - PNA/2019 ressalta a importância da educação para a sociedade brasileira e o empenho dos gestores públicos em promover uma formação educacional de qualidade aos brasileiros, sendo urgente uma mudança nas concepções das políticas voltadas à alfabetização, numeracia e literacia (Brasil, 2019b).

A PNA deriva do Plano Nacional de Educação - PNE/2014 - 2024 para atender a meta nº 5, que tem por finalidade alfabetizar to-

das as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

O Decreto nº 9765/2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização - PNA, em seu artigo primeiro, estabelece a implantação de programas e ações voltadas à alfabetização baseada em evidências científicas:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. ( Brasil, 2019a)

O artigo segundo o Decreto nº 9765/2019 apresenta onze conceitos, nesta ordem: alfabetização, analfabetismo absoluto, analfabetismo funcional, consciência fônica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, literacia, literacia familiar, literacia emergente, numeracia e educação não formal.

Criado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, executado em parceria com os Estados e Distrito Federal e municípios, o Programa Tempo de Aprender tem como finalidade melhorar a qualidade da alfabetização nas escolas públicas do Brasil. O programa foi criado a partir do Decreto nº 9765 de 11 de abril de 2019 que institui a Política Nacional de Alfabetização - PNA.

Neste estudo tomaremos como base a Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, por ser o documento que dá origem ao programa Tempo de Aprender, visto que o Ministério da Educação no ano seguinte, altera esta Portaria e a substitui pela Portaria nº 546, de 20 de julho de 2021, em razão das questões pandêmicas alguns pontos foram alterados como por exemplo: atenção individualizada a estudantes e suas famílias; das avaliações formativas para atenção individualizada; da promoção do bem-estar dos profissionais da alfabetização, entre outros; porém de maneira geral os objetivos e as caracte-

rísticas do programa se mantém, seguindo a Política Nacional de Alfabetização.

De acordo com a Portaria 280/2020 o Programa está organizado em quatro eixos: eixo I- Formação continuada de profissionais da alfabetização; eixo II- Apoio pedagógico para alfabetização; Eixo III- Aprimoramento das avaliações da alfabetização; eixo VI- valorização dos profissionais da alfabetização por meio da instituição de premiação para professores alfabetizadores (BRASIL, 2020).

O Programa Tempo de Aprender substitui o Programa Alfabetização na Idade Certa- PNAIC e o Programa Mais Alfabetização envolve nas instituições que atendem a educação infantil, as turmas de pré-escolar, juntamente com as turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental. A adesão ao programa é voluntária. (Brasil, 2020)

Segundo a Portaria 280/2020, os objetivos do programa são: elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização; assegurar o direito à alfabetização e impactar positivamente na trajetória educacional dos estudantes.

O programa prevê formação continuada aos professores e gestores na modalidade online e presencial, e institui o modelo de multiplicadores, professores formados que serão responsáveis pela formação de outros professores. Está previsto também que os professores poderão fazer parte do programa de desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores em Portugal, na forma de intercâmbio, a ser definido em edital.

Na plataforma AVAMEC, do Ministério da Educação, é oferecido o curso online do Programa Tempo de Aprender para Professores, Coordenadores Pedagógicos, Diretores escolares e Assistentes de Alfabetização, gestores de redes educacionais e para toda a sociedade civil interessada. O curso tem carga horária de trinta horas com certificação e não possui moderador.

A plataforma apresenta os seguintes módulos e conteúdos do curso: Módulo 1 - Introdução, Módulo 2 - Aprendendo a ouvir, Módulo 3 - Conhecimento alfabético, Módulo 4 - Fluência, Módulo 5 - Vocabulário, Módulo 6 - Compreensão, Módulo 7 - Produção de escrita e Questionário de Finalização.

No site <https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender> encontra-se matérias de criação, implementação e relatório de acom-

panhamento do Programa Tempo de Aprender, os materiais didáticos para uso dos professores e material didático específico para as famílias, como o programa Conta pra Mim, onde os familiares podem ler e ouvir literaturas infantis com os estudantes.

O Sistema On-line de Recursos de Alfabetização-SORA é o módulo de suporte à atuação docente, de monitoramento do programa, recursos e materiais para sala de aula. No sistema online encontra-se o módulo de suporte para a construção de plano de aula, o módulo de monitoramento gerando relatórios quanto ao uso do sistema, execução do programa na escola e o módulo de avaliação que auxilia no lançamento e controle das notas e presença dos alunos.

Dos recursos financeiros o programa institui ações de fortalecimento via Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE para atuação de assistentes de alfabetização e outras despesas. Está prevista também a contratação do assistente de alfabetização preferencialmente no mesmo período em que o professor alfabetizador atua. O assistente de alfabetização não será remunerado, apenas receberá auxílio financeiro para alimentação e transporte.

A portaria 280/2020, diferencia o atendimento às escolas vulneráveis - com índices nacionais avaliativos muito baixo (10 horas semanais) e não vulneráveis - com índices avaliativos regular e mediano (5 horas semanais) quanto à atuação do Assistente de Alfabetização.

Na Portaria não fica definida a qualificação do Assistente de Alfabetização, apenas que deverá cursar o treinamento online. Segundo a Portaria nº 280, art 41, § 2º, “O assistente de alfabetização deverá cursar o treinamento on-line fornecido pelo MEC para atuar em sala de aula no âmbito do Programa Tempo de Aprender”. Competem aos Estados, municípios e Distrito Federal garantir a realização de processo seletivo simplificado que privilegia a qualificação do assistente de alfabetização e demais atores do programa.

O apoio financeiro às unidades escolares será para as despesas na aquisição de materiais de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades previstas e no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos assistentes de alfabetização.

Está previsto também no programa a premiação por desempenho para os professores e gestores escolares cujas unidades partici-

parem do programa Tempo de Aprender e apresentarem desempenho satisfatório. Na Portaria 280, art 48, parágrafo único, “a premiação tem como objetivo incentivar a melhoria da aprendizagem por meio da cooperação entre os profissionais envolvidos com alfabetização” (Brasil, 2020)

Para avaliar o impacto do programa na aprendizagem escolar far-se-á avaliações nas turmas de primeiro e segundo ano do ensino fundamental conforme orientações no calendário estabelecido pelo MEC. Quanto ao monitoramento do programa dá-se por meio de relatórios no sistema online com os resultados do diagnóstico formativo de fluência em leitura oral e da avaliação do impacto das ações do programa, bem como o relatório dos membros das redes envolvidas com o objetivo de aperfeiçoar o programa.

## **2.2 O PROGRAMA TEMPO DE APRENDER E AS ESTRATÉGIAS DE CAPTURA E SUBJETIVAÇÃO**

As atuais políticas neoliberais a serviço do capital, atuam não somente como uma ideologia ou modelo econômico, mas substancialmente como, “uma racionalidade, que estrutura tanto instituições públicas e privadas, como a própria subjetividade” (ALMEIDA; TREVISOL, 2019, p. 203).

Nessa perspectiva dos processos de construção do eu, a subjetividade pode ser entendida como “[...] aquilo que caracteriza o sujeito) não existe nunca fora dos processos sociais, sobretudo de ordem discursiva, que a produzem como tal” (SILVA, 1998, p. 10).

Segundo Bechi (2019) a sociedade compõe-se de diferentes máquinas que atuam sobre a subjetividade, em destaque as máquinas sociais: “As máquinas sociais abrangem tanto o disciplinamento do corpo, quanto sua subjetivação, como é o caso das escolas, hospitais, igrejas e prisões” (Bechi, 2019, p. 78)..

A escola é um dos aparelhos da modernidade de captura da subjetivação aos ideais neoliberais. Segundo, Almeida e Trevisol (2019, p. 220), “O projeto hegemônico do grande capital se concretiza na medida em que forma sujeitos que aceitam subjetivamente as normatividades desse sistema”.

Nesse espaço de reprodução do projeto hegemônico do grande capital, expressa-se a política neoliberal do Programa Tempo de Aprender e seus modos de subjetivação, objeto de análise neste artigo, problematizamos a perspectiva de alfabetização como estratégia de captura da subjetividade no cenário atual da Educação Básica. Utilizando como elementos de análise alguns conceitos de Foucault, o artigo problematiza o conceito de alfabetização e o argumento da utilização de conhecimentos baseados na ciência.

### **2.3 A ALFABETIZAÇÃO BASEADA NA CIÊNCIA COMO DISCURSO DE PODER-SABER**

Com base na perspectiva foucaultiana, não há “saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (Foucault, 1999, p. 27). Dessa forma, ao serem organizados saberes e conhecimentos, as políticas e programas de alfabetização envolvem todos os sujeitos para os quais são destinados em relações de poder.

Para Foucault (2000, p. 183) “o indivíduo é um efeito do poder”, ou seja, ele é produzido por meio de práticas que resultam em sujeitos de determinado tipo. No que se refere ao Programa Tempo de Aprender, ele corporifica saberes e poderes, pois tem como objetivo formar professores alfabetizadores que fundamentam suas práticas em uma única verdade, afirmada como científica.

Destacamos como segundo ponto da rede de saber estabelecido como regime de verdade, a ser problematizado no Programa Tempo de Aprender, o argumento da utilização da Ciência. Isto porque, segundo Valle (2022, p. 5), “[...] oferecendo-se como neutra e universal, a verdade científica passou a se fazer fiadora do progresso indiscriminado das sociedades e, para os indivíduos, da certeza da autonomia”.

Para tanto, analisamos os seguintes documentos: a Portaria 280, de 19 de fevereiro de 2020, que institui o Programa Tempo de Aprender e dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal; o curso online oferecido na Plataforma do AVAMEC; o Decreto nº 9.765/2019 e o Caderno da Política Nacional de Alfabetização.

A análise da Portaria 280, de 19 de fevereiro de 2020, que institui o Programa Tempo de Aprender e dispõe sobre a alfabetização esco-

lar no âmbito do Governo Federal permite recortar os seguintes excertos se referindo à utilização de “*abordagens cientificamente fundamentadas*” e às “*melhores evidências científicas às experiências exitosas*”:

Art. 6º São objetivos do Programa Tempo de Aprender: I - elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas. (Brasil, 2020)

Art. 19. Compete, ainda, à Rede de Articulação: II - contribuir para a elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio da divulgação de abordagens cientificamente fundamentadas. (Brasil, 2020)

Art. 46. No âmbito do Programa Tempo de Aprender, serão realizados a reformulação e o contínuo monitoramento da adequabilidade dos editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático referentes ao público afetado ao Programa à Política Nacional de Alfabetização, às melhores evidências científicas e às experiências exitosas. (Brasil, 2020)

No curso online oferecido pela Plataforma AVAMEC para professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e assistentes de alfabetização, gestores de redes educacionais e para toda a sociedade civil interessada, também encontramos a mesma referência: “[...] são apresentadas estratégias de ensino e atividades destinadas ao 1º e ao 2º ano do ensino fundamental baseadas em *evidências científicas* e de caráter prático, voltadas à sala de aula”.

Como o Programa Tempo de Aprender foi criado a partir do Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019 que institui a Política Nacional de Alfabetização - PNA, no decreto encontramos utilizações da baliza científica para garantir a adesão dos educadores. Desta forma, com o objetivo de melhorar os índices de alfabetização nacional a PNA, apoia-se em *evidências científicas*:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os

Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em *evidências científicas*, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal.

Art. 3º São princípios da Política Nacional de Alfabetização: V. adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras, baseadas em *evidências científicas*;

Art. 8º A Política Nacional de Alfabetização será implementada por meio de programas, ações e instrumentos que incluam: VI. produção e disseminação de sínteses de *evidências científicas* e de boas práticas de alfabetização, de literacia e de numeracia.

O Decreto nº 9.765, também defende a utilização de *abordagens cientificamente fundamentadas* e a aplicação do *conhecimento científico* para a alfabetização:

Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Alfabetização: I. elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens *cientificamente fundamentadas*; [...] V. promover o estudo, a divulgação e a aplicação do *conhecimento científico* sobre literacia, alfabetização e numeracia.

Art. 8º A Política Nacional de Alfabetização será implementada por meio de programas, ações e instrumentos que incluam: [...] II. desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos *cientificamente fundamentados* para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

O Caderno da Política Nacional de Alfabetização- PNA/2019, também utiliza o discurso das *evidências científicas* para denominar-se como verdade. Assim, com o objetivo de melhorar os índices de al-

fabetização nacional e atingir a Meta Nº 5 do Plano Nacional de Educação - PNE, a PNA usa a confirmação dos especialistas do grupo de trabalho que elaborou o caderno como também de relatórios científicos para se apoiar em *evidências científicas*:

O grupo de trabalho analisou a situação atual da alfabetização no Brasil, realizando audiências com representantes da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), e convidando renomados pesquisadores da área de alfabetização para apresentarem suas contribuições. Essas audiências foram importantes para ouvir diversos atores da sociedade envolvidos com o tema. O grupo de trabalho também estudou experiências exitosas de estados e municípios brasileiros, bem como de outros países que formularam suas políticas públicas de alfabetização com base em *evidências científicas* e melhoraram os indicadores não só de leitura e escrita, mas também de matemática. (Brasil, 2019b, p. 7)

Nos Estados Unidos, o primeiro grande relatório científico sobre o tema foi produzido por Jeanne Chall, professora da Universidade Harvard, que publicou em 1967 o livro *Learning to Read: The Great Debate*. Nessa obra, Chall revelou quais abordagens eram mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita e concluiu pela abordagem fônica, que recomenda o ensino sistemático e explícito das relações entre grafemas e fonemas, leitura e escrita, mas também de matemática. (Brasil, 2019b, p. 8)

Em 2011, a Academia Brasileira de Ciências publicou o documento *Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Na parte III, intitulada “Métodos de Alfabetização”, faz-se referência a países que modificaram suas políticas públicas para a alfabetização com base nas *evidências científicas* mais recentes, como Inglaterra, Austrália, Israel e Finlândia. A França, por exemplo, criou em 1997 o Observatório Nacional da Leitura, que reformulou as práticas de alfabetização, incorporando recomendações de instrução fônica (OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, 2007). Em todos esses países houve um progresso significativo na aprendizagem da leitura e da escrita (ACADEMIA

BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2011).(Brasil, 2019b, p. 17)

Apesar dos dados e das evidências trazidos pelos relatórios e documentos citados, as políticas públicas para a alfabetização no Brasil, em âmbito nacional, continuam a ignorá-los em grande parte. Por essa razão a PNA se propõe a assumir e a difundir tais contribuições, ora aprimoradas pelas *evidências científicas* mais recentes. E uma das mais importantes consiste em adotar um conceito claro e objetivo de alfabetização. (Brasil, 2019b, p.17)

Desde 1980, muitos países têm adotado a perspectiva da educação baseada em *evidências científicas* (DAVIES, 1999; GARY; PRING, 2007) a fim de melhorar os indicadores educacionais e garantir a qualidade de educação para todos. De acordo com essa perspectiva, as políticas e as práticas educacionais devem ser orientadas pelas melhores evidências em relação aos prováveis efeitos e aos resultados esperados, exigindo que professores, gestores educacionais e pessoas envolvidas na educação consultem a literatura científica nacional e internacional para conhecer e avaliar o conhecimento mais recente sobre os processos de ensino e de aprendizagem. (Brasil, 2019b, p. 20)

Para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização e impactar positivamente toda a trajetória educacional, em suas diferentes etapas e níveis (art. 4º, I e IV), a PNA, em consonância com as *evidências científicas* atuais, se apoia numa visão que valoriza a primeira infância. (Brasil, 2019b, p. 41)

A PNA buscará promover um aprimoramento na formação dos professores da educação infantil e dos professores do ensino fundamental, nos currículos de formação inicial e continuada, com fundamento nas *evidências científicas* mais recentes das ciências cognitivas. (Brasil, 2019b, p. 43)

O Caderno da Política Nacional de Alfabetização- PNA/2019, continua o discurso de defesa da ciência e desqualificação de conhecimentos historicamente construídos para afirmar outros e denominar-se como verdade. Acrescenta outras expressões derivadas: a utilização de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados; a afirmativa de que a formação de professores não acompanhou o progres-

so científico e a publicação do primeiro grande relatório científico que anuncia quais abordagens eram mais eficazes para a alfabetização.

[...] desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos *cientificamente fundamentados* para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; (Brasil, 2019b, p. 44)

Em 2003, foi publicado no Brasil o relatório final Alfabetização Infantil: os novos caminhos, da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, reeditado em 2007. Nele um grupo de trabalho composto de eminentes cientistas, especialistas e pesquisadores apresentou conclusões importantes, sendo a principal delas a de que as políticas e as práticas de alfabetização no país – incluindo a formação de professores alfabetizadores – não acompanharam o *progresso científico* e metodológico que, nas últimas décadas do século XX, ocorreu no campo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita (Brasil, 2019b, p.16)

Nos Estados Unidos, o primeiro grande *relatório científico* sobre o tema foi produzido por Jeanne Chall, professora da Universidade Harvard, que publicou em 1967 o livro *Learning to Read: The Great Debate*. Nessa obra, Chall revelou quais abordagens eram mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita e concluiu pela abordagem fônica, que recomenda o ensino sistemático e explícito das relações entre grafemas e fonemas. (Brasil, 2019b, p.16)

Por fim, apresenta a *ciência cognitiva* da leitura como saber estabelecido como verdadeiro para alfabetizar. O Caderno da Política Nacional de Alfabetização “por ciência cognitiva se designa o campo interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva” (Brasil, 2019b, p. 20).

A ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita. A PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como

fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país. (Brasil, 2019b, p. 7)

A maioria dos países que melhoraram a alfabetização nas últimas décadas fundamentaram suas políticas públicas nas evidências mais atuais das ciências cognitivas, em especial da ciência cognitiva da leitura (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2011). Essa área do conhecimento apresenta o conjunto de evidências mais vigorosas sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e como é possível ensiná-las de modo mais eficaz (Brasil, 2019a, p. 16)

A análise de excertos retirados dos documentos: a Portaria 280, de 19 de fevereiro de 2020, o curso online oferecido na Plataforma do AVAMEC; o Decreto nº 9.765/2019 e o Caderno da Política Nacional de Alfabetização evidenciam como o Programa Tempo de Aprender procuram, como afirma Caldeira (2022, p. 6), “[...] legitimar-se tendo como base uma das formações discursivas mais significativas de nosso tempo: a Ciência”.

Nesse sentido, a ênfase dada à ciência cognitiva no texto da PNA insere-se na lógica que utiliza a estratégia de nomear-se como científica para afirmar-se como verdade, negando outros conhecimentos. Ao mesmo tempo, ela apresenta essa verdade automeada científica como a única capaz de colocar o Brasil no rol de países que conseguiram promover a melhora da qualidade da alfabetização. (Caldeira, 2022, p. 7).

Utilizando a confirmação do “*que dizem os especialistas*” o Caderno da Política Nacional de Alfabetização, apresenta a ciência cognitiva como a mais atualizada forma de conceber e a única capaz de promover com qualidade o avanço na alfabetização no Brasil. Da mesma forma, este discurso afirma que só os conhecimentos da ciência cognitiva tem validade e as outras formas de conceber “[...] a alfabeti-

zação não são científicos ou não produzem evidências, de acordo com os critérios estabelecidos na PNA. Desconsidera-se toda a produção acadêmica em educação relacionada à alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (Caldeira, 2022, p. 7).

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos aqui os objetivos que dão origem a este artigo a fim de realizar as considerações finais. O estudo parte da compreensão da política educacional como processo e produto, inserida no campo de disputas e contradições da sociedade para analisar no programa Tempo de Aprender a subjetivação ditada pela racionalidade neoliberal.

Nessa última década, em relação às propostas de ação governamental, no que tange à Política Nacional de Alfabetização - PNA e em específico o Programa Tempo de Aprender, percebemos que as políticas e programas pretendem instaurar uma nova lógica para as práticas de alfabetização desenvolvidas no Brasil. Esses marcos legais, conforme Caldeira (2022, p. 2) “[...] estão envolvidos no processo de seleção, organização e hierarquização de saberes e conhecimentos a serem ensinados e aprendidos em instituições escolares [...]” nos anos iniciais do ensino fundamental.

A análise dos documentos de referência do programa: Portaria 280, de 19 de fevereiro de 2020, que institui o Programa Tempo de Aprender e dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal; o curso online oferecido na Plataforma do AVAMEC; o Decreto nº 9.765/2019 e o Caderno da Política Nacional de Alfabetização deixam vários indícios desta instauração da lógica neoliberal para as práticas de alfabetização.

Ao analisarmos tais documentos para pesquisar como as influências neoliberais se infiltram nas políticas educacionais e quais são as características neoliberais contidas no programa “Tempo de Aprender”, percebemos que trazem a ideia de que o que se tinha anterior não era bom, remetendo a desvalorização da construção histórica, das características nacionais das pesquisas deste tema e da origem do nosso sistema de linguagem.

[...] esse documento silencia todos/as aqueles/as que não falam conforme o que está estabelecido na chamada

“ciência cognitiva”. Somente aqueles/as que falam conforme esse saber – e conforme uma parcela bastante específica desse saber – que se apresenta como única verdade são reconhecidos e se constituem como “autoridades”(Caldeira, 2022, p. 15).

A análise dos documentos de referência do programa, no que concerne a alfabetização baseada na ciência, evidenciam que o programa Tempo de Aprender restringe a concepção de alfabetização como aprendizagem de um código e o discurso de utilização de evidências científicas para subjetivar os que participam do processo de alfabetização.

Fica evidente assim, quem pode falar nesse documento e quem são consideradas as autoridades na relação poder-saber. Assim, o Programa Tempo de Aprender, recebe muitas críticas pelos professores e pesquisadores nacionais de alfabetização, visto que foi construído em um tempo cronologicamente curto e sem discussão. Há uma vasta produção a respeito da alfabetização que é desconsiderada pelo programa em prol da afirmação da “*ciência cognitiva da leitura*” e das “*evidências científicas*” como única verdade.

Fato semelhante ocorre em torno da produção acadêmica acerca da alfabetização que também é desconsiderada. Assim, o Programa Tempo de Aprender evidencia outra característica das políticas neoliberais de silenciamento de grupos diversos e da instauração de um único modo de pensar.

A professora e pesquisadora de alfabetização Magda Soares (2019), em entrevista à Revista Nova Escola, afirma que “essas evidências levam em conta somente a chamada Psicologia da Leitura, quando há muitas outras evidências que têm de ser consideradas. Me refiro aquelas trazidas pelas teorias do desenvolvimento cognitivo, do desenvolvimento linguístico e da psicolinguística, só para citar algumas.” Ressalta que para alfabetizar é necessário levar em consideração as evidências científicas de várias naturezas, como a psicologia, psicogenética, linguística, fonológica, entre outras, o que caracteriza que a alfabetização é um processo complexo.

Assim, o processo de subjetivação que mantém a mesma razão política, econômica, social e cultural é construído em bases sólidas.

das, com objetivos claros, previamente planejados que quando inoculados na grande massa disseminam-se de tal forma que os que dela fazem parte, aceitam-nos e os tomam como única verdade, única razão de viver e sobreviver. Quanto antes estes objetivos se solidificarem nos sujeitos, mais eficaz é a reprodução do modelo hegemônico dominante. Precisamos buscar nesta trama, pontos de enfrentamento para reagirmos a essa “avalanche”, e se a escola é um aparelho eficiente de reprodução deste modelo, é na escola que também podemos buscar o viés de resistência.

## Referências

ALMEIDA M. L. P.; TREVISOL M. G. **Incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial.** *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 12, n. 3, p. 200- 222, set./dez. 2019.

AVAMEC. **Plataforma AVAMEC.** Formação continuada em práticas de alfabetização. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/informacoes>. Acesso em: 13 dez. 2022.

BECHI, D. **A subjetivação como mecanismo de precarização do trabalho docente na educação superior brasileira.** 2019. 188f. Tese de Doutorado - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019

BRASIL. **Portaria nº 867/2012**, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário oficial da Republica Federativa do Brasil. DF, 4 jul. 2012. Disponível em: <https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haloH5PqbJKZaawfaDwCm/legisla-caofederal/portaria/2012/mec867.htm>. Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL, Presidência da República. **Lei Nº 13.005/2014**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 09 dez. 2022

BRASIL. **Portaria nº 142/2018**, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmen-

te matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. 23 set. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file>. Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto 9.765/2019**, de 11 de abril de 2019a. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, 11 abr. 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm). Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Secretaria de Alfabetização. **Caderno da PNA - Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. 54 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Acesso em: 06 nov. de 2022.

BRASIL. **Portaria 280/2020**, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. 21 fev. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>. Acesso em: 12 out. 2022

BRASIL. Portaria nº 546/2021. Altera a Portaria MEC nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**. 21 fev. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-546-de-20-de-julho-de-2021-333272805>. Acesso em: 26 dez. 2022.

CALDEIRA, Maria Carolina da silva. Política nacional de alfabetização, currículo e gestão de riscos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 22: e1865, 2022. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 07 mai. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Tempo de Aprender. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 06 mai.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

LAVAL. C. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina : Editora Planta, 2004.

MARINHO, C. O sujeito Neoliberal e a educação como capital humano. **Kalagatos revista de filosofia**. V.16, N.2. 2019.

MONTÃO, Luana Costa Viana; CRUZ, Paula Lorena C. Albano da. O uso da pesquisa documental em estudos de cunho histórico sobre educação e saúde. **Conedu**. 2021, p. 725- 742. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook3/TRABALHO\\_EV150\\_MD7\\_SA100\\_ID8085\\_14102021190247.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook3/TRABALHO_EV150_MD7_SA100_ID8085_14102021190247.pdf). Acesso em: 27 dez. 2022.

SOARES, M. Vivi o Estado Novo e passei pela ditadura, mas nunca vi um período tão assustador como este na Educação. In: MEMIS, L. (org.). **Revista Nova Escola**. 10 de Janeiro | 2019. Disponível em: [https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/PkTTnAAUVrnZ-CsrWQfZM2scC759ujUwdQYwDc7dU28rq6g6vctGa\\_qGBp87fG/vivi-o-estado-novo-e-passei-pela-ditadura-mas-nunca-vi-um-periodo- tao- -assustador-como- este-na-educacao.pdf](https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/PkTTnAAUVrnZ-CsrWQfZM2scC759ujUwdQYwDc7dU28rq6g6vctGa_qGBp87fG/vivi-o-estado-novo-e-passei-pela-ditadura-mas-nunca-vi-um-periodo- tao- -assustador-como- este-na-educacao.pdf). Acesso em: 04 dez. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades Reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

VALLE, L. Formação humana na precariedade: fazer sentido em comum. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-18, 2022.

## CAPÍTULO 4

### FORMAÇÃO INTEGRAL E DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO EM RONDÔNIA

**Lindalmir Barroso Medeiros Dutra**

[lindalmirdutra@gmail.com](mailto:lindalmirdutra@gmail.com)

Universidade do Vale do Itajaí/UNIVALI

**Verônica Gesser**

[gesserv@univali.br](mailto:gesserv@univali.br)

Universidade do Vale do Itajaí/UNIVALI

## INTRODUÇÃO

O presente artigo formação integral e diversidade cultural no currículo do novo Ensino Médio em Rondônia tem como objetivo caracterizar como o currículo de Ensino Médio em Guajará- Mirim –RO se organiza para a oferta da formação integral do estudante considerando contemplando a diversidade cultural e as normativas do Ensino Médio. Os objetivos da pesquisa foram guiados pelo problema: como o currículo de Ensino Médio em Guajará Mirim- RO se organiza para oferta da formação integral do estudante segundo contemplando a diversidade cultural e as normativas do Ensino Médio? O trabalho de pesquisa se justifica, dentre outros aspectos, por ser um assunto que traz para o centro das discussões a nova estrutura do Ensino Médio a partir da Lei 13.415/2017, a qual apresenta importantes mudanças na educação brasileira.

O interesse pela temática sobre a formação integral e diversidade cultural no currículo do Ensino Médio surgiu em 2005 a partir do ingresso como supervisora do Ensino Médio. Diante das diversas mudanças que o Ensino Médio vem sofrendo só aumentou esse desejo de trazer respostas para as lacunas apresentadas por esta etapa de ensino. Aliado a esse interesse em saber o que as políticas públicas

educacionais trazem sobre essa temática relacionada ao ensino médio, começamos a questionar sobre a sua implementação e sua contribuição para a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, foca em compreender como essa Lei pode impactar as formas de ensino e do currículo como algo essencial para formação integral do estudante.

Nesse sentido, a partir das leituras iniciais e todo conhecimento, experiência e discussões acerca do assunto surgiu o interesse de aprofundar mais essa temática, sobretudo compreender as mudanças dessa etapa da educação brasileira. Diante disso, a pesquisa buscou responder o seguinte questionamento: como o currículo de Ensino Médio em Guajará- Mirim –RO se organiza para a oferta da formação integral do estudante, contemplando a diversidade cultural e as normativas do Ensino Médio? Seguindo os questionamentos e buscando a valorização integral dos estudantes verificamos a necessidade dessa pesquisa sobre o currículo para melhorar o desempenho dos estudantes dessa etapa de ensino. Todavia, sabemos que a formação integral abrange vários aspectos do indivíduo, de acordo com Silva:

Educação que forma o cidadão nas diversas e diferentes dimensões do conhecimento é formar alguém para a aquisição de autonomia intelectual, cognitiva, física, emocional, ética e social, é formar indivíduos plenos de habilidades e competências para o exercício de seus deveres e direitos de forma ética, responsável, solidária, e, sobretudo, com humanismo. (Silva, 2017, p. 5)

Nesse sentido, Sacristán (2017), Cavaliere (2002), Pires (2007), dentre outros, serão aportes teóricos para compreensão do currículo nessa perspectiva. Desse modo, tivemos como objetivos específicos: a) compreender a política do Novo Ensino Médio; b) identificar as principais abordagens teóricas sobre Formação Integral e Diversidade Cultural no ensino médio; c) investigar as orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação a educação integral e à promoção da diversidade cultural; d) registrar quais as interpretações sobre o ensino médio no município de Guajará-Mirim, RO.

Para responder nossas perguntas e alcançar nossos objetivos utilizaremos como metodologia enfoque qualitativo a luz dos do-

cumentos oficiais, pesquisa documental e entrevista semiestruturada para analisar como o currículo das escolas estaduais de Guajará-Mirim – RO tem se organizado para a oferta da formação integral do estudante, contemplando a diversidade cultural e as normativas do Ensino Médio.

Com essa perspectiva a pesquisa será de grande importância para subsídio ao trabalho pedagógico, pois fornecerá dados para auxiliar no desenvolvimento integral do indivíduo, uma vez que essa formação está bem destacada nos novos referenciais curriculares para o Ensino Médio. No processo científico essa pesquisa servirá para trazer um olhar diferenciado sobre as questões do currículo, pois propõem caracterizar o currículo, sendo analisados os documentos que o norteiam os mesmos, sejam a nível nacional e estadual, contribuindo para criar conceitos ou desconstruí-los. Educadores e pesquisadores poderão usá-la para responder seus questionamentos ou mesmo para organizar problemas levantados. Com a pesquisa o resultado trará para nosso município dados riquíssimos sobre o currículo local.

Quando se pesquisa há procura por respostas para os problemas levantados e os resultados contribuirão com o processo educacional e social, uma vez que construções reflexivas, interpretativas e analíticas do contexto sociocultural e educacional visam ao desenvolvimento pleno do indivíduo, levando à sociedade de um modo geral, conhecimentos, respostas para suas inquietações e principalmente uma nova visão de algo já descrito ou mesmo normatizado. Conforme nos adverte Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que- fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p.29)

Destacamos que ao considerarmos o contexto multicultural do qual nossos alunos estão inseridos deveríamos ter um olhar voltado para uma prática pedagógica focada em possibilidades de ações. Nes-

se contexto, a ação pedagógica em nosso município precisa ter uma análise constante sobre o desenvolvimento integral curricular, levando em consideração a diversidade cultural tão presente em nosso município e escolas. Diante desses e outros importantes aspectos, é que justificamos a relevância desta pesquisa, considerando as mudanças que a Lei 13.415/2017 fizeram na educação brasileira e os impactos que trouxeram, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com a pesquisa traremos encaminhamentos para a problemática no que tange o currículo do novo Ensino Médio e sua abrangência sobre diversidade cultural e a formação humana integral, temas desafiadores de pesquisa, em se tratando do município de Guajará Mirim, inédito. Desse modo, esse artigo será organizado em três partes, a saber: na primeira parte deste texto, se fará o esboço acerca dos métodos utilizados nesta pesquisa. Os resultados da pesquisa no que se refere à abordagem do tema nos documentos oficiais e orientadores. Na segunda parte, os enfoques serão sobre currículo para formação integral e diversidade cultural. Já na terceira parte apresentaremos os resultados das respostas do questionário. Por fim, a apresentação das considerações finais.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

O estudo em desenvolvimento tem enfoque qualitativo e objetiva caracterizar como o currículo das escolas estaduais de Guajará-Mirim – RO se organiza para oferta da formação integral do estudante contemplando a diversidade cultural e as normativas do Ensino Médio. A pesquisa foi realizada no município de Guajará- Mirim/ RO. A análise dos dados foi fundamentada pela análise de conteúdo. Sobre análise de conteúdo Bardin (2016), define como conjunto de técnicas de comunicação, podendo ser análises de significados e esclarece que é o resultado resultante de testes de associação de palavras, estereótipos e conotações.

Foram realizadas várias leituras com o objetivo de assim ter um contato com o que temos sobre a temática. Em seguida, de uma maneira mais detalhada, realizamos uma leitura aprofundada para uma maior interpretação. Sendo a pesquisa um estudo documental e biblio-

gráfico realizamos um estudo primário da BNCC. Nosso documento que trata do tema em questão é a versão entregue em 02 de abril de 2018 da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais especificamente a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, localizada no site oficial da BNCC (colocar o site e a data de acesso). Com o objetivo de verificar a formação integral e a diversidade cultural realizamos um levantamento bibliográfico para o conhecimento sobre o que os teóricos defendem sobre o tema. Finalmente foi realizada a análise documental da BNCC, assim como da bibliografia levantada e o posicionamento dos teóricos a respeito do que conceituam e defendem nos documentos. Para analisar como o currículo do município está organizado aplicamos um questionário de sete perguntas a técnica pedagógica do Ensino Médio da Coordenadoria Regional de Educação (CRE).

## **CONTEXTUALIZANDO O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO**

A Educação Básica brasileira nos últimos tempos tem sido cenário de significativas transformações ligado ao sistema público de ensino. Esse cenário está marcado principalmente pelas políticas curriculares. Dentre dessas transformações destacamos os principais marcos legais são a elaboração da Constituição Federal em 1988, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996 (LDB n° 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2012 (DC-NEM), o Plano Nacional de Educação em 2014 (PNE) e recentemente a Lei 13.415/2017, que altera a estrutura e o objetivo curricular do Ensino Médio. Os documentos mencionados apresentaram a urgência da elaboração documental para a formação humana integral dos jovens do Ensino Médio.

Depois da publicação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), aumentou a quantidade de políticas públicas educacionais para a Educação e, em particular para o Ensino Médio, e são muitos os estudos para o currículo, nesse contexto fortalecendo as discussões em volta do mesmo (LOPES, 2002; 2004; 2005; 2008). Em se tratando dessa etapa, os registros documentados referentes a essas políticas são bastante complicados, sendo sua compreensão de

acompanhamento muito complexa. São inúmeros os impactos causados pelas reformas curriculares para o Ensino Médio. O objetivo sempre é a qualidade dessa etapa de Ensino. Com esse pensamento, e com a finalidade do avanço, foi aprovada sua mais recente lei, sendo datada do dia 16/02/2017, a lei nº 13.415, com a proposta de um novo modelo de Ensino Médio e alteração no currículo escolar. Esta alteração por sua vez apresenta uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podendo também escolher um segmento próprio podendo ser visto no Art. 4º. O art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Podemos revivificar as seguintes alterações:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional. (Brasil, 2017)

Nesse contexto de mudanças, no campo curricular destacamos desde meados de 1990, que iniciou no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Em seguida a esse movimento de mudanças que foi de 1995 a 2002 a partir do qual as mudanças focaram na organização do ensino, do currículo, da avaliação, da gestão e do financiamento. No segundo período do governo da Ex-presidente Dilma Rousseff, foi lançado à proposta, em 2015, de uma base nacional comum curricular. Entre os anos de 1998 com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/1988) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM/1999), no qual tiveram como principais características do currículo a noção de competência e habilidades, assim sendo configurava-se a reforma do Ensino Médio no final dos anos de 1990. Vale ressaltar também o Plano Nacional de Educação (PNE), no qual o primeiro que ocorreu entre 2001 e 2010 ti-

veram como objetivo o investimento a melhoria da qualidade da educação, o qual não teve êxito. Já o segundo PNE, com vigência de 2014 a 2024 foi aprovado por meio da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), durante o governo da presidente Dilma Rousseff. Nesse contexto político, apontamos o ano de 2007 que atinge o segundo mandato do governo Lula é elaborados normas e programas com medidas voltadas para Ensino Médio e à educação profissional. Dentre os vários aspectos daremos destaque ao Programa Ensino Médio Inovador, também em 2009, sendo uma maneira de incentivar aos sistemas estaduais de educação, através de parceria criar determinações para o ensino médio por meio do apoio técnico e financeiro do governo federal.

No governo de Michel Temer, em 2016 é apresentada a Reforma do Ensino Médio visando à melhoria e a qualidade da educação. Essa Reforma era urgente por conta dos baixos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pelo grande desinteresse dos estudantes e com a proposta de flexibilizar o currículo. Cabe ressaltar que a Reforma já estava sendo elaborada pelo Projeto de Lei n. 6.840/2013. Esse projeto foi debatido e arquivado em 2015, porém serviu de norte para a Medida Provisória n. 746/2016, criada por Michel Temer depois do impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff. Sendo assim, o novo texto foi aprovado pelo Ministério Público (MP). A MP n. 746/2016 é originadora da Lei n. 13.415/2017. A lei originou-se com a Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, causando enormes discussões no âmbito social.

Com Lei n. 13.415/2017 é proposta a ampliação da carga horária mínima anual do Ensino Médio, observando-se as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação contidas no Plano Nacional de Educação (PNE). O mesmo passa a ser composto por um Currículo, tendo a Base Nacional Comum Curricular por itinerários formativos. Podemos observar que, de acordo com a BNCC o currículo é voltado para habilidades e competências, apresentando um novo contexto para o jovem dessa etapa da educação básica, sendo:

[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de in-

formações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2017b, p.14).

Nesse novo cenário, o Ensino Médio passa a direcionar o jovem ao seu projeto de vida, a protagonizar suas atividades e busca do desenvolvimento integral deles.

## **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS PRELIMINARES DA PESQUISA**

Os resultados preliminares que respondem ao objetivo geral: caracterizar como o currículo de Ensino Médio em Guajará- Mirim – RO se organiza para a oferta da formação integral do estudante considerando contemplando a diversidade cultural e as normativas do Ensino Médio serão apresentadas pelos tópicos numerados na sequência, com base na análise dos documentos da BNCC e das respostas à entrevista realizada pela gerente pedagógica da CRE.

### **Formação Humana Integral X Culturas Juvenis: o sujeito do ensino médio**

O EM bem como as questões relacionadas a essa etapa da Educação Básica, nos últimos anos, tem sido tema relevante nas discussões políticas educacionais, e quando o assunto é o sujeito dessa etapa, na ótica acadêmica, vários estudos discutem sobre a precariedade notória nos processos de escolarização e profissionalização. A escola como instituição pública tem a função de dar uma educação de qualidade a ela concedida, porém, em seu contexto temos um sistema cheio de problemas como, desinteresse, evasão, repetência entre os jovens, público dessa instância. O que observamos é que o mo-

delo de educação oferecida parece estar associada às expectativas e experiências de vida dos sujeitos. Talvez, essa é a dificuldade para se garantir a permanência dos jovens na escola. Por conta de tantos fatores como a crise escolar e a formação humana integral estão sempre em debates. Com essa visão, Araújo (2016) aponta:

Na atualidade, componentes fundamentais do discurso em educação são contestados, deixando de fornecer uma orientação político-pedagógica capaz de responder aos objetivos de democratização e equidade na distribuição dos conhecimentos. Os processos de modernização, pluralização e secularização produzem uma crise, sem precedentes, da forma escolar, afetando diretamente a relação dos sujeitos com os saberes. (Araújo, 2016 p.56)

E quando o assunto é documentos que normatizam o Ensino Médio, o desenvolvimento integral do jovem é complexo, a esse respeito Silva (2019) aponta:

Os documentos que orientam e norteiam as escolas para o desenvolvimento da educação integral, onde os adolescentes e jovens possam tornar-se autônomos, e com competência para interpretar e analisar suas oportunidades e escolhas apresentam princípios, objetivos, finalidades, metodologias muito eficientes, e com altas perspectivas de êxitos, com tudo, há um gigantesco espaço entre o ideal e o praticado, há uma carência na formação dos professores que atuam na escola, seja formação inicial ou formação continuada, há um despedício, e conseqüentemente, uma carência nos investimentos em recursos para investimentos materiais, e qualificação para os profissionais da escola, portanto, as orientações que a escola deveria proporcionar aos educandos muitas vezes só figuram no plano das ideias e em documentos não visitados. (Silva, 2019, p.64)

O sujeito do Ensino Médio, muitas vezes é excluído de alguma forma do processo escolar sem concluir a última etapa da educação básica. As experiências negativas surgidas no espaço escolar tornarão sentimentos que marcarão esses jovens, no qual se

sentirão incapazes para realização de qualquer atividade. Nesse contexto, Daryelle afirma:

Para grande parte da juventude brasileira, aquela que de alguma forma foi excluída antes de concluir o ensino básico, parece que a experiência escolar pouco contribuiu e contribuiu na construção da sua condição juvenil, a não ser pelas lembranças negativas ou, o que é também comum pela sensação de incapacidade, atribuindo a si mesmo a “culpa” pelo fracasso escolar, com um sentimento que vai minando a autoestima. Esses jovens já vivem sua juventude marcada pelo signo de uma inclusão social subalterna, enfrentando as dificuldades de quem está no mercado de trabalho sem as certificações exigidas. (Daryelle, 2007, p.124)

As culturas juvenis são instáveis e, na maioria das vezes, não seguem as imposições colocadas pela sociedade criando suas próprias culturas. Pais (2006) salienta alguns modelos de cultura juvenis. O rap que emprega expressões como forma de insulto, encanto por grupos de criminalidade, e também a cultura de grafite. Observamos que juventude vai além de uma fase difícil, juventude é raça, cultura, gênero e envolve questões emocionais, sociais e política. Para Dayrell (2003) juventude, pode ser considerada como juventudes, no plural, caracterizando as proporções sociais e políticas do conceito, aumentando a compreensão do mesmo.

Dependendo do contexto social e do momento vivido os problemas relacionados à juventude podem ser diferentes e com outros olhares. No campo da Política Pública Educacional esse período constitui a fase, no qual esse jovem encontra-se na etapa do Ensino Médio, e para tanto é preciso assegurar aos mesmos uma formação humana integral.

Diante disso, verifica-se que houve todo um redesenho curricular, no qual o estudante é colocado como pessoa capaz de protagonizar sua história dentro de um contexto crítico e atuante, escrevendo e reescrevendo situações que lhe servem de base para a vida acadêmica, como também, necessária ao mercado de trabalho. Para isso, é necessário traçar ações que auxiliem esse processo. Visando o currí-

culo e prática de currículo e suas dimensões: teoria de currículo. Verificamos que as diversidades culturais precisam ser trabalhadas e respeitadas, uma vez que para a formação integral do estudante abrange a Teoria de currículo. Currículo é uma palavra que vem do latim “curriculum” e significa caminho, pista de corrida. Nesse sentido, ao longo da história pode-se dizer que currículo é uma trilha a ser seguida. Etimologicamente alguns educadores enfatizam como o conteúdo a ser trabalhado. Para Silva (1996):

O currículo O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (Silva, 1996, p.23)

É muito além de seleção de conteúdos, é preciso verificar a estrutura de avaliações, como se organiza os conteúdos, portanto, o currículo abrange até o que não está escrito, englobam as questões de ações no sentido geral, a filosofia da escola. Considerando também, que é um espaço de disputa de política. Para Lopes, na BNCC,

[se] pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contextual. Pressupõe situar o debate e a deliberação em um tempo anterior à construção da base, como se uma vez que a base fosse estabelecida, a deliberação política cessasse e não houvesse deliberação política e curricular na escola e nos mais diferentes contextos sociais (Lopes, 2018 p. 17).

Com a proposta do EM tem-se o projeto de vida que apresenta dentre as 10 competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liber-

dade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. As competências gerais aliam-se ao conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, estabelecidos na LDB. Em relação ao Projeto de vida Silva (2019) destaca que:

A disciplina de Projeto de Vida tem como objetivo ajudar o jovem aluno na estruturação e organização de vida e das atividades pessoais. Tais pressupostos auxilia o aluno a evitar uma contínua improvisação de seus projetos, favorece valiosas oportunidades de reflexão sobre este projeto, bem como a aplicação do mesmo na articulação com as áreas de conhecimento. Com isso, estimula-se a criatividade, a liberdade responsável e a tomada de decisões pessoais. (Silva, 2019 p. 54)

São muitos os autores que defendem a formação integral do estudante, como também a valorização da diversidade cultural. Podemos aqui destacar Pestana (2014), onde enfatiza concepções distintas de formação integral, que é aquela voltada para o caráter sócio-histórico, em que está voltado à formação do homem, e a contemporânea, porém o termo abrange outras dimensões, como, a proteção social do sujeito. Atualmente a escola vem assumindo responsabilidades educacionais maiores do que as escolas tradicionais brasileiras. Antigamente, segundo Cavalliere (2002), a educação tinha caráter de instruir e poucos eram beneficiados com ela. Ao processo de escolarização em massa aconteceu pela ação social que era uma expansão dos processos integrados, realizados na segunda metade do século XX. Tudo isso foi decorrente de instalações precárias, redução da jornada de trabalho, multiplicação dos turnos, desorientação didática e baixa qualidade da formação dos professores.

No início do século XX encontra a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializadas e democratas. A corrente pedagógica escolanovista é a valorização da atividade, entendimento da educação, como vida e não como preparação para vida. Para Cavalliere (2002), o significado de escola novismo não é unívoco, não podemos deixar como alternativa de responder a necessidade de reformulação da escola, onde pudesse escolher em caráter de igualdade, crianças com experiências sociais, culturais diversas. Dessa forma, o

tema sobre diversidade cultural baseava-se em não deixar ser, ao paradigma da época, centrado pela perspectiva de que é o alvo de uma sociedade igualitária, tinha por objetivo uma aproximação tendencial à homogeneidade cultural.

Portanto, não é de agora que o tema voltado para uma educação de qualidade centrado na educação integral acontece. Para Pires (2007) não é de agora que a educação é vista como um meio para resolver os problemas sociais e preparar os cidadãos a um cenário que garanta os princípios sócio-políticos estipulados pela sociedade. Tanto Cavalliere (2002) e Pires (2007) apontam para a problemática que afetam a educação pública brasileira, que buscam por uma educação de qualidade, apostando num currículo capaz de contribuir com a construção de uma nova identidade cultural pedagógica, e enfatizando Cavalliere (2002), respondendo assim, ao desafio democrático hoje posto à sociedade brasileira.

Com as novas ideias no fim do século XX, que tinham uma nova visão da criança, da aprendizagem da educação em geral, hoje também trilhamos por caminhos que possam formar indivíduos como protagonistas de suas histórias. A tendência escolanovista e seus defensores como John Dewey (1859- 1952) e William Kilpatrick (1871-1965), sendo esses nos Estados Unidos e na Europa. No Brasil destacaremos Anísio Teixeira, que enfatiza ser a educação o caminho mais eficaz para a construção e evolução da vida em sociedade. Também defende que com a educação escolarizada o indivíduo deveria ser integrado a democracia. Assim Teixeira, acreditava que além da escola, não somente transmite os conteúdos básicos, como reestrutura a sociedade e desenvolve a formação integral do indivíduo, assim auxilia para que os mesmos resolvam os problemas morais e humanos.

## **A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA BNCC DO ENSINO MÉDIO**

Na análise da BNCC foi possível verificar a menção de “formação integral” somente duas vezes, sendo na página de apresentação destacando que cada área de conhecimento explicita sua função na formação integral do estudante. Já o termo “educação integral” é mencio-

nado sete vezes. O termo apresenta sua colocação no texto especificando o desenvolvimento pleno do estudante. Como podemos verificar:

Prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e no Plano Nacional de Educação, de 2014, a BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes voltado ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos. (Brasil, 2018, p.5).

No texto compromisso com a educação integral, além de mencionar o termo no sentido da formação global do indivíduo aponta sobre aprender a conviver com as diversidades. Destaca nesse contexto o compromisso da BNCC com a educação integral e sua promoção de acolhimento e o respeito às diversidades. Esse compromisso está destacado no documento na página 14.

Na quinta menção ao termo “educação integral” apresenta uma citação da LDB com a finalidade de cumprir com a formação integral do estudante. Mencionada como BNCC do Ensino Médio coloca sua organização centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelos princípios de educação integral. Já na sexta menção dá destaque a uma educação integral, onde desenvolve no estudante sua capacidade crítica na identificação e solução de situações problemas.

O termo “diversidade cultural” é mencionado na BNCC cinco vezes. A menção evidencia a valorização cultural, caracterizando a autonomia dos sistemas em construir seus currículos de acordo com suas peculiaridades. Na terceira menção faz a seguinte referência:

CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422, bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (Brasil, 2018, p.20)

Na quarta e quinta menção acentua a diversidade cultural à cultura juvenil e a ampliação do seu repertório sobre diversidade cultural. A BNCC se apresenta como documento normativo e orientador dos currículos, portanto a BNCC norteia os currículos e seus conteúdos mínimos, assegurando a formação básica comum. É salientado que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos. A flexibilização do currículo pode ser observado no Parecer CNE/CP nº 11/2009:

Estimular a construção de currículos flexíveis, que permitam itinerários formativos diversificados aos alunos e que melhor respondam à heterogeneidade e pluralidade de suas condições, interesses e aspirações, com previsão de espaços e tempos para utilização aberta e criativa. (Brasil, 2018 p.466).

Em se tratando de diversidade cultural, o documento da BNCC, constantemente utiliza expressões de valores, levando a acreditar que os desejos de variados grupos sociais tendem a ser conformada através de comportamentos de respeito, reconhecimento, transigência, aceitação das diferenças. Na BNCC podemos verificar que dentre as 10 competências gerais apresentadas existem referência sobre a diversidade cultural podendo ser observada nas seguintes competências: 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de in-

divíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

A concepção sobre o conhecimento curricular é contextualizado tendo como orientação a localidade social e individual do aluno, que foram também traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Essa contextualização é ampliada em 2010 onde, a inclusão a valorização e o conhecimento à pluralidade e à diversidade cultural são atendidos respeitando as múltiplas demonstrações locais. Tal texto aparece claramente na BNCC caracterizando mais uma vez a valorização das diversidades culturais dentro do currículo. Em 2014 o Plano Nacional de Educação é promulgado pela Lei nº 13.005, objetiva o desenvolvimento de uma aprendizagem, valorizando as diversidades regional, estadual e local. Ainda se tratando do Marco Legal, em 2017 a LDB é alterada através da Lei nº 13.415/2017, e com essa alteração passa a usar dois termos para à finalidade da educação, estes são descritos no Art. 35-A que define direitos e objetivos de aprendizagem, e Art. 35 § 1º que trata das competências e habilidades da Base Nacional Comum.

Logo na sua introdução a BNCC é definida como:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (Brasil, 2018, p. 07).

Nesse sentido, com um olhar plural, singular e integral, colocando o aluno como sujeito da aprendizagem, defendendo e pratican-

do a democracia inclusiva nos espaços escolares, negando o preconceito e a valorização das diferenças e diversidades culturais. Portanto, está explícito na BNCC o desenvolvimento integral do indivíduo respeitando sua diversidade cultural, tendo na construção do currículo processos educativos que estimulem os interesses do estudante, e que dêem significados ao que se aprende desenvolvendo o protagonismo juvenil e a construção de seu projeto de vida, criando novas maneiras de existir.

No documento da BNCC, a etapa final da educação básica é organizada por quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Ciências Humanas e sociais aplicadas, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Matemática, de acordo com a LDB, essa organização é apresentada no Parecer CNE nº 11/200925. As habilidades de Língua Portuguesa e Matemática são detalhadas conforme a Lei nº 13.415/2017, esses componentes curriculares devem ser trabalhados nos três anos do ensino médio.

## **A FORMAÇÃO INTEGRAL E A DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM GUAJARÁ-MIRIM**

Guajará-Mirim/RO é apontada como a cidade gêmea de Guayaramerim/Bolívia, a mesma fica situada na fronteira do Brasil com a Bolívia. Tendo como principal característica em sua população os diversos povos e culturas. Temos povos oriundos de indígenas, bolivianos, gregos, barbadianos, espanhóis, chineses, libaneses, portugueses, sem falar dos migrantes da região Nordeste.

Considerando as escolas de Ensino Médio Guajará-Mirim possui 04 (quatro) escolas que atendem essa etapa de Ensino, sendo E.E.F.M Rocha Leal , E.E.M.T.I Simon Bolívar, E.E.E.F.M. Irmã Maria Celeste e Colégio Tiradentes da Polícia Militar –CTPM X ,a entrevista feita com a gerente pedagógica do Ensino Médio lotada na Coordenadoria Regional de Educação (CRE).

A entrevista se fez necessária porque entre os objetivos dessa pesquisa encontram-se: registrar quais as interpretações sobre o novo ensino médio no município de Guajará-Mirim, RO. Portanto, a partir dessa justificativa, tive como foco a Coordenadoria Regional de Ensi-

no de Guajará-Mirim (CREGUM), que faz parte da microrregião Marmoré no Estado de Rondônia.

Para a realização da entrevista foi solicitado à autorização da coordenadora regional de educação e, após a autorização realizamos a entrevista, onde deixaremos a identificação do entrevistado em anonimato, sendo utilizado para sua identificação como “GP”, em representação ao termo gerente pedagógica.

Apresentaremos a análise da entrevista com as respostas da GT. A pesquisa foi norteada pelas seguintes perguntas: Como o currículo das escolas estaduais de Ensino Médio em Guajará Mirim- RO se organizam para oferta da formação integral do estudante contemplando a diversidade cultural e as normativas do Novo Ensino Médio? Que formações, programas, projetos e ações contribuem para a prática docente no desenvolvimento da formação integral do estudante do Ensino Médio? Qual a sua concepção de currículo na perspectiva da formação integral? A BNCC e a diversidade curricular estão articuladas? E qual sua concepção sobre a BNCC? Quais os obstáculos às escolas de Ensino Médio enfrentam para desenvolver a formação de um sujeito proativo capaz de tomar decisões e fazer escolhas pautadas no conhecimento, na reflexão, na consideração de si próprio e do grupo? As escolas de Ensino Médio seguem algum documento para a elaboração de seus currículos?

A “GP” lotada na CRE informou que o tema formação integral e a diversidade cultural estão previstos no currículo do município e alinhados ao Referencial Curricular de Rondônia e a BNCC. Acrescentou que os alunos do Ensino Médio saem dessa etapa com outra visão. Preparados para seus projetos de vida.

De acordo com Silva (2019), com o novo Ensino Médio na disciplina de Projeto de Vida ajudar o estudante a ter uma reflexão mais valiosa sobre seu projeto de vida, sendo capazes de tomada de decisões.

Contudo, segunda a GP: “Nenhuma escola está preparada para atender as demandas do Novo Ensino Médio. De acordo com a Lei 13.415/2017 que apresenta uma nova estrutura como os Itinerários Formativos a necessidade de professores aumentou na Rede Estadual, falta formação continuada para os professores, nossas escolas ainda se encontram em processo de implementação.” (GP, 2023).

Verifica-se que com a Lei 13.415/2017, acentuam-se preocupações da transferência de contornos essenciais da carga horária do Ensino Médio para instrução em alguma técnica e profissão, fica evidenciado isso em:

Profissionais graduados que tenham notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (Brasil, 2017).

Em relação à concepção de currículo para GP na perspectiva da formação integral, a GP afirma: “O currículo que está posto é excelente, e pode formar o indivíduo em seu desenvolvimento integral. A organização do currículo contempla além da formação integral a diversidade cultural. No espaço educacional vivenciamos inúmeras situações que também precisam estar no currículo e nossos alunos também precisam ser discutidas com os estudantes, e assim serão capazes de tomar decisões, precisa sempre existir uma troca entre professor e estudante.” (GP, 2023).

Tendo em vista esse fatores é interessante que o professor se sensibilize com as diversidades e ter em mente que também se aprende com o aluno, No contexto escolar os diferentes saberes precisam dialogar. Nesse contexto, Sacristán afirma:

O currículo não pode deixar de pretender, em sua implementação, [...] - Ampliar as possibilidades e referências vitais dos indivíduos seja lá de onde vierem. Ou seja, crescer e se abrir para mundos de referência mais amplos deve ser uma possibilidade para todos, ainda que isso se dê em maneiras distintas e medidas desiguais. - Transformar as crianças em cidadãos solidários, colaboradores e responsáveis, [...] - Torná-los conscientes da complexidade do mundo, de sua diversidade e da relatividade da própria cultura, sem renunciar à sua valorização também como “sua”, à valorização de cada grupo, cultura, país, estilo de vida, etc. (Sacristán, 2017, p. 25).

As escolas de Ensino Médio enfrentam muitos desafios para desenvolver a formação do sujeito, pautadas no conhecimento, reflexão, na consideração de si próprio e do grupo, isso pode ser identificado na fala da GP: “a família não exerce seu papel, os professores com uma carga horária enorme e as inúmeras disciplinas, sem contar com valorização financeira, o estudante que se encontra em uma fase difícil, são adolescentes e possui culturas diversas, estrutura física.” (GP, 2023). Compreendemos que a juventude não é só uma fase difícil, envolve muitas questões. Sobre isso, Dayrell (2003), considera juventude como juventudes, retratando as diversas proporções que atingem.

Sobre o Referencial Curricular de Rondônia (RCRO), GP afirma que o documento foi elaborado de forma bem planejada e, de acordo com a BNCC, o Referencial Curricular de Rondônia (RCRO) é, portanto, “o documento orientador seguido pelas escolas para a elaboração de seus currículos”, segundo GP, 2023. A [BNCC] é um documento normativo que aponta um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens fundamentais para que todos os alunos desenvolvam ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de maneira que sejam garantidos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2018).

Verifica-se, portanto que a SEDUC (Secretaria Estadual de Educação) acompanha as políticas nacionais relacionada a melhoria e qualidade da educação. Dessa forma, segue as mudanças desencadeadas pela Lei nº 13.415/2017, sendo reconhecida como a Lei de Reforma do Ensino Médio e que também alterou a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96) referentes a esta etapa da educação básica. Diante das alterações da LDB, o Ensino Médio passa a ser compostos por duas partes indissociáveis a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF). A organização da FGB corresponde às áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Os IF têm foco na ampliação das aprendizagens nas áreas do conhecimento, e/ou na Educação Profissional Técnica, de maneira a assegurar de forma proveitosa às competências transversais, o uso de metodologias que possibilitem o protagonismo juvenil.

Rondônia elaborou o Referencial Curricular do Ensino, sendo um documento orientador, de acordo com as mudanças incluídas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a Lei nº 13.415/17. Quando o assunto é o currículo de Rondônia existe toda uma política que envolve o tema. A SEDUC (Secretaria Estadual de Educação) procura acompanhar as políticas nacionais sobre o que tange a melhoria e qualidade da educação. Dessa forma, segue as mudanças desencadeadas pela Lei nº 13.415/2017, sendo reconhecida como a Lei de Reforma do Ensino Médio e que também alterou a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96) referentes a esta etapa da educação básica. Diante das alterações da LDB, o Ensino Médio passa a ser compostos por duas partes indissociáveis a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF). A organização da FGB corresponde às áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Os IF têm foco na ampliação das aprendizagens nas áreas do conhecimento, e/ou na Educação Profissional Técnica, de maneira a assegurar de forma proveitosa às competências transversais, o uso de metodologias que possibilitem o protagonismo juvenil.

Rondônia elaborou o Referencial Curricular do Ensino, sendo um documento orientador, de acordo com as mudanças incluídas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a Lei nº 13.415/17. E com base nas literaturas podemos traçar tópicos teóricos sobre a problemática apresentada. Diante das inúmeras dificuldades referentes ao EM, os aspectos sobre formação humana integral e culturas juvenis, fazem parte dos assuntos discutidos com o objetivo de contemplar esses sujeitos dotados de peculiaridades próprias. Os jovens almejam que nessa etapa da educação básica consigam uma formação que seja útil para suas vidas, contribuindo com os estudos e o acréscimo ao trabalho profissional. Tendo em vista às transformações sociais, a vida dos jovens está cheia de desafios. Um desses grandes desafios é o significado que a escola tem para eles. Nesse aspecto Krawczyk (2014) aponta que o EM é a etapa de ensino na qual se provoca as mais inúmeras discussões, seja pela questão da permanência ou pela qualidade da educação oferecida, e acrescenta ainda a questão da identidade.

Em síntese e em resposta ainda preliminar a questão de pesquisa como o currículo de Ensino Médio em Guajará Mirim- RO se organiza para oferta da formação integral do estudante segundo contemplando a diversidade cultural e as normativas do Ensino Médio? Temos os seguintes resultados, tivemos preliminarmente os resultados anteriormente apresentados e discutidos os quais sinteticamente foram:

Diante das inquietações, fomos buscar respostas nos documentos como a BNCC do Ensino Médio e a entrevista realizada com a gerente pedagógica da CRE, analisados até o momento. Com a análise obtivemos respostas no contexto do Novo Ensino Médio, sendo: 1. Formação Humana Integral X Culturas Juvenis: o sujeito do ensino médio. Nesse item os resultados apontam no documento da BNCC, no qual orientam e norteiam as escolas para o desenvolvimento da formação integral dos jovens, sendo que precisam ser autônomos, capazes de analisar e interpretar suas oportunidades e decisões, com competência para a construção de seu projeto de vida e protagonistas no processo educacional, porém na resposta sobre esse assunto a GP coloca algumas situações que precisam ser levantadas dentro do currículo de Guajará-mirim, como a carência na formação dos professores, a falta de estrutura física para esse trabalho na formação do jovem do Ensino Médio. Portanto, essa formação integral voltada para esses jovens com diversas culturas acaba sendo sim contemplada no currículo, no entanto esses fatores ficam no plano das ideias. Em se tratando de cultura, e em específico a cultura juvenil, temos uma diversidade cultural que ao longo da história se modifica.

Os jovens de Guajará-mirim, além de apresentar uma diversidade cultural grandiosa, apresentam as culturas juvenis próprias de sua geração e do contexto social que vive fator também a ser considerado na análise. Analisando a BNCC, onde apontamos o item 2.A Educação Integral na BNCC do Ensino Médio, aparece mencionado o termo “formação integral” somente duas vezes, sendo na página de apresentação, dando destaque que cada área de conhecimento apresenta sua função na formação integral do estudante. Porém, a menção ao termo “educação integral” aparece sete vezes, dando ênfase ao desenvolvimento pleno do estudante. Na colocação da GP, o documen-

to foi o orientador para a elaboração do Referencial Curricular de Rondônia. Nesse contexto, o currículo do Ensino Médio de Guajará-Mirim contempla em seu documento a formação integral do jovem estudante do Ensino Médio. Diante das respostas da GP foi possível perceber que o currículo do Ensino Médio de Guajará-Mirim segue as normativas do RCRO buscando desenvolver a formação integral do estudante, todavia, segundo a fala da GP na prática pedagógica o estudante fica prejudicado, pois os professores demonstram uma desmotivação que acaba afetando o interesse dos mesmos, e isso por falta de um planejamento administrativo que busque atender as lacunas da falta de professores pra determinadas áreas de conhecimento, maior participação dos professores em formação continuada, além da infraestrutura física de algumas escolas, e tudo isso atrelado também ao aspecto familiar, onde nessa etapa da Educação Básica, de acordo com a GP, a família não acompanha os filhos da mesma forma que acompanhava no Ensino fundamental. Assim, essa pesquisa precisa de maior aprofundamento em outros documentos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

Vale ressaltar que a presente pesquisa caracterizou como a formação integral e a diversidade cultural se apresenta na BNCC e no currículo das escolas de Ensino Médio no município de Guajará-Mirim/RO. Nesse sentido verificamos que deveria ser contemplada de forma mais prática nas áreas de conhecimento, de acordo com a análise do documento da BNCC. Assim sendo, serem bem mais aprofundadas. Dessa forma, esta pesquisa não encerra as inquietações acerca do currículo do Ensino Médio.

De acordo com os resultados apresentados na análise da BNCC, sendo a mesma um documento normativo e apontado também nas respostas GT como orientador para a elaboração dos currículos nas escolas, destacamos que no documento fica evidenciado de forma explícita o reconhecimento de que a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, compreendendo na complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento. Assim, considerar uma visão plural, singular e integral da criança, do adoles-

cente, do jovem e do adulto considerando-os como sujeitos de aprendizagem e promovendo uma educação voltada ao seu acolhimento e desenvolvimento pleno. Colocando a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Ficou evidenciado que as escolas de Ensino Médio precisam investir em mais formações aos professores, contratar mais profissionais para áreas específicas de Ensino, buscar projetos voltados para a família, onde a mesma compreenda seu papel e possa estar auxiliando na formação integral do estudante e também mais sensibilização dos professores ao reconhecimento das culturas juvenis.

Dessa forma, esta pesquisa não encerra as inquietações acerca do currículo do Ensino Médio. Nessa perspectiva concluímos a possibilidade de entrelaçar formação integral e diversidade cultural em todas as áreas de conhecimento do currículo do Ensino Médio do município de Guajará- Mirim/RO.

## Referências

ARAÚJO, L. Juventudes, formação humana e escola pública: **Uma Análise Dos Sentidos Da Integralidade No Programa De Educação Integral de Pernambuco**. 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.c

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica: **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012– Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica)>. Acesso em: 23/05/2023 BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996). **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 6. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.**

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: **MEC**, 2018.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: **Linha de Base. – Brasília**, DF: Inep, 2015.

Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017 a. 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: 10/04/2023.

CAVALIERE, A. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, A. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral.** Em Aberto, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, A. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 esp., p. 1015-1035, out. 2007.

DAYRELL, J; GOMES, N. Juventude, práticas culturais e identidade negra: **Palmares em Ação**, Brasília, DF, n. 2, p. 18-23, 2002.

DAYRELL, J; GOMES, N. Formação de agentes culturais juvenis. In: **ENCONTRO DE EXTENSÃO DA UFMG**, 6, 2003, Belo Horizonte. Anais Belo Horizonte: PROEX; UFMG, 2003.

DAYRELL, J. **Juventud, grups culturales y sociabilidad. Jovenes:** Revista de Estudios sobre Juventud, Mexico, DF, n. 22, p. 128-147, 2005.

DAYRELL, J. A música entra em cena: **o rap e o funk na socialização da juventude.** Belo Horizonte:

UFMG, 2005.

DAYRELL, J; LEÃO, G; BATISTA, J. **Juventude, pobreza e ações sócio-educativas no Brasil.** In: SPOSITO, M. (Org.). Espaços públicos e tempos juvenis: **um estudo de ações do poder public em cidades das regiões metropolitanas brasileiras.** São Paulo: Global, 2007.

Estado de Rondônia Referencial Curricular - Seduc, 2018.- <http://www.rondonia.ro.gov.br/publicacao/referencial-curricular-do-estado-de-ron->

donia-ensino-fundamental-anos-iniciais-e-anos-finais/ Acesso em: 24/05/2023

KRAWCZYCK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, nº 144, p. 752-769, set-dez, 2011.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: **empresários dão as cartas na escola pública**. **Educ. Soc**: vol.35, nº126, pp.21-41, 2014

LEI nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017 a. 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: 10/04/2023.

LOPES, A. Apostando na produção contextual do currículo. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014- 2024: avaliação e perspectivas**. **Organização**: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2019.

PAIS, J. **Ganchos, tachos e biscates**: jogos, trabalho e futuro. Porto: Âmbar, 2006.

PESTANA, S. Afinal, o que é educação integral? : **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 9 , n. 17, janeiro/junho de 2014..

PIRES, G. Escola pública integrada: **As Impressões Dos Professores e Especialistas Das Escolas de Blumenau/SC**. 2007.

SACRISTÁN, J. O currículo: **uma reflexão sobre a prática**, 3ª ed, Porto Alegre: Penso, 2017. SILVA, H. A Concepção e Construção do Projeto de Vida no Ensino Médio: **Um Componente Curricular Na Formação Integral Do Aluno**. São Paulo, 2019.

SILVA, T. **Território constestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturas Petrópolis**: Vozes, 1996.

## **AGRADECIMENTOS:**

Ao Programa de Pós- graduação da UNIVALI (PPGE) por me oportunizar compartilhar meu trabalho no II simpósio Internacional Dos Programas de Pós- Graduação Em Educação do Sistema Acafe- Sippe- Acafe: Inovação, Culturas e Decolonialidades: Perspectivas da Pesquisa Educacional para democratização de Políticas e Práticas Educacionais.

## CAPÍTULO 5

### AVALIAÇÃO DOS GASTOS EM EDUCAÇÃO E SEU REFLEXO NA EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: UM CASO DE MUNICÍPIOS RONDONIENSES

**Luciene Bernardo Santos Kochmanski**

[lucieneatalaia@hotmail.com](mailto:lucieneatalaia@hotmail.com)

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

**Verônica Gesser**

[gesserv@univali.br](mailto:gesserv@univali.br)

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

## INTRODUÇÃO

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios têm obrigatoriedade de investir um percentual mínimo anual da receita própria arrecadada, na manutenção e desenvolvimento do ensino. A União aplicará anualmente nunca menos de dezoito por cento; os estados, o Distrito Federal e os municípios utilizarão no mínimo 25% diretamente na MDE, além de outros recursos inerentes aos programas vinculados à educação (BRASIL, 1988).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), formado por vinte por cento das receitas de impostos e transferências constitucionais, é destinado à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos profissionais da educação, através de remuneração condigna. A Lei nº 14.113/20 estabelece que, no mínimo, 70% dos recursos do Fundeb seja aplicado no pagamento dos profissionais da educação básica em efetivo exercício (BRASIL, 2020).

De acordo com estudo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o investimento do país em edu-

cação é acima da média das nações participantes da instituição, tendo como base o Produto Interno Bruto - PIB (OCDE, 2009). Contudo, mesmo havendo financiamento do sistema educacional pelo Estado, os problemas de acesso, permanência e qualidade ainda persistem no sistema de educação superior brasileiro (FERREIRA, 2019). Assim, é necessário avaliar a relação custo/benefício do gasto público educacional do Brasil, de forma a assegurar que a educação seja financiada adequadamente, com melhor aproveitamento dos recursos. Para isso, é imprescindível escolher políticas públicas que superem as distorções que existem no perfil do financiamento da educação brasileira (OCDE, 2009).

No Brasil, o planejamento vigente é o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 13.005 de 2014, que estabeleceu 20 metas a serem atingidas até 2024, por meio de 254 estratégias desenvolvidas em regime de cooperação pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios. A meta 20 desse plano consiste em ampliar o investimento em educação pública para 10% do Produto Interno Bruto no final de 2024. (BRASIL, 2014).

Esse plano foi replicado pelos estados e municípios, de forma que todo ente, dentro de suas competências, tem a responsabilidade de implementar as melhorias necessárias para que as metas do PNE sejam alcançadas. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) todas as esferas administrativas do poder público (federal, estadual e municipal) assegurará em primeiro lugar a educação básica, e o ensino fundamental deverá ser oferecido com prioridade pelos municípios (Brasil, 1996).

Dessa forma, cada município brasileiro tem competência legal para promover o ensino fundamental, contribuindo para a formação do Fundeb para a valorização dos profissionais da educação, aplicando no mínimo 25% das receitas de impostos e transferências constitucionais na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Para monitorar o desenvolvimento da qualidade da educação no Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tem adotado meios de avaliação, um deles é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que elabora e aplica testes que calculam indicadores com a finalidade de divulgar as

médias de proficiências em língua portuguesa e matemática dos estudantes de todas as etapas da educação básica.

Os testes de língua portuguesa aplicados aos alunos do quinto e nono ano do ensino fundamental visam verificar a capacidade dos estudantes de compreenderem e analisarem os textos que leem, demonstrando habilidades de reconhecimento, identificação, dedução, dentre outras. Já os exames de matemática para essa mesma etapa de educação estimulam as formas de raciocínio como intuição, dedução e estimativa para avaliar se o aluno tem conhecimento de aplicar as técnicas do letramento matemático (INEP, 2020).

As médias de desempenho calculadas pelo SAEB, somadas aos dados sobre aprovação escolar obtidos no censo escolar, dão origem ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse índice varia numa escala de zero a dez, e é um importante condutor de política pública pela qualidade da educação; através dele é medido a qualidade do sistema educacional.

Dessa forma, considerando a obrigatoriedade do investimento mínimo em educação no Brasil e a necessidade de busca contínua da qualidade do sistema educacional surge a seguinte questão: os municípios rondonienses que mais aplicaram recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino e no FUNDEB têm conseguido atingir a meta 2A do PNE e melhorar o desempenho da educação fundamental, no ano de 2021? O objetivo desse estudo é avaliar se o desempenho dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental público dos municípios do estado de Rondônia, no exercício de 2021, está diretamente relacionado ao volume dos recursos aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino e no FUNDEB.

Essa pesquisa se justifica pela necessidade de se avaliar a qualidade do gasto em educação, cujos resultados poderão ser utilizados como subsídios para tomada de decisões dos gestores públicos quanto à destinação de maior volume de recursos orçamentários para a manutenção e desenvolvimento do ensino, ou à implementação de melhorias na formulação de políticas públicas educacionais, proporcionando, desta forma, informações úteis à sociedade para o exercício do controle social. O estado de Rondônia foi selecionado por sua posição geográfica no Norte do Brasil. Região que carece de pesquisas

que apresentem informações úteis para discussão sobre as diferenças regionais e seus impactos na qualidade da educação.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Esta é uma pesquisa bibliográfica e documental, de análise descritiva de dados, visando responder se os municípios rondonienses que mais aplicam recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino e no FUNDEB, têm conseguido atingir a meta 2A proposta pelo PNE e apresentado melhor desempenho nas médias do SAEB e índice do IDEB referentes aos anos finais da educação fundamental, no ano de 2021.

O ano de 2021 foi selecionado por ser o exercício mais recente que contém as informações imprescindíveis para este estudo já divulgadas. E o estado de Rondônia foi escolhido pela possibilidade de oportunizar resultados que possam ser úteis para futuros debates sobre as diferenças regionais; o reflexo dos gastos na manutenção e desenvolvimento do ensino; e seus impactos na qualidade da educação. Todos os dados divulgados nesta pesquisa são públicos para consulta, e constam na Internet, nos respectivos sítios eletrônicos dos órgãos competentes, em atendimento à Lei nº 12.527/2011, Lei de Acesso à Informação (BRASIL, 2011).

Rondônia é um estado brasileiro da Região Norte; criado em 1982; composto por 52 municípios; é considerado a porta de entrada da Amazônia brasileira, por seu acesso através da rodovia BR-364; tem como limites os estados do Mato Grosso, Amazonas e Acre, e a Bolívia. Sua população de 1.581.016 pessoas, é composta por imigrantes de diversas unidades da federação atraídos pelas terras férteis rondonienses e suas riquezas minerais, como diamantes, cassiterita e ouro (IBGE, 2022). Ressalta-se que o estado de Rondônia além de ser constituído por diversos povos, possui uma extensa população indígena, que milita pela obtenção de uma educação específica e diferenciada (SANTOS; ALVES, 2020).

Para o desenvolvimento deste estudo, os municípios foram agrupados em blocos considerando o número de habitantes de cada cidade, e outras variáveis, como: localizados, ou não, no eixo da BR-

364; PIB *per capita*; IDHM; densidade demográfica; percentual gasto na manutenção e desenvolvimento do ensino em 2021; percentual dos recursos do Fundeb empregado na valorização dos profissionais da educação básica, no ano de 2021; índice de cumprimento da meta 2A do Plano Nacional de Educação; médias do SAEB das proficiências de língua portuguesa e matemática dos anos finais do ensino fundamental público, referente ao exercício de 2021; IDEB 2021 da rede pública municipal do estado de Rondônia referente aos anos finais do ensino fundamental.

Os dados inerentes à população; densidade demográfica; PIB *per capita*; e IDEB 2021 dos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal, foram coletados no sítio eletrônico IBGE Cidades. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) teve como base o divulgado no site do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, de acordo com o censo de 2010. As médias do SAEB das proficiências de língua portuguesa e matemática dos anos finais do ensino fundamental público, referente ao exercício de 2021, referem-se às disponíveis nas planilhas elaboradas pelo INEP. E os percentuais dos gastos na MDE e na valorização dos profissionais da educação básica, assim como o índice de cumprimento da meta 2A correspondem às informações contidas nas prestações de contas dos municípios publicadas nos respectivos portais de transparências de cada ente municipal. A respeito da informação sobre a localização geográfica do município em relação à Rodovia BR-364, essa foi obtida observando o mapa estadual disponível no sítio eletrônico do IBGE.

Registra-se as seguintes limitações percebidas na coleta de dados: ausência de informações acerca dos resultados das médias do SAEB dos municípios Machadinho D'Oeste e Itapuã do Oeste; ausência do IDEB dos anos finais do ensino fundamental da rede pública dos municípios Chupinguaia, São Miguel do Guaporé, Rio Crespo, Primavera de Rondônia, Itapuã do Oeste, Cujubim, Machadinho D'Oeste e Campo Novo de Rondônia; e a falta de informação referente ao índice de cumprimento da meta 2A do município de Chupinguaia.

Para fundamentar teoricamente a questão desta pesquisa, foram realizadas buscas por produções no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando o seguinte

termo: “gastos em educação e qualidade do ensino fundamental público”; e o filtro de ano de defesa no período de 2019 a 2023. Foram obtidos 26 resultados, sendo 8 teses e 18 dissertações.

Dessas produções, depois de analisados seus títulos e lidos seus resumos, foram selecionadas 7 obras, sendo 1 tese e 6 dissertações abaixo especificadas, cujas temáticas têm conexão com a proposta deste trabalho:

**Quadro 1** – Produções pesquisadas na BDTD, abrangendo o período de 2019 a 2023

| Tipo de trabalho | Título  | Autor(a)                     | Ano de defesa | Instituição Programa   | Região da pesquisa                        |
|------------------|---|------------------------------|---------------|--|---|
| Dissertação      | Análise sobre a eficiência dos gastos públicos em educação no ensino fundamental do estado de Alagoas   | Daniel Mendes de Andrade     | 2022          | UNB Programa de Pós-Graduação em gestão pública                              | Municípios do estado de Alagoas           |
| Dissertação      | Gasto público subnacional em educação e desempenho escolar: uma análise quantitativa para o caso dos municípios da Paraíba                                    | Débora Evelyn da Silva       | 2020          | UFPB Programa de Pós-Graduação em ciência política e relações internacionais | Municípios do estado da Paraíba           |
| Dissertação      | Análise da relação entre investimento em educação e desempenho escolar nos municípios gaúchos no período de 2005 a 2015                                       | Gabriela Drevnovicz Silveira | 2019          | UFRGS Programa de Pós-Graduação em administração pública                     | Municípios do estado do Rio Grande do Sul |
| Dissertação      | Os efeitos do Fundeb e dos fatores internos e externos sobre o IDEB do ensino fundamental 1 das escolas públicas municipais de Caratinga/MG entre 2007 e 2017 | Josester Teixeira de Sousa   | 2020          | UFVJM Programa de Pós-Graduação em educação                                  | Município de Caratinga Minas Gerais       |
| Dissertação      | Eficiência dos gastos públicos em educação no estado de Mato Grosso: uma investigação através da análise envoltória de dados                                  | Franciele Nates dos Santos   | 2020          | UNICAMP Instituto de Matemática e Estatística e Computação Científica        | Municípios do Mato Grosso                 |

|             |   |                            |      |  |                                  |
|-------------|---|----------------------------|------|--|----------------------------------|
| Tese        | O ensino fundamental nos municípios brasileiros: relações possíveis entre qualidade, financiamento, organização e contextos socioeconômicos | Eduardo Rodrigues Capocchi | 2022 | USP Programa de Pós-Graduação Estado, Sociedade e Educação | Municípios brasileiros           |
| Dissertação | Eficiência do gasto público e qualidade do ensino fundamental no Brasil   | Alexandra maria da Silva   | 2021 | UFU Programa de Pós-Graduação em gestão organizacional     | Estados e municípios brasileiros |

Fonte: Autoras, 2023.

Verificando as temáticas dos estudos apresentados no quadro 1, nota-se que nesta pesquisa não foram localizadas produções que tratassem diretamente da relação entre a aplicação dos recursos públicos na educação e o desempenho dos estudantes do ensino fundamental público dos municípios do estado de Rondônia. Ressalta-se que essa constatação ocasionou o interesse por este tema, estabelecendo a hipótese de que os maiores gastos públicos em educação no ensino fundamental não refletem em melhores desempenhos dos estudantes dos municípios rondonienses. A seguir, apresenta-se a revisão sistemática das obras selecionadas para o embasamento teórico desta pesquisa, descrevendo os métodos utilizados pelos autores e seus respectivos achados.

Com o objetivo de aferir a eficiência e qualidade dos gastos públicos em educação do ensino fundamental dos municípios do estado de Alagoas, Andrade (2022) analisou informações de 99 municípios alagoanos, por meio da metodologia Análise Envoltória de Dados (DEA), utilizando variáveis e resultados relativos ao período de 2017 a 2019, e observou que apenas 19,19% dos estudantes do ensino fundamental do estado usufruem de serviços públicos eficientes em educação, e que 80,8% dos municípios alagoanos desperdiçam recursos financeiros nessa área.

Para Andrade, sua pesquisa lhe permitiu verificar que os municípios alagoanos de maior eficiência nos gastos públicos em educação do ensino fundamental, em sua maior parte, encontram-se entre os menos populosos, confirmando sua tese de que o aumento populacional muni-

principal também aumenta a demanda na educação, assim, os municípios com maior número de habitantes têm mais dificuldades na gestão dos recursos públicos destinados ao ensino (ANDRADE, 2022).

Do mesmo modo, Silva (2020) mensurou os possíveis efeitos do gasto público municipal com o ensino fundamental sobre o desempenho médio das avaliações do SAEB e do rendimento dos alunos das 223 cidades paraibanas, no período de 2008 a 2017. Através do exame do comportamento dos dados descritivos num modelo estatístico a autora testou as seguintes hipóteses: H1 – o aumento do gasto público com educação por aluno aumenta seu desempenho na nota de português; H2 - o aumento do gasto público com educação por aluno aumenta seu desempenho na nota de matemática; H3 – o aumento no gasto público com educação reduz as taxas de reprovação; H4 – o aumento no gasto público com educação reduz as taxas de evasão no sistema da rede pública municipal.

De acordo com Silva, é possível afirmar que há uma relação causal positiva com o maior volume de investimento no ensino e a alocação de recursos no serviço público educacional, assim foram obtidas evidências que podem confirmar as hipóteses H1 e H2, pois, aqueles municípios que expandiram o gasto com educação por aluno apresentaram porcentagem mais alta no desempenho de português e matemática, do que aqueles que não aumentaram o gasto.

Silva também observou que o aumento do investimento em educação impactou na redução das taxas de reprovação, considerando outras variáveis que auxiliam na diminuição da evasão escolar da rede pública de educação dos municípios paraibanos, assim, foram evidenciadas possibilidades de aceitação das hipóteses H3 e H4.

A autora ainda considerou a relevância do federalismo cooperativo na aplicação dos recursos em educação no Brasil, em que os governos locais ganharam maior capacidade na implementação de políticas públicas por meio dos repasses da União, maximizando os resultados a partir da alocação desses recursos em ambientes federativos assimétricos. E que o aumento de investimentos no ensino pode impactar positivamente no desempenho dos estudantes (SILVA, 2020).

Para avaliar a relação entre os recursos aplicados em educação e os desempenhos escolares nos municípios do estado do Rio

Grande do Sul, Silveira (2019) construiu um painel de dados desses municípios e avaliou através de modelos estatísticos informações relativas ao período de 2005 a 2015, por fim concluiu que não houve relevância estatística para se afirmar a relação investimento-qualidade no nível de ensino fundamental público municipal, pois, verificou-se que as cidades com maiores custos por aluno não apresentaram melhores resultados no desempenho escolar. Contudo, Silveira destaca a importância do monitoramento da gestão dos recursos pelos municípios, com a finalidade de acompanhar os indicadores, para identificar formas efetivas de melhorar o desempenho dos estudantes e obter eficiência na alocação dos recursos públicos (SILVEIRA, 2019).

Sousa (2020) analisou os efeitos do Fundeb e dos fatores internos e externos sobre o IDEB do ensino fundamental das escolas públicas municipais de Caratinga/MG, referente ao período de 2007 a 2017, utilizando-se da técnica de dados em painel com efeitos fixos, cujos resultados obtidos o levaram a inferir que existe relação entre o aumento do gasto com educação e a qualidade de ensino oferecido no município, considerando além da aplicação dos recursos, a melhoria de indicadores socioeconômicos e a valorização docente.

A eficiência dos municípios do estado de Mato Grosso, quanto à aplicação dos recursos orçamentários empregados no ensino fundamental foi avaliada por Santos (2020), por meio de análise envoltória de dados, a autora pondera que mesmo o estado sendo conhecido por seu destaque agropecuário, apresenta o pior desempenho nas médias de proficiência de língua portuguesa e matemática nas avaliações do SAEB. Dessa forma, a autora investigou se é eficiente a aplicação do mínimo constitucional, 25% dos recursos dos impostos e transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino público pelos prefeitos municipais mato-grossenses.

Santos (2020) selecionou 117 dos 141 municípios mato-grossenses, utilizando dados do ano de 2017, os resultados de sua pesquisa identificaram apenas 11 municípios considerados eficientes quanto ao investimento do recurso público no ensino fundamental. Para a autora, seu estudo revelou a necessidade de melhores práticas de gestão do dinheiro público gasto em educação.

Pretendendo identificar características dos sistemas escolares municipais do Brasil, relacionadas às suas capacidades de melhorar

as proficiências e seus gastos públicos em educação para atingir os resultados, no período de 2010 a 2019, através da análise de micro dados públicos, Capocchi (2022) buscou verificar as possíveis relações entre qualidade, financiamento, organização e contextos socioeconômicos, e concluiu que as práticas pedagógicas apresentam melhores resultados positivos do que o maior investimento de recursos (CAPOCCHI, 2022).

No mesmo sentido, Silva (2021) avaliou a relação entre a eficiência do gasto público e a qualidade do ensino fundamental dos municípios brasileiros, com base nos dados das avaliações do IDEB referentes ao período de 2005 a 2017, e o volume dos gastos públicos aplicados na educação. Sua pesquisa revelou que o indicador socioeconômico dos alunos apresentou correlação positiva com o IDEB em nível das escolas e de municípios, considerando variáveis relacionadas com infraestrutura adequada e acessível das escolas; com maior número de professores e profissionais de apoio pedagógico; e com menor quantidade de alunos por professor, indicando a relevância da aplicação dos recursos do Fundeb para a melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, a autora constatou que quanto maior o gasto, menor o IDEB; considerando a aplicação total dos recursos em educação, medida tanto pela relação do gasto sobre o Fundeb por município, quanto pelo nível de execução da despesa pública.

Pelos achados de sua pesquisa, a autora pondera que o melhor desempenho não é meritocrático, pois, só o fato de gastar mais não é suficiente para obter melhores resultados, mas sim social. O gasto precisa ser maior em comunidades mais carentes. Portanto, a melhoria da infraestrutura; das condições de oferta do ensino; e do número de professores em escolas públicas muito ruins também melhora o índice do IDEB (SILVA, 2021).

## **RESULTADOS**

Com objetivo de avaliar se o desempenho dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental público dos municípios do estado de Rondônia está diretamente relacionado ao volume dos recursos aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino e no FUNDEB, (vi-

sando responder se os municípios rondonienses que mais aplicam recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino e no FUNDEB, têm conseguido atingir a meta 2A proposta pelo PNE e apresentado melhor desempenho nas médias do SAEB e índice do IDEB referentes aos anos finais da educação fundamental, no ano de 2021), foi realizada análise descritiva dos dados públicos coletados nos sítios eletrônicos do IBGE Cidades; do Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil; do INEP e dos portais da transparência dos municípios rondonienses.

Os dados coletados foram tratados, considerando a limitação verificada pela ausência de alguma informação, relativa ao ano de 2021, sobre determinados municípios. Assim, achou-se razoável a exclusão da amostra os municípios Machadinho D'Oeste e Itapuã do Oeste por não possuírem divulgadas as médias do SAEB e nem o IDEB dos anos finais do ensino fundamental. Também foram retirados os municípios Chupinguaia; São Miguel do Guaporé; Rio Crespo; Primavera de Rondônia; Cujubim; e Campo Novo de Rondônia, o primeiro por não conter divulgação do IDEB dos anos finais do ensino fundamental, nem informação acerca do índice de cumprimento da meta 2A do PNE; os demais, pela ausência do IDEB dos anos finais do ensino fundamental da rede pública dos municípios.

Dessa forma, dos 52 municípios do estado de Rondônia foram selecionados os 44 municípios que continham todos os dados pesquisados para o presente estudo. Dos municípios selecionados, Buritis foi o que mais aplicou recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino, nos moldes do artigo 212 da Constituição Federal que determina o gasto mínimo de 25%, o município atingiu o percentual de 32,25% em aplicação de recursos oriundos das receitas próprias e das transferências constitucionais em MDE.

Contudo, em relação ao desempenho no IDEB 2021 da rede pública municipal de Rondônia, referente aos anos finais do ensino fundamental, sua nota foi 4,60, abaixo da média nacional (5,10), não figurando entre os dez primeiros municípios que obtiveram as notas mais elevadas. Da mesma forma, o município não apareceu na relação das 10 maiores médias do SAEB 2021 nas proficiências de língua portuguesa e matemática relativas aos anos finais do ensino fundamental público municipal.

Esse resultado converge com os estudos de Silveira (2019), que analisou os dados, relativos ao período de 2005 a 2015, dos municípios gaúchos e concluiu que as cidades que realizam maiores gastos em educação por aluno não apresentaram resultados superiores no desempenho escolar.

Das receitas de impostos e transferências constitucionais sobre as quais os municípios devem aplicar o mínimo de 25% na manutenção e desenvolvimento do ensino, 20% referem-se à contribuição obrigatória para a formação do Fundeb. Das receitas desse fundo, no mínimo, 70% devem ser gastas no pagamento da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício.

Dentre os municípios rondonienses selecionados para este estudo, verificou-se que o município que mais aplicou recursos do Fundeb no pagamento da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício foi Espigão D'Oeste, que utilizou 88,06% desses recursos na finalidade de valorização dos profissionais do ensino, no ano de 2021. Entretanto, em que pese o município de Espigão D'Oeste ter obtido nota 5 no IDEB dos anos finais do ensino fundamental público em 2021, não está entre os 10 municípios que apresentaram melhores notas, assim como não consta na relação das 10 médias mais altas relativas ao SAEB 2021 nas proficiências de língua portuguesa e matemática referentes aos anos finais do ensino fundamental público municipal.

O resultado evidenciado diverge dos achados de Sousa (2020) que, ao analisar os efeitos do Fundeb e dos fatores internos e externos sobre o IDEB do ensino fundamental das escolas públicas do município de Caratinga/MG, inferiu que existe relação positiva entre o aumento do gasto com educação e a qualidade do ensino. Entretanto, há de se sopesar que naquele estudo o autor também considerou, além da aplicação dos recursos na valorização docente, a melhoria de indicadores socioeconômicos, essa não foi objeto de análise na presente pesquisa.

O município que obteve a maior nota do IDEB 2021, referente aos anos finais do ensino fundamental público municipal, foi Ministro Andrezza, com a nota de 5,80. Observou-se que essa cidade não aparece entre as 10 que mais aplicam recursos do Fundeb na remuneração dos profissionais da educação, cuja aplicação foi de 75,4%;

ocupa o 6º lugar na lista dos municípios que mais aplicam recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino, atingindo 29,54% de gastos na MDE; e está em 6º lugar na relação dos 10 municípios que obtiveram as maiores médias das proficiências em língua portuguesa (260,45) e matemática (260,71) do SAEB 2021 do ensino fundamental anos finais, com desempenho acima da média nacional.

Vale ressaltar que o município de Ministro Andreazza não está localizado no eixo da Rodovia BR-364; em relação ao número de habitantes, ocupa a 42ª posição com população de 6.466 pessoas; não aparece nas listas dos 10 municípios com maior densidade demográfica, maior IDHM, com PIB *per capita* mais altos; o município também ainda não cumpriu a meta 2A do PNE que estabeleceu a universalização do ensino fundamental até o ano de 2024. Nota-se que no final de 2021, 25 municípios rondonienses já haviam superado essa meta, de acordo com os monitoramentos divulgados em suas respectivas prestações de contas. Contudo, o município de Ministro Andreazza encontrava-se no patamar de 84,93% da meta, no ano de 2021.

O resultado do desempenho do município de Ministro Andreazza e suas características de um município de pequeno porte, pode ser considerado compatível com os achados da pesquisa de Andrade (2022), que ao analisar a eficiência e qualidade dos gastos públicos em educação do ensino fundamental dos municípios alagoanos, verificou que os municípios menos populosos são os que apresentam mais eficiência na aplicação dos recursos no sistema de ensino.

A respeito do SAEB 2021 do ensino fundamental público municipal, anos finais, o município de Pimenta Bueno apresentou as médias mais altas relativas às proficiências em língua portuguesa (275,63) e em matemática (278,06), resultados acima das médias nacionais que foram 258 e 256, respectivamente. Porém, sua nota do IDEB, sobre o ensino fundamental público municipal foi de 5,10, dentro da média nacional. Pimenta Bueno não aparece nas listas dos 10 municípios que mais investiram em MDE e/ou Fundeb. O município, no ano de 2021 aplicou 27,71% dos recursos próprios na MDE, e 70,06% do Fundeb na remuneração dos profissionais da educação.

Pimenta Bueno é uma cidade de 34.998 pessoas, no eixo da BR-364, em relação às 10 cidades que são cortadas por essa rodovia,

o município ocupa o 8º lugar em número de habitantes; não aparece na lista dos 10 municípios com maior densidade demográfica, porém, em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal está em 2º lugar e tem a 4ª posição do maior PIB *per capita*. Destaca-se que no final de 2021 o município já havia cumprido 100% da meta 2A do PNE, referente à universalização do ensino fundamental. Assim, é possível afirmar que os aspectos avaliados acerca do município de Pimenta Bueno são compatíveis com os resultados da pesquisa de Sousa (2020), que avaliou os efeitos do Fundeb e dos fatores internos e externos sobre o IDEB do ensino fundamental das escolas públicas municipais de Caratinga/MG, referente ao período de 2007 a 2017 e concluiu que para o melhor desempenho dos estudantes não é suficiente somente o investimento de recursos na educação. A melhoria de indicadores socioeconômicos e a valorização docente também precisam ser consideradas.

Na análise dos dados verificou-se a ausência dos 3 municípios mais populosos do estado de Rondônia (Porto Velho, Ji-Paraná e Ariquemes), nas listas dos 10 municípios que obtiveram maiores notas no IDEB em 2021, relativas ao ensino fundamental público municipal, anos finais; e dos que alcançaram melhores médias nas avaliações do SAEB 2021, do ensino fundamental anos finais, na esfera da educação pública municipal, nas proficiências de língua portuguesa e matemática.

Infere-se que essa evidência é compatível com a confirmação da tese de Andrade (2022), que observou, no contexto dos municípios alagoanos, que o aumento populacional municipal também eleva a demanda na educação. Dessa forma, os municípios com maior número de habitantes têm dificuldades na gestão dos recursos públicos destinados ao ensino.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

O volume de recursos aplicados na manutenção do ensino cresceu significativamente no país desde a década de 1990; porém, ainda existem propostas para a elevação dessas despesas até o teto de 10% do PIB. Entretanto, essas demandas não são precedidas de

uma avaliação da qualidade do gasto e seus impactos no crescimento econômico (POKER Jr; NUNES, 2013).

No Brasil os municípios têm que investir no mínimo 25% de suas receitas de impostos e transferências constitucionais na manutenção e desenvolvimento do ensino. Na aplicação desses recursos é obrigatório o cumprimento da legislação acerca do Fundeb que determina o gasto mínimo de 70% desse fundo no pagamento da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício. Entretanto, apesar da obrigatoriedade de alocação de recursos na educação pública municipal, os resultados das avaliações que mensuram o desempenho dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental público dos municípios do estado de Rondônia não são satisfatórios.

Nesse contexto, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: os municípios rondonienses que mais aplicaram recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino e no FUNDEB têm conseguido atingir a meta 2A do PNE e melhor desempenho da educação fundamental, no ano de 2021? Então, com o objetivo de avaliar se o desempenho dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental público dos municípios do estado de Rondônia, no exercício de 2021, está diretamente relacionado ao volume dos recursos aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino e no FUNDEB, foram coletados dados, sobre os quais realizou-se análise descritiva, e os resultados confirmaram a hipótese de que os maiores gastos públicos em educação no ensino fundamental não refletem em melhores desempenhos dos estudantes dos municípios rondonienses.

No caso dos municípios do estado de Rondônia, notou-se que o maior desempenho no IDEB 2021, relativo ao ensino fundamental anos finais do ensino público, é o do município de Ministro Andreazza, com a nota de 5,8, acima da média nacional para essa etapa educacional. Também se observou que os municípios que mais aplicaram recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino e no Fundeb, Buritis e Espigão D'Oeste, respectivamente, não aparecem na relação dos 10 municípios que obtiveram melhores notas no IDEB, e maiores médias nas proficiências de língua portuguesa e matemática. Notou-se ainda, que o município de Pimenta Bueno obteve as melhores médias nas proficiências de língua portuguesa e matemática, contudo, além de bom de-

sempenho educacional, o município também se destaca pelos melhores índices de desenvolvimento humano e PIB *per capita*.

Os resultados desta pesquisa indicam que o gasto público em educação sem critérios pré-definidos, considerando as particularidades de cada município, voltados à melhoria do bem-estar da comunidade, é desperdiçado e não aumenta o desempenho dos estudantes. Portanto, é necessário que os gestores revejam seus atos de gestão dos recursos públicos visando promover ações mais assertivas, algumas delas nem dependem de dinheiro, e sim, de mudanças de práticas.

Ressalta-se que estes achados estão alinhados aos resultados de outros pesquisadores sobre esta temática. Contudo, na busca por produções não foram localizadas obras que tratassem diretamente da relação entre a aplicação dos recursos públicos na educação e o desempenho dos estudantes do ensino fundamental público dos municípios do estado de Rondônia.

Dessa forma, a relevância deste estudo foi aumentada, assim como a responsabilidade por produzir informações contributivas não apenas para a academia, mas que sirvam de subsídios para estratégias futuras na modelagem de políticas educacionais e sejam indutoras do controle social.

Como sugestão para futuros estudos, propõe-se que esta pesquisa seja ampliada, considerando uma base histórica, que permita comparações de avanços ou regressões na relação gastos públicos em educação e qualidade do ensino público municipal. A expectativa é que o investimento no ensino, além de ocasionar mudanças na educação, reflita direta e indiretamente noutros indicadores de desenvolvimento social e econômico, melhorando a qualidade de vida das pessoas (SILVA e RAULI, 2009).

## Referências

ANDRADE. Daniel Mendes de. **Análise sobre a eficiência dos gastos públicos em educação no ensino fundamental do estado de Alagoas: uma avaliação usando DEA**. 2022. 81 pg. Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública. Universidade de Brasília – UNB, Brasília-DF, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 12.527, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2011.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm)>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 20 de maio de 2023

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 14.113, DE 25 DE DEZEMBRO DE 2020.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm)>. Acesso em: 20 de maio de 2023. CAPOCCHI, Eduardo Rodrigues. **O ensino fundamental nos municípios brasileiros: relações possíveis entre qualidade, financiamento, organização e contextos socioeconômicos.** 2022. 554 pg. Programa de Pós-Graduação Estado, Sociedade e Educação. Universidade de São Paulo - USP, São Paulo-SP, 2022.

FERREIRA, N. T. **Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.27, n.104, p. 476-498, jul./set. 2019.

OCDE. **Panorama da Educação 2008.** São Paulo. Moderna, 2019.

POKER JUNIOR, J. H.; NUNES, R. C.; NUNES, S. P. **Uma avaliação de efetividade e eficiência do gasto em educação em municípios brasileiros.** Cad. Fin. Públ., Brasília, n. 13, p. 263-287, dez. 2013.

SILVA, Alexandra Maria da. **Eficiência do gasto público e qualidade do ensino fundamental no Brasil.** 2021. 92 pg. Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional. Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia-MG, 2021.

SILVA, C. L.; RAULI, F. C. **Avaliação de políticas públicas para o desenvolvimento sustentável: um estudo de caso dos programas de educação de Curitiba de 1998 a 2005.** Semest. Econ. Online. vol.12, n.23, pp.77-96. 2009,

SILVA, Débora Evelyn da. **Gasto público subnacional em educação e desempenho escolar: uma análise quantitativa para o caso dos municípios da Paraíba.** 2020. 106 pg. Programa de Pós- Graduação

em Ciência Política e Relações Internacionais. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2020.

SILVEIRA. Gabriela Drevnovicz. **Análise da relação entre investimento em educação e desempenho escolar nos municípios gaúchos no período de 2005 a 2015**. 2019. 47 pg. Programa de Pós-Graduação em Administração Pública. Universidade Federal de Rio Grande - FURG, Rio Grande-RS, 2019.

SANTOS. Franciele Nates dos. **Eficiência dos gastos públicos em educação no estado de Mato Grosso: uma investigação através da análise envoltória de dados**. 2020. 92 pg. Instituto de matemática, estatística e computação científica. Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas-SP, 2020.

SOUSA. Josester Teixeira de. **Os efeitos do Fundeb e dos fatores internos e externos sobre o IDEB do ensino fundamental 1 das escolas públicas municipais de Caratinga/MG entre 2007 e 2017**. 2020. 139 pg. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina-MG, 2020.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

**Tabela 1** – Ranking dos 10 municípios rondonienses que mais aplicaram recursos em MDE, 2021

| Ordem | Cidade              | % Gasto MDE | % Meta 2A PNE | SAEB 2021 anos finais Língua Portuguesa | SAEB 2021 anos finais Matemática | IDEB 2021 Rede Pública anos finais ensino fundamental |
|-------|---------------------|-------------|---------------|---|----------------------------------|---|
| 1º    | Burititis           | 32,25       | 78,45         | 243,98                                  | 247,03                           | 4,60  |
| 2º    | Corumbiara          | 30,9        | 121,36        | 247,6                                   | 245,35                           | 5,10  |
| 3º    | Costa Marques       | 30,77       | 72,8          | 227,13                                  | 246,95                           | 4,70  |
| 4º    | Cerejeiras          | 30,2        | 114,34        | 250,22                                  | 251,06                           | 5,00  |
| 5º    | São Felipe do Oeste | 29,72       | 130,95        | 249,16                                  | 243,38                           | 4,70  |
| 6º    | Ministro Andreazza  | 29,54       | 84,93         | 260,45                                  | 260,71                           | 5,80  |
| 7º    | Cacaulândia         | 29,08       | 98,62         | 230,15                                  | 237,45                           | 4,30  |
| 8º    | Jaru                | 29,03       | 100,61        | 230,35                                  | 238,49                           | 5,00  |

|     |                |       |        |        |        |      |
|-----|----------------|-------|--------|--------|--------|------|
| 9º  | Rolim de Moura | 28,48 | 99,79  | 260,68 | 261,79 | 5,40 |
| 10º | Seringueiras   | 28,34 | 105,73 | 249,41 | 251,26 | 5,00 |

## APÊNDICE B

**Tabela 2** – Ranking dos 10 municípios rondonienses que mais aplicaram recursos do Fundeb, no pagamento de remuneração dos profissionais de educação em efetivo exercício, 2021

| Ordem | Cidade                    | Fundeb 2021 % aplicado na valorização profissional | % Meta 2A PNE | SAEB 2021 anos finais Língua Portuguesa | SAEB 2021 anos finais Matemática | IDEB 2021 Rede Pública anos finais ensino fundamental |
|-------|---------------------------|--|---------------|---|----------------------------------|---|
| 1º    | Espigão D'Oeste           | 88,06  | 97,3          | 234,95                                  | 239,94                           | 5,00  |
| 2º    | Vilhena                   | 85,03  | 95,26         | 258,18                                  | 257,24                           | 5,10  |
| 3º    | Cacaulândia               | 84   | 98,62         | 230,15                                  | 237,45                           | 4,30  |
| 4º    | Cerejeiras                | 81,37  | 114,34        | 250,22                                  | 251,06                           | 5,00  |
| 5º    | Buritis                   | 80,85  | 78,45         | 243,98                                  | 247,03                           | 4,60  |
| 6º    | São Felipe do Oeste       | 80,59  | 130,95        | 249,16                                  | 243,38                           | 4,70  |
| 7º    | Nova Brasilândia do Oeste | 80,15  | 85,44         | 255,29                                  | 267,51                           | 5,60  |
| 8º    | Alvorado do Oeste         | 78,43  | 114,68        | 239,8                                   | 241,12                           | 4,80  |
| 9º    | Costa Marques             | 77,85  | 72,8          | 227,13                                  | 246,95                           | 4,70  |
| 10º   | Rolim de Moura            | 76,56  | 99,79         | 260,68                                  | 261,79                           | 5,40  |

## APÊNDICE C

**Tabela 3** – Ranking dos 11 municípios rondonienses que obtiveram as maiores notas no IDEB, 2021

| Ordem | Cidade                    | IDEB 2021 Rede Pública anos finais ensino fundamental | % Meta 2A PNE | SAEB 2021 anos finais Língua Portuguesa | SAEB 2021 anos finais Matemática | Fundeb 2021 % aplicado valorização profissional | % Gastos MDE 2021 |
|-------|---------------------------|---|---------------|---|----------------------------------|---|-------------------|
| 1º    | Ministro Andreazza        | 5,80  | 84,93         | 260,45                                  | 260,71                           | 75,4  | 29,54             |
| 2º    | Nova Brasilândia do Oeste | 5,60  | 85,44         | 255,29                                  | 267,51                           | 80,15   | 27,95             |
| 3º    | Rolim de Moura            | 5,40  | 99,79         | 260,68                                  | 261,79                           | 76,56   | 28,48             |
| 4º    | Presidente Médici         | 5,40  | 131,38        | 267,83                                  | 255,4                            | 70,44   | 25,12             |

|    |                      |      |        |        |        |       |       |
|----|----------------------|------|--------|--------|--------|-------|-------|
| 5º | Colorado do Oeste    | 5,40 | 114,47 | 265,43 | 274,87 | 70,97 | 26,72 |
| 6º | Ouro Preto do Oeste  | 5,20 | 104,61 | 261,98 | 261,98 | 70,09 | 22,65 |
| 7º | Santa Luzia do Oeste | 5,20 | 127,91 | 254,38 | 256,24 | 70,65 | 27,17 |
| 8º | Vilhena              | 5,10 | 95,26  | 258,18 | 257,24 | 85,03 | 23,45 |
| 8º | Cacoal               | 5,10 | 104,66 | 248,44 | 248,23 | 73,82 | 26,18 |
| 8º | Pimenta Bueno        | 5,10 | 100,91 | 275,63 | 278,06 | 70,06 | 27,71 |
| 8º | Corumbiara           | 5,10 | 121,36 | 247,6  | 245,35 | 74,94 | 30,9  |

## APÊNDICE D

**Tabela 4 – Ranking dos 10 municípios rondonienses que obtiveram as maiores médias no SAEB 2021, no ensino fundamental público municipal, referente as proficiências de língua portuguesa**

| Ordem | Cidade                    | SAEB 2021 anos finais Língua Portuguesa | SAEB 2021 anos finais Matemática | % Meta 2A PNE | IDEB 2021 Rede Pública anos finais ensino fundamental | Fundeb 2021 % aplicado valorização profissional | % Gastos MDE 2021 |
|-------|---------------------------|---|----------------------------------|---------------|---|---|-------------------|
| 1º    | Pimenta Bueno             | 275,63                                  | 278,06                           | 100,91        | 5,10  | 70,06   | 27,71             |
| 2º    | Presidente Médici         | 267,83                                  | 255,4                            | 131,38        | 5,40  | 70,44   | 25,12             |
| 3º    | Colorado do Oeste         | 265,43                                  | 274,87                           | 114,47        | 5,40  | 70,97   | 26,72             |
| 4º    | Ouro Preto do Oeste       | 261,98                                  | 261,98                           | 104,61        | 5,20  | 70,09   | 22,65             |
| 5º    | Rolim de Moura            | 260,68                                  | 261,79                           | 99,79         | 5,40  | 76,56   | 28,48             |
| 6º    | Ministro Andreazza        | 260,45                                  | 260,71                           | 84,93         | 5,80  | 75,4  | 29,54             |
| 7º    | Vilhena                   | 258,18                                  | 257,24                           | 95,26         | 5,10  | 85,03   | 23,45             |
| 8º    | Teixeirópolis             | 257,21                                  | 253,39                           | 124,34        | 5,00  | 62,52   | 25,36             |
| 9º    | Nova Brasilândia do Oeste | 255,29                                  | 267,51                           | 85,44         | 5,60  | 80,15   | 27,95             |
| 10º   | Santa Luzia do Oeste      | 254,38                                  | 256,24                           | 127,91        | 5,20  | 70,65   | 27,17             |

## APÊNDICE E

**Tabela 5** – Ranking dos 10 municípios rondonienses que obtiveram as maiores médias no SAEB 2021, no ensino fundamental público municipal, referente as proficiências de matemática

| Ordem | Cidade                    | SAEB 2021 anos finais Matemática | SAEB 2021 anos finais Língua Portuguesa | % Meta 2A PNE | IDEB 2021 Rede Pública anos finais ensino fundamental | Fundeb 2021 % aplicado valorização profissional | % Gastos MDE 2021 |
|-------|---------------------------|----------------------------------|---|---------------|---|---|-------------------|
| 1º    | Pimenta Bueno             | 278,06                           | 275,63                                  | 100,91        | 5,10  | 70,06   | 27,71             |
| 2º    | Colorado do Oeste         | 274,87                           | 265,43                                  | 114,47        | 5,40  | 70,97   | 26,72             |
| 3º    | Nova Brasilândia do Oeste | 267,51                           | 255,29                                  | 85,44         | 5,60  | 80,15   | 27,95             |
| 4º    | Ouro Preto do Oeste       | 261,98                           | 261,98                                  | 104,61        | 5,20  | 70,09   | 22,65             |
| 5º    | Rolim de Moura            | 261,79                           | 260,68                                  | 99,79         | 5,40  | 76,56   | 28,48             |
| 6º    | Ministro Andreazza        | 260,71                           | 260,45                                  | 84,93         | 5,80  | 75,4  | 29,54             |
| 7º    | Vilhena                   | 257,24                           | 258,18                                  | 95,26         | 5,10  | 85,03   | 23,45             |
| 8º    | Santa Luzia do Oeste      | 256,24                           | 254,38                                  | 127,91        | 5,20  | 70,65   | 27,17             |
| 9º    | Presidente Médici         | 255,4                            | 267,83                                  | 131,38        | 5,40  | 70,44   | 25,12             |
| 10º   | Parecis                   | 255,16                           | 251,17                                  | 68,77         | 4,60  | 71,85   | 24,61             |

## CAPÍTULO 6

### PENSAMENTO COMPLEXO: REPENSANDO O MODELO EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE

**Dieisy Ghizoni Santos**

[dieisy@uniplaclages.edu.br](mailto:dieisy@uniplaclages.edu.br)

Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC

**Luiz Adroaldo Dutra Rodrigues**

[luiz.rodrigues@uniplaclages.edu.br](mailto:luiz.rodrigues@uniplaclages.edu.br)

Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC

**Madalena Pereira da Silva**

[prof.madalena@uniplaclages.edu.br](mailto:prof.madalena@uniplaclages.edu.br)

Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC

## INTRODUÇÃO

A educação no século XXI enfrenta desafios significativos devido às rápidas transformações tecnológicas e culturais na sociedade contemporânea. O modelo escolar tradicional já não se mostra capaz de atender às demandas sociais atuais, num mundo caracterizado por constantes mudanças, e cujos desafios e problemas exigem novas formas de pensamento e ação. Entende-se que o modelo educacional tradicional, portando, baseado em uma lógica fragmentada e linear de aprendizado, é incapaz de estimular e promover uma aprendizagem que seja significativa para os estudantes. Os modelos escolares, sobretudo aqueles pautados unicamente pela ênfase na transmissão de conhecimento de maneira fragmentada, na memorização e na avaliação baseada em notas, demonstra claramente suas limitações na preparação dos estudantes para um futuro cada vez mais desafiador. Assim, a educação deve ser capaz de preparar os estudantes para lidarem com a complexidade do mundo atual, marcado por incertezas, contradições e interconexões.

Assim, é necessário pensar numa reforma na educação a fim de superar os modelos tradicionais presentes em muitos sistemas educacionais em nosso país, e para isso, entende-se que o pensamento complexo de Edgar Morin, que defende uma abordagem holística, dialógica e recursiva, integrada à educação é uma alternativa que se mostra promissora.

A escola é um espaço que está em constante transformação. Muitas mudanças a atingem de forma significativa e uma delas está relacionada às tecnologias que são impulsionadas pela revolução digital, que está remodelando os processos educativos e promovendo alterações importantes na didática educacional. O acesso que a internet proporciona aos estudantes, as informações super rápidas, a conectividade global e a crescente automação, ativam a abordagem educacional que vai além da mera acumulação de fatos e dados.

É crucial repensar a escola, dando prioridade às abordagens pedagógicas inovadoras; inter e transdisciplinares, cujas práticas colaborem para transformá-la em um ambiente de aprendizagem que promova o desenvolvimento integral dos estudantes e os prepare para os desafios do mundo contemporâneo.

Mas, como podemos almejar tal propósito? Como transformar a escola? Como inovar nas práticas pedagógicas? Na tentativa de buscar essas respostas, nos amparamos em Nóvoa e Morin.

Nóvoa (2002) enfatiza que a educação não se encaixa mais no formato escolar do passado; é preciso mudança e inovação. O autor destaca a necessidade de ter coragem para que a escola seja transformada - “a escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma.” Ele também observa que a revolução digital está provocando mudanças profundas nos processos educativos, permitindo que os estudantes compreendam a realidade em sua totalidade. Essa abordagem está em consonância com a necessidade de repensar o modelo educacional para o século XXI, que exige uma abordagem mais abrangente e integrada para lidar com a complexidade dos desafios do mundo atual.

Para isso, a reforma do pensamento se faz necessária, pois não basta equipar a escola com recursos tecnológicos, reformar os projetos arquitetônicos, atualizar os Projetos Políticos Pedagógicos

(PPPs), das escolas, se as práticas pedagógicas se fundamentam em abordagens fragmentadas em disciplinas, abordadas de maneira desatualizada e desconectadas da realidade dos estudantes.

Assim, neste estudo, será explorado como a reforma do pensamento é capaz de promover mudanças substanciais nas práticas pedagógicas e, por consequência, contribuir para as transformações profundas que a educação do século XXI exige.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

O método da pesquisa está fundamentado no pensamento complexo de Morin (2014). A abordagem é qualitativa e o texto foi elaborado por meio de uma pesquisa bibliográfica.

Para Medeiros (2012), a pesquisa qualitativa pode ser entendida como aquela que produz achados não provenientes de quaisquer procedimentos ou formas de quantificação. Sendo assim, a partir dessa modalidade de pesquisa é possível compreender sobre o universo simbólico e particular das experiências, comportamentos, emoções e sentimentos vividos, ou ainda, compreender sobre o funcionamento organizacional, os movimentos sociais, os fenômenos culturais e as interações entre as pessoas, seus grupos sociais e as instituições.

O texto emergiu a partir da pesquisa bibliográfica (Gil, 2008). Uma pesquisa bibliográfica é um tipo de pesquisa que se baseia na análise e revisão da literatura existente, em vez de coletar dados empiricamente por meio de experimentos, entrevistas, observações ou outras técnicas de coleta de dados primárias. Para isso, a escrita se apropriou de livros, artigos científicos e materiais acadêmicos relacionados à temática da transformação do modelo educacional para o século XXI.

## **RESULTADOS**

O modelo arquitetônico de escola no Brasil sofreu poucas alterações ao longo do tempo. Segue padrões que se assemelham em muitos aspectos de escolas de décadas atrás ou até mesmo do início do século Nóvoa (2022), enfatiza a necessidade de repensar os espa-

ços escolares na atualidade e destaca algumas características consolidadas do modelo escolar antigo: edifícios exclusivamente destinados às escolas, salas de aula padronizadas, turmas de estudantes sentados em carteiras em formato de fileiras, quadro branco ou verde a frente. As aulas seguem um modelo expositivo de acordo com o currículo organizado por disciplinas e, avaliação baseada em notas.

Como forma de superar esse modelo, Nóvoa (2022), propõe práticas pertinentes ao século XXI. Ele sugere momentos educativos tanto dentro como fora dos recintos escolares, diversidade de espaços de trabalho e estudos, agrupamentos flexíveis de estudantes que incluam a individualização e diferenciação dos percursos escolares, trabalho em conjunto com professores e estudantes e uma organização curricular que valoriza a interdisciplinaridade e a investigação. s fragmentados para uma educação capaz de desenvolver uma “mente bem formada” que consiga lidar com a complexidade e necessidades do mundo contemporâneo.

A ideia central da obra é a promoção de uma educação que integra e conecta diferentes áreas do conhecimento, que busca uma compreensão mais abrangente e contextualizada da realidade. Morin propõe a superação da compartimentalização disciplinar e o estabelecimento de uma abordagem inter/transdisciplinar.

Para Morin, uma “cabeça bem feita” implica em desenvolver a capacidade de pensar criticamente, questionar certezas, captar as limitações do conhecimento e promover a compreensão dos contextos e interconexões entre os diferentes aspectos da vida, para que o estudante consiga enfrentar os desafios do mundo contemporâneo a partir de uma perspectiva mais ampla, reflexiva e responsável. Isso pode ser possibilitado por meio do pensamento complexo, com destaque para algumas características que se entrelaçam (Morin, 2014), incluindo: a visão holística; o pensamento sistêmico; interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e as incertezas.

A visão holística busca compreender os fenômenos em sua totalidade, ao reconhecer as múltiplas conexões reflexivas entre os elementos. Assim, é possível ir além da fragmentação disciplinar, ao buscar integrar diferentes perspectivas e disciplinas nas abordagens da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade.

O pensamento sistêmico enfatiza a importância de compreender os fenômenos como sistemas, ao reconhecer como confortáveis as relações entre as partes e o todo. Portanto, destaca a noção de que os sistemas são caracterizados por propriedades emergentes e não podem ser completamente compreendidos apenas pela análise das partes que os compõem.

Na abordagem da interdisciplinaridade é preciso superar as fronteiras disciplinares e promover a religação, ao estabelecer diálogos e conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Os problemas e desafios do mundo contemporâneo são complexos e por meio de abordagens integradas e colaborativas, é possível ir além.

A abordagem da transdisciplinaridade, conforme Nicolescu (2018), é descrita como “[...] àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina” (p.53), é possível transpor as barreiras das disciplinas, ao partir do princípio que tudo pode ser tecido junto.

Moraes (2015) ajuda a pensar que além das disciplinas há o sujeito, e essas são imbricadas nas dimensões cognitivas, biológicas, psicológicas e sociais, bem como nas dimensões estéticas, culturais, espirituais, entre tantas outras. A autora enfatiza a relevância do autoconhecimento e das transformações interiores dos sujeitos, e o quanto o cuidado e a atenção contribuem para melhorar a autoestima e autoconfiança, essenciais para o desenvolvimento e a evolução da consciência dos sujeitos aprendentes (Moraes, 2015).

O pensamento complexo de Morin reconhece que a realidade é marcada pelas discussões, contradições e imprevisibilidades. Ele enfatiza a importância de aceitar e lidar com essas características, que visa a compreensão que não seja apenas simplificar a complexidade. Para o autor, “A educação deveria incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas, nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas [...]”, com proposição de estratégias para o enfrentamento “[...] dos imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo” (Morin, 2011, p. 16)

Morin apresenta os princípios da complexidade que pode ajudar a romper a questão fragmentada do ensino, por meio dos operado-

res de religação. Segundo Petraglia (2020), os três princípios da complexidade de Edgar Morin, são os chamados operadores cerebrais, ou seja, princípios hologramático, recursivo e dialógico.

[...] o dialógico que acolhe a contradição é aquilo que diz que há contradições que são insuperáveis, o conceito de dialogia, rediscute e complementa o conceito de dialética, que vem da formação marxista do Edgar Morin, a grosso modo dialética, tese, antíteses e síntese. Na síntese se coloca resolução do problema, e na dialógica vem o Morin dizer, que há contradições que não se resolvem. Elas são insuperáveis. O outro princípio da complexidade é o hologramático, a ideia do holograma, do caleidoscópio. Da parte que está no todo, e do todo que está na parte. Que acolhe a ideia também do Pascal que “é impossível conhecer o todo sem conhecer as partes, assim como é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo”. E o outro princípio é o recursivo, é a ideia do espiral, que uma ação gera uma causa, mas que gera uma outra ação, uma outra causa e, assim, sucessivamente. A ideia da interconectividade, da recursividade. (Petraglia, 2020, online).

Esses princípios, pensados na ótica da educação, são fundamentais para pensar a educação contemporânea, a qual Morin (2002), adverte sobre a necessidade urgente de uma reforma do pensamento humano para que, como sociedade, seja possível responder com competência e habilidade aos desafios da globalidade, da complexidade da vida cotidiana. É necessário desenvolver competências para se enfrentar as incertezas presentes na realidade social, como também no processo de construção do conhecimento.

O princípio dialógico, ensina a reconhecer e aceitar a existência de contradições na realidade. As contradições são inseparáveis dessa realidade, e se faz necessário aprender a lidar com tais contradições de forma criativa. A dialogia ensina, também, a considerar diferentes perspectivas sobre um mesmo problema, e entende que é preciso ter uma visão mais completa e complexa da realidade, os conceitos de tese, antítese e síntese da abordagem marxista, em que a síntese buscava encontrar uma resposta, foram desmistificados quando

Morin propôs o conceito dialógico considerando que algumas contradições não se resolvem, são insuperáveis.

Quanto aos professores, o princípio dialógico pode contribuir no sentido de promover discussões e debates em sala de aula, e incentivar os estudantes a refletirem sobre diferentes perspectivas e a confrontarem suas ideias. Isso pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de solução de problemas.

O princípio hologramático ensina a pensar a realidade de forma holística, ou seja, de forma global e integrada, em que a parte está no todo e o todo está nas partes. Pascal já dizia que “é impossível conhecer o todo sem conhecer as partes, assim como é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo” (Petraglia, 2020, online). Pensar esse princípio é bastante desafiador.

O princípio hologramático também pode ajudar a organizar o currículo de forma mais integrada, de modo que os estudantes possam compreender as relações entre diferentes disciplinas. Isso pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento holístico e da capacidade de aplicação do conhecimento em diferentes contextos (Petraglia, 2020).

O princípio recursivo, é a espiral, onde toda a causa gera um efeito, que gera outra causa e assim, sucessivamente os efeitos estão interligados. Esse princípio pensa a realidade de forma dinâmica e evolutiva e é capaz de promover uma reflexão sobre a própria prática pedagógica dos professores, de modo a identificar e corrigir possíveis erros ou lacunas, onde a autoavaliação pode ser considerada (Petraglia, 2020); assim como contribui para pensar o modelo escolar.

Para Nóvoa (2020, p.78), “O modelo escolar está em desagregação. Não se trata de uma “crise”, como muitas que se verificaram nas últimas décadas. Trata-se do fim da escola, tal como a conhecemos, e do princípio de uma nova instituição, que certamente terá o mesmo nome, mas que será muito diferente” Nóvoa argumenta que não se trata apenas de uma “crise”, como as que ocorreram nas últimas décadas. Em vez disso, ele acredita que estamos testemunhando o “fim da escola, tal como a conhecemos”. Isso sugere que as instituições educacionais tradicionais, com suas estruturas, métodos de ensino e abordagens pedagógicas estabelecidas ao longo de déca-

das, não são mais adequadas para atender às demandas e desafios do mundo contemporâneo.

As instituições educacionais tradicionais, com suas estruturas, métodos de ensino e abordagens pedagógicas estabelecidas ao longo de décadas, não são mais adequadas para atender às demandas e desafios do mundo contemporâneo. Nesse contexto, é crucial repensar e transformar o sistema educacional para ensinar a condição humana, a identidade terrena, a ética do gênero humano e demais saberes da escola do presente (Morin, 2011) de forma que os estudantes possam enfrentar os desafios do século XXI.

### **A ESCOLA DO FUTURO, PRESENTE OU PASSADO?**

Nóvoa (2021, p.56) aborda alguns conceitos que debatem uma escola do futuro, pautado em dois temas centrais: “1º andamento, políticas educativas e organização da escola e o 2º andamento, os professores e a sua formação”.

As políticas educativas e a organização das escolas se dividem em dois momentos, primeiro as políticas públicas, que com a constituição de 1988 surge um marco importante para a educação brasileira, ela passa a ser “obrigatória em todo o país, e o Estado deve garantir que seja laica, universal e gratuita, como um direito de todo cidadão, de receber uma educação de qualidade” (Brasil, 1988).

Os professores desempenham um papel fundamental nesse processo, pois são essenciais para cumprir a missão estabelecida pelos Estados. Estes Estados estabelecem um corpo profissional de educadores que é recrutado, treinado, remunerado e supervisionado pelas autoridades públicas.

Em termos de organização, a escola assume uma configuração que, em grande medida, persiste até os dias atuais:

- um edifício dedicado à educação, com a sala de aula como seu núcleo central;
- uma disposição espacial orgânica, na qual os estudantes se sentam em fileiras voltados para um ponto central, frequentemente simbolizado pelo quadro-negro;

- a formação de turmas de estudantes relativamente homogêneas em relação à idade e ao nível educacional, com base em avaliações regulares realizadas pelos professores;
- a organização dos estudos seguindo um currículo e programas de ensino que são ministrados regularmente em aulas de uma hora.

figuração organizacional da escola, permanece substancialmente inalterada ao longo do tempo, representando um padrão que perdura até os dias de hoje. Entretanto, é importante destacar que, embora a estrutura física e a organização das salas de aula tenham se mantido relativamente consistentes, as práticas pedagógicas e a abordagem educacional têm evoluído ao longo dos anos.

Atualmente, existem diversas correntes pedagógicas que enfatizam a personalização do ensino, a aprendizagem ativa, o uso da tecnologia na educação e a diversificação dos métodos de avaliação, desafiando, assim, o modelo tradicional de ensino centrado no professor e nas lições expositivas.

Além disso, o papel da escola na formação integral do estudante, também tem sido objeto de discussão e revisão em muitos países, à medida que se busca promover uma educação inclusiva que valorize a diversidade cultural e social, bem como o pensamento crítico.

A escola parece encontrar-se em um estado de desorientação, ao demonstrar dificuldades em se adaptar às demandas do século XXI. Há uma sensação de que ainda não conseguiu se inserir plenamente na era atual. Embora haja muitas promessas do passado que ainda não foram cumpridas, principalmente no que diz respeito ao compromisso de oferecer uma educação pública de qualidade para todos, a escola enfrenta, acima de tudo, um grande desafio ao planejar seu futuro, que já está acontecendo na vida das novas gerações.

O que fazer para ter uma escola de qualidade que atenda as demandas da sociedade contemporânea? Edgar Morin foi convidado pela UNESCO em 1999, a pensar a educação do novo milênio, e desenvolveu os “Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro”

(Morin, 2011). Estes saberes visam fornecer uma base sólida para a educação que possa os desafios do mundo contemporâneo. São eles (Morin, 2011):

1. **As Cegueiras do Conhecimento:** reconhece as limitações do conhecimento humano e a necessidade de abordagens interdisciplinares que considerem a complexidade do mundo.
2. **Os Princípios do Conhecimento Pertinente:** destaca a importância de uma educação que seja relevante para a vida cotidiana e que promova a compreensão contextualizada do conhecimento.
3. **Ensinar a Condição Humana:** foca no ensino não apenas de informações, mas também no desenvolvimento de habilidades sociais, éticas e emocionais para lidar com as incertezas e desafios da vida.
4. **A Identidade Terrena:** promove uma compreensão global e uma consciência de pertencimento à comunidade global, incentivando o respeito pela diversidade cultural e a responsabilidade planetária.
5. **A Ética do Gênero Humano:** aborda questões éticas e morais, incentivando a reflexão sobre valores e responsabilidades compartilhadas como membros da sociedade global.
6. **A Navegação dos Conhecimentos:** ensina habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e adaptação às mudanças, capacitando os alunos a navegar no vasto oceano de informações disponíveis.
7. **A Apreensão da Condição Planetária:** fomentar uma consciência ecológica e a compreensão das interações entre a humanidade e o meio ambiente, enfatizando a necessidade de sustentabilidade.

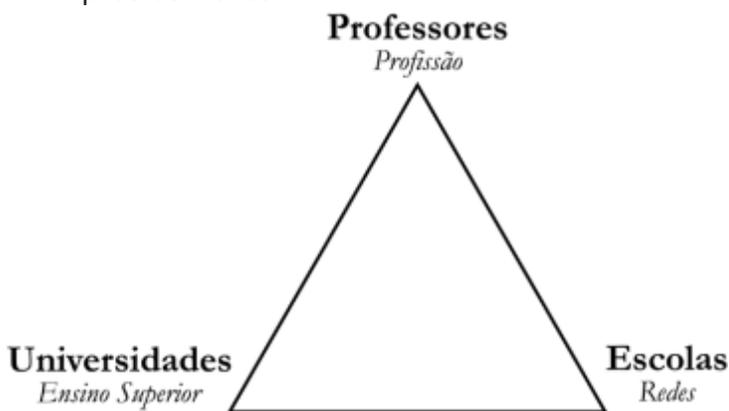
Os sete saberes de Morin fornecem uma estrutura para repensar a educação e preparar os estudantes para enfrentarem os desafios complexos do século XXI, promover uma compreensão mais profunda do mundo e sua participação nele.

Nóvoa (2020) discute, em um segundo momento, os professores e sua formação, e defende que assim como a escola precisa passar por um processo de metamorfose, a Universidade também necessita se adequar a “um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento). A mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação” (Nóvoa, 2020, p.62).

Reconhecer que os ambientes atualmente presentes nas universidades, no contexto da formação inicial, e nas escolas, no âmbito da formação continuada, não são ideais para capacitar os professores para atuarem de forma eficaz na sociedade contemporânea. É essencial a reconstrução desses ambientes, manter sempre como princípio fundamental a premissa de que a formação deve ocorrer onde a prática profissional acontece.

Faz-se necessário compreender a importância de estabelecer uma interação efetiva entre três espaços fundamentais: o ambiente profissional, o ambiente acadêmico e o ambiente escolar. Nóvoa apresenta essa interação e demonstra o potencial transformador da formação docente (Figura 1).

**Figura 1:** Trílice de Nóvoa



Fonte: Nóvoa (2020, p. 63).

A trílice apresentada pelo autor, demonstra a responsabilidade atribuída às universidades, no âmbito cultural, científico e intelectu-

al, assim como uma proximidade com a pesquisa e o pensamento crítico. Por outro lado, às escolas é creditada a conexão com a prática, com as realidades concretas da profissão, a preparação para ser professores. Entretanto, essa prática pode se tornar rotineira, medíocre e desprovida de inovação, tornando-se insuficiente para formar os futuros profissionais.

Para superar essa oposição inútil e improdutiva, é necessário encontrar um terceiro elemento, a profissão em si, e reconhecer que é nesse contexto que reside o potencial formativo, desde que exista uma relação proveitosa entre os três vértices desse triângulo. É nessa interligação que a formação profissional ganha força, no sentido mais abrangente da palavra, ou seja, a formação direcionada para o exercício de uma profissão.

Dentre essas categorias o autor pontua sobre a formação inicial, indução profissional e a formação continuada.

Sobre a formação inicial, Nóvoa (2020, p.64), diz que “no decurso da história, as universidades revelaram uma grande indiferença em relação à formação de professores. Contrariamente a outras profissões (teologia, direito, medicina), que estão na origem das universidades, a formação de professores foi sempre uma preocupação ausente ou secundária”, ao analisar a formação de professores formadores de infância como ele chama e os professores de ensino fundamental, é ainda mais indiferente.

A formação de professores do ensino médio, o interesse de universitários das áreas de letras e ciências, foi direcionado principalmente para garantir sua estabilidade profissional e recursos financeiros. Além disso, em muitos benefícios, as instituições de ensino superior no campo da educação priorizaram seus interesses científicos legítimos, por vezes deixando em segundo plano a formação de professores. Isso levou a uma dinâmica em que, paternalisticamente, alguns utilizaram os professores para fortalecer seu poder nas áreas de pós-graduação e pesquisa.

Nóvoa (2020), “estabelece a relação, na formação inicial, entre os estudantes das licenciaturas e os professores da educação básica é muito importante para conceber políticas de indução profissio-

nal, isto é, de inserção dos jovens professores na profissão e nas escolas.” (p.64)

O processo de formação é crucial para o desenvolvimento de uma sociedade mais desenvolvida, crítica, precisa levar em consideração que “a formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” (Nóvoa, 2020, p.65), o autor chama esse campo de indução profissional que com a formação continuada fecha o ciclo de desenvolvimento profissional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados obtidos a partir deste estudo reforçam a importância de repensar o modelo escolar para o século XXI. Para isso baseou-se na fundamentação que trata da reforma do pensamento, a partir da abordagem da complexidade proposta por Edgar Morin e da necessidade de repensar a escola do futuro, conforme defende Nóvoa.

O pensamento complexo de Morin busca compreender a complexidade do mundo e dos fenômenos que o constituem. Consiste em uma visão integrada e holística que supera as abordagens reducionistas e fragmentadas, reconhecendo as múltiplas relações entre os elementos e baseia-se em três pilares fundamentais, Moraes (2015): (i) a noção de que a realidade é composta por sistemas complexos, que são caracterizados por dinâmicas entre suas partes constituintes. Essas emoções podem gerar comportamentos imprevisíveis e emergentes. (ii) A compreensão de que a complexidade envolve a coexistência de elementos contraditórios e a necessidade de lidar com a emergência. Morin enfatiza a importância de aceitar as contradições, reconhecendo que o mundo é composto por paradoxos e ambiguidades. (iii) A busca pela transdisciplinaridade, ou seja, a superação das fronteiras disciplinares e a promoção do diálogo entre diferentes campos de conhecimento, é essência para a reforma do pensamento, as transformações da prática pedagógica e por consequência da escola, pois por meio da transdisciplinaridade é possível integrar diferentes perspectivas e abordagens para uma compreensão mais completa e contextualizada dos fenômenos e especialmente do ser humano (MORAES, 2015). pedagógico tradicional, baseado na transmissão de informa-

ções e conhecimentos fragmentados, precisa ser repensado. É necessário promover uma educação que desenvolva a capacidade de pensar criticamente, questionar certezas, captar as limitações do conhecimento e promover a compreensão dos contextos e interconexões entre os diferentes aspectos da vida.

Essas são apenas algumas propostas, que precisam ser discutidas e implementadas de forma coletiva. É importante que todos os envolvidos no processo educacional, incluindo professores, estudantes, pais, gestores e sociedade civil, se empenhem para construir uma educação mais justa e transformadora.

Nóvoa (2020), apresenta uma reflexão crítica sobre a escola do futuro e a formação de professores. O autor defende que a escola precisa passar por um processo de metamorfose para atender às demandas da sociedade contemporânea. Isso implica em repensar o modelo tradicional de ensino, centrado no professor e nas lições expositivas, e adotar uma abordagem mais ativa e participativa, que valorize a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Também defende que a formação de professores precisa ser repensada para preparar os profissionais para atuarem de forma eficaz na escola do futuro que é a atual. Isso implica em estabelecer uma interação efetiva entre três espaços fundamentais: o ambiente profissional, o ambiente acadêmico e o ambiente escolar.

A formação inicial deve ser centrada na prática profissional, com o envolvimento de professores experientes no processo de ensino e aprendizagem. A indução profissional deve proporcionar aos professores recém-formados o apoio necessário para se adaptarem à realidade da escola. E a formação continuada deve ser contínua e flexível, para atender às necessidades dos professores em diferentes momentos de sua carreira. As propostas de Nóvoa (2020), são desafiadoras, mas necessárias para construir uma escola do futuro que seja mais inclusiva, equitativa e eficaz.

A formação de professores pode ser orientada pelos sete saberes necessários para a educação do futuro, propostos por Edgar Morin. Esses saberes visam desenvolver a capacidade de pensamento crítico, resolução de problemas e adaptação às mudanças, habilidades essenciais para os professores da contemporaneidade. Por fim, evidencia-se

que o pensamento complexo propõe uma abordagem paradigmática que vai além da simplificação e da fragmentação, ao buscar apreender a complexidade da realidade em toda a sua riqueza e interconexões. Para enfrentar os desafios do século XXI, a escola precisa fornecer aos estudantes uma compreensão mais profunda dessa complexidade, capacitando-os a lidar com problemas complexos, incertos e transdisciplinares. A transformação da escola requer a adoção de abordagens pedagógicas que incentivam a reflexão crítica, o pensamento sistêmico e a capacidade de lidar com as discussões e as ambiguidades.

## Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 14 ago. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEDEIROS Marcelo. Pesquisas de abordagem qualitativa. **Rev. Electr. Enferm.** [Internet]. 30º de junho de 2012. Acesso em 10 nov. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/13628>

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: Fundamentos ontológicos e epistemológicos. Colaboração de Juan Miguel Bataloso Navas. Campinas: Papirus, 2015

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 21ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. - 2. ed.rev. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da transdisciplinaridade**. 3. ed. São Paulo: TRIOM, 2018.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: Editora -EGBA, 2022. 116p. Colaboração de Yara Alvim.

PETRAGLIA, Izabel. **Pensadores Na Educação**: Edgar Morin. 2020. Instituto Claro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WXm029AiSqU>. Acesso em: 10 set. 2023.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao programa de bolsas universitárias do Estado de Santa Catarina, UNIEDU. À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina/Fapesc.

## CAPÍTULO 7

### O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

**Gissele Prette**

[gissele@unifebe.edu.br](mailto:gissele@unifebe.edu.br)

Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE

**Edson Junior Candatten**

[ecandatten@furb.br](mailto:ecandatten@furb.br)

Universidade Regional de Blumenau – FURB

#### INTRODUÇÃO.

A Universidade tem como premissa contribuir para o desenvolvimento integral dos acadêmicos, diversificando o ensino-aprendizagem: como local de ciência, como fonte de conhecimentos, com vista à pesquisa teórica ou aplicada, ou à formação de professores; como meio de adquirir qualificações profissionais, conciliando ao mais alto nível, o saber e o saber-fazer, em cursos e conteúdos constantemente adaptados às necessidades; como recinto privilegiado da educação ao longo de toda a vida, para adaptar e enriquecer os seus conhecimentos, ou satisfazer seu gosto de aprender em qualquer domínio da vida cultural (Dellors, 2003).

Nesse sentido, muitos são os desafios da educação superior na contemporaneidade, cabendo aos docentes buscar formas diversificadas para maior incorporação do processo de ensino-aprendizagem, aproximando as ações pedagógicas ao cotidiano do estudante para a efetivação da aprendizagem. Borges e Alencar (2014, p. 127) destacam que “o ensino superior é desafiador, pois precisa ser inventado ou reinventado diariamente”, assim sendo, o uso das metodologias ativas visa auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem, propiciando a participação e comprometimento do aluno no desenvolvimento de seu aprendizado.

Morin (2011) enfatiza que a missão do ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição, ajude-nos a viver e favoreça ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre. Desse modo, Tilton (2020) afirma que as metodologias ativas surgiram para se opor à lógica tradicional das práticas de ensino que é permeada por metodologias passivas em que o professor é o centro nesse processo. Assim, Moran (2015, p.18) complementa destacando que “as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. Nesse sentido, é importante ressaltar que existem fatores podem contribuir para o processo de aprendizagem:

[...] a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas (Moran, 2015, p. 18).

Baseado nesse contexto, percebe-se que os alunos que têm a possibilidade de aprender de maneira ativa, não são meros receptores das informações repassadas pelo professor, mas sujeitos ativos no processo de aprendizagem, pois requer engajamento durante todos os processos de conhecimento. As metodologias ativas colaboram com essa formação,

Os professores devem ser capazes de construir um tipo especial de profissionalismo, que não pode ser aquele antigo, no qual tinham autonomia para ensinar da forma como bem quisessem ou que lhes fosse mais familiar [...], mas, devem se dedicar a construir um profissionalismo na docência para promover a aprendizagem cognitiva profunda, aprender a ensinar por meio de maneiras pelas quais não foram ensinados, comprometer-se com a aprendizagem profissional contínua, trabalhar e aprender em equipes de colegas, construir uma capacidade para a

mudança e o risco, estimular a confiança nos processos (Hargreaves, 2004, p. 40)

A universidade precisa estar atenta às variáveis que se apresentam e adaptar-se às necessidades dos acadêmicos, desenvolvendo um trabalho pedagógico por meio de tendências pedagógicas atuais que levam em consideração as experiências dos acadêmicos, pois conforme destaca Debald (2003, p. 1):

O maior desafio do docente no Ensino Superior é fazer com que o acadêmico tenha uma participação efetiva nas discussões de sala de aula. A prática pedagógica no Ensino Superior deve ser encarada com muita seriedade. Requer posturas e comprometimentos com um processo que eduque para a autonomia do acadêmico, mediado pelo professor.

Assim, evidencia-se que nas últimas décadas, observam-se modificações no perfil e no interesse dos estudantes, devido às transformações sociais, especialmente, refletidas pelo uso das novas tecnologias e pela possibilidade de acesso à informação, ilimitado e instantâneo (Bacich; Moran, 2018). Com essas mudanças, ocorrem alterações no processo de construção das aprendizagens e com isso tem motivado os docentes para a inserção de metodologias de ensino diferenciadas de ensino, Berbel (2011, p. 29), afirma que podemos compreender que:

[...] as metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

Nesse sentido, cada vez mais os professores das universidades vêm adotando as denominadas metodologias ativas para a elaboração de novas propostas pedagógicas alinhadas ao contexto do estudante, Berbel (2011), destaca que:

Encontramos em Paulo Freire (1996) uma defesa para as metodologias ativas, com sua afirmação de que na

educação de adultos, o que impulsiona a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias dos indivíduos.

Dessa maneira, para que a prática pedagógica seja eficaz é imprescindível desenvolver as habilidades e competências na formação, de maneira que aos alunos consigam realizar coisas concretas como: planejar, tomar decisões, controlar aplicação de técnicas, adaptação das habilidades a diferentes contextos e necessidades, afirma Pozo (2002), pois conforme complementa Masetto (2010, p. 38):

Quando os alunos percebem que as aulas lhes permitem estudar, discutir e encontrar pistas e/ou encaminhamentos para problemas que existem em sua vida real e na vida dos demais homens que constituem seu grupo social, e sentem que podem deixar a aula com 'mãos cheias' de dados novos e contribuições significativas para os problemas que são vividos 'para além das paredes das aulas', este espaço começa a ser um espaço de vida e, por isso mesmo, assume um interesse peculiar para o grupo.

Assim, as metodologias ativas compõem estratégias aplicadas nos processos de ensino-aprendizagem, colocando o aprendiz como centro do processo educacional, oportunizando a formação de um aluno reflexivo, criativo, autônomo e protagonista de sua aprendizagem, destacam Bacich e Moran (2018). Masetto (2018, p. 666) complementa enfatizando que:

As Metodologias Ativas são estratégias muito importantes para incentivar o protagonismo do aluno na construção de seu processo de formação profissional. Mas, realmente, só farão a diferença na formação de nossos profissionais se foram utilizadas tendo em vista a formação de profissionais com competência e cidadania exigidas pela contemporaneidade e trabalhadas, em parceria por professores mediadores de um processo de aprendizagem e alunos protagonistas do mesmo.

Dessa forma, pode-se afirmar que as metodologias ativas promovem o protagonismo dos alunos facilitando a aprendizagem, na Figura 1, a seguir, apresenta-se os benefícios das metodologias ativas no processo educativo:

**Figura 1** – Benefícios das metodologias ativas no processo Educativo



Fonte: Duque *et al.* (2022)

Para Bacich e Moran (2018, p. 17), “a metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem”. Assim, a autonomia, o protagonismo, a participação, o senso crítico são alguns dos benefícios que as metodologias ativas proporcionam para o desenvolvimento dos estudantes durante o processo de construção de conhecimento, afirmam Duque *et al.*, (2022). Nesse sentido, ressalta-se que muitos professores estão se qualificando, estudando, aplicando, aprimorando e construindo novas estratégias, ou seja, fazendo uso das metodologias ativas na sala de aula,

tendo como o foco a centralidade no aluno, sem perder de vista a contribuição para o ensino-aprendizagem do aluno que o uso das metodologias oportuniza. O objetivo deste artigo foi identificar o processo de ensino-aprendizagem de acadêmicos do Ensino Superior por meio do uso de metodologias ativas.

## MATERIAIS E MÉTODOS.

A pesquisa foi denominada como qualitativa com enfoque descritivo, pois estuda os fenômenos sociais, busca compreender/interpretar a realidade, os sujeitos, os dados, os valores. Roesch (2013, p. 154) afirma que “a pesquisa qualitativa é apropriada para avaliação formativa, quando se trata de melhorar a efetividade de um programa ou plano, ou mesmo quando é o caso de proposição de planos”, tendo essa abordagem a premissa de entender o porquê e compreender a percepção do público em estudo. Já Creswell (2010) aponta que nas pesquisas qualitativas o pesquisador dá enfoque às informações que serão coletadas no ambiente dos participantes, utilizando-se da análise indutiva, pois a interpretação dos dados é efetuada pelo pesquisador. Mascarenhas (2012, p. 55) define que o método indutivo:

[...] parte do pressuposto de que o conhecimento deve ser construído com base na experiência, sem levar em conta os princípios preexistentes [...] o método indutivo parte do específico para o geral, tirando conclusões abrangentes com base em casos particulares. Como o conteúdo da conclusão geral é maior que o conteúdo das premissas, não se pode dizer que a verdade das premissas garanta a verdade da conclusão.

Na análise interpretativa, cuja característica é estudar as situações com neutralidades, as informações são interpretadas para o levantamento de novas conclusões. A interpretação da pesquisa ocorrerá baseada na literatura abordada. Trivinos (2010, p.170), descreve a técnica como:

[...] dimensão subjetiva deste enfoque, cujas verdades se baseiam em critérios internos e externos, favorece a flexibilidade da análise dos dados. Isso permite a passagem

constante entre informações que são reunidas e que, em seguida, são interpretadas, para o levantamento de novas hipóteses e nova busca de dados.

A análise interpretativa evidenciada por Trivinõs (2010) é definida em três pilares: dados coletados, teoria e experiência pessoal do pesquisador. Essas três fases contribuíram para as conclusões e recomendações para o objeto em estudo. Desse modo, a pesquisa foi focada na identificação do processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos da turma do componente curricular de Negociação, do Curso de Administração de uma instituição de Ensino Superior Comunitária, por meio do desenvolvimento de uma atividade realizada em diversas etapas, conforme será relatada nos resultados.

## RESULTADOS.

Foram estabelecidos os seguintes objetivos de aprendizagem para o desenvolvimento da atividade: a) Desenvolver o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem por meio de uma reflexão dialógica; b) Identificar as etapas do processo de negociação; c) Descrever os pontos positivos e negativos que ocorreram durante o processo de negociação e d) Negociar com base nos princípios da negociação. E selecionadas as seguintes habilidades a serem desenvolvidas: conceitual; técnica e humana; administração de conflitos, flexibilidade e empatia. Quanto às habilidades destacam-se a importância do desenvolvimento dos alunos, pois conforme afirma Zabala (1998, p. 47):

[...] a aprendizagem dos conteúdos atitudinais supõe um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação.

Foi proposta uma atividade na qual os educandos deveriam realizar a leitura do Livro: O Monge e o Executivo: uma história sobre a

essência da liderança, do autor James C. Hunter. Após a leitura individual da obra, em equipe elaboraram uma resenha analisando alguns elementos com conexão ao componente curricular estudado, sendo eles: a) os fatores que influenciam no processo de negociação; b) o processo de negociação e c) Relação com a teoria e a prática.

Após sete aulas ocorreu a socialização da atividade proposta, dividida em três etapas, primeiramente os estudantes, por meio de um *QR-CODE*, com seus *smartphones*, responderam às questões referentes ao conteúdo do livro e logo após houve socialização e *feedback* das respostas. Em seguida, foi sorteado um integrante de cada equipe para participar de uma roda de conversa e comentar sobre os aspectos acima mencionados referente à resenha.

O diálogo consistiu em uma reflexão a partir da leitura e as conexões com o componente curricular de Negociação, sendo aplicada nesse momento a metodologia ativa: Sala de Aula Invertida, na qual consiste que o estudante tenha contato prévio com o conteúdo a ser discutido e em sala de aula o professor esclarece as dúvidas e aprofunda o aprendizado com o desenvolvimento de atividades.

Assim, a sala de aula invertida é caracterizada como “[...] o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula” (Bergmann; Sams, 2016, p. 11). A modalidade propicia autoconhecimento dos alunos e contribui para o desenvolvimento de competências (pessoais, organizacionais, profissionais, relacionais, cognitivas e sociais), bem como para a capacidade de resolver problemas, de argumentar, partilhar saberes e na construção do conhecimento, complementa Silva (2015).

No terceiro momento foi aplicada a metodologia *Role-Play - RP*, que conforme destacam (Rabelo; Garcia, 2015, p. 587),

[...] pode ser definida como uma técnica na qual alunos são convidados a atuar em determinado contexto, interpretando papéis específicos. Solicita-se aos alunos que atuem de acordo com o esperado em sua situação real. Como resultado da encenação, todos os alunos envolvidos na atividade irão aprender algo sobre a situação, o contexto proposto e/ou os personagens.

Como o método consiste em uma técnica na qual os estudantes são convidados a atuar em determinado contexto, interpretando papéis específicos, foi elaborado um caso: *O Tribunal de Vendas do Curso de Administração do componente curricular de Negociação realizará na data de 2 de junho de 2023, na sede do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE, na sala C124, com início às 15h15min, a negociação de um produto (que será indicado no início da referida audiência), na qual ocorrerá uma simulação de compra e venda. Dessa forma, ficam intimados a participar todos os alunos matriculados no referido componente, sendo definidas na ocasião, por meio de sorteio, as seguintes funções: Vendedor; Comprador; Avaliadores (Tribunal do Júri) e Juiz.* A tarefa a ser executada era de uma venda (argumentação), do livro que haviam lido. Foram realizadas três rodadas da atividade e para cada uma delas foram sorteados quem desempenharia o papel de Vendedor, Comprador e Avaliadores, neste caso Júri e Juiz. Para cada papel a ser interpretado a professora analisou os objetivos propostos para cada função: analisados: **Vendedor** - Demonstrar clareza, objetividade, flexibilidade no processo de negociação; **Comprador** – Evidenciar a capacidade de negociação; **Avaliadores** - Identificar as atitudes por parte do comprador e do vendedor no processo de negociação, evidenciando os pontos positivos e negativos de cada um dos papéis e o **Juiz** - Distinguir as posturas de todos os envolvidos e ao final da sessão, realizar seu pronunciamento, tecendo suas considerações, a partir do que entende por um processo de negociação eficaz.

Foi uma atividade significativa para os estudantes, pois estavam atentos às apresentações e após cada rodada importantes reflexões foram feitas à luz da teoria estudada nas aulas, percebendo-se, assim, a consolidação de um processo de ensino-aprendizagem dialógico, no qual o protagonismo estudantil possibilitou evidenciar os princípios de uma negociação eficaz, objetivos dessa proposta.

Nesse sentido, conforme Sobral e Campos (2012), a metodologia ativa tem sua concepção baseada na educação crítico-reflexiva, no estímulo no processo de ensino-aprendizagem, resultando em um abarcamento por parte do aluno na busca pelo conhecimento, ou seja, é o incentivo para que os alunos sejam os protagonistas, aprendam

de forma autônoma e participativa, enquanto o professor é mediador na aprendizagem, tornando-se, assim, um trabalho colaborativo. Dessa forma, conforme evidenciado no depoimento apresentado por um acadêmico: “Também serve para que possamos aprender com nossos próprios erros nas negociações desenvolvidas em laboratório, tornando os alunos mais competentes para negociação no mercado de trabalho. Enfrentamos algumas dificuldades no início, mas no final da atividade conseguimos perceber uma evolução a partir da prática”, orgulha-se o acadêmico<sup>1</sup>.

Conclui-se que foi uma atividade significativa para os estudantes, pois estavam atentos às apresentações e após cada rodada importantes reflexões foram socializadas, percebendo-se, assim, a consolidação do processo de ensino-aprendizagem, por meio do protagonismo dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Conforme destacado, este artigo foi orientado pelo objetivo identificar o processo de ensino-aprendizagem de acadêmicos do Ensino Superior por meio do uso de metodologias ativas, na qual foi selecionada uma turma de alunos, para o desenvolvimento de atividades mediadas por metodologias ativas sendo elas: a Sala de Aula Invertida e o *Role Play* – RP, destaca-se que para essa nova geração de

Assim sendo, como afirma Dellors (2003), as universidades devem dar exemplos inovadores, com métodos que permitam os acadêmicos reconhecerem as competências e os conhecimentos adquiridos fora dos processos formais. Com esse intuito é necessária mudança de postura dos docentes proporcionando e permitindo aos acadêmicos diferentes vivências no processo de ensino-aprendizagem. Com a crescente exigência do mercado da realização de trabalhos em equipes, cabe aos docentes trabalharem com os estudantes a busca de

1 Notícia veiculada na home-page do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. Disponível em: <https://www.unifebe.edu.br/site/noticia/metodologias-ativas-inovadoras-sao-utilizadas-em-atividade-com-academicos-de-administracao/alunos> é necessário ações pedagógicas de modo que os alunos se sintam atraídos e estimulados para o desenvolvimento das suas aprendizagens, pois conforme evidencia Dewey (1976, p. 29) “uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa onde for preciso no futuro” .

soluções para tomadas de decisões em momentos intempestivos, propiciando a eles o desenvolvimento de habilidades e competências indispensáveis para sua atuação profissional, e dessa forma, atendendo aos interesses e às necessidades dos alunos.

Desse modo, o uso das metodologias ativas tem sido uma estratégia que vem sendo cada vez aplicado no âmbito do ensino superior colocando os alunos como centro do processo educacional, oportunizando o aprimoramento do conhecimento a partir da resolução de situações de problemas reais, bem como favorecendo o desenvolvimento de um aluno reflexivo, criativo, autônomo e protagonista de sua aprendizagem.

### Referências.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v.32, n.1, p. 25-40, jan-jun.2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/issue/view/614>. Acesso em: 25 maio 2023.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gildéia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Cairu em Revista, Salvador, v.3, n.4, p.119-143, jul. / ago. 2014. Disponível em: : <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/napecco/Metodologias/Metodologias%20Ativas%20na%20Promocao%20da%20Formacao.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEBALD, Blausius Silvano. A docência no ensino superior numa perspectiva construtivista. In: **SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL**. Cascavel-Pr, 2003.

DELLORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DUQUE, R. de C.S.; SILVA, T.A. da; SOUZA, L.B.P; SANTOS, C.A.F dos; *et. al.* As práticas inovadoras na educação. **Sociedade de Pesquisa e Desenvolvimento**, v. 11, n.17, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i17.38285>. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/366583092> As praticas inovadoras na educa-cao. Acesso em: 10 ago. 2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MASCARENHAS, Sidnei Augusto. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. Metodologias Ativas no Ensino Superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n.3, p. 650-667, jul./set., 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/37099>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

HUNTER, James C. **O monge e o Executivo**. Tradução de Maria da Conceição Fornos de Magalhães – Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RABELO, Lísia; GARCIA, Vera Lúcia. Role-Play para o Desenvolvimento de Habilidades de Comunicação e Relacionais. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Brasília, v. 39, n.4, p. 586-596, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v39n4e01052014>. Dis-

ponível em: <https://website.abem-educmed.org.br/publicacoes/rbem/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de Estágio e de Pesquisa em Administração**. 3. ed. Atlas, 2013.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista da escola de enfermagem da USP**, São Paulo, v. 46, n 1, p. 208-218. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/KfMTxTNdQt7fjTZznwWFCcv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago.2023.

TITTON, L. A. **Aprendizagem ativa: a história é outra**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3wGNMR0>. Acesso em: 15 jun. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## CAPÍTULO 8

### DIVERSIDADE CULTURAL, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO/RONDÔNIA (BRASIL)

**Lidiana da Cruz Pereira**

[libarroso33@gmail.com](mailto:libarroso33@gmail.com)

Universidade do Vale do Itajaí -UNIVALI

**Daniele Braga Brasil**

[bragabrasil.daniele@gmail.com](mailto:bragabrasil.daniele@gmail.com)

Universidade do Vale do Itajaí -UNIVALI

**Alejandro Rafael Garcia Ramirez**

[ramirez@univali.br](mailto:ramirez@univali.br)

Universidade do Vale do Itajaí -UNIVALI

## INTRODUÇÃO

O documento do PPP das duas escolas que fizeram parte da pesquisa, deveriam ser os resultados de tentativas explícitas dos educadores colocarem em práticas os consensos e oportunidades que darão vida ao ensino crítico, democrático para a *práxis* social. Mas, apesar disso, verificou-se que estes professores não participaram da construção do documento. Para que o ensino seja pelo viés democrático, os documentos das escolas pesquisadas deveriam ser criados a partir da realidade social de cada uma delas, como aponta Veiga (2013) que o PPP é um documento de identidade com suas estruturas e processos próprios, pelos quais a escola será guiada na construção de um currículo que faculte as experiências democráticas. Dessa forma, uma educação democrática, a partir de um currículo que versa sobre os saberes, as identidades e a cultura local, deve transcen-

der ao mundo do cotidiano, transformando os alunos em sujeitos ativos na mudança de seus contextos.

Diante deste cenário, os autores a seguir dizem que o currículo perpassa por diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais, e deve ser entendido como: “os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagens [...]os planos pedagógicos elaborados pelos professores; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; os processos de avaliação[...]” (Moreira e Candau, 2008, p. 17). Assim, o PPP das duas escolas sinaliza que a realidade sociocultural corresponde a famílias provenientes de classe de condição socioeconômica baixa. Os alunos compõem a cultura de Porto Velho, mas há alunos provenientes de outras localidades, oriundas de imigração nacional e estrangeira como bolivianos, haitianos e venezuelanos. Nesse caso, é imprescindível a importância de que o ensino escolar deve ser utilizado como fonte para o empoderamento e afirmação e dar voz aos grupos oprimidos na sociedade.

Nessa perspectiva, os autores, propõem como tarefa primordial dos educadores: “o trabalho no sentido para reversão dessa tendência histórica presente na escola, construindo um projeto pedagógico que expressa e dê sentido democrático à diversidade cultural” (Santos e Lopes, 1997, p. 36). É consenso de que não basta apenas o reconhecimento concreto da diversidade presente no espaço escolar, é necessário a valorização e o reconhecimento das identidades e diferenças, bem como a cultura do outro. Ainda é preciso que haja estudo e pesquisas sobre o conceito de multiculturalismo, identidade e diferenças culturais de forma que seja implementado pelas propostas prescritas de currículos, material didático e ações pedagógicas que dê conta dessa demanda na escola. Nesse sentido, Freire (1996) diz que ensinar exige pesquisa, não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. O docente pesquisador busca a resolução dos problemas que surgem na sala de aula e na escola, isso faz parte da prática docente a indagação, a busca, a reflexão.

A pesquisa possibilita que se conheça o que é desconhecido e que se construa algo novo. Sob esse viés, o professor deve ter ação didática, partindo dos saberes do educando, das classes populares, discutindo sobre a realidade concreta associado ao conteúdo sobre a

violência, a convivência das pessoas, implicações políticas e ideológicas. A este respeito, Moreira e Candau (2008, p. 37) propõem que “se evidenciem, no currículo, cujas raízes históricas e culturais tendem a ser usualmente “esquecidas”, [...]. Trata-se de questionar a pretensa estabilidade e o caráter histórico do conhecimento produzido no mundo ocidental, cuja hegemonia tem sido incontestável”. O atendimento das culturas locais no ensino é fundamental a análise dos aspectos repressivos e discriminatória, para a construção democrática.

A seguir, o documento PPP da escola “A” referente ao atendimento à diversidade cultural no espaço escolar apresenta: “Buscando minimizar as diferenças e maximizar as potencialidades em função das mudanças sociais ocorridas, a ética e a moralidade são assuntos [...] dos temas transversais nos 41PCNs” (PPP, 2007, p. 11). De acordo com o PPP da escola, diz atender à pluralidade cultural ao referir-se à dimensão pedagógica com base na proposta do PCN. O Projeto Político Pedagógico é entendido por Veiga (2013, p. 22) como “a própria organização da prática pedagógica da escola”.

O PPP da escola “B”, referente ao currículo em atendimento à diversidade cultural no espaço escolar: “São tratados no currículo, na forma de temas transversais, os aspectos da vida cidadã tais como: saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, tecnologias, cultura, trânsito e direitos da criança e do adolescente e direitos humanos” (PPP, 2014, p. 74-75). O PPP também aborda que: “[...] o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (PPP, 2014, p. 74-75). Nesta perspectiva, Veiga (2013, p. 13) diz que o Projeto Político Pedagógico “busca um rumo, uma direção, é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. [...] É também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária”. Veiga aponta que na dimensão pedagógica há a efetivação da “intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo”. As ações pedagógicas definem as práticas educativas e as necessidades reais das escolas de cumprirem seus propósi-

tos e sua intencionalidade. A este respeito, Veiga (2013, p. 22) diz que o PPP parte do “princípio de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério”.

Devido a escola ser instituída como espaço social, torna comum a manifestação de lutas e acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico. Entende-se que não basta uma educação multicultural, em que a cultura é reconhecida do ponto de vista folclórico, sem antes identificá-la de forma crítica, consciente, como elemento de valor, de respeito e conhecimento.

Referente as escolas pesquisadas, o documento do PPP versa sobre a estrutura administrativa, física e a pedagógica pouco estruturada. Sobre isso, Veiga (2013, p.25) informa que a estrutura pedagógica no PPP determina a ação administrativo pedagógico “organizam as funções educativas para que a escola atinja de forma eficiente e eficaz às suas finalidades”. Na visão dos autores estudados, o currículo é uma ferramenta que indica caminhos ao processo de ensino, orienta os docentes e discentes, porém, faz uma seleção de conteúdos e métodos que nada têm de neutralidade ou imparcialidade, mas são decorrentes da cultura que seus protagonistas se inserem.

De acordo com os dados da pesquisa, as escolas precisarão de um projeto que eleve a aprendizagem dos alunos, e isso não será possível com práticas isoladas entre os professores. Faz-se necessário um projeto inovador com o foco nos problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula, construído em conjunto de forma democrática. A escola e o corpo docente precisam de interação para que todos se envolvam com a elevação da qualidade do ensino aos alunos. A respeito disso, Apple (1995) propõe que, a partir do currículo democrático, que ocorra o acesso aos direitos e deveres da comunidade e, ainda aponta, que os educadores ajudem os alunos, sejam estes na fase da infância ou na juventude, para que se aumente um conjunto de ideias e que elas também sejam expressadas.

Em primeiro lugar, não se limitam ao aprendizado do conjunto de conhecimentos transmitidos, conhecimento “oficial”, [...] “produzido ou determinado pela cultura dominante” (994, 1995, p. 38). Compreende-se que a formação crítica parte de um currículo que possibilita que os alunos reflitam criticamente quando são confrontados com de-

terminado conhecimento ou ponto de vista. Muitas escolas transmitem o conhecimento como se fossem a verdade imutável, já os que defendem um currículo participativo, compreendem que o conhecimento é construído socialmente e é produzido e disseminado por pessoas com determinados valores, interesses e tendências. Com isso, observou-se que as escolas “A” e “B” possuem semelhanças, tais como: são escolas grandes com muitas salas de aulas; atendem a vários níveis e modalidades de ensino desde a educação infantil, ciclo de alfabetização, 4º e 5º anos do ensino fundamental I, ensino especial e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Essa realidade, torna-se complexo o atendimento à diversidade cultural presente nessas escolas, devido a esse contingente de diversidade, bem como aos diversos níveis e modalidades de ensino em um mesmo espaço.

A realidade das escolas pesquisadas necessita de docentes com o perfil do professor reflexivo, como aponta Contreras (2012) que o docente como profissional reflexivo, ao contrário do modelo de racionalidade técnica como concepção da atuação profissional, revela a sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível. Por isso, é necessário o resgate da base reflexiva da atuação profissional, objetivando o entendimento da forma pela qual realmente se abordam situações problemáticas da prática. Sobre isso, os professores se encontram em “processos imediatos de reflexão na ação no caso se responderem a uma alteração imprevista no ritmo da classe” (Contreras, 2012, p. 121). A prática, constitui-se, desse modo um processo que se abre não só para a resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas também para a reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas, que problemas devem ser a pena ser resolvidos e qual função eles desempenham.

A seguir, apontam-se as concepções dos professores das escolas “A” e “B”. A temática da diversidade cultural é determinante para que a aprendizagem seja baseada nos saberes reais, que a cultura é um elemento preponderante ao ensino, pois a escola não está isolada dos fatores sociais e esses saberes estão muito presentes na escola e interferem no cotidiano da comunidade escolar. Na questão 5, foi perguntado aos professores **se eles se deparam com a diversidade cul-**

**tural na escola e como percebiam isso entre os alunos.** Em suas falas houve similaridade que permitiu a criação da **categoria 1**: Diversidade cultural identificada como comportamentos; e identificação de alunos afrodescendentes e indígena na escola. Em relação a categoria 1, as falas foram as seguintes: “Sim, no cotidiano, nas atividades diárias, no comportamento, discussões” (Professor 2, escola A). “Percebo através da estrutura familiar a violência, a falta de acompanhamento, ausência dos pais, ausência de cuidados. Muitos frequentam a igreja evangélica, outros apresentam linguagens vulgar que aprendem na rua” (Professor 3, escola A). “Observo muita indisciplina que eles trazem de casa. Observo [...], palavrões. Percebo que a sensualidade está invadindo a vida das crianças” (Professor 4, escola A). “O que a gente mais percebe é o comportamento dos alunos, as crianças não são assistidas pelas famílias. Na escola as crianças não têm limites. Culturalmente é homogênea” (Professor 1, escola B). “Quando faço roda de conversa observo pela fala, modos e comportamentos, linguagens” (Professor 5, escola B). Com base nas falas dos professores, observa-se que eles identificam a “diversidade cultural” como os “comportamentos” que os alunos manifestam na rotina escolar. As escolas pesquisadas possuem uma diversidade ampla de classes, culturas, religiões e sexo, porém, isso não é considerado nos documentos curriculares e nas práticas pedagógicas dos professores de forma efetiva.

Verifica-se que os conteúdos são transmitidos de forma aleatória, sem conexão com a vivência do aluno e suas dificuldades na aprendizagem. A este respeito, Candau (2013, p. 13) diz que: “[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”. Neste sentido, não será possível a concepção de uma experiência pedagógica distante da cultura, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. A questão 6 trata sobre a presença da cultura local na escola como: **populações tradicionais (ribeirinhos, atingidos pelas barragens das usinas, indígenas, quilombolas, afrodescendentes), imigrantes (bolivianos, haitianos) e migrantes (sulistas, nordestinos)**. As falas dos sujeitos emergiram a categoria 2: Identificam pessoas afrodescendentes e indígena na escola e a diversidade cultural local, entendida como manifestações religiosas, danças e músicas.

As falas dos professores mencionados a seguir versam sobre a **categoria 2**. Eles identificam a cultura afro e indígena na escola: “Tem um aluno afrodescendente, a mãe é religiosa” (Professor 1, escola A). “Tive um aluno boliviano, tenho alunos afrodescendentes” (Professor 2, escola A). “Presença de crianças afrodescendentes, tem crianças que identificam o outro pela cor. Tem crianças que não gostam da criança da cor negra” (Professor 3, escola A). “Observo que temos muitos alunos afrodescendentes, ribeirinhos, pessoas vindas de famílias indígenas”. (Professor 5, escola A). “Alunos filhos de sítiantes. Quando trato da cultura indígenas, há crianças que identificam que há indígena na família” (Professor 1, escola B). “As crianças falam muito palavrão, isso é devido a educação que eles não têm em casa. São de famílias de baixa renda, ficam muito tempo na rua. Filhos de pais presidiários” (Professor 2, escola B). “Não percebo a diversidade, são pessoas do Norte” (Professor 3, escola B). “Não percebo essa cultura, tinha uma aluna, mas já foi transferida” (Professor 4, escola B). “Tem alunos de famílias indígenas, e famílias nordestinas” (Professor 1, escola B). De acordo com as concepções dos docentes, eles identificam a diversidade cultural no contexto da escola de forma parcial. A questão de não haver na sala um quantitativo expressivo de pessoas afrodescendentes ou indígenas, ribeirinhos, imigrantes, faz com que os docentes não abordem temas referente a essa diversidade, pois compreendem que não há a necessidade de expressá-las. Eles também dizem que percebem a discriminação entre os alunos, desse modo, observou-se que os docentes não contemplam essas culturas em suas práticas pedagógicas de forma efetiva. A este respeito, Silva e Moreira (1995, p. 81) propõem que o “currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre conteúdos de ensino, no qual os interesses de todos sejam representados”.

Segundo os autores, para que haver negociação sobre o que ensinar para o atendimento da diversidade cultural, os professores, antes, precisam de reconhecimento sobre toda essa variação existente no espaço da escola, assim como as ações pedagógicas ao atendimento às exigências da LDB no art. 26, são as especificidades da Lei nº 10.639/2003 e, especificamente da Lei nº 11.645/2008, que define no Art. 26- A “a obrigatoriedade “do estudo da história e cultura afro-

-brasileira e indígena” e, em seu § 1º, determina que “o conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira”. A partir desses dois grupos étnicos, tais como o “estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas sociais, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (BRASIL/CNE 2018, p. 1). A este respeito, cabe ao professor a responsabilidade de trazer esse conteúdo para sala de aula não como forma de datas comemorativas. Esse atendimento no currículo é irrevogável, é sabido que as raízes culturais brasileiras têm sua formação nessas culturas.

A categoria 2, surge a partir das falas dos sujeitos em que houve a similaridade da pergunta de 6. As vozes dos sujeitos foram as seguintes: “Na questão da religião sim. A criança não manifesta muito a cultura, linguagem homogênea” (Professor 1, escola A). “Muitos frequentam a igreja evangélica.” (Professor 3, escola A). “Sim percebo diferentes culturas, principalmente através das falas dos alunos, das representações em desenhos e do modo de se comportarem.” (Professor 5, escola A). “Observo através da manifestação religiosa dos alunos como: evangélica, espírita e católica. Gostam muito das festas locais como festa junina” (Professor 3, escola B). “Percebo através das músicas que eles gostam, Funk, Rap, *Hip Hop*. Percebo que a cultura deles é marginalizada. Percebo famílias tradicionais. A religião é muito presente (alguns são evangélicos) outras não possui nenhuma religião. Os que não apresentam nenhum tipo de crença. Aqueles que não tem nenhuma religião são mais agressivos” (Professor 4, escola B)

Com base nas concepções dos docentes da escola “A” e “B”, a categoria 2, verifica-se que eles identificam a cultura local por meio das manifestações religiosas, danças, tipos de músicas, tal como os comportamentos percebidos nos alunos. A respeito da inclusão das culturas silenciadas, a afro-brasileira e a indígena, bem como as questões de gênero, sexo, etnia, raça, precisam ser consideradas nos currículos das escolas não apenas como conteúdo ou disciplina, mas como temas geradores de debates, identificação e resolução de pro-

blemas, contextos, conflitos, lutas, história que permeiam a vida real. Para Freire (2016, p. 138), a “consciência crítica” gera a natureza da ação e da compreensão real dos fenômenos sociais. Essa abordagem no campo da sala de aula, deve ocorrer por meio da reflexão e consciência crítica. Para ele, a consciência ingênua se julga livre para entender conforme melhor agrada. A consciência crítica integra a realidade, enquanto que a ingênua é a superposição à realidade.

Os professores pesquisados compreendem a cultura local como decorrente da manifestação religiosa, danças e tipos de música. É perceptível que as relações culturais são afetadas pelo aspecto econômico dos alunos. Portanto, apontam “causas” que justificam esse fato, por exemplo a baixa autoestima, que trazem dificuldade para os estudos de crianças desassistidas pelas famílias de classe inferior. A realidade social afeta a escola atualmente, conforme aponta Hall (1997). O autor discorre pelo fenômeno da globalização, como os significados e mensagens sociais que permeiam os nossos universos mentais; nossas imagens de outros povos, outros mundos, outros modos de vida, diferentes dos nossos.

Com base nos dados das entrevistas que possibilitaram a visualização das concepções dos professores e das observações dos espaços das duas escolas, percebemos que a dinâmica da globalização influencia a diversidade local, pois as pessoas desconsideram as várias identidades culturais, visando à cultura dominante. Os documentos das escolas, assim como as concepções dos professores identificam seus alunos como “a clientela”, fornecendo uma imagem de que todos são iguais, homogêneos, de classe baixa, incapazes de terem o sucesso e autonomia no conhecimento. Os grupos étnicos que fazem parte da cultura brasileira, ainda são discriminados e estereotipados na cultura nacional pela falta de políticas públicas afirmativas consistentes. Pois, se observa constantemente, práticas de violência estrutural presente no país. A respeito do racismo, Hall aponta que, “enfrentamos, de forma crescente, um racismo que evita ser reconhecido como tal, porque é capaz de alinhar “raça” com nacionalidade, patriotismo e nacionalismo. Um racismo que tornou uma distância necessária das grosseiras ideias de inferioridade e superioridade biológica”. No Brasil, somente a partir dos anos de 1990, inicia o debate acerca

da constituição do conhecimento escolar e suas implicações sobre poder e cultura no currículo. Estes equívocos são gerados pela falta de uma formação continuada, leituras atualizadas e planejamento coletivo, para o estudo do que ocorre na escola, ocupando-se, pelo contrário, esse professor, apenas e diretamente com a sua sobrevivência no sistema educacional precária, fazendo com que o professor não considere o trabalho pedagógico e trazendo o desconhecimento do currículo e suas inúmeras possibilidades, a fim do envolvimento dos alunos nas situações de ensino e aprendizagem que sejam significativas para as suas vidas e que descortinam para eles uma possibilidade de alcance do sucesso na escola e na vida social.

Considerando esse contexto, que “se constrói e defende uma imagem de cultura nacional - homogênea na sua branquitude, embora precária e eternamente vulnerável ao ataque dos inimigos internos e externos. Este é um racismo que responde à turbulência social e política da crise (Hall, 2006, 64). Na visão dos autores abordados nesta pesquisa, o currículo é um instrumento importante que orienta o professor e a instituição escolar na missão a trilhar os objetivos que pretendem alcançar. Ele compreende os objetivos, os conteúdos selecionados e os estudos previstos para serem ensinados, interrelacionados com a realidade social dos alunos, com o objetivo de compreendê-las e aplicá-las sobre as mudanças dessas realidades para o bem comum da sociedade. Silva e Moreira (1995, p. 84) expressam que nem “a diversidade é possível apenas quando existe variedade, e o problema fundamental está no fato de que nem o currículo nem as práticas pedagógicas, nem o funcionamento da instituição admitem, na atualidade, muita variação”.

O currículo e as práticas pedagógicas dos professores não atendem à diversidade, muitas vezes, pela complexidade, para a construção de projetos e textos que tratam da diversidade geram mais esforço pedagógico do professor, visto que o livro didático pouco aborda sobre essas questões. Assim, é necessária ampliação para o currículo real, que reflete os objetivos e planos diante da diversidade dentro da escola. O desconhecimento da sociedade sobre as raízes culturais que formaram a cultural local e nacional, implica a discriminação das culturas afrodescendente e indígena. Assim sendo, a comunidade es-

colar precisa atender a lei sobre a inclusão da história e culturas afrodescendentes e indígenas no currículo escolar. A este respeito Gomes (2008, p. 22) infere que “não podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação”. Assim, é notável que vivemos desde a colonização em terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças. Partindo desses pressupostos, a autora propõe que, “trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI.

Em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla” (Gomes, 2008, p. 22). Para a autora trabalhar com a diversidade tem a ver com as estratégias por meio das quais a cultura e identidades considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, por meio de processo árduo e de lutas travadas em que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade. A inclusão dessas culturas no currículo da escola básica é obrigatória pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática no currículo. Sabe-se, que a aplicação da lei na prática, não é tarefa fácil, faz-se necessário, que o PPP da escola, e ementas dos conteúdos, partam dos planejamentos adequando, textos que fundamentam essas questões, por meio das práticas que modificam essa realidade. Candau (2013, p. 22) propõe a posição do multiculturalismo, que acentua a interculturalidade, por meio de referências teóricas que construa sociedades democráticas, pluralistas e inclusiva, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade.

As características da posição intercultural segundo a autora promovem e “deliberam a inter-relação entre diferentes grupos culturais presente em uma determinada sociedade. Esta posição se situa no confronto com todas as visões diferencialistas”. [...] Para Candau, está constituída pela “afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridação cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanen-

te, o que supõe que as culturas não são puras” (Candau, 2013, p. 22-23). Compreende-se que a posição intercultural rompe com uma visão essencialista das culturas, concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Para Candau, essas relações complexas, admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro. As posições aqui apresentadas de educação na perspectiva multicultural crítica ou intercultural possuem duas dimensões nos processos educacionais e devem ser refletidas na prática pedagógica do professor. A primeira é de valorização da cultura dos alunos e promoção do sucesso escolar deles. A segunda é de promoção da consciência crítica, reflexiva e respeito a essa diversidade cultural e enfraquecimento do racismo e preconceito para as gerações futuras. A postura intercultural favorece a possibilidade de promoção da equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar.

## **MATERIAIS E MÉTODOS.**

A pesquisa classifica-se do tipo descritiva, que para Gil (2008) se caracteriza pela técnica de descrições das características de um determinado fenômeno, ou grupo de pessoas e se aproxima de pesquisa explicativa. Este estudo com abordagem qualitativa e com procedimentos bibliográficos, análise documental e de campo. A pesquisa teve como participantes dez professores que atuam em duas escolas públicas municipais dos anos iniciais em Porto Velho (RO). Os instrumentos utilizados, foram observações de campo; fichamentos e apontamentos para análise da pesquisa bibliográfica e análise documental.

A partir das observações, foram descritos os recursos e materiais didáticos utilizados pelos professores, além de verificações de atendimento no espaço físico das salas de aula e da escola em geral, como adequação/iluminação/mobilidade em atendimento à diversidade. Para a análise dos dados fez-se um estudo de documentos legais, e bibliográficos, com autores que enfatizam aos estudos do currículo numa perspectiva crítica que seja determinante para a compreensão e reflexão de forma contextualizada. Os dados foram analisados por meio do estudo de “análise de categorias temáticas”, segundo Bardin

(1997), buscando respostas às questões de pesquisa diante dos estudos referenciados aos autores do referencial teórico selecionado e da análise documental.

Para a autora a “análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” verbais ou escritas. (Bardin, 1977, p. 31). Para a autora, documentos e objetivos dos investigadores, podendo ser bastante diferentes os procedimentos de análise. Desde mensagens linguísticas em forma de ícones, até comunicações em três dimensões, quanto mais o código se toma complexo, ou instável, ou mal explorado, maior terá de ser o esforço do analista, no sentido de uma inovação à elaboração de técnicas novas. Em consonância com a autora, Franco (2003, p. 14) estabelece, “elementos necessários para a realização de uma análise de conteúdo, “assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, [...] entendida, como representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação”.

## **RESULTADOS.**

Observou-se, na sala de aula, o mal-estar entre professores, professores e alunos, e a própria instituição escolar, exige que venhamos enfrentar essa realidade, que alguns autores, chamam de “crise no ensino”, não de maneira simples, mas com inadequações de técnicas e métodos de ensino, ou novas tecnologias de informação e de comunicação de forma intensiva, ou ajustes da escola, às novas formas de mercado de trabalho (Candau, 2008). Ressalta-se, que a atual crise em torno do ensino e da diversidade e da cultura na escolar, parte desde a ampliação das políticas públicas de estado na educação, passando por investimentos financeiros; gestão democrática; formação docente; adequações curriculares, bem como, projetos construídos a partir da demanda da comunidade local.

As observações das práticas, revelam que a diversidade cultural dos alunos, geram implicações na prática dos docentes na sala de aula, e isso precisa ser levado em consideração na organização dos projetos curriculares da escola e no planejamento dos professores. Verifica-se, que os alunos das escolas pesquisadas, são oriundos de

uma variação cultural muito ampla, afrodescendentes, alunos vindos da zona rural, indígenas, bolivianos, haitianos. A este respeito, Moreira e Candau (2013) expressam que a perspectiva da interculturalidade constitui uma tarefa complexa e desafiante, que apenas está dando os primeiros passos na escola. Faz-se necessário, orientações pedagógicas para que o professor possa desenvolver a educação na perspectiva intercultural.

Ressalta-se que é importante que educadores(as), compreendam as relações entre escola e diversidade, como espaço de cruzamentos de culturas, dentre elas, são apontadas: as propostas de culturas alojadas nas diversas disciplinas do conteúdo; a cultura acadêmica refletida na formação de professores e nas definições de currículos; as culturas impostas pelas classes hegemônicas políticas e sociais; “as pressões do cotidiano da cultura institucional presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprio da escola”; e nas experiências vividas pelos alunos em seu meio (Candau, 2013, p. 15-16). Assim sendo, a dinâmica atual da escola, em relação às questões em torno da diversidade cultural, não pode mais ser ignorada pelos agentes que administram o ensino.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

De acordo com as categorias citadas acima, nossa reflexão é sobre a inserção no currículo e das práticas docentes, a respeito da política, da formação de cidadãos críticos à realidade social. Porém, é preciso, que a escola pública, seja um meio para a mudança da vida das pessoas, sem discriminação da cultura ou condição social. O ensino escolar precisa gerar formação que implique o alcance de sua autonomia social e emancipação social. Assim sendo, o professor tem o desafio da articulação de seus saberes, com os saberes dos alunos e sua cultura. Com base nos dados da pesquisa verificou-se que os professores têm dificuldades em suas práticas pedagógicas, porém, atendem a cultura local de forma parcial. Os docentes não reconhecem a cultura como elemento fértil no ensino dos conhecimentos disciplinares.

Diante das concepções dos docentes, verifica-se que as práticas pedagógicas são incipientes ao ensino na perspectiva intercultu-

ral. Porém, reconhece-se a falta do tratamento crítico e reflexivo de todos envolvidos com o ensino a estas questões, implicando em práticas descontextualizadas. Os professores relataram que a formação inicial deu suporte às suas práticas pedagógicas no início da carreira, porém faltam-lhes conhecimentos mais claros sobre a demanda da diversidade no currículo. Neste estudo, observou-se dificuldades dos docentes para ensinar no contexto da diversidade das escolas, devido aos problemas e conflitos, tais como: níveis baixos na aprendizagem, conflitos entre os alunos dentro e fora da escola.

A essa realidade o PPP e as práticas pedagógicas não são planejadas com foco para o atendimento a essas necessidades. As implicações na prática pedagógica do professor, diante das mudanças que os currículos vêm abarcando, parte do universo que envolve a cultura do professor e do aluno, a temporalidade, o momento real e as experiências vividas. Então, faz-se claro a importância das práticas pedagógicas do professor, que auxiliem na construção do currículo que visam à diversidade cultural em torno da escola, excluindo os estereotípicos, a discriminação e abarcando atitudes e práticas que implicam o fortalecimento da democracia. Portanto, essas questões influenciam a formação docente, que envolve o conhecimento humano, as relações sociais e culturais, pois o professor é um sujeito que tem sua cultura e saberes das experiências de vida. Nesse contexto, o currículo precisa ter bases de referências epistemológicas, das Ciências Sociais e do olhar sensível do professor a fim da contemplação dos saberes das culturas minoritárias no ensino.

### Referências.

APPLE, Michael W. e James A. Beane. **Escolas democratas**. Porto Editora 1995. Portugal.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e In-

clusão. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br> > Acesso em: junho de 2023.

BRASIL, **LEI nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U de 10/01/2003. Disponível em > [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm) > Acesso em: julho de 2023.

BRASIL, **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em > [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm) > Acesso em: julho de 2023. BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; LDA, 1997.

CANAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. e CANAU, V.M.F. (orgs.) Multiculturalismo: **diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008. p.13-37.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 39º. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016. GIL, Antônio Carlos, **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino *et al.* Indagações sobre o currículo: **diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria da educação Básica, 2008.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOREIRA, Antônio Flavio, CÂMARA, Michele Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, MOREIRA Antônio Flávio, e CANAU, Vera Maria. Mul-

ticulturalismo: **diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. P. 38-66.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura. In: Antônio Flavio Barbosa Moreira, CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, Ministério da Educação, 2008.p.17-43.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P., LOPES, José de Souza Miguel. **Globalização, multiculturalismo e currículo**. Editora: Papirus. 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flavio. **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais / Petrópolis: Vozes, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-pedagógico da escola: **Uma construção possível**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

#### **AGRADECIMENTOS:**

Agradecemos às instituições escolares, Grupo de pesquisa/GIE da Universidade UNIVALI, e professores que contribuíram para que esta pesquisa se realizasse.

## CAPÍTULO 9

### DECOLONIALIDADE NO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DE ANTÓNIO NÓVOA

**Nilton Bruno Tomelin**

[niltonbt@sed.sc.gov.br](mailto:niltonbt@sed.sc.gov.br)

Universidade Regional de Blumenau

**Rita Buzzi Rausch**

[ritabuzzirausch@gmail.com](mailto:ritabuzzirausch@gmail.com)

Universidade da Região de Joinville e

Universidade Regional de Blumenau

## INTRODUÇÃO

A teoria decolonial, resultante da mobilização de movimentos sociais e do trabalho de inúmeros intelectuais da América Latina e Caribe e da África ao longo da segunda metade do século XX, surge fora da escola e, portanto, sem relação direta com o campo de formação de professores. Porém, as mesmas percepções de uma necessária ruptura com um modelo padrão de sociedade, que inclui um padrão de escola e de docência, foi percebido por intelectuais, pesquisadores e professores, embora não citem ou utilizem os conceitos da teoria decolonial.

António Nóvoa, ao denunciar a degeneração do atual modelo de escola e de docência e ao propor uma verdadeira metamorfose de ambas, apresenta uma aproximação com a teoria decolonial. Esta aproximação se dá ao largo de três décadas de produções escritas, pesquisas e estudos, notadamente no campo da formação de professores, além de contribuições na elaboração do relatório *Reimaginar nossos futuros juntos — Um novo contrato social para a educação*, da Unesco (2022). Neste relatório, atua como o principal relator, e sugere uma pedagogia da solidariedade, comprometida em reconhecer e re-

verter exclusões e todas as formas de apagamento cultural provocados pelo colonialismo e regimes autoritários.

Diante disto cabe a pergunta: quais as aproximações das ideias de António Nóvoa à decolonialidade no campo da formação docente? O objetivo geral da pesquisa é identificar possíveis aproximações das ideias de António Nóvoa à decolonialidade no campo da formação docente. A discussão em torno da teoria decolonial, nesta pesquisa, tem como suporte Castro-Gomez e Grosfoguel (2007), Dussel (1993), Mignolo (2010), Quijano (2000) e Wlash (2012). Para tratar das perspectivas emergentes no campo da formação docente nos valores de Nóvoa (2023, 2022, 2019, 2017, 2009, 2002, 1995). O texto inicia com uma breve explanação acerca dos materiais e métodos utilizados na pesquisa. Em seguida parte para a discussão dos resultados encerra com uma breve conclusão.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Inicialmente realizamos uma pesquisa teórica em obras de diferentes autores para caracterizar a teoria decolonial. Em seguida, procuramos, nas obras de António Nóvoa, autor referência em muitas pesquisas e produções no campo da formação docente, manifestações e reflexões que permitam aproximar suas ideias acerca da formação docente com vistas à uma docência outra e a teoria decolonial. Utilizamos a pesquisa teórica pois, segundo Demo (1985), permite o domínio dos clássicos, da biografia fundamental e fomenta o viés crítico do que foi pesquisado, o que é fundamental aos propósitos desta pesquisa.

Concluída a pesquisa teórica, diante do fato de Nóvoa não se declarar explicitamente em seus escritos como um autor decolonial, utilizamos o paradigma indiciário. Esta escolha se deve ao fato de que, na concepção de Ginzburg (1989), o paradigma indiciário não pauta a análise no que é dito explicitamente, mas no que pode ser deduzido a partir de pistas e indícios não tão aparentes. Com isso, a partir de reflexões deste autor acerca de profundas mudanças necessárias à formação docente, procuramos identificar possíveis contribuições à decolonização da formação de professores.

## RESULTADOS

Para compreender as aproximações das ideias de António Nóvoa à decolonialidade no campo da formação docente é preciso explicitar contra o quê e a favor de que se pretende educar. Pode-se optar por uma educação opressiva, subalternizante e silenciadora ou por uma problematizadora, libertadora e sensível a pluralidade cultural do contexto em que é praticada. Essa escolha é decisiva para a definição do tipo de docência que se quer e qual formação se faz necessária. Uma análise histórica mais criteriosa permite identificar as escolhas feitas e compreender as suas consequências para o presente e as repercussões ao futuro, caso não se estabeleça uma verdadeira ruptura, capaz de desencadear uma verdadeira metamorfose na educação e na docência.

Esta análise histórica, sustenta-se em discussões como a proposta por Quijano (2000) que afirma que um dos sustentáculos da modernidade, de caráter eurocêntrico, e comprometida com o regime capitalista, é a colonialidade. Esta se constitui numa imposição de uma classificação racial/étnica impondo padrões, exclusões e privilégios. A colonialidade como face perversa da modernidade, tem suas origens no nascimento da América, como conquista europeia.

Por isso, Dussel (1993) disserta que o ano de 1492 é o marco inicial da modernidade, apesar de reconhecer que ela foi gestada na Europa ao longo de toda a Idade Média. Mas é enfático em afirmar que a modernidade só nasce com a chegada do europeu à América e ao Caribe. Neste momento, o europeu se confronta com o “outro” (no sentido filosófico), e aciona seu ego colonizador e conquistador, para dominar, controlar e violentar. Por muito tempo este outro foi reduzido e silenciado, e até convencido de sua inferioridade (e de sua culpa por isso), de tal forma que se normalizou a condição de subalternidade de grupos considerados minoritários. Apesar de inculcar a ideia de inferioridade, o invasor europeu sentiu-se determinado a encobrir o outro (colonizado) negando sua cultura, suas crenças e suas formas diversas de ser e existir.

A colonialidade surge como uma continuidade das ideias do colonialismo, oficialmente superado a partir da independência política

das ex-colônias europeias na América Latina e Caribe. Portanto, a decolonialidade se opõe a toda a forma de hierarquização e classificação de seres humanos, culturas e saberes. Sendo assim, pode-se depreender que a decolonialidade não apenas reconhece, como exalta a diversidade e estabelece relações de horizontalidade para que não haja privilegiados e subalternizados.

Por isso, Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) afirmam que a decolonialidade é um movimento de resistência à lógica do binômio Modernidade/Colonialidade. Considerando esta definição, é possível deduzir que a modernidade se sustenta na ideia de que terá legitimidade e credibilidade, apenas o que for considerado coerente com as ideias coloniais, adaptadas à realidade de autonomia política das ex-colônias. Por outro lado, os autores destacam que a ideia não é estabelecer uma matriz de pensamento ameríndio pré-colombiano ignorando quaisquer outras. Por essa percepção, é possível depreender que a ideia de decolonialidade representa a compreensão de que não se trata da troca de um modelo por outro, mas de romper com a própria ideia de modelo. Para ele, a decolonialidade se sustenta na dualidade, jamais no dualismo. Trata-se da proposição do “e” e não do “ou”,

Nesse sentido, Mignolo (2010), por sua vez, destaca que é preciso que a forma de pensar se desloque de uma matriz eurocêntrica e se abra a pensamentos outros. Estes pensamentos outros são possibilidades encobertas pela colonialidade, dominada por uma racionalidade eurocentrada. O autor chama a atenção para um imprescindível giro epistêmico, que é uma consequência da colonialidade como um vetor de força contrária. A decolonização só faz sentido na medida em que a colonialidade é compreendida e vista como uma marca a ser superada. Entenda-se a superação não como um processo decorrente da invenção de uma nova fase do processo colonial, mas como uma ruptura definitiva a esta lógica de dominação e espoliação. Não se trata, portanto, de constituir outros pensamentos, adaptados ou ampliados, mas de pensamentos outros, comprometidos com uma nova lógica distinta da que se dispõe, provenientes de uma epistemologia outra.

Nesse sentido, Walsh (2012) considera que a decolonialidade tem como propósito o respeito e a valorização do pensamento fronteiro, diverso, com o intuito de romper e superar o pensamento euro-

cêntrico, padrão. Por isso a autora afirma que a decolonialidade não é uma aposta teórica, mas um conjunto de proposições de como lutar em oposição a este pensamento e a favor de um pensamento outro, libertador e revolucionário, numa perspectiva propositiva e mobilizadora, jamais impositiva. Disso se presume que há muitos “comos” a se pensar na área da educação, especialmente no campo da formação de professores. Diante de um complexo projeto de colonização que se prolonga por mais de cinco séculos, são inevitáveis indagações de como lutar; como questionar; como fissurar o sistema; como semear re-existências; como esperar.

Como a decolonialidade não surge no meio educacional, é preciso refletir sobre estes “comos” a partir de quem, por outros caminhos, também se interroga sobre eles. Considerando a complexidade que envolve o meio educacional, certamente diferentes autores se debruçam sobre campos específicos como é o caso da formação de professores. Neste, muitos autores têm contribuições valiosas e certamente António Nóvoa é um dos que concentra, no nosso entender, algumas das mais significativas.

Nesse sentido, Nóvoa (2022) exalta a importância de debater publicamente, com rigor e responsabilidade, o que nos faz perceber a possível desintegração do atual modelo de escola e sua metamorfose. Ao sinalizar para estes dois processos, desintegração e metamorfose, o autor está propondo rupturas. Essa, sem dúvida, é uma característica que o aproxima da teoria decolonial, por reconhecer que não há como pensar em manter, mesmo que parcialmente, uma lógica que não corresponde às demandas que emergem contemporaneamente.

Considerando o modelo atual de escola, um espaço pensado segundo uma lógica homogeneizadora e eurocêntrica, a sua desintegração é uma consequência de movimentos dos subalternizados, que não se veem nela de forma integral ou mesmo parcial. Nóvoa (2023), ao falar sobre o novo contrato social da educação, destaca a necessidade eminente de repensar a docência e a escola para que ela não ponha em risco o futuro. Ao assumir esta preocupação, percebe-se uma compreensão de que o modelo de escola atual não afasta este risco e de certa forma, reconhece o quanto tem sido responsável pela

uniformização de futuros, impondo caminhos e destinos a quem é, por direito, sujeito de sua própria história.

Os riscos a que o futuro está exposto são também abordados pela decolonialidade, visto que apresenta preocupações evidentes em propor rupturas a fim de que o já vivido e experimentado não seja replicado ou apenas adaptado. Assim, é perceptível que o futuro, tanto para Nóvoa quanto para os decoloniais, é essencialmente fruto de um processo de reimaginação, recriação e transformação a partir do passado, sem ignorá-lo ou superestimá-lo, corrigindo e reparando injustiças e garantido a todos o direito de ser e existir tal qual são e existem.

Por isso, ao propor uma verdadeira metamorfose, além de superação do modelo, Nóvoa (2023) aponta para uma transformação radical, de características não apenas inclusivas, mas de um espaço de exercício da liberdade. Liberdade constituída a partir de relações interculturais orientadas pelo princípio da horizontalidade, em que cada saber seja respeitado, acolhido e reconhecido como parte significativa do processo histórico que constitui(u) a humanidade.

Esse é um como fazer que necessita de docentes, cuja formação reverencie práticas que conduzam os alunos à aprendizagem. Por isso, Nóvoa (2009) destaca que a aprendizagem é condição essencial para a cidadania. Porém sublinha que a aprendizagem deve atingir a todos, respeitando elementos da cultura local e dos saberes já percebidos pelos estudantes. Alerta ainda que o uso de determinados chavões como emancipação, libertação e cidadania não garantem sua materialização sem que práticas de efetiva aprendizagem sejam assumidas pelos professores.

Considerando a docência, Nóvoa (2002, 2017) afirma que a metamorfose se torna cada vez mais urgente devido a um latente processo de desprofissionalização dos docentes. Para ele, é fundamental se pensar em um desenvolvimento profissional que rompa o determinismo imposto pela regulação da profissão, especialmente no que diz respeito à linearidade entre o conhecimento científico, presente nos currículos, e as práticas escolares. A figura do professor, neste contexto, surge como um executor de tarefas, nem sempre definidas com a sua participação, sem poder de decisão e liberdade reflexiva.

Portanto, além de sujeito colonizado e colonizável, o professor, mesmo que involuntariamente, age como colonizador. Por esta razão,

Nóvoa (2002, 2019) sugere que os docentes trabalhem em equipe e reflexivamente, estabelecendo uma docência outra, diferente daquela definida a partir de currículos, práticas avaliativas e estratégias de ensino pensadas por especialistas, com forte inclinação à lógica colonial. A formação docente, mais do que oferecer saberes e práticas, há de ser um espaço privilegiado de diálogos, convivências e de partilha de saberes únicos construídos pela prática docente. Se a formação com perspectiva colonizadora se dá pela imposição da verticalidade hierárquica de saberes e culturas, práticas libertadoras se valem da horizontalidade do diálogo para a proposição de relações respeitadas entre os diferentes saberes e culturas.

Estas práticas libertadoras carregam consigo a responsabilidade de, no presente, estabelecer uma ruptura entre passado e futuro, não apenas no aspecto temporal, mas na forma das relações estabelecidas entre os sujeitos e conhecimento. Neste sentido, Nóvoa (2022, p. 47) destaca que “[...] a educação funda-se sempre em dois gestos: adquirir uma herança e projetar um futuro”. Embora não esteja explícito, é possível compreender que entre a herança e a projeção há um momento em que a relação entre o que é herdado e o que se pretende projetar define um movimento de mudança. Afinal, se não houvesse uma preocupação neste sentido, bastaria ocupar-se da herança e tudo seria, no campo da educação, transmissibilidade.

A ruptura, preconizada pelo pensamento decolonial, é o que desencadeia a metamorfose proposta por Nóvoa. Esta conduz da colonização à libertação no contexto escolar, e este processo não será possível sem que esta mudança ocorra também na docência, o que demanda uma forte mobilização dos próprios professores. Neste sentido, Nóvoa (1995, 2002, 2009) afirma que a metamorfose da docência deve torná-la colaborativa; os docentes devem se reconhecer como agentes culturais, além de atuarem como autores de seu desenvolvimento profissional.

Para tanto, a escola deve ser reconhecida como espaço público, de convivência das diferenças, na qual as decisões são tomadas a partir de seu próprio contexto. Portanto, o processo de metamorfose não será uma concessão, mas uma conquista diária e na medida em que avança, evidencia sua irreversibilidade e exige um forte compro-

metimento dos docentes para que aconteça e alcance o resultado esperado que é uma escola outra, assim como uma lagarta origina um ser outro: a borboleta.

Tomelin, Santos e Rausch (2022) destacam essencialmente quatro aspectos que aproximam o pensamento de António Nóvoa à decolonialidade. O quadro 01 sinaliza estes aspectos e os relacionam à formação docente:

**Quadro 01:** aspectos indiciários de decolonialidade na obra de António Nóvoa e suas implicações à formação docente

| Aspecto   | Definição   | Implicações à formação docente  |
|---|---|---|
| Formação docente voltada para o interior da escola e ao desenvolvimento profissional do professor.                    | Considera o sujeito-professor elemento fundamental na definição de sua própria docência, como autor de saberes de sua profissão.  | A formação docente não pode se limitar a “ofertas” de fora para dentro, pensadas a partir de uma lógica homogeneizadora e disseminadora de uma forma única de fazer docência. Se dá por um movimento de dentro para fora, cabendo ao professor o papel de participante/autor de sua própria formação.   |
| Horizontalidade não linear, rompendo com a hierarquia e exclusão, que unifica as relações professor-aluno-comunidade. | Vislumbra a multiplicidade de espaços educadores, não restringido e legitimando os espaços escolares como únicos e autênticos espaços formativos. Apesar de horizontal não estabelece linearidade pois propõe que cada espaço ou sujeito contribua com o que sabe e assimile o que precisa, não havendo padrões comparativos entre os diferentes participantes. | Demanda um novo contrato social para a educação, o que redefine a importância da docência neste processo. Revela assim a necessidade de romper com o modelo hierárquico e excludente que há anos constituiu povoa os espaços formativos. É fundamental que se reconheça a escola como parte dessa cidade e não um cenário a parte, assumindo dessa forma, o compromisso com uma formação mais comprometida com a integralidade. |
| Compreensão de múltiplas formas de aprender e ensinar.  | A sala de aula passa a constituir um espaço para a aprendizagem colaborativa, em que diferentes saberes dialogam e interagem, pautando este processo pelas diferenças e singularidades de cada uma. A sala de aula é concebida então como espaço para o pensar, construindo saberes a partir do que foi historicamente apagado ou ignorado.                     | A formação docente passa a assumir um caráter problematizador da realidade, com vistas a pensar o futuro e a pluralidade de formas que possam materializá-lo. O docente em formação não será um ouvinte, mas um agente ativo, comprometido politicamente com sua formação e com o desenvolvimento de sua profissão.   |

|  |   |  |
|--|---|--|
| Mudança nos modos de produção de conhecimento científico | O professor não pode ser reduzido a consumidor e transmissor de conhecimentos prontos, mas, como sujeito histórico e cultural, fonte de saberes sistematizados e dialeticamente reconstituídos ao longo do exercício de sua profissão, a partir de vivências e experiências únicas. | Caberá a formação docente, garantir que o docente não seja um depósito de teorias e práticas ou de conceitos que revelam pouca aderência a sua realidade. A produção de saberes exige que a formação também seja um movimento de investigação da realidade para que seja possível intervir, razão pela qual poderá fazer uma grande aposta na figura do professor-reflexivo e professor-pesquisador. |
|--|---|--|

**Fonte:** Adaptado de Tomelin, Santos e Rausch (2022).

A materialização destes aspectos que identificam e aproximam o pensamento de Nóvoa à decolonialidade, não se dá de forma espontânea ou pela simples manifestação da vontade dos docentes. Neste sentido, a UNESCO (2022) aponta para ações e compromissos diversos e irrenunciáveis que poderão viabilizá-la. São esforços coletivos, que pela via da cooperação, tornam-se compromissos de todos com todos, sempre considerando que no que diz respeito a intervenção em favor de um futuro viável para todos, alguns podem mais que os outros.

Neste sentido, a adoção de pedagogias críticas que promovem, por meio da cooperação e da solidariedade, práticas formativas definidas a partir de reflexões acerca do ‘porquê’ aprende-se, é uma decisão fundamental a ser tomada. Para Freire (2000), a pedagogia crítica tem como um dos seus princípios estreitar relações entre os sujeitos envolvidos na prática formativa para que a aprendizagem (e a formação) sejam significativas e relevantes, impactando e intervindo na realidade. Para ele, é fundamental que estes sujeitos se assumam como diversos e reconheçam as múltiplas dimensões que os constituem: social, histórica, política, reflexiva, comunicativa, transformadora, criadora e utópica.

Nóvoa (2023) destaca a importância de se transformar a escola, para se tornar um espaço dedicado ao trabalho (ler, pesquisar...), o que lhe confere o compromisso de mobilizar todas as dimensões humanas possíveis afim de que cada sujeito tome para si, a responsabilidade de conduzir seus passos e sua caminhada. Disto é possível perceber que o autor aponta para uma conduta inversa a da colonia-

lidade que mira para uma escola (e uma docência) dedicada à transmissão do saber e da cultura hegemônica em favor dos quais todos devem se adaptar.

A colonialidade torna-se ainda mais perceptível quando se considera o fato de que a educação tem sido impactada e até fragilizada por tendências que tendem a causar a falsa impressão de que gestam a grande solução, externa, para as demandas internas da escola e da docência. Um exemplo disso é a tecnologia, vista, especialmente em decorrência do que houve no período da pandemia de COVID-19, como a grande panaceia do momento.

Antes mesmo deste triste episódio da história humana, Nóvoa (2019) afirmava que não se pode ignorar o impacto da chamada revolução digital, sobre a educação e sobre a docência, o que é ratificado pela UNESCO (2022). Para estas tecnologias digitais, imprescindíveis à construção dos futuros, não podem ser reduzidos a instrumentos para a realização de tarefas, mas carecem de abordagem nas discussões nos espaços formativos de professores e nos cenários de desenvolvimento profissional docente. Com isso é possível compreender suas relações com os que colonizam o poder, o ser, o saber e o existir.

Desta colonização e da adoção de determinadas tendências, observa-se um histórico afastamento da escola e a da docência (e de sua formação) em relação a pluralidade de culturas, centralizando seus esforços em torno de uma cultura hegemônica. A UNESCO (2022) sinaliza para uma preocupação sempre mais acentuada em relação a qualquer visão monocultural e propõe a valorização das mais diversas formas de conhecer, ser e sentir, além de diferentes epistemologias e formas outras de viver e existir.

Da mesma forma, o colonialismo, e mais recentemente a colonialidade, se sustentam pelo princípio da cultura (e pensamento) único, determinado pelo colonizador sobre o colonizado. Em nome disso, nações e povos, com suas culturas e costumes, foram dizimados ou submetidos a esta única forma de ser e existir, legitimada por aqueles que a dominam. Daí a importância da decolonização da pedagogia, geralmente fundada em teorias e princípios nascidos no Norte global, por meio de relações horizontais em que saberes e epistemologias diversas dialoguem e se interseccionem.

A perspectiva da horizontalidade não implica numa percepção de unicidade, mas de profundo respeito pelas singularidades que devem (e podem) se manifestar de variadas formas, sem que lhe seja imposta qualquer forma de hierarquização que define saberes mais e menos importantes, como enfatiza Freire (1982). Saberes e aprendizagens tornam-se efetivamente importantes na medida em que é possível perceber sua relevância e capacidade de intervir na realidade vivida pelo aluno, sem tirar-lhe a identidade ou apagar as singularidades que o constituem.

O respeito a esta identidade, também é uma premissa da formação docente numa perspectiva decolonial. É fundamental que o docente, em sua formação, tenha respeitada e estimulada a sua capacidade de ler e testemunhar o mundo para então transformá-lo e renová-lo, a partir de sua forma singular de compreendê-lo. Estar no mundo, na condição de docente, implica num compromisso e num direito de agir de forma a intervir nos diferentes processos que historicamente consolidaram práticas e condutas excludentes e subalternizantes. Nóvoa (2023) lembra que não basta o discurso da inclusão. São necessárias práticas e ações efetivas que a consolidem e viabilizem a sua realização

Inclusão não compreendida como a inserção de sujeitos com alguma deficiência no espaço escolar, mas de culturas e línguas que revelam a multiplicidade de sujeitos, diversos por suas histórias e heranças culturais. É por meio delas que os sujeitos explicitam de forma original e única, os seus saberes. Línguas e culturas explicitam e caracterizam de forma muito peculiar, a identidade de cada povo. Por meio delas é possível compreender singularidades e movimentos históricos e seus efeitos sobre sua preservação ou descaracterização.

A educação e a docência têm um papel na mobilização dos estudantes para que reflitam criticamente sobre sua história e tomem consciência de suas responsabilidades, compromissos e direitos. Mais do que pensar em uma realidade local, nessa perspectiva é fundamental a reflexão acerca de uma realidade global e pluriversal em que cada sujeito é responsável por contribuir na preservação daquilo que é de todos. A crise climática e a instabilidade geopolítica, segundo a UNESCO (2022), implicam na geração de legiões de migrantes que ao se deslocar, são submetidos a condições adversas, tendo de se su-

jeitar aos interesses, culturas e saberes de seus novos lares. A criticidade, neste sentido, implica na valorização da diversidade cultural, no acolhimento dos diferentes e especialmente no cuidado com a terra, a grande Casa Comum.

Para o cuidado com a Casa Comum e de tantas demandas pertencentes à coletividade, não se pode prescindir do papel fundamental da educação, e da docência, no sentido de propor vivências igualmente coletivas. Nóvoa (2009) destaca que na formação dos docentes é fundamental a perspectiva da colegialidade e da coletividade, devolvendo a formação docente aos professores. Para ele é preciso inverter a lógica de uma formação dominada por experiências externas à profissão, por vivências experimentadas pelos próprios docentes. Neste sentido, é possível depreender outra proximidade entre as ideias de Nóvoa e a decolonialidade, visto que esta também prima por um movimento a partir de dentro.

Quando o movimento é de fora para dentro, é muito comum se perceber a supressão de singularidades e uma dissolução da relação entre o que se aprende e as demandas do contexto. Uma formação docente que respeita a história, a cultura e experiência dos docentes, é fundamental para uma educação em uma perspectiva outra em que ninguém detém o direito de impor sua forma de ser e existir sobre os outros. Não se pode admitir imposições ou determinações, mas relações entre diferentes saberes, culturas e existências por meio de condicionantes como cooperação, colaboração, solidariedade e tolerância. Imposições e determinações se materializam por meio de violência e violações. Relações definidas por condicionantes geram acolhimento e partilha, inclusive no campo da formação docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando o desafio de identificar possíveis aproximações das ideias de António Nóvoa à decolonialidade no campo da formação docente, pode-se dizer que o autor:

- aponta a necessidade emitente de uma verdadeira metamorfose no modelo de escola e de docência, como forma de atuar na

construção de uma sociedade outra, assim como a decolonialidade propõe uma grande transformação do sistema que determina a forma de ser e existir de todos, por meio de rupturas no próprio sistema;

- sugere que o decente seja autor de seu desenvolvimento profissional, por meio da constituição de grupos colaborativos em que saberes, culturas e vivências não sejam submetidas a uma hierarquização, mas relacionem-se de forma horizontal, tendo suas singularidades respeitadas e reconhecidas;
- sinaliza para a importância da reflexividade, a partir do próprio contexto do docente, como princípio essencial à definição de uma escola outra, não forjada exclusivamente por agentes externos o que, em uma perspectiva decolonial, corresponde ao desejo de que os saberes, epistemologias e culturas do sul global, sejam tão legitimadas como as de qualquer outra parte.

Estas e outras contribuições permitem perceber que Nóvoa, a exemplo dos autores da Teoria Decolonial, sinaliza para a necessidade de garantir que todo o ser humano, no que se inclui o docente, tem o direito de pensar e refletir sobre si e seu compromisso com o futuro. A subalternização e o silenciamento das múltiplas e diversas formas de pensar poderão fazer sucumbir não apenas o atual modelo de escola e de docência, mas a elas próprias.

### **AGRADECIMENTOS:**

Agradecemos ao Programa de Bolsas Universitária de Santa Catarina (UNIEDU) pela concessão de bolsa de Pós-Graduação em nível de doutorado.

### **Referências**

CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Eds). **El Giro decolonial**. Reflexiones para una xteriorida epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre. 2007

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro – a origem do mito da modernidade**. Tradução: Jaime Calsen. Petrópolis (RJ): Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 3. ed. São Paulo: Olho d'água, 2000. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Del signo, 2010.

NÓVOA, António. **Professores: libertar o futuro**. 1ªEd. São Paulo: Diálogos embalados, 2023.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração: Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44. 2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10. jan. 2021.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*: NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad del poder y clasificación social". **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2. 2000, p. 342-386.

TOMELIN, Nilton Bruno; SANTOS, Aline Coêlho dos; RAUSCH, Rita Buzzi. Interfaces entre o pensamento de António Nóvoa e a Teoria Decolonial na Formação de Professores. In: **Eduser**. 2022. <https://doi.org/10.34620/eduser.v1i1.208> Acesso: 23.jul.2023.

UNESCO, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y decolonialidad**. Ensayos desde Abya Yala. Quito: Abya Yala. 2012.

## CAPÍTULO 10

### ENSINO MÉDIO E TRABALHO DOCENTE: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

**Camila Gutieres dos Santos Soares Costa**

[gutierescamila@hotmail.com](mailto:gutierescamila@hotmail.com)

Universidade do Vale do Itajaí e  
Faculdade Católica de Rondônia

**Tania Regina Raitz**

[raitztania@gmail.com](mailto:raitztania@gmail.com)

Universidade do Vale do Itajaí

## INTRODUÇÃO

O percurso histórico da educação brasileira está marcado por um cenário de reformas que fazem parte de um processo global, social, político e econômico. Na década de 1990 a Educação foi impactada pela aprovação e implementação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), que revogou a lei 4.024/1961 e regulamentou o sistema educacional brasileiro, definindo os parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental e médio, assim como, estabeleceu diretrizes em prol do ensino médio, incluindo sua obrigatoriedade de oferta em três anos de estudo com acesso para a população com idade entre 15 e 17 anos, vinculando a educação ao mundo do trabalho e desenvolvimento social.

No contexto brasileiro atual, as reformas educacionais integram uma agenda internacional, cujo objetivo é alcançar metas específicas relacionadas à globalização, como a competitividade econômica, a cidadania global e a sustentabilidade ambiental (Dale, 2004). Desta forma, orientando a administração da Educação e da escola em direção a novos aspectos como: a colaboração entre o setor público e privado, a gestão baseada em desempenho, o trabalho voluntário, a fi-

lantropia, a externalização do trabalho e métodos de privatização (Caetano, 2020).

O fator econômico frente a todo esse processo atua veladamente buscando privatizar o bem público, um movimento quase sempre sem transparência de transferência de recursos públicos para empresas privadas, em concordância com as autoras Caetano e Alves (2020). A mercantilização da educação é o processo pelo qual a educação pública se torna uma mercadoria vista como pode ser comprada e vendida no mercado. Isso pode ser alcançado por meio de políticas adotadas por reformas neoliberais que esvaziam o sentido público e democrático na gestão da educação, além de destroçar as bases do direito à educação.

Além das cobranças globais, a reforma do Ensino Médio vinha sendo pensada há alguns anos, pois o modelo tradicional de escola não conseguia mais atender às demandas sociais. Entretanto, a mudança abrupta de governo brasileiro ocorrida pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) conduziu o processo pela lógica mercantilista de uma política neoliberal liderada pelo então presidente Michel Temer, que acelerou a aprovação da Medida Provisória (MP) 746/2016 que instituiu a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. Essa MP evoluiu para a consolidação da Lei n.º 13.415/2017 que introduziu mudanças significativas na estrutura e na organização curricular do EM, tendo destaque a flexibilização curricular, ampliação da carga horária e a ênfase em competências e habilidades. Em síntese, a sociedade recebeu um projeto do qual não teve representatividade ativa, por ter sido conduzido sem espaço para o amplo debate coletivo e com o propósito de execução imediata.

Em virtude do cenário atual, observa-se que, ao mesmo tempo em que a reforma visa o “protagonismo juvenil”, o currículo construído não foi estabelecido em parceria com a comunidade escolar, assim como posto por Caetano e Alves (2020), essa construção deveria partir das interações entre comunidade escolar e cultura local e não poderia ser pensado fora da escola. A educação foi impactada em sua autonomia, participação e democratização. Logo, a reforma do ensino médio tornou-se um recurso de formação da classe trabalhadora e de

novas formas de organização do trabalho produtivo para acomodar o mercado brasileiro desestabilizado pela reforma trabalhista de 2017. Essa situação reflete a precarização e exploração do trabalho sob o capitalismo, um fenômeno intrínseco à sociabilidade moldada sob a lógica do capital. (Antunes, 2018)

Em relação à conexão entre trabalho e educação é importante considerar o trabalho como elemento central na vida humana, não somente como meio de subsistência, é uma esfera essencial e primordial para a convivência em sociedade, sendo vital para a compreensão da realidade social e suas complexidades (Antunes, 2018; Dejours, 2011, 2015; Lukács, 1981; Saviani, 2007). Quando a educação é posta como um meio de instrumentalizar os jovens para a sua inserção no mercado de trabalho, o que importa é ter mão de obra tecnicamente treinada, em vez de ter cidadãos pensantes capazes de modificar a sociedade em que vivem (Fávero e Trevizan, 2022). A visão egoísta e meritocrática das políticas neoliberais está reduzindo a formação humana a uma mera preparação para o trabalho, em detrimento do desenvolvimento de relações mais humanas necessárias à vida em sociedade.

A reforma do ensino médio tem sido alvo de debates e críticas por parte de diversos setores da sociedade, incluindo educadores, estudantes e especialistas em educação. É inegável que o antigo modelo do ensino médio estava ultrapassado e não conseguia atender às demandas do século XXI. Entretanto, a limitação de discussões e participação efetiva da comunidade escolar nesse processo resultou em um modelo curricular que não atende as reais necessidades educacionais, tanto para os alunos quanto para os professores. No cenário atual estão sendo discutidas algumas problemáticas como: capacitação e formação docente, disponibilidade de materiais digitais e analógicos, como a flexibilidade curricular está sendo aplicada e se atende às demandas educacionais e pessoais dos estudantes.

Em meio a tantas mudanças educacionais, encontra-se o trabalho docente, embora a escola represente a ponta da política educacional e seja essencial para que a política em questão funcione, os professores não foram considerados nesse processo. Lelles e Carvalho (2020) constataram que os professores não foram suficientemen-

te ouvidos e acabaram não tendo participação efetiva nessa reforma, sendo sucumbidos por interesses externos à escola, como o empresariado. Além da reforma, a educação foi impactada pelo estado pandêmico que atingiu a esfera global em 2020. Como posto, em um curto período a prática docente sofreu inúmeras alterações.

Nesse contexto de globalização educacional, reforma do ensino médio e pandemia, essa revisão de literatura, traz o seguinte questionamento: quais estudos no contexto brasileiro dão visibilidade aos professores e ao trabalho docente e, entre estes quais trazem dados acerca do Novo Ensino Médio (NEM)? Portanto, objetiva-se elencar estudos empíricos abordados no contexto brasileiro acerca do trabalho docente no Ensino Médio, nos últimos cinco anos. Nesta perspectiva, partimos de uma perspectiva teórica que compreende o trabalho como a atividade humana, componente da formação identitária, que atribui sentido e significado às vivências e pode interferir na saúde do trabalhador (Dejours, 2011, 2015; Saviani, 2007).

## **MATERIAIS E MÉTODOS.**

A fim de atingir o objetivo proposto, optou-se por uma metodologia predominantemente qualitativa, exploratória e descritiva, com emprego da técnica de revisão sistemática de literatura, que consiste em uma metodologia imparcial e reprodutível que visa reunir, sintetizar e avaliar evidências de estudos científicos primários a respeito de uma questão de pesquisa, obtendo como resultado uma visão global e confiável de uma problemática específica (Cook; Mulrow; Haynes, 1997). Para Cardoso, Alarcão e Celorico (2013) a revisão de literatura compreende o processo de transformar as informações encontradas em conhecimento acerca do estado da arte, um processo que vai encontrar, revisar e compilar dados, tornando-se um conjunto de ações que irão dar origem a um texto, que segundo os autores deve ser: “pessoal, informativo, coerente, crítico, interessante de ler, que relacione ideias e autores, analise estudos e resultados, identifique limitações e pistas para novos desenvolvimentos e responda à questão: onde estamos nós? Poderemos então dizer que se trata de um processo de ‘mapeamento do campo’ de estudo” (p.292).

O estudo foi estruturado seguindo as etapas do protocolo de pesquisa conforme posto por Akobeng (2005, apud, Zoltowski et al., 2014) que inclui: (1) delimitação da questão de pesquisa; (2) escolha da fonte de dados; (3) decisão pelos descritores; (4) busca e armazenamento dos resultados; (5) seleção de estudos pela leitura do título e resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão pré-estabelecidos; extração de dados; (7) avaliação dos achados; (8) síntese e interpretação dos dados.

Desta maneira, segue a questão norteadora: Quais estudos empíricos no contexto brasileiro dão visibilidade aos professores e ao trabalho docente e entre estes quais trazem dados acerca do Novo Ensino Médio (NEM)? A coleta de dados foi realizada em maio de 2023 diretamente no Portal de Periódicos da CAPES, baseada na estratégia de busca que incluiu os descritores com as seguintes combinações: novo ensino médio *AND* trabalho docente; novo ensino médio *AND* professor. A estratégia de busca foi efetivada utilizando os filtros disponíveis pelos seguintes critérios de inclusão: artigos, dissertações e teses publicados no período de 2019 a 2023 e revisados por pares, dessa triagem preliminar, resultaram 220 estudos. A partir dessa etapa, com a intenção de identificar estudos alinhados com a problemática do trabalho docente no ensino médio e a visibilidade do professor nas pesquisas, foi realizada uma nova seleção com leitura dos títulos e resumos. Conforme os critérios de exclusão estabelecidos no protocolo de pesquisa foram desconsiderados: estudos que não abordaram problemáticas referentes ao trabalho docente, instituições particulares, institutos federais, estudos secundários, resumos que não apresentaram resultados e estudos duplicados. Desta maneira permaneceram 30 estudos no corpus de análise.

Em um primeiro momento, objetivando a caracterização dos estudos, os dados coletados foram organizados em tabelas, levando-se em consideração as seguintes informações: autoria, ano de publicação, título, objetivo, metodologia e periódico. Na sequência, os dados referentes aos resultados de cada estudo foram tratados aplicando-se a técnica de análise de conteúdo que consoante Bardin (2016), utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos atingindo resultados qualitativos, sendo seguidas as etapas de: a) exploração inicial: fase de or-

ganização, que envolveu leitura flutuante dos títulos, resumos, método e resultados, com a formulação de uma tabela com a descrição dos achados; b) exploração do material: etapa de codificação e categorização dos resultados correspondentes ao objetivo da revisão; c) tratamento dos resultados: os resultados foram interpretados buscando a elaboração de categorias temáticas. A partir dos agrupamentos relacionados ao trabalho docente no Novo Ensino Médio foram constituídas três categorias de análise: (1) Trabalho docente; (2) Educação e pandemia; e (3) Novo Ensino Médio.

## RESULTADOS.

Os estudos que compõem o corpus de análise tem como autoria: Carlotto, Câmara e Oliveira (2019), Fernandes e Gouvêa (2019), Aguiar, Paniago e Cunha (2020), Lucas, Moita (2020), Mesquita (2020), Moura e Assis (2020), Santos e Jiménez (2020), Silva e Santos (2020), Scalabrin e Mussato (2020), Semensate, Silveira e Wartha (2020), Bueno, Borges e Lima (2021), Felix, Ferreira e Santos (2021), Gonçalves e Cunha (2021), Habowski e Leite (2021), Lima e França (2021), Marim e Andraus (2021), Monteiro e Freitas (2021), Moreira (2021), Oliveira e Amancio (2021), Santos et al. (2021), Silva et al. (2021), Gabriel, Pereira e Gabriel (2022), Pinheiro, Sena e Serra (2022), Rodrigues e Mailer (2022), Santos et al. (2022), Sousa (2022), Sousa e Marques (2022), Bueno e Carvalho (2023), Oliveira e Silva (2023) e Silva e Oliveira (2023), observa-se que o ano 2021 teve maior número de publicações (n=11). A maioria dos estudos contou com autoria compartilhada (n= 27) por um ou mais autores, prevalecendo autorias femininas.

No que tange ao delineamento metodológico, dos 30 estudos selecionados, houve predominância de pesquisas qualitativas (n= 29), entre estas identificou-se como estratégia de coleta de dados: aplicação de questionário, entrevistas, diário de campo, grupo focal, exploração de planos de aula e relatórios docentes. Os periódicos científicos de publicação desses artigos são em sua pluralidade da área da educação (n= 25) e apenas duas revistas apresentaram mais de uma publicação, sendo a EaD Em Foco e a Revista de Estudos e Pesquisas Sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC).

No contexto brasileiro, constatou-se que dez estados tiveram ao menos uma publicação abordando a temática relacionada ao ensino médio e o trabalho docente, entre estes: Alagoas (Santos e Jiménez, 2020; Oliveira; Amancio, 2021), Espírito Santo (Felix; Ferreira; Santos, 2021), Goiás (Aguiar; Paniago; Cunha, 2020; Bueno; Carvalho, 2023), Maranhão (Pinheiro; Sena; Serra, 2022), Minas Gerais (Marim E Andraus, 2021; Monteiro E Freitas, 2021), Pará (Moreira, 2021), Paraíba (Lucas e Moita, 2020; Gonçalves e Cunha, 2021; Silva e Oliveira, 2023), Paraná (Gabriel; Pereira; Gabriel, 2022; Semensate; Silveira; Wartha, 2020), Rio De Janeiro (Fernandes e Gouvêa, 2019; Mesquita, 2020), Rio Grande do Sul (Bueno; Borges; Lima, 2021; Carlotto; Câmara; Oliveira, 2019; Habowski e Leite, 2021; Santos, *et al.*, 2021), Rondônia (Lima e França, 2021), Roraima (Scalabrin e Musato, 2020), Santa Catarina (Rodrigues e Mailer, 2022) e São Paulo (Moura E Assis, 2020).

Após a investigação dos resultados de cada estudo foi possível identificar unidades de registro relacionadas ao trabalho docente na pandemia e/ou no Novo Ensino Médio. Deste modo, os achados foram agrupados em três categorias de análise: (1) Trabalho docente; (2) Educação e pandemia; e (3) Novo Ensino Médio.

### **Trabalho docente**

Na categoria de análise “Trabalho docente” foram incluídos os estudos que abordam os desafios e estressores da profissão docente e questões relacionada à formação continuada. Os dados revelam vários desafios relacionados às condições e organização do trabalho, bem como as dificuldades relativas às demandas cotidianas não atenderem às prescrições.

Os professores enfrentam vários desafios na sua profissão, incluindo ter muitos alunos nas suas aulas, não ter recursos e apoio suficientes, não se sentirem valorizados ou reconhecidos pelo seu trabalho, sobrecarga de funções e papéis, tempo insuficiente para planejar e dificuldade em estabelecer relações com os alunos (Carlotto; Câmara; Oliveira, 2019; Mesquita, 2020; Monteiro e Freitas, 2021; Rodrigues e Mailer, 2022; Santos e Jiménez, 2020; Semensate; Silveira; Wartha,

2020). A rotina laboral é extensa e os professores acabam assumindo muitas responsabilidades e papéis, além da escassez de formação continuada. De modo geral, os professores enfrentam obstáculos significativos na sua profissão, acabam se concentrando nas necessidades dos alunos e não cuidam do seu próprio bem-estar, tendo dificuldade em equilibrar o seu trabalho com a sua vida pessoal.

Neste sentido, partindo da compreensão posta por Dejours (2011), de que as condições de trabalho remetem ao ambiente físico, químico e biológico e a organização do trabalho faz referência ao modo como a atividade é realizada, controlada e hierarquizada. Os desafios postos em direção à realização do trabalho docente e para a manutenção do bem-estar refletem a luta dos professores frente às suas condições de trabalho que impactam sua saúde física e as formas de organização do trabalho aumentam a carga psíquica que envolve aspectos físicos, cognitivos e mentais e cada um desses pode determinar a sobrecarga. É preciso compreender a luta dos professores do ensino médio como um ato de denúncia.

Para driblarem as divergências da profissão e diminuir a distância entre as prescrições do trabalho e a realidade cotidiana, os professores devem participar ativamente no seu próprio desenvolvimento profissional e não depender apenas da formação operatória. Uma vez que a formação básica dos professores do ensino médio ainda é insuficiente para os preparar para as especificidades da vida escolar cotidiana. Portanto, do ponto de vista de Rodrigues e Mailer (2022), os desafios da docência são superar as práticas tradicionais e conservadoras, buscar conhecimentos e inovações metodológicas e enfrentar as realidades imprevistas da profissão.

Os professores valorizam o desenvolvimento profissional constante como crucial para a carreira docente, pois ele possibilita a atualização dos saberes, aprimoramento das aptidões e oportunidades para compartilhar vivências (Lima e França, 2021; Marim e Andraus, 2021; Mesquita, 2020; Monteiro e Freitas, 2021; Moura e Assis, 2020; Pinheiro; Sena; Serra, 2022; Rodrigues e Mailer, 2022; Semensate; Silveira; Wartha, 2020; Silva e Santos, 2020; Sousa e Marques, 2022). Além disso, os estudos mencionam demandas relacionadas ao local da capacitação, à abordagem pedagógica e perfil do instrutor. Os da-

dos ressaltam a relevância de um treinamento que engloba tanto os aspectos didático- pedagógicos quanto os conteúdos específicos, seja realizado, tanto nas dependências da instituição, quanto em outros lugares, de modo a facilitar a troca de experiências, integrando a conjectura e prática e, por fim, seja conduzido por um facilitador experiente.

As autoras Pinheiro, Sena e Serra (2022), no contexto do ensino remoto, abordam a importância da formação continuada de professores e profissionais em salas de aula inclusivas e com recursos polivalentes. Nessa pesquisa a falta de formação apareceu como um dos principais fatores de stress ou dificuldades que os professores enfrentam na aprendizagem mista, e há indicativos de que a educação continuada pode ajudar os professores a adaptarem-se melhor à aprendizagem mista e a utilizarem a tecnologia de forma mais eficaz. Urge uma formação continuada que também tenha compromisso com o desenvolvimento de competências digitais e com uso da tecnologia para tornar o ensino e a aprendizagem mais envolventes e inclusivos para os alunos surdos.

Rodrigues e Mailer (2022) mencionam que a formação, seja ela inicial ou continuada, só poderá ser relevante a partir de um trabalho coletivo, autônomo e que considere as demandas do professor. Ou seja, a formação deve ser pensada para atender às necessidades específicas dos professores e deve ser realizada de forma colaborativa. Portanto, a formação inicial e continuada pode afetar positiva ou negativamente o desenvolvimento profissional dos professores, dependendo de como é planejada e realizada. Sob tal ótica, Sousa e Marques (2022), consideram que a formação continuada é importante porque permite que os professores atualizem seus conhecimentos e práticas pedagógicas, aprimorem suas habilidades e competências, e estejam preparados para lidar com as demandas e desafios do contexto educacional atual.

As condições de trabalho e a formação dos professores do ensino médio devem incluir a promoção do trabalho coletivo e autônomo, as exigências devem estar consoantes a infraestrutura e estrutura das instituições e precisam atender às exigências particulares da ocupação docente. Pode-se inferir que a formação continuada é vista como forma de enfrentar os desafios do ensino e da aprendizagem, atua-

lizar conhecimentos e melhorar a prática. Os professores desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, e a falta de formação pode afetar a qualidade da educação e, portanto, o desenvolvimento social.

## Educação e pandemia

A categoria temática “Educação e pandemia” aborda pesquisas que trazem os desafios enfrentados pelos professores durante o período de aulas remotas e como eles buscaram adaptar suas práticas pedagógicas para o ensino remoto, trazendo aspectos positivos e negativos relativos à dificuldade de adaptação ao ensino remoto, à diversidade de tecnologias digitais, falta de acesso à internet e aos recursos digitais e a tendência do ensino remoto pós-pandemia.

As principais dificuldades enfrentadas pelos professores durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foram: não ter equipamento necessário para realizar as aulas, conseguir ganhar a atenção dos alunos, pois se na aula presencial são dispersos, nas atividades online não seria diferente, não poder atingir da mesma forma; a falta de qualidade da internet, a falta de recursos digitais por parte dos alunos, a falta de interação com os alunos e a falta de inclusão digital, o anseio de buscar conhecimentos sobre o modo de elaboração e uso de ferramentas digitais para traçar aulas online e envio de material didático aos alunos, a elaboração de textos acessíveis aos alunos e as gravações de vídeos aulas, fora as dificuldades com uso das tecnologias (Aguiar; Paniago; Cunha, 2020; Bueno; Borges; Lima, 2021, Gonçalves e Cunha, 2021; Lucas e Moita, 2020; Moreira, 2021; Oliveira e Amancio, 2021; Santos *et al.*, 2021; Scalabrin e Mussato, 2020; Silva *et al.*, 2021; Sousa, 2022).

Os resultados mencionam que a carga horária de trabalho dos professores aumentou durante o ensino remoto emergencial. Isso se deve ao fato de que os professores tiveram que se adaptar rapidamente às novas tecnologias e metodologias de ensino, além de terem que lidar com a sobrecarga de atividades, como estudos, pesquisas, criações de materiais e trocas de experiências, realizados fora da sala de aula. Corroborando com a problemática, Cipriani, Morei-

ra e Carius (2021) consideram que a adoção da tecnologia de forma tecnicista tende a colocar a atividade docente na era do 24 horas por dia, 7 dias por semana, sem separação entre o trabalho e as atividades familiares. Portanto, pode-se inferir que para alguns professores pode não ter havido separação entre trabalho e vida doméstica durante o ensino remoto.

A formação continuada é de extrema importância para os professores em relação ao uso das tecnologias digitais. Os professores relataram dificuldades em lidar com as tecnologias digitais durante o período de aulas remotas, e a falta de formação adequada para o uso das tecnologias foi apontada como um dos principais desafios enfrentados pelos professores. Além disso, as pesquisas destacam que ainda há uma desatualização tecnológica por parte dos envolvidos para lidar com essa questão e as formações para lidar com esse tipo de recursos ainda não são suficientes para fazer com que o professor se sinta à vontade para navegar, interagir e proporcionar práticas inovadoras no processo de ensino e de aprendizagem (Aguiar; Paniago; Amancio, 2021). Também abordam a importância da formação continuada para os professores, especialmente em relação ao uso das tecnologias digitais.

Os professores buscaram adaptar suas práticas pedagógicas para o ensino remoto de diversas maneiras. Segundo as pesquisas que compõem essa categoria, apesar dos desafios os professores buscaram adaptar suas práticas pedagógicas para o ensino remoto, utilizando estratégias que estimulassem os alunos a pesquisarem e aprofundarem seus conhecimentos. Além disso, as narrativas dos professores indicam que eles reconhecem a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da qualidade do ensino. Os professores precisaram buscar conhecimentos sobre as formas de elaboração e uso de ferramentas digitais para traçar aulas online e envio de material didático aos alunos, a elaboração de textos acessíveis aos alunos e as gravações de vídeos aulas, além das dificuldades com uso das tecnologias. Portanto, os professores buscaram se adaptar ao ensino remoto por meio de estratégias pedagógicas inovadoras e da busca por conhecimentos sobre o uso das tecnologias digitais (Aguiar; Paniago; Amancio, 2021; Moreira, 2021).

No contexto da educação inclusiva para alunos surdos, Pinheiro, Sena e Serra (2022) discutem em sua pesquisa sobre o ensino híbrido, os problemas relacionados à falta de capacitação dos professores e à falta de aparato tecnológicos adequados. Além disso, abordam os desafios enfrentados pelos estudantes em relação ao acesso e a permanência nas aulas, influenciados pela tríade da educação, pobreza e desigualdade social. As autoras ressaltam que os professores enfrentaram dificuldades para utilizar plataformas e/ou recursos tecnológicos e avaliar. Adicionalmente, os educadores expuseram a carência de treinamento adicional e tempo para aprimorar a utilização das soluções tecnológicas e promover a acessibilidade das aulas aos alunos com deficiência auditiva.

Pode-se observar que a pandemia evidenciou a precariedade dos processos educacionais e sociais do Brasil, mostrando que muitas famílias não possuem as condições adequadas de acesso à internet e às tecnologias digitais, o que pode agravar as desigualdades sociais e educacionais. Aguiar, Paniago e Cunha (2020) e Moreira (2021) mencionam a urgência de políticas públicas de reparação social voltadas aos alunos que buscam a formação escolar de nível médio e superior, principalmente neste contexto da pandemia, em que eles se encontram distanciados dos mecanismos de acesso ao ensino remoto. Nesse sentido, os resultados apontam a precariedade dos processos educacionais e sociais do Brasil, especialmente em relação à falta de acesso à tecnologia e à desigualdade social.

Acerca da implementação do sistema híbrido, Scalabrin e Musato (2020) sugerem que diversos pontos sejam repensados, como, por exemplo, a organização da sala de aula, a elaboração do plano pedagógico e a gestão do tempo na escola. Além disso, é mencionado que a formação continuada de professores pode ser uma estratégia importante para a implementação bem-sucedida do ensino híbrido. É importante que o sistema híbrido seja pensado de forma a garantir a qualidade do ensino e a equidade no acesso à educação, levando em consideração as carências e particularidades dos alunos e professores. Isso inclui a utilização de tecnologias digitais de forma adequada e acessível, a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo e a promoção de uma formação continuada para os professores, a fim de que possam se ajustar às novas demandas do ensino híbrido.

Entre as alternativas utilizadas para o ensino remoto incluíram-se: aulas online, videoaulas, material impresso e atividades em grupo. No entanto, muitos professores enfrentaram dificuldades em adquirir conhecimento técnico no uso dos aparelhos e softwares, falta de capacitação para utilizar os recursos disponíveis e viáveis ao trabalho remoto, intensificação do trabalho, aumento quantitativo da jornada de trabalho, sensação de maior esgotamento mesmo quando as aulas foram de 40 minutos e o desgaste do trabalho docente remoto, percebido não apenas entre professores, mas também entre alunos, que se queixam de um esgotamento das atividades on-line.

A exigência de adaptação rápida para o ensino remoto, sem a devida preparação e formação adequada para os professores e o aumento da carga horária de trabalho durante o ensino remoto, podem ter impactado negativamente na qualidade de vida e saúde mental dos profissionais da educação. Portanto, o sistema híbrido deve ser pensado para garantir a qualidade do ensino e a equidade no acesso à educação, levando em consideração as singularidades dos alunos e professores.

### **Novo Ensino Médio**

A categoria temática “Novo Ensino Médio” aborda os desafios enfrentados pelos professores na implementação da Lei n.º 13.415/2017 que trouxe uma reforma recente para o ensino médio. Os estudos que compõem essa categoria abordam temas relacionados aos desafios enfrentados pelos professores durante o ensino remoto, a reforma do ensino médio e a redução da carga horária de disciplinas como Artes, Filosofia e Sociologia (Bueno e Carvalho, 2023, Felix; Ferreira; Santos, 2021; Gabriel; Pereira; Gabriel, 2022; Habowski e Leite, 2021; Olivera E Silva, 2023)

Segundo as pesquisas, a atual reforma do ensino médio, intitulada pelo governo federal como Novo Ensino Médio (NEM), em linhas gerais se caracteriza por alterar a organização curricular deste nível de ensino e o seu financiamento público, sendo uma das principais mudanças na educação brasileira nos últimos anos e tem gerado muitos debates e reflexões sobre seus impactos na formação dos estudantes e na rotina escolar.

Entre os estudos, que contaram com a participação de professores, foi possível constatar que a maioria dos professores entrevistados não conhecem bem a reforma e que há uma grande preocupação com a falta de clareza sobre a implementação da reforma, são observadas contradições entre a política educacional e a prática pedagógica (Bueno e Carvalho, 2023; Felix; Ferreira; Santos, 2021; Gabriel; Pereira; Gabriel, 2022; Habowski e Leite, 2021; Olivera e Silva, 2023). Isso pode indicar que os alunos também podem estar enfrentando dificuldades para compreender as mudanças previstas na reforma e como elas afetam o seu processo educacional e social. São encontrados tanto depoimentos de professores que se posicionam a favor quanto contra a reforma do ensino médio. Alguns professores acreditam que a reforma pode ser positiva, desde que seja implementada de forma democrática e com a participação dos professores e alunos. Outros professores, no entanto, criticam a reforma por considerá-la pouco democrática e por acreditarem que ela pode prejudicar a formação integral dos alunos e reforçar a lógica do mercado e a precarização do trabalho. Em geral, os professores indicam que há uma preocupação com os impactos da reforma na qualidade do ensino e na formação dos alunos.

A percepção dos professores acerca da reforma do Ensino Médio no Estado do Acre é que ela foi imposta de maneira impositiva, mediante uma medida provisória, sem levar em consideração a participação efetiva das comunidades escolares e pesquisadores da área, mas sim as solicitações dos Institutos e Fundações empresariais da educação (Olivera e Silva, 2023). Além disso, os professores apontam dificuldades na implementação da reforma, como a falta de formação para ministrar conteúdos novos e a demanda de cumprir a carga horária em múltiplas escolas.

Felix, Ferreira e Santos (2021) mencionam em sua pesquisa que mais de 50% dos docentes não participam de debates sobre a organização dos itinerários formativos, o que pode indicar uma falta de envolvimento e participação dos professores na implementação da reforma. Portanto, uma forma dos professores se envolverem mais na implementação da reforma é participando ativamente de debates e discussões sobre a organização curricular e os modos de ofer-

ta do ensino médio. É fundamental que o currículo escolar seja visto como um espaço privilegiado para a integração entre trabalho e educação, orientado por uma perspectiva crítica e transformadora (Saviani, 2007). Além disso, é importante que os professores busquem se informar sobre as mudanças previstas na reforma e estejam abertos ao diálogo com os gestores escolares e demais profissionais envolvidos no processo educacional.

As políticas educacionais têm implicações para o contexto escolar, como a presença de contradições entre o que é realizado e o que está proposto na política do ensino médio. É possível observar que há uma presença de interesses econômicos e exigências do mercado que podem reforçar o discurso de ensino dicotomizado. Além disso, o estudo apresenta compreensões que evidenciam práticas inovadoras em sala de aula e que entendem as políticas como eficazes, porém com implicações para o contexto.

Algumas disciplinas foram mais afetadas com a redução da carga horária das disciplinas de Artes, Filosofia e Sociologia no Paraná em 2021, o que resultou em uma defasagem cognitiva intelectual relacionada aos problemas sociais e morais, além de diminuir a capacidade de absorção dos alunos (Gabriel; Pereira; Gabriel, 2022). A carga horária dessas disciplinas pode gerar uma escola desigual, com uma formação mais ampla para os mais favorecidos socialmente e uma formação técnica para a camada menos privilegiada. Além disso, a reforma do Ensino Médio desencadeia profundos impactos na educação da população mais pobre, que terá reduzida a sua capacidade de contato com conceitos capazes de oferecer-lhes uma formação crítica da realidade social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

Esta revisão apresentou 30 (trinta) produções científicas que dão visibilidade ao professor e/ou sua atividade laboral, mostrando que o professor é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e mesmo em meios aos desafios do ensino remoto conseguiu reconfigurar sua prática laboral. É preciso levar em consideração a urgência de formação continuada alinhada às novas exigências sociais,

por uma perspectiva mais humana do que a apresentada pela reforma do ensino médio.

O trabalho docente é caracterizado pelos diversos desafios enfrentados pela profissão, como número de alunos, falta de recursos digitais e analógicos e apoio pedagógico e estrutural, percepção de que o trabalho não é valorizado ou reconhecido, sobrecarga de funções e papéis e tempo insuficiente para o planejamento. Além disso, o ensino à distância agravou estas dificuldades e mostrou falta de conhecimento em tecnologia digital, de equipamentos e *softwares*. Bem como, a escassez de treinamento para o trabalho remoto. A reorganização do trabalho docente para o ensino à distância trouxe aumento da jornada de trabalho e maior sensação de esgotamento e sobrecarga. O trabalho docente é, portanto, assinalado por desafios e stress relacionados com as condições e organização precarizada de trabalho, bem como por exigências cotidianas que muitas vezes não atendem às prescrições.

A formação continuada tem se mostrado uma grande aliada do trabalho docente, vista como uma oportunidade para os professores atualizarem seus conhecimentos e práticas docentes, aprimorarem suas habilidades e competências e prepará-los melhor para as demandas e desafios do ambiente educacional atual. Contudo, observou-se que o conteúdo da formação precisa estar alinhado aos objetivos de ensino, utilizando uma linguagem mais próxima da sala de aula real.

A reforma do ensino médio já estava sendo vista com preocupação e verifica-se que a implementação é um desafio exacerbado pelo desinteresse em envolver os professores nesse processo, levando à problemática de que os professores não a conhecem ou tenham conhecimento parcial dela. Além disso, é necessário pontuar que há contradições entre a implementação e a proposição da Lei 13.415/2017.

Com base nessas considerações, sugere-se que sejam elaborados novos estudos que deem visibilidade ao trabalho docente, tendo o olhar para a compreensão da dimensão social dessa atividade. Evidencia-se a importância do desenvolvimento de políticas públicas educacionais que tenham a participação efetiva da comunidade escolar, observando-se a singularidade de cada região brasileira.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Secretaria da Educação do Estado de Rondônia (Seduc), órgão que custeia a bolsa de estudos no Programa de Doutorado Interinstitucional UNIVALI/FCR.

## Referências.

AGUIAR, Luciana; NOGUEIRA PANIAGO, Rosenilde; RIBEIRO CUNHA, Fátima Suely. Os impactos do coronavírus no saber fazer docente dos professores do ensino médio integral. *Itinerarius Reflectionis*, 27 out. 2020. DOI: 10.5216/rir.v16i1.65352. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/65352>. Acesso em: 09 mai. 2023.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3 reimp. São Paulo: Edições 70, 2016.

BUENO, Enrico; CARVALHO, Thiago Macedo de. O ensino de sociologia sob a razão neoliberal: um estudo dos primeiros impactos do novo ensino médio em Anápolis. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 48, n. 1, p. 150–166, 2023. DOI: 10.5216/ia.v48i1.74943. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/74943>. Acesso em: 09 mai. 2023.

BUENO, Rafael Winicius da Silva; BORGES, Thelma Duarte Brandolt; LIMA, Valderez Marina do Rosário. Percepções docentes sobre o deslocamento das interações pedagógicas para meios digitais / Teachers' perceptions about the change of pedagogical interactions to digital media. *Revista Dynamis*, [S.l.], v. 27, n. 2, p. 136–151, set. 2021. ISSN 1982-4866. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1982-4866.2021v27n2p136-151>. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/9638>. Acesso em: 09 mai. 2023.

CAETANO, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base?. *Educação em Revista*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 65–82, 2020. DOI: 10.36311/2236-5192.2020.v21n02.06.p65. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9993>. Acesso em: 22 ago. 2023.

CAETANO, Maria Raquel; ALVES, Aline Aparecida Martine. ENSINO MÉDIO NO BRASIL NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS

NAIS: UM CAMPO DE DISPUTAS? **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 718–736, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p718-

736. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8349>. Acesso em: 22 ago. 2023.

CARDOSO, Tereza; ALARCÃO, Isabel; CELORICO, Jacinto Antunes. **Revisão da literatura e sistematização do conhecimento**. Porto editora: 2010.

CARLOTTO, Mary Sandra; CÂMARA, Sheila Gonçalves; OLIVEIRA, Michelle Engers Taube de. Intenção de abandono profissional entre professores: o papel dos estressores ocupacionais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240028>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240028>. Acesso em: 09 mai. 2023.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 46, n. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236105199>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/105199>. Acesso em: 7 jul. 2023.

COOK, Deborah J.; MULROW, Cynthia D.; HAYNES, R. Brian. Systematic reviews: Synthesis of best evidence for clinical decisions. **Annals of Internal Medicine**, 126(5), 376–380, 1997 DOI: <https://doi.org/10.7326/0003-4819-126-5-199703010-00006> Disponível em: <https://www.acpjournals.org/doi/epdf/10.7326/0003-4819-126-5-199703010-00006>. Acesso em: 03 abr. 2023.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbB-CJS5DvngSvwz9hngDXK/#>. Acesso em: 09 mai. 2023.

DEJOURS, Christophe. A carga psíquica do trabalho. In DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian; IRENE, Maria. **Psicodinâmica do trabalho** : contribuições da Escola Dejouriana a análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 2011.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 6. ed. Tradução: Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. São Paulo: Cortez Oboré, 2015.

FÁVERO, A. A.; TREVIZAN, C. R. As ambiguidades da profissionalização na reforma do ensino médio: formar cidadãos ou treinar mão de obra barata para servir o capital? **Revista de Ciências Humanas**, v. 23, n. 1, p. 64–78, 2 mar. 2022. DOI: 10.31512/19819250.2022.23.01.64-78. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/4165>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FELIX, Ana Paula; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SANTOS, Kefren Calegari dos. O “novo ensino médio” no Espírito Santo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 36-57, 27 maio 2021. DOI: 10.22409/tn.v19i39.47157. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47157>. Acesso em: 09 mai. 2023.

FERNANDES, João Paulo; GOUVÊA, Guaracira. A perspectiva CTS e a formação docente na visão de professores da educação básica brasileira. **Revista CTS**, v. 14, 41, 2019. Disponível em: <http://www.revistacts.net/contenido/numero-41/a-perspetiva-cts-e-a-formacao-docente-na-visao-de-professores-da-educacao-basica-brasileira/>. Acesso em: 09 mai. 2023.

GABRIEL, Fábio Antonio, PEREIRA, Ana Lúcia; GABRIEL, Ana Cássia. Redução da carga horária de Artes, Filosofia e Sociologia: Paraná, 2021. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 28, p. e43033, 2022. DOI: 10.26512/lc28202243033. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/43033>. Acesso em: 09 mai. 2023.

GONÇALVES, Flavia De Souza Lima; CUNHA, Douglas da Silva. O Ensino Remoto Emergencial e o Ensino da Matemática: Percepção dos Estudantes e Professores de Matemática Durante a Pandemia do Novo Coronavírus na Cidade de Desterro-PB. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2021. DOI: 10.18264/eadf.v11i1.1505. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1505>. Acesso em: 09 mai. 2023.

HABOWSKI, Fabiane; LEITE, Fabiane de Andrade. Novo ensino médio no Rio Grande Do Sul: um olhar para o processo de implantação. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 12, n. 35, p. 745–767, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i35.6027. Disponível em: <https://periodicosonline>.

[uems.br/index.php/interfaces/article/view/6027](https://uems.br/index.php/interfaces/article/view/6027) . Acesso em: 09 mai. 2023.

LELLES, Karina Corrêa; CARVALHO, Alexandra Bittencourt. A reforma do ensino médio e a negociação do poder: a análise discursiva de uma audiência pública. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 138–157, 2020. DOI: 10.26512/les.v21i1.28421 . Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/28421> . Acesso em: 09 mai. 2023.

LIMA, Marcelo; PETERLE, Tatiana Gomes dos Santos. Mercantilização da educação: do gerencialismo ao empresariamento da oferta escolar. **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e20/ 1–22, 2021. DOI: 10.5902/1984644437100. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/37100> . Acesso em: 22 ago. 2023.

LIMA, Selena Castiel Gualberto; FRANÇA, Rosângela de Fátima Cavalcante França. Novas concepções pedagógicas de avaliação escolar no ensino médio em tempo integral em Porto Velho-RO. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e27015, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.27015. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27015> . Acesso em: 09 mai. 2023.

LUCAS, Leandro Mário; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. Ensino Remoto Emergencial (ERE). **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 6, Ed. Esp., 18 dez. 2020. DOI: 10.31417/educitec.v6.1433. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1433/599> . Acesso em: 09 mai. 2023.

LUKÁCS, Georg. O trabalho. Tradução Prof. Ivo Tonet (Universidade Federal de Alagoas), a partir do texto **II Lavoro**, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*. 1981 (b). 63p. (mimeo).

MARIM, Vlademir; ANDRAUS, Neiva de Castro Cardoso. Metodologia comparada: percepções para formação docente acerca de conjuntos numéricos. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 819–837, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n2a2021-56017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/56017> . Acesso em: 09 mai. 2023.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. Professores de ensino médio: condições de trabalho e características formativas de uma categoria profissional silenciada. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 27, n. 1, p. 302-332, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/er-v-27n1a2020-13>. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-17302020000100302&lng=pt&nr-m=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-17302020000100302&lng=pt&nr-m=iso). Acesso em: 09 mai. 2023.

MONTEIRO, Cibele Moreira; FREITAS, Ana Paula de. A (trans)formação de educadores por meio do trabalho com narrativas no contexto inclusivo. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 6, n. 19, p. 910–926, 2021. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2021.v6.n19.p910-926. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/11173>. Acesso em: 09 mai. 2023.

MOREIRA, Catarina da Silva. “- E eu, professor?!”. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 37, p. 24-44, 28 jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.36661/2238-9717.2021n37.12251>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/FRCH/article/view/12251>. Acesso em: 09 mai. 2023.

MOURA, Aguinaldo Capeletti; ASSIS, Alice. Ensino de física térmica: ciclos de reflexão de um professor de física sobre a sua prática pedagógica. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 37, n. 2, p. 593–618, 12 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2020v-37n2p593>. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2020v37n2p593>. Acesso em: 09 mai. 2023.

OLIVEIRA, Adriana Martins de; SILVA, Monica Ribeiro da. Implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Acre: a Experiência das Escolas-Piloto. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 30, p. e14343, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14343. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14343>. Acesso em: 09 mai. 2023.

OLIVEIRA, Carloney Alves de; AMANCIO, Joenneyres Raio de Souza. Estratégias didáticas de professores no Ensino Remoto Emergencial (ERE) frente à pandemia da Covid-19: novos desafios, outros aprendizados. **Devir Educação**, [S. l.], p. 323–340, 2021. DOI: 10.30905/rde.v0i0.455. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/455>. Acesso em: 09 mai. 2023.

PINHEIRO, Andrea Pestana; SENA, Lillian de Sousa; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Ensino híbrido na educação de surdos durante a pandemia: desafios da formação. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 7, p. e8312, 2022. DOI: 10.25053/redufor.v7.e8312. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8312>. Acesso em: 09 mai. 2023.

RODRIGUES, Cíntia Régia; MAILER, Valéria Contrucci de Oliveira. O desenvolvimento profissional dos professores do ensino médio: desafios e perspectivas. *Revista e-Curriculum*, v. 20, n. 2, p. 717–734, 29 jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i2p717-734>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49337>. Acesso em: 09 mai. 2023.

SANTOS, Allan Gomes; JIMÉNEZ, Luis Ortiz. Ensinar e aprender no contexto da Educação Matemática: uma estratégia na intervenção da prática de ensinar em sala de aula. **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 2138–2158, 2020. DOI: 10.17648/diversitas-journal-v5i3-919. Disponível em: [https://diversitasjournal.com.br/diversitas\\_journal/article/view/919](https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/919)

SANTOS, Any Gracyelle Brum dos; ENGERS, Patrícia Becker; SANTOS, Thais de Lima dos; BELLINAZO, Rafaela Gonçalves; ILHA, Phillip Vilanova. Diagnóstico das Aulas de Educação Física no Estado do Rio Grande Do Sul Durante a Pandemia da Covid-19. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2021. DOI: 10.18264/eadf.v11i2.1300. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1300>. Acesso em: 09 mai. 2023.

SANTOS, Gideon Borges dos; SOUZA, Kátia Reis de; RODRIGUES, Andréa Maria dos Santos; GOMES, Luciana; FÉLIX, Eliana Guimarães; ARAUJO, Luísa Maiola de; COSTA, Jordânia Lira da. Comunidade Ampliada de Pesquisa em ambiente virtual (CAP on-line) sobre trabalho e saúde docente. **Saúde em Debate**, v. 46, n. 132, p. 240–251, jan. 2022. Acesso em: 09 mai. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Isso. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 30 maio 2023.

SCALABRIN, Ana Maria Mota Oliveira; MUSSATO, Solange. Estratégias e desafios da atuação docente no contexto da pandemia da Covid-19 por meio da vivência de uma professora de matemática. **Revista de Educação Matemática**, [S. l.], v. 17, p. e020051, 2020. DOI: 10.37001/remat25269062v17id432. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/178>. Acesso em: 09 mai. 2023.

SEMENSATE, Amanda Pini; SILVEIRA, Marcelo Pimentel da; WARTH, Edson José. O discurso do professor de química sobre a experimentação. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 3, n. 2, p. 257-273, 24 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2020v3i2.11294>. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11294>. Acesso em: 09 mai. 2023.

SILVA, Claudia Maria Bezerra; SANTOS, Edlamar Oliveira dos. FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONCEPÇÕES E IMPORTÂNCIA. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 18, p. e9281, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.9281. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9281>. Acesso em: 09 mai. 2023.

SILVA, Hedgard Rodrigues da; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O Trabalho Docente no Contexto das Escolas Cidadãs da Paraíba. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 32, n. 70, p. 109–128, 2023. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n70.p109-128. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/15768>. Acesso em: 09 mai. 2023.

SILVA, Patrícia da Rosa Louzada da; SCHILD, Patrícia Silva Yuk; GIUSTI, João Gilberto Mattos; PINHEIRO, Eraldo dos Santos. Educação física e suas possibilidades no ensino remoto: relato de uma escola privada. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 233– 239, 2021. DOI: 10.36453/cefe.2021.n3.27581. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/article/view/27581>. Acesso em: 09 mai. 2023.

SOUSA, Elayna Maria Santos; MARQUES, Eliana Sousa Alencar. Mediação da atividade pedagógica na apropriação e na objetivação dos conteúdos escolares. **Educação**, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e73/ 1–21, 2022.

DOI: 10.5902/1984644461437. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/61437>. Acesso em: 09 mai. 2023.

SOUSA, Renata Carlos de. DE. Ensino Remoto: Desafios da Prática Docente no Ensino de Física. **Iniciação Científica Cesumar**, v. 24, n. 2, p. 1–7, 8 dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.17765/2176-9192.2022v24n2e11230>. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/iccesumar/article/view/11230>. Acesso em: 09 mai. 2023.

ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto; COSTA, Angelo Brandelli; TEIXEIRA, Marco Antônio; KOLLER, Silva Helena. Qualidade metodológica das revisões sistemáticas em periódicos de psicologia brasileiros. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 97–104, jan. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722014000100012> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/L7CvnCh4KJVhgcnkLKnTtFc/#>. Acesso em: 04 abr. 2023.

## CAPÍTULO 11

### REDES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO MEDICALIZADO

**Daniela Cristina Ratico de Quadros**

[daniela.ratico@univali.br](mailto:daniela.ratico@univali.br)

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

**George Saliba Manske**

[george\\_manske@univali.br](mailto:george_manske@univali.br)

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

#### INTRODUÇÃO.

A patologização e a medicalização nos espaços escolares são questões de suma importância na atualidade, uma vez que vem aumentando significativamente o número de crianças sujeitas à medicalização a partir de comportamentos considerados indesejáveis. As discussões acerca do processo de medicalização da vida e sociedade têm sido objeto constante de estudos de diversos pesquisadores, tanto das ciências humanas, sociais, quanto das ciências da saúde desde as últimas décadas do século XX (Caponi et al, 2016; Moysés, 2001; Whitaker, 2016; Frances, 2016 entre tantos outros), e estão presentes em países como: Estados Unidos, Brasil, Costa Rica, Argentina, Portugal, Itália, França e Espanha (Souza, 2020).

A medicalização da infância se tornou um tema de grande evidência na contemporaneidade e causa controvérsias: por um lado profissionais – especialmente da psiquiatria – defendem a ideia de que é necessário identificar e tratar transtornos mentais já na infância; por outro, pesquisadores de diversas áreas do conhecimento questionam e se preocupam com esse processo. Os fenômenos que giram em torno da medicalização da vida nos remetem ao processo de integração de condutas, comportamentos e a existência do sujeito como um

todo, ultrapassando questões relacionadas à saúde, caracterizando-se pela extensão das intervenções e saberes médicos no campo social (Foucault, 2002). Dessa forma, construíram-se novas verdades e diagnósticos, homogeneizando os modos de ser, sentir e estar no mundo, com propósito de corrigir condutas outrora consideradas problemáticas pela coletividade, ajustadas, na maioria das vezes, por tratamentos químicos.

Através das fronteiras difusas entre a normalidade e os diagnósticos psiquiátricos na criança, tem-se permitido não apenas a multiplicação de novos diagnósticos, como também a aceitação de que é possível identificá-las cada vez mais cedo, prevenindo o que há por vir. O Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade, mundialmente conhecido como TDAH, por exemplo, é considerado o diagnóstico psiquiátrico mais comum na infância, caracterizando-se por três categorias principais de sintomas: desatenção, impulsividade e hiperatividade. Vemos hoje que o crescente número de crianças sendo diagnosticadas com TDAH ocorre de maneira generalizada e globalizada. Observamos que a falta de análise crítica em relação aos fenômenos que ocorrem para a construção desse diagnóstico, através dos discursos biomédicos e seus discursos de verdades, contribui para a criação cada vez maior de sujeitos hiperativos. Os impulsionadores desse crescimento estão por toda parte no tecido social e se manifestam nos mais variados instrumentos de comunicação. Considerando esses aspectos o objetivo desta pesquisa é analisar como os processos de medicalização da infância são veiculados em comunidades sociais de pais na rede social *Facebook*.

## **MATERIAIS E MÉTODOS.**

O desenvolvimento da investigação partiu de uma abordagem de etnografia virtual nas mídias sociais, em grupos de comunidades de pais de crianças diagnosticadas com TDAH (Transtorno de déficit de atenção e Hiperatividade) na plataforma *Facebook*, tendo como viés analítico a análise de discurso.

As redes sociais são ambientes virtuais que conectam pessoas através do uso das tecnologias informacionais. O *Facebook* foi lan-

çado em 2004, e hoje é um dos sistemas com maior base de usuários do mundo. É fato que a internet e, por conseguinte, as redes sociais e comunidades virtuais já são uma realidade e crescem a cada minuto. Nesse contexto, a netnografia se torna cada vez mais relevante para o estudo da cultura digital. A cultura digital se traduz pelo crescimento exponencial de comunidades cibernéticas, pela situação geral do comportamento humano e pelas influências exercidas sobre os participantes (Ferro, 2015). A netnografia – ou etnografia virtual – portanto, é a pesquisa observacional baseada no trabalho de campo *online*. Ela usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão das práticas de etnográficas de um fenômeno cultural

A primeira etapa desta pesquisa consistiu em uma busca exploratória nas páginas e grupos das comunidades virtuais do *Facebook* utilizando palavras-chave como TDAH, Transtorno mental na infância, DSM e transtornos na infância. Esta pesquisa foi iniciada em junho de 2021, e abarcou mais de 20 páginas e/ou grupos de acordo com os critérios de busca. A maioria das páginas e grupos investigados são privados, ou seja, exigem permissão de um administrador da página para que se possa ter acesso aos conteúdos e discussões. De todas as possibilidades, optamos em participar de dois grupos, dentre os quais apresentavam maior número de participantes, frequência de postagens e publicações semanais.

Quanto a análise dos dados, inspirada em elementos da análise de discurso elaborada por Michel Foucault, realizei uma análise do discurso, baseada nas obras do autor. Como método de análise do discurso, precisamos inicialmente nos soltar das amarras metodológicas – sem perder todo o rigor de pesquisa –, recusar explicações homogêneas e recusar buscar o sentido oculto das coisas. Isso significa dizer que é necessário ir além do próprio discurso, desprendendo-se do que compreendemos – e, diga-se de passagem, aprendemos há muito tempo – vê-lo apenas como um conjunto de signos, como significantes a um determinado conteúdo, encontrando no interior de cada discurso uma verdade (Fischer, 2001). Assim, o sujeito é constituído através de uma rede de discursos de saber e relações de poder. Operar esse método de análise implica reconhecer como determinados

discursos se configuram através das redes sociais – através de profissionais de saúde, pais, educadores – e produzem determinadas posições de sujeito, influenciados pelos discursos medicalizantes.

## RESULTADOS

### PATOLOGIAS MENTAIS: BREVE HISTÓRICO SOBRE INÍCIO DA PSQUIATRIA

Atualmente, assistimos ao crescente aumento de diagnósticos psiquiátricos em todo o mundo, ligados a uma psiquiatria cada vez mais voltada ao biológico. Esse exorbitante aumento move diversos pesquisadores a investigarem as causas desse processo. A patologização do que outrora era considerado normal sustenta a normatização através dos processos de medicalização. Compreender esse processo histórico se faz necessário para a discussão sobre os possíveis transtornos e as buscas por um diagnóstico cada vez mais precoce.

No século XIX, iniciou-se a articulação entre a anatomopatologia e a medicina clínica, ampliando-se as possibilidades de estabelecer conexões entre as lesões localizadas no organismo e a sintomatologia apresentada pelo paciente, tornando possível estabelecer critérios mais apurados para a caracterização das doenças. O mesmo não ocorreu na psiquiatria, pois não há como investigar lesões aparentes no corpo, embora existam diagnósticos como mania, melancolia e depressão. De acordo com Caponi, embasada em Foucault, “não se trata de perguntar na clínica do que ele está doente, mas saber se ele está ou não doente”. (Caponi, 2012, p.37)

Conforme aponta Foucault (2006), o início da psiquiatria clássica se dá também no século XIX. Aos poucos, a área vai se infiltrando no campo do não patológico, inicialmente com Philippe Pinel (1802), que ficou conhecido como o pai da psiquiatria por “libertar” os doentes mentais. Para Pinel, a loucura era algo que englobava comportamentos inexplicáveis, confusões mentais, paixões descontroladas e delírios, sendo a razão possível de ser recuperada através do tratamento apropriado, legitimando, assim, o internamento asilar. “O manicômio permite que se articulem dois problemas sociais: a garantia da harmo-

nia da ordem social e a suposta eficácia terapêutica do isolamento”. (Caponi, 2012, p. 41-42) A proposta da psiquiatria clássica era identificar se o sujeito era ou não louco, se deveria ou não receber o diagnóstico para, assim, ingressar no asilo.

Essa ordem disciplinar que aparece nesse texto de Pinel como condição para uma observação exata é, ao mesmo tempo, condição de cura permanente, ou seja, a própria operação terapêutica, essa transformação a partir da qual alguém considerado doente deixa de ser doente, só pode ser realizada no interior dessa distribuição regrada do poder. (FOUCAULT, 2006 p. 5)

Com base em uma nosografia científica de doenças mentais através de uma classificação de plantas e animais de forma naturalista, Pinel buscou em seus estudos<sup>1</sup> uma classificação decorrente de observações realizadas aos doentes internados nos asilos psiquiátricos e ao processo de evolução e transformações das patologias. Em suas análises pôde perceber que não havia limites precisos que separassem um tipo de patologia do outro, tendo como origem um complexo conjunto de causas físicas e morais, não fazendo referência a lesões anatômicas ou cerebrais.

Trata-se, enfim de manifestações da ‘alienação mental’, que, mesmo apresentando diferenças entre si, compartilham os mesmos traços característicos toda loucura: alteração nas funções intelectuais, que leva à construção de delírios e de afirmações sem vínculo com a realidade: ‘lesões’ da vontade, que desencadeiam paixões excessivas e aos imorais, e a persistência de um resíduo de razão sobre o qual se edifica o tratamento moral. (Caponi, 2012, p. 43)

Assim, de acordo com Pinel, as causas da alienação mental não devem ser procuradas no interior do corpo, mas em um conjunto complexo de circunstâncias que, juntas, podem provocar a doença. Para que se possa conhecer quais as determinadas causas que

1 Philippe Pinel ficou conhecido por “libertar os doentes mentais”. Em seus estudos, referia que a enfermidade mental tinha causas 100% naturais, equivalentes às das doenças médicas.

estariam provocando a alienação mental, utilizavam-se as entrevistas ou interrogatórios que permitiam reconhecer as possíveis causas da loucura. “O interrogatório pode evidenciar que existem nas relações familiares elementos que desencadearam o processo patológico. A predisposição hereditária é um dos muitos elementos causais articulados que possibilitam o surgimento da doença mental”. (Caponi, 2012, p. 48)

Pode-se dizer que o interrogatório é de todo modo disciplinar, na medida em que possibilita reconhecer, através de uma série de narrativas, o sujeito, sua família e sua história. O propósito de Pinel, era a recuperação da razão por intermédio de tratamentos morais, rompendo com as correntes dos antigos tratamentos dos asilos – torturas, agressões, choques, banhos em águas geladas – acompanhados sempre pela figura do médico. Por tratamento moral, compreendia-se restituir a normalidade perdida para que se chegasse à “liberdade” (sair do asilo e retornar à vida em sociedade), através de estratégias que poderiam dominar as paixões e, assim, recuperar a razão. Conforme Foucault (2006), tem-se no interior do asilo um sistema de poder assegurado por uma multiplicidade de hierarquias, disposições táticas nas quais os sujeitos ocupam um determinado lugar, cumprindo determinadas funções, permitindo que o poder se exerça.

Na psiquiatria da época, observa-se esses dois tipos de intervenções: a prática médica através de medicamentos e o tratamento moral. Esse tratamento moral, segundo Foucault (2006, p. 12), é “uma cena de enfrentamento, que pode adquirir dois aspectos. O primeiro, digamos, incompleto, que é como que a operação de desgaste, de teste, que é exercida não pelo médico – porque o médico, evidentemente, deve ser soberano – mas que é exercida pelo vigilante”. A forma como o vigilante se apresenta para o alienado – próprio para assustar, olhos em fogo, um tom de voz fulminante – demonstra uma relação de poder, do acontecimento, da verdade. Conforme aponta Foucault (2006, p. 20) sobre as instituições, “aquilo com que se tem de lidar, antes de lidar com as instituições, são as relações de força nessas disposições táticas que perpassam as instituições”.

Dentro desse contexto, Esquirol anuncia cinco principais razões para o isolamento dos loucos: segurança social, libertá-los de in-

fluências externas, vencer resistências pessoais, submissão ao regime médico e imposição de novos hábitos intelectuais e morais.

Em 1802, o fisiologista francês Pierre-Jean-Georges Cabanis fez uma reviravolta no que tange à história da psiquiatria, através da articulação do saber médico às questões sociais. Introduzindo o cérebro e o sistema nervoso nas discussões sobre moralidade – moral não no sentido ético, mas na ordem das paixões e comportamentos –, defendia que o pensamento era completamente dependente das funções cerebrais, partindo do pressuposto de que o cérebro poderia ser classificado como um homem dentro de outro homem, produtor de todo pensamento e desenvolvimento – diferentemente de Pinel, que não pretendia relacionar o físico e o moral através de conformações cerebrais.

Cabanis parte das afirmações de Buffon para analisar as modificações produzidas nos corpos e nas condutas dos indivíduos, como o efeito do calor e da umidade. Ele afirmava que as alterações climáticas têm uma influência direta nas condições físicas e morais de todos os sujeitos, resultando em um processo progressivo de degradação. Para ambos, não havia dúvidas sobre as influências exercidas pelo clima, tipo de alimentação, características físicas, comportamentos e temperamentos sobre os indivíduos, porém Cabanis buscou uma explicação que permitia esclarecer as diversas relações existentes entre cada uma delas na conformação da loucura.

Assim, a anatomopatologia passou a se tornar o recurso explicativo tão buscado por Cabanis nos fins do século XVIII. Segundo ele, somente observando o interior dos corpos, as variações e diferenças entre órgãos e tecidos, tamanhos, formatos, características individuais é que seria possível relacionar o físico – organismo – com os comportamentos, temperamentos, desejáveis ou degradados.

Embora os estudos de anatomopatologia lhe permitissem justificar seu argumento do vínculo indissolúvel entre características físicas e moralidade, Cabanis parece considerar que para explicar essa relação, não basta abrir alguns cadáveres e compará-los com os doentes. Ele precisa da mediação da história natural para justificar e validar o modo como articula o olhar médico, o olhar moralista, e o olhar naturalista. São esses olhares diversos que

permitem articular a dimensão entre físico e moral do homem com estudos sobre os temperamentos, a influência do meio externo e os avanços da anatomopatologia. (Caponi, 2012, p. 75)

Assim, Cabanis inicia uma série de estratégias de intervenções sobre os corpos. Defende a higiene como estratégia para educação e regeneração dos sujeitos, “ponto de partida do que mais tarde serão os programas eugênicos destinados à purificação das raças” (Caponi, 2012, p. 79).

No entanto, o tratamento moral de Pinel e Esquirol pareceu insuficiente para resolver os problemas da população designada como alienada, visto o aumento crescente de internados nos asilos na segunda metade do século XIX. Continuava a grande dificuldade de encontrar um consenso que estabelecesse parâmetros de classificação para as patologias mentais, tais como as construídas e confiáveis para as patologias orgânicas.

Já para Morel (1857)<sup>2</sup>, a teoria de degeneração surge como uma classificação coerente das patologias mentais que não estavam amparadas somente na diferenciação de sintomatologia, pois para ele havia uma pluralidade de causas da degeneração, sendo preciso classificar as patologias em grupos nosológicos, de acordo com a causa predominante. Outro ponto relevante para Morel dizia respeito à causa geral em todos os processos de degeneração: a herança genética. O autor sustenta que depois de várias gerações de alienados, a degeneração se transforma em incurável, motivo esse que os tratamentos anteriores teriam levado a tantos fracassos.

Por esse motivo, Morel traz o destaque para as causas mistas de degeneração, que são ao mesmo tempo físicas e morais, e que ambas têm impacto direto na criação de diversos tipos de degeneração. Os efeitos sociais, os eventos externos ou a ingestão de elementos tóxicos devem ser considerados na medida em que produzem efeito sobre os organismos, produzindo as mais variadas formas de degeneração. A alienação, que para ele dificilmente terá cura, é o ponto irreversível da sucessão de degeneração herdada pelas famílias afeta-

2 Na obra *Traité des Dégénérescences Physiques, Intellectuelles et Morales de l'Espèce Humaine*.

das por inúmeras patologias. Para o autor, é possível rastrear as principais causas predisponentes – familiares – e determinantes – miséria – para que se possa observar as lesões – através das necropsias – relacionando, assim, as causas, identificando, rotulando e estigmatizando. Desse modo, ele distingue dois tipos de alienados moradores dos asilos. De um lado, os que padecem de degeneração congênita – os idiotas, dementes com paralisia – e os que resultam de uma degeneração adquirida – mania, melancolia, depressão. É nesse momento, como Caponi ressalta, que com a “assombrosa atualidade do Tratado de Morel essa nova psiquiatria propõe a ampliação das categorias nosológicas, que deveriam passar a fazer parte dos asilos psiquiátricos, e ao mesmo tempo, uma psiquiatrização preventiva (chamada higiene moral) das mais variadas condutas cotidianas”. (Caponi, 2012, p. 94)

O período após a morte de Morel, em 1873, marca o início dos debates pela busca de uma classificação de doenças mentais que pudesse ser aceita em unanimidade pela psiquiatria. Emerge, então, uma comissão francesa com a tarefa de unificar um sistema de classificação de doentes através das diversas abordagens já referidas pelos franceses, estando à frente dessa empreitada Paul Garnier, Valentin Magnan e Jules Christian. A teoria de Morel continuava sendo predominante nos estudos, sendo Magnan um de seus adeptos, porém a classificação apresentada pela comissão foi inicialmente rejeitada, sendo os estudos sobre hereditariedade aceitos como fundantes da teoria da degeneração. O resultado foi a inclusão de várias desordens mentais que não pareciam ter um lugar nas classificações psiquiátricas clássicas. “Esse programa configura toda uma biopolítica da população no que diz respeito a povos e grupos considerados como desvio da média”. (Caponi, 2012, p. 101) Para Magan, o sujeito considerado normal era aquele capaz de controlar seus impulsos e agir conforme as normas impostas socialmente, sendo essa a capacidade de equilíbrio mental.

A partir desses teóricos, deixa-se de lado os problemas que eram considerados centrais para a psiquiatria clássica – ouvir vozes, confundir fantasia com realidade, ter alucinações. A teoria da degeneração permitiu que pequenos desvios de conduta, delírios e estigmas físicos se transformassem pouco a pouco em sintomas de alienação mental, que possibilitou legitimar a existência do normal e do patológico.

Compreender os conceitos de degeneração proposto pelos psiquiatras, alienistas e higienistas na segunda metade do século XIX é de extrema relevância, uma vez que alguns conceitos ainda são vislumbrados hoje, quando visualizamos os problemas de ordem existenciais e sociais serem classificados como categorias médicas e orgânicas. Emil Kraepelin, considerado fundador da psiquiatria moderna, manteve viva essas classificações. Conforme ressalta Caponi (2012, p. 123), “a psiquiatria atual se reconhece ‘herdeira’ direta dessa tradição quando aceita o DSM IV-TR, que se identifica como neokraepeliniano para as classificações diagnósticas”.

A teoria das doenças psiquiátricas de Kraepelin vincula as enfermidades psiquiátricas a amplos fenômenos sociais, biologizando e atribuindo a fatos sociais o ponto inicial para as determinadas “loucuras de degeneração”. Assim como Morel, Kraepelin afirma que é necessário buscar as causas predisponentes, a herança genética, para identificar o substrato patológico. Os cinquenta anos que separam os dois pesquisadores, mantiveram acesos muitos argumentos e estratégias para analisar os desvios e fenômenos patológicos – vinculação entre lesões cerebrais e patologias mentais, hereditariedade, observação de fatos e fenômenos sociais que possam influenciar no aparecimento da doença e a busca por uma classificação precisa – com objetivo de antecipar e prevenir desvios e patologias mentais.

Estabelece-se, assim, uma nova abordagem da psiquiatria moderna, estritamente médica, onde o diagnóstico é a melhor ferramenta e, para isso ocorrer de modo efetivo, é preciso construir uma classificação universal e convincente de patologias mentais. Com isso, ancorados nas teses de Kraepelin, a APA reformula de uma maneira radical as classificações do DSM, que já contava com duas edições.

Na década de 1970, um grupo de psiquiatras da Universidade de Washington buscou nos trabalhos de Kraepelin recuperar as bases de uma psiquiatria voltada ao biológico, desvinculando os discursos de psicanálise. O foco principal era encontrar um modelo de classificação objetivo e descritivo que pudesse ser mundialmente aceito. O grupo considerava que para uma classificação eficaz das doenças mentais deveriam ser observados alguns critérios: uma descrição clínica do sujeito, análises de exames laboratoriais, exclusão de outras pato-

logias, avaliação do curso da doença e avaliação de hereditariedade de doenças. Logo esse grupo foi denominado como neokraepeliniano, pois resgatou algumas afirmações antigas de Kraepelin.

## DIAGNÓSTICOS E OS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO

Nesta seção, discutirei o significado dos diagnósticos psiquiátricos veiculados no campo virtual aos pais das crianças como práticas de subjetivação. De acordo com Rose (2001), a subjetivação é resultado das

práticas que tentam – ou operam para – transformar o ser humano em diversos tipos de sujeitos. A partir das falas de pais e mães das comunidades do *Facebook*, é possível perceber que as práticas discursivas explicam o processo de medicalização dos filhos – elas são partes de uma estrutura que explica algo. São práticas de significação que concedem poderes a alguns e delimitam poderes sobre os outros, permitem as mães sejam capacitadas a falar através de um discurso de verdade, e seus filhos – ou elas mesmas através desses discursos – se reconheçam através de sua autoridade e submetam-se a ela.

As práticas regulatórias buscam governar os indivíduos ligadas às características que o definem como “eu” (Rose, 2001), por exemplo, quando se observam determinadas características que desagradam – na escola, em casa, nos ambientes familiares. Nas análises de Rose (2001), uma “genealogia de subjetivação” explica esse processo. Trata-se de uma maneira de descrever como as pessoas são compreendidas e como se age sobre elas, suas relações com os outros e consigo mesmas, em uma compreensão individualizada, interiorizada, do eu, ou, nas palavras de Foucault (2018), “genealogia da relação do ser consigo mesmo”.

É através desse emaranhado de características dos filhos que se constroem modos de produção de subjetividades, ao lançar mão deles e usá-los como verdades, os pais e mães dessas comunidades se reconhecem – e a seus filhos – como pessoas de um tipo particular, através das singularidades que os constituem, como um ato de reconhecimento mútuo entre famílias, como observado no *post* e comentários abaixo:

## Postagem:

C.O. - *O meu menino mais velho tem sido medicado já mais de 2 anos... Por não conseguir uma consulta, o meu menino ficou 5 dias sem a medicação, pois, ritalina é um remédio muito bem controlado. Na segunda, já na hora de dormir, o meu menino me chamou: “Mãe, eu sei o que o remédio faz comigo.” “O que ele faz?” “Com o remédio, eu penso em fazer uma coisa boba, aí eu penso... Será que isso vai ser legal?? Sem o remédio, só percebo que a coisa é boba depois que fiz. Pra mim, é muito difícil ficar tentando não fazer coisa errada “ (C.O. 26/02/2022).*

## Comentários:

A.C. - *Que legal, além de tudo, ele á está se autoconhecendo, percebendo o convívio dele com ele mesmo e o outro.*

E a mãe C.O. responde:

A medicação foi a salvaguarda pra ele.

E.S. - *Parabéns pela atitude, meu menino de 8 anos tbm entende e pede pra usar, lógico que ele agora está comendo menos, mas infelizmente nada é perfeito.*

O autoconhecimento citado nos comentários demonstra o que Rose (2001) chama de “anatomia imaginária”, ou seja, o modo como os seres humanos são instruídos a fazer algo a partir de como são compostos, formados, e, nesse caso, aperfeiçoados em virtude do uso do medicamento.

Aquilo que os humanos estão capacitados a fazer não é intrínseco à carne, ao corpo, à psique, à mente ou à alma: está constantemente deslocando-se e mudando de lugar para lugar, de época para época, com a ligação dos humanos a aparatos de pensamento e ação - desde a mais simples conexão entre um órgão (ou uma parte do corpo) e outro em termos de uma “anatomia imaginária” até aos fluxos de força tornados possíveis pelas ligações de um órgão com uma ferramenta, com uma máquina,

com partes de outro ser humano ou de outros seres humanos, em um espaço montado tal como um quarto de dormir ou uma sala de aula. (Rose, 2001, p. 54)

Considera-se aqui o sujeito – a criança que relata os efeitos que o medicamento faz consigo – em caráter extremo de interioridade, o eu, a alma, o *self*, lutando contra os efeitos que o não uso dessa droga pode suscitar em ações externas. Trata-se, nas análises de Deleuze (2013), das dobras entre o lado de dentro e do lado de fora do pensamento, elementos opostos que expressam as relações entre os sujeitos e a sociedade, o interior e o exterior, o objetivo e o subjetivo para se constituir um dentro (Costa, 2010).

Uma relação consigo mesmo derivada das relações existentes com os outros – família, escola, outras crianças – que desenvolvem uma dimensão própria do lado de dentro. Nas palavras de Deleuze (2013, p.107), “é um poder que se exerce sobre si mesmo dentro do poder que se exerce sobre os outros”. As relações enunciativas estabelecidas através dos discursos medicalizantes introduzem essas dobras, através das relações de poder – que se faz incidir sobre os outros, mães e filhos, por exemplo –, reconfigurando uma relação de poder entre o lado de dentro e o lado de fora. (Rose, 2001)

Essas relações consigo mesmo, de autoconhecimento e autocontrole, ao qual as mães citam no *post* acima, revelam como as relações com os outros – mães, familiares, profissionais da saúde e educação – compõem uma maneira de constituição de si, derivadas de códigos morais e/ou de algo imposto socialmente. Já discutimos anteriormente o atual interesse pelo desenvolvimento infantil não em uma perspectiva educativa, assistencial, mas, sim, médico psiquiátrica. As expectativas dentro de um desenvolvimento “esperado” em determinadas fases da vida da criança – comportar-se em sala de aula, ficar quieto, sentado, não correr, não retrucar, não demonstrar agressividade aos coleguinhas, e tampouco contrariar as normas impostas socialmente – ocorrem a ponto da relação consigo se transformar em “princípios de regulação interna” (Deleuze, 2013, p. 107).

Esses modos de avaliação sobre a criança, de acordo com as análises de Foucault (2006), estiveram presente ao longo do século XIX, com

a instituição no interior das famílias de práticas e técnicas psiquiátricas. A vigilância das crianças tomou cunho psicopatológico sobre o normal e o anormal, emergindo a psicologização da criança dentro de suas casas. A infância torna-se o centro da intervenção psiquiátrica de um modo indireto à medida em que as intervenções sobre o adulto louco são justamente questões relacionadas a sua infância. Como o mesmo autor ressalta: “deixe vir a você suas lembranças de infância, e é assim que você será psiquiatrizado”. (Foucault, 2006, p.154) As famílias passam, então, a controlar e vigiar as crianças dentro de casa, o que transforma todo seu comportamento em objeto de psiquiatria, o que Foucault chamou de asilo-familiar.

Observarmos que hoje a infância continua sendo vigiada e controlada, de diversas maneiras, não apenas dentro das famílias ou escolas, mas também através das redes sociais, considerando-se especificamente suas características transformadas em sintomatologias. Outro ponto relevante, também como modo de controle, é a adesão ao tratamento medicamentoso citada em outros comentários como a salvação da família, e especialmente da criança. O remédio, portanto, não promete criar um novo “si mesmo”, mas restaurar o verdadeiro “si mesmo” – com o remédio posso me sentir melhor, posso sentir que sou eu mesmo mais uma vez. (Rose, 2013)

Na pesquisa de Martinhago (2018), o tratamento medicamentoso surge na fala das mães como forma principal de tratamento para as “adversidades da vida”, um alívio aos sofrimentos da família, ficando esquecidas as suas reações adversas e possíveis comprometimentos a longo prazo. É importante salientar que estes medicamentos causam reações adversas, fazendo com que as crianças sofram em virtude desses eventos, porém, mesmo assim, outros membros da comunidade compartilham desses sofrimentos e encorajam as mães a continuarem com uso da medicação:

*N.M. - Efeitos colaterais existem, **mas melhoram com o tempo.***

*F.R. - O meu tem dor de cabeça e falta de apetite.*

*W.F. - **E não se culpem em dar ritalina, a gente dá o que é necessário. Tem gente que precisa tomar remédio pro estomago, pra pressão, pra dormir, cada um na sua necessidade.***

*A.C. - o medicamento é **essencial**, pode dar algum desconforto, as vezes tem que ajustar a dose, **mas** é **uma benção, muda tudo pra melhor, não tenha medo.***

Assim, em relação as práticas de subjetivação, é possível depreender a partir das falas que a subjetividade se fixa ao seu diagnóstico, condicionado a acreditar que somente será capaz de aprender com o uso do medicamento, por exemplo. O modo como ele e os outros a encaram sua realidade demonstra como a subjetividade se constrói na sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS.

As análises demonstram que as redes sociais constroem posições de sujeitos que permitem com que pais e mães de crianças diagnosticadas ocupem um lugar de fala que, conseqüentemente, permite que esses discursos sejam replicados às crianças, sujeitando-as. Os fenômenos de medicalização da infância se tornam articulados por estratégias biopolíticas na medida em que reduzem a causas biológicas um conjunto de problemas sociais e educativos. Pode-se afirmar que as redes sociais auxiliam na expansão dos diagnósticos de transtornos mentais através dos inúmeros compartilhamentos de informações sobre os possíveis transtornos, e que atuam como ferramentas para criação, circulação e controle de corpos.

## Referências

CAPONI, S. **Loucos e degenerados**: uma genealogia da psiquiatria ampliada. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2012.

CAPONI, S. **Vigiar e Mediar**: o DSM-5 e os transtornos ubuescos na infância. São Paulo: Liberarts, 2016.

COSTA, M. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar Curitiba**, n.37, p. 129-152, 2010.

DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In:\_. **Conversações**: 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226.

FERRO, A.P.R. A netnografia como metodologia de pesquisa: um recurso possível. **Educação, Gestão e Sociedade**. v.5, n.19, p. 1-05, ago. 2015.

FISCHER, R.M.B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**. n. 114, p. 197-223, 2001.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, M. O poder psiquiátrico. In:\_\_\_\_. **Curso no Collège de France (1973-1974)**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FRANCES, A. **Voltando ao normal**: como o excesso de diagnósticos e a medicalização da vida estão acabando com a nossa sanidade e o que pode ser feito para retomarmos o controle. Rio de Janeiro: Versal Editores, 2016.

MARTINHAGO, F. TDAH e Ritalina: neuronarrativas em uma comunidade virtual da Rede Social Facebook. **Ciência & Saúde Coletiva**. v.23, n.10, p.3327-3336, 2018.

MOYSÉS, M.A.A. **A institucionalização invisível**: crianças que não-aprendem-na-escola. São Paulo: Editora Mercado das Letras, 2001.

ROSE, N. Inventando nossos eus. In.: SILVA, T. T. (Org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 137-204.

ROSE, N. **A política da própria vida**: biomedicina, poder e subjetividade no século XXI. São Paulo: Paulus, 2013.

SOUZA, M.P.R. Medicalização da educação e da sociedade no Brasil: Trilhando caminhos. **Educação, Sociedade & Cultura**., Porto, v. 57, p. 11-29, 2020.

WHITAKER, R. Transformando crianças em pacientes psiquiátricos: fazendo mais mal do que bem. In: Caponi S, Vásquez M.F., Verdi M. (Org.) **Vigiar e medicar**: estratégias de medicalização da infância. São Paulo: LiberArs; 2016. p. 13-28.

## CAPÍTULO 12

### AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO: COMPETÊNCIA, QUALIFICAÇÃO E MODIFICAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

**Neidimar Vieira Lopes Gonzales**

[neidimar@unir.br](mailto:neidimar@unir.br)

Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR

**Tânia Regina Raitz**

[raitztania@gmail.com](mailto:raitztania@gmail.com)

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

## INTRODUÇÃO

Este estudo é recorte de uma tese, tem como objetivo apresentar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho trazendo elementos para a compreensão da noção de competência, qualificação e das modificações do trabalho docente. Pode-se afirmar que é uma temática relevante considerando o cenário atual pós-pandêmico em que o profissional teve que se reinventar e continua se reinventando para se manter atuante.

Na década de 1980, os países capitalistas passaram por transformações no mundo do trabalho em decorrência do surgimento de “novos elementos como a tecnologia de ponta, a automação, a robótica e a microeletrônica” (Silva, 2006, p. 139). Estes novos elementos influenciaram o mundo do trabalho e modificaram as formas de ingresso na estrutura produtiva, exigindo dos profissionais outras capacidades, habilidades e conhecimentos para atuação. Conseqüentemente, a competência vem se configurando “como resposta às demandas do mundo do trabalho por um tipo de formação mais adequado às transformações no sistema produtivo referenciada no conceito de flexibilidade” (Araújo, 2002, p. 98).

Com relação as transformações no sistema produtivo, Marx (1964, p. 159) destaca “com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens”. Assim, é reduzido o tempo útil das coisas para acelerar a produtividade, aumentando a lógica capitalista de expansão da economia de consumo. Desta forma, a força de trabalho humano se torna precária como consequência da competitividade e intensificação dos processos de trabalho. Nesta perspectiva, o trabalho não produz apenas mercadorias e produtos, mas pode ser considerado uma forma de alienação e subordinação.

A formação do indivíduo trabalhador passa a esconder as barreiras constituídas pelo capital que impedem a sua ascensão natural. Sendo assim, o capital controla a subjetividade do indivíduo, e este passa a se sentir responsável pelo seu desemprego ou por manter-se empregado. A partir disto, entendemos que a qualificação passa a ser o mote para a formação profissional. Conforme Sampaio e França (2008, p.1) a qualificação é um “termo originado desde o Estado de bem-estar social, com o objetivo de planejar, racionalizar os investimentos do Estado em garantir as demandas dos sistemas ocupacionais e do sistema educacional”.

Manfredi (1998) ao estudar as dimensões conceituais e políticas dos termos trabalho, qualificação e competência profissional destaca que a qualificação é entendida por muitos, como sinônimo de preparo do “capital humano”. Para a autora, essa concepção de qualificação surgiu nos anos 50 e 60, associada à ideia de desenvolvimento socioeconômico, a partir da necessidade de planejamento e racionalização dos investimentos do Estado referente à educação escolar, com o intuito de garantir no nível macro, maior conformidade entre as demandas dos sistemas ocupacionais e as do sistema educacional.

Os economistas americanos Theodore Schultz (1974) e Frederick Harbison (1974) defendiam a Teoria do Capital Humano, justificando a importância da instrução (qualificação) e do progresso do conhecimento como componentes fundamentais para a formação de recursos humanos, sendo uma maneira de suprir a falta de indivíduos com habilidades para trabalhar nos setores que caminhavam rumo a modernização (modelo industrial capitalista de produção).

Harbison (1974, p. 153) entende a formação de capital humano como “processo de formação e incremento do número de pessoas que possuem as habilidades, a educação e as experiências indispensáveis para o desenvolvimento político e econômico de um país”. A formação de capital humano resulta em despesas em educação, adestramento (sentido estrito) e produz atitudes voltadas para a atividade produtiva. Esta concepção de qualificação (formação de capital humano) vincula-se ao propósito macrossocietário de atender as demandas e necessidades técnico-organizativas dos setores do capital, pois desencadeou políticas educacionais e a criação de sistemas de formação profissional, com vistas à qualificação (preparo de mão de obra) para o mercado de trabalho. Segundo Frigotto (1998, p. 80) “O processo de escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano, necessário para garantir a capacidade competitiva das economias”.

Para Ribeiro (2009) a concepção de trabalho nas sociedades primitivas baseava-se na solidariedade e no coletivo, o que foi modificado a partir do advento da economia de mercado, momento que o trabalho perde a característica de espaço social e torna-se uma mercadoria. Desta forma, aliena o trabalhador e causa a separação de manual e intelectual, causando a divisão de classes, conforme Marx (1987).

No que se refere a separação do trabalho manual e intelectual (concepção e execução do trabalho no modelo capitalista) está ligada ao domínio do capital sobre o conhecimento e o poder. Isto explicita o pensamento de Marx de que ambos: trabalho manual e intelectual, exigem o uso tanto das funções mentais (pensamento) quanto físicas (corporal).

O processo de organização capitalista do trabalho realizado conforme condições estabelecidas e regulamentadas pelo capital é considerado positivo, por entender que o capital designa tarefas, define as formas de pagamento e normas com sanções para os casos de falhas. Por outro lado, é considerado negativo, pois evidencia as características de um trabalho alienado, fragmentado e desqualificante. (Manfredi, 1998) “O trabalho é o caminho de construção da identidade, e o homem constrói a sua identidade pelo trabalho. Nesta perspectiva, forma-se através do trabalho e o trabalho é o princípio de sua formação” (Ribeiro, 2009, p. 50), este pode ser tanto alienante quanto libertador.

## METODOLOGIA (MATERIAIS E MÉTODOS)

Para esta pesquisa realizou-se um estudo qualitativo, descritivo, valendo-se da revisão de literatura embasada nos estudos de Ribeiro (2009), Silva (2006), Locatelli (2017) e Raitz e Silva (2014) de modo a apresentar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho trazendo elementos para a compreensão da noção de competência, qualificação e das modificações do trabalho docente. Desta forma, trata-se de um estudo de cunho bibliográfico em que se levou em consideração estudos que apresentaram a partir das noções desenvolvidas as relações na área educação e trabalho.

## RESULTADOS

A partir da revisão de literatura, foi possível verificar as mudanças introduzidas no trabalho do docente. Compreendendo o trabalho docente a partir da lógica emprego/educação escolar, que confere o “*status*” por meio do certificado, Paiva (1995) esclarece que a economia e o planejamento da educação investiam na qualificação formal, ou seja, a busca por conseguir indivíduos diplomados conforme a demanda. O retorno conseguido pela qualificação era calculado pelo rendimento (salário) cuja variação era determinada pelo nível de escolaridade e as certificações da pessoa.

Nesta perspectiva Kuenzer (1985) destaca que a qualificação profissional estabelece a hierarquia nos postos de trabalho, o nível de escolaridade e especialização determinam hierarquicamente a representação de poder e tomada de decisões por parte daqueles considerados mais competentes. Para Manfredi (1998) a educação escolar hierarquizada, em níveis que constitui da base menos qualificada até a altamente qualificada, legitima as diferenças hierárquicas no mundo do trabalho, e ao contrário do que se espera não se torna em muitos casos uma possibilidade de acesso aos diversos sistemas de *status* profissionais, e conseqüentemente tem gerado o individualismo e a competitividade.

A mundialização do capital fez emergir a competitividade coletiva no mundo do trabalho, levando em conta a flexibilidade e poliva-

lência do profissional (Silva Júnior, 2002). Desta forma, emergem novos perfis profissionais e novos modelos de formação para atender ao mundo do trabalho, que conforme Catani (2001) estão expressos na identificação de habilidades cognitivas e de competências sociais requeridas no exercício das profissões nos distintos ramos de atividade. No entanto, para Silva (2006, p. 140) é necessário repensar “os perfis profissionais e os processos de formação nos âmbitos das escolas, universidades, sindicatos, empresas e organizações não-governamentais”. É necessária uma formação que seja capaz de oportunizar o conhecimento para a luta de classes, para a reflexão crítica dos aspectos sociais, políticos, econômicos e das relações existentes no trabalho, de modo a compreender as forças hierárquicas de poder que subjazem ao setor produtivo capitalista.

Por sua vez, houve transformações no contexto escolar decorrentes das mudanças do mundo do trabalho, cuja estrutura está organizada e reproduz a ideologia do capital e da produção presentes no mundo do trabalho. Contudo, para Soares, Carvalho e Kipnis (2003) os sistemas de ensino não conseguem atender essas exigências e necessidades.

Com relação a competência profissional, Libâneo (1999) toma por base os documentos legais para destacar dois tipos de pedagogos: 1 - o licenciado: o professor em todos os níveis de ensino que exerce as atividades de gestão, supervisão e orientação escolar; 2 - o bacharel: os especialistas dedicados a pesquisa, formação profissional, documentação, gestão de sistemas escolares, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições. Libâneo desvela a multifuncionalidade do professor exigida por meio da legislação que regulamenta as diretrizes para os cursos de formação docente.

Entretanto, a legislação que embasa a formação profissional está subordinada ao interesse econômico ao apresentar pressupostos com vistas a qualificar a mão de obra, desenvolver a força de trabalho e estimular as relações de poder. Na perspectiva de formação polivalente, a educação torna-se um instrumento do capitalismo ao preparar o profissional para o mercado de trabalho (emprego) e não para a qualidade de vida e realização. Friedmann e Naville (1973, p. 47) de-

fendem que “não se pode separar o indivíduo de uma série de agrupamentos, não podem ser isolados do meio mais ou menos instrumental que alimentam e do qual vivem nem subtraídos, de uma forma qualquer, às funções que nele desempenham”.

Silva (2006, p. 142) destaca que “as características presentes no mundo da produção podem ser verificadas e aplicadas na função do pedagogo, quando eles são instigados a realizar planejamento em equipes, compartilhar saberes, dialogar sobre as suas dificuldades, fazer dinâmicas de grupo entre si e serem flexíveis”. A competência é o novo requisito do mundo do trabalho. Para Ramos (2002), Manfredi (1998) e Dubar (1998) há sentido e intenção diferente quando se refere à qualificação e competência.

O conceito de qualificação está ligado à formação e ao diploma, ao domínio teórico e prático de conhecimentos que desenvolvem habilidades para o exercício de uma atividade profissional, por meio de um processo construído socialmente, ocorrendo em espaços diversos, sejam escolares ou extraescolares, sendo o diploma um requisito para o emprego. No entanto, os estudiosos supramencionados questionam se o diploma por si só pode assegurar a competência profissional, e se a qualificação pode garantir a competência.

Para Silva (2006) a flexibilização da produção e a reestruturação das ocupações levanta questionamentos sobre a adequação e a suficiência da qualificação como condicionante das relações de produção e dos códigos de acesso e permanência no mercado de trabalho. Desta forma, Ramos (2002) entende que a flexibilidade do mundo do trabalho, exige não mais a qualificação, mas a competência, pois promove, reconhece e valoriza os aspectos subjetivos, não formais e implícitos da qualificação.

Foi com as reformas educacionais dos anos 1990 que a noção de competência começou a ser discutida e apresentada na organização curricular no Brasil, a partir da orientação e do apoio financeiro recebidos de organismos internacionais sendo eles: o Banco Internacional de Desenvolvimento, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a Unesco e a Organização Internacional do Trabalho. Conforme Deluiz (2001, p. 6) o objetivo da reforma foi “articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mundo

do trabalho e a necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais”. Quanto à avaliação dos serviços educacionais, esta é realizada de forma hegemônica e estatística, organizada numa perspectiva produtivista que prioriza os resultados e não os processos. Para Pires e Sampaio (2015) os novos mecanismos de avaliação estão dentre os principais fatores que explicitam a intensificação do trabalho do professor.

As competências no currículo do Ensino Superior exigem um perfil profissional projetado, concebendo que a noção de competência pelas instituições superiores seria suficiente para garantir o elo entre trabalho e formação. Machado (1996) destaca as exigências requeridas ao novo perfil de qualificação da força de trabalho: a certificação por meio de escolaridade formal, criatividade e capacidade para adaptar-se a situações inesperadas, compreensão global das tarefas e das funções a elas relacionadas, capacidade de abstração, seleção, interpretação de informações, atenção e responsabilidade, administração participativa e capacidade de comunicação em grupo.

Com relação ao modelo de competências, Deluiz (2001, p. 10) destaca diferentes concepções e várias matrizes teórico-conceituais fundamentadas em modelos epistemológicos como a “matriz condutivista ou behaviorista, funcionalista, construtivista e crítico-emancipatória” que auxiliam na identificação, definição e construção de competências para a organização do currículo. No contexto da formação pedagógica, buscou-se na década de 1990 a emancipação do ensino nos moldes tradicionais, abandonando os padrões didático-pedagógicos originários do behaviorismo, utilizados para treinar os trabalhadores em funções parciais/específicas (semelhante ao modelo taylorista de produção) cuja intenção era desenvolver as competências da pessoa para que fosse capaz de resolver os acontecimentos inesperados (problemas) do dia a dia. Sendo desta forma, mais fácil controlar a força de trabalho por meio de estratégias de ressocialização e aculturação pela conformação da subjetividade do trabalhador.

Assim, os interesses de patrões e empregados são entendidos como uma comunidade social e todos são vistos como colaboradores, implicando no trabalho em equipe (mas, a relação do coletivo é enfraquecida, despolitizada e sem ação política sindical); na autogestão do

trabalho pela disciplina; no controle sobre os trabalhadores por parte dos próprios colegas, na acentuada valorização de aspectos atitudinais no que se refere ao saber fazer, evitando-se as resistências e os conflitos a este modelo de competências.

Assim, o trabalho passa a ser precarizado, subcontratado, ocorre e em tempo parcial, por conta própria e sem-carteira assinada. O trabalhador aceita o salário diferenciado (mais baixo) e a perda dos direitos e benefícios sociais destinados aos trabalhadores registrados, a flexibilidade como uma alternativa de se manter empregado, mediante aos acordos impostos pelo mundo do trabalho.

Para Deluiz (2001), no mundo dos sem-emprego, a lógica que defende o modelo das competências leva a culpabilização pela sua situação de exclusão e à busca de empregabilidade, sendo o trabalhador desempregado pressionado a ser competente para criar/inventar o seu próprio emprego, (atualmente, chamado de empreendedorismo). O modelo de competência além destes citados, apresenta outros aspectos negativos, como: a desprofissionalização e a polivalência decorrente do agrupamento das tarefas que levam a extinção de postos de trabalho e a demissões.

A desprofissionalização ocorre quando o trabalhador deixa de atuar dentro da esfera de saberes, atividades e referenciais próprios de sua profissão, negociados em acordos coletivos e corporativos, passando a desempenhar papéis e funções próprios de outras áreas e ocupações, com consequências para a sua (des)qualificação profissional. Há ainda, o *stress* e a ansiedade decorrentes do medo de perder o emprego, das relações de trabalho inseguras, da intensificação e expansão da jornada de trabalho, do enfrentamento cada vez maior de responsabilidades sem o aumento do salário ou da estabilidade no emprego e de ambientes de trabalho extremamente competitivos e individualistas (Deluiz, 2001).

Contudo, o modelo das competências apresenta alguns aspectos contraditórios que podem ser considerados positivos, como: a valorização do trabalho visto com caráter intelectualizado; mais autonomia, não é tão prescritivo; exige domínios cognitivos complexos e menos tecnicistas; requer a qualificação, e isto, possibilita elevar os níveis de escolaridade do trabalhador. Também é positivo, o saber fa-

zer, a inteligência e a polivalência do trabalhador para utilizar diversos equipamentos e exercer múltiplas funções independente de diplomas, além de possibilitar a construção de competências coletivas por meio do trabalho em equipe.

Deluiz (2001. p. 12) enfatiza que não se pode identificar, definir e construir competências profissionais a partir da necessidade e demanda do mercado sob a ótica do capital, é preciso considerar a dinâmica, as contradições do mundo do trabalho, os contextos macroeconômicos e políticos, as transformações técnicas e organizacionais, os impactos socioambientais, os saberes, os laços de solidariedade, os valores e as lutas coletivas dos trabalhadores.

Sendo assim, a competências no mundo do trabalho é vista a partir dos que vivem as situações de trabalho, neste caso, os próprios trabalhadores, e estes, devem “identificar os seus saberes formais e informais, as suas formas de cultura e o patrimônio de recursos por eles acumulado (aprendizados multidimensionais, transferências, reutilizações) nas atividades de trabalho”.

Sampaio e França (2008, p. 19) relatam ainda, que na década de 1990, aumentaram as discussões acerca das competências, sendo a temática recorrente na “ literatura dos planos, programas e políticas em educação. A noção de competências torna-se ordenadora da organização curricular e das práticas pedagógicas das instituições escolares e das instituições responsáveis pela formação profissional”. No entanto, estas, não têm conseguido alcançar a formação desvinculada dos interesses do mercado de trabalhos e do capitalismo produtivo, pois a educação não é neutra.

Os conceitos e concepções de competências expressam os interesses dos grupos e das forças sociais que os elaboram, sob esta ótica, a noção de competência é uma construção social e alvo de disputas políticas. (Deluiz, 2001) Entretanto, para formar profissionais ativos, dinâmicos e autônomos Ribeiro (2009, p. 54) destaca a necessidade de “criar situações formativas em que possam desenvolver as suas capacidades pessoais, e não apenas profissionais”.

Complementamos as orientações de Ribeiro, enfatizando a necessidade de considerar as experiências, o saber prático/empírico informal do profissional/estudante, criar situações que o leve a aprender

a aprender, a posicionar-se criticamente, a sentir-se responsável e participe na busca do conhecimento profissional, ajudá-lo a reconhecer-se como sujeito histórico-social, condição para tornar-se cidadão, e oportunizar a participação coletiva, o sentimento de pertencimento, o incentivo, o encorajamento e o estímulo para a aprendizagem e a mudança pós formação.

Raitz e Silva (2014) destacam que as atribuições docentes estão reduzidas às competências e habilidades técnicas, como consequência das transformações do mundo do trabalho, em destaque nas instituições privadas que impõem graus de excelência em sua produção. Neste sentido, fazendo uma comparação com o contexto pós-pandêmico, a situação de isolamento e as adequações exigidas pela Pandemia causada pela COVID-19 não é muito diferente do que ocorreu nos anos 1980 e 1990, pois os profissionais das diversas áreas tiveram que adequar-se às novas exigências do caos mundial, buscando conhecimentos e desenvolvendo habilidades e atividades que outrora não faziam parte de seu cotidiano; especificamente na educação, exigindo o uso de recursos tecnológicos, habilidades emocionais, psicológicas e motivacionais para a oferta de uma aula atrativa, dinâmica e de qualidade. Além das habilidades para lidar com o trabalho *home office*, o profissional se vê obrigado a atender essas exigências como uma maneira de garantir a permanência no emprego.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa foi possível compreender que “o processo de mudanças, resultado de um novo momento histórico, político, econômico e social, é refletido por um novo modelo de produção, configurado no profissional polivalente, multifuncional e dinâmico” (Silva 2006, p. 141). Deve-se considerar a composição e as modificações do trabalho docente relacionadas aos interesses econômicos, políticos dominantes e aos processos de regulação ou reformas educacionais.

Para Locatelli (2017) as condições do trabalho docente no Ensino Superior sofrem com os impactos das transformações do mundo do trabalho, passando a ser visto pelos especialistas como uma oportunidade para torná-lo um campo cada vez mais produtivo e lucrativo

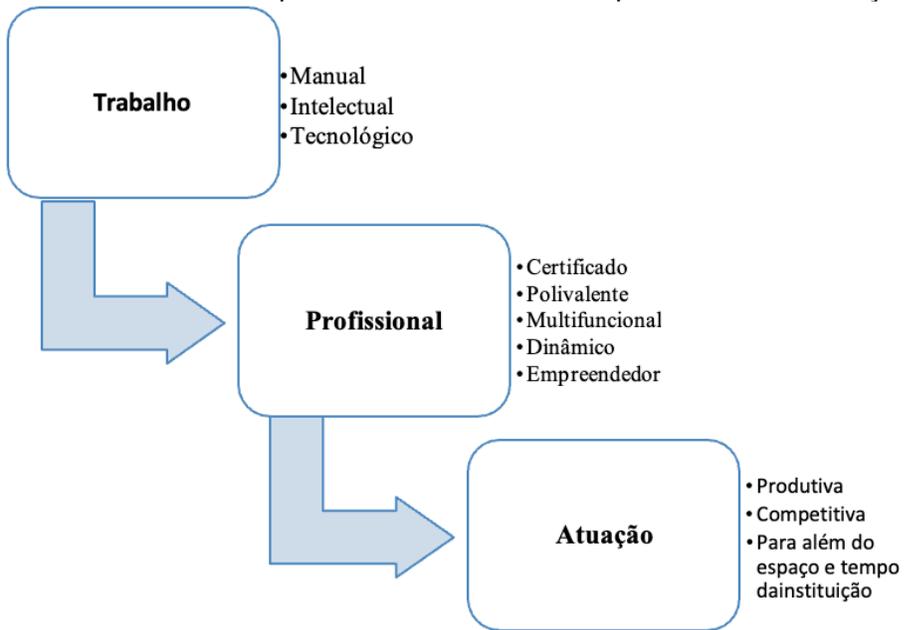
para as instituições públicas e privadas. O crescimento do setor privado e a criação de um conjunto de normas, avaliações e controles, da constituição de um professor de tempo parcial, sem autoridade, enfraquecido quanto a sua capacidade crítica e seu status de intelectual, forçado a um fazer repetitivo do ato de “dar” aula, cujas preocupações estão voltadas para os indicadores de produtividade que ocorreram no Brasil nas últimas duas décadas do século XX, é consequência do processo de adequação do projeto político nacional à nova ordem mundial.

Lombardi (2011) entende que as relações de produção e forças produtivas determinam a forma de viver

dos indivíduos, de pensar, transmitir as ideias, e os conhecimentos que possuem sobre a vida, sobre a realidade natural e social, ou seja, determinam também como deve ser a educação/ensino. A relação entre trabalho e educação sempre esteve ligada às transformações ocorridas na sociedade, ocasionadas por questões políticas e econômicas. As transformações no mundo do trabalho forçaram a adaptação e organização dos meios de produção, bem como a relação entre os indivíduos, principalmente no exercício profissional.

Neste sentido, Locatelli (2017, p.80) entende que “a reestruturação produtiva está relacionada a uma contraofensiva do capital aos avanços políticos, sociais e econômicos conquistados pelos trabalhadores com suas lutas sindicais e aos avanços democráticos”. Com este estudo identificamos elementos presentes na concepção de trabalho que configuram um novo modelo profissional decorrente do processo de mudança: o **trabalho** (manual, intelectual e tecnológico), o **profissional** (certificado, polivalente, multifuncional, dinâmico e empreendedor) e a **atuação** (produtiva, competitiva, para além do espaço e tempo da instituição). Estes elementos estão representados na figura 1.

**Figura 1**– Elementos presentes na concepção de trabalho que configuram um novo modelo profissional decorrente do processo de mudança



**Fonte:** Elaborado pelas autoras

O ambiente/local de trabalho nas perspectivas atuais de gestão sofre mudanças importantes, não é mais fixo e previsível, o tempo de trabalho não se limita apenas ao espaço da empresa e por meio das ferramentas tecnológicas é possível em qualquer tempo e lugar resolver questões relativas ao trabalho. Os processos produtivos exigem o trabalhador-empresendedor com motivações para o sucesso e autoconfiante, no entanto, sendo também este o sujeito ideal para engrassar as filas do desemprego. E todos esses elementos impactam o trabalho docente, pois a preocupação centra-se na competitividade, na produtividade, na qualificação devido a pressão para a obtenção de títulos, o pouco tempo para planejamento, estudo e até mesmo para descansar.

Tais pontos têm se tornado uma realidade na prática docente, exigindo uma reorganização pessoal, emocional, psicológica e profissional para atender as demandas emergentes. Portanto, há necessidade de estudos contínuos e aprofundamentos que enfatizem as pro-

blemáticas da intensificação e da sobrecarga no trabalho docente. Neste sentido, novos tempos de aumento da precarização e de novas e complexas responsabilidades das professoras e professores decorrentes das reformas neoliberais e das mudanças na produção econômica/socio/cultural. Pesquisas mostram que as docentes de muitos municípios brasileiros estão permanentemente envolvidas com o trabalho, em jornadas intensas e de sobrecarga que exigem uma constante dedicação ao trabalho, se considerarmos o gênero, estendendo-se a jornada ao espaço doméstico e produzindo condições que frequentemente levam ao adoecimento.

## Referências

ARAÚJO, R. Saber tácito. **Dicionário da educação profissional**: núcleo de estudos sobre trabalho e educação. Belo Horizonte: Fidalgo e Machado, 2002.

CATANI, Denice Bárbara – Entre o pessoal e o profissional: o estágio, as narrativas e o processo de formação. In.: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.) – **Anais do IV Encontro de Estágio Supervisionado da UNEB**. Salvador: Editora da UNEB, 2001, p. 09-26.

DELUIZ, Neise. O modelo de competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set/dez 2001. Disponível em: [https://r.search.yahoo.com/\\_ylt=A2KLFsex9FhglzsApBVXNyoA;\\_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEEdn\\_RpZANDMTc2NV8xBHNIYwNzcg--/RV=2/RE=1616471346/RO=10/RU=https%3a%2f%2fensinosociologia.milharal.org%2ffiles%2f201\\_0%2f09%2fDeluiz2001.doc/RK=2/RS=NPztChSkMt.Fo\\_QHlpgEjkFGoKw-](https://r.search.yahoo.com/_ylt=A2KLFsex9FhglzsApBVXNyoA;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEEdn_RpZANDMTc2NV8xBHNIYwNzcg--/RV=2/RE=1616471346/RO=10/RU=https%3a%2f%2fensinosociologia.milharal.org%2ffiles%2f201_0%2f09%2fDeluiz2001.doc/RK=2/RS=NPztChSkMt.Fo_QHlpgEjkFGoKw-). Acesso em 13 de mar. 2023.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação e Sociedade**. vol. 19, n. 64, Campinas, set. 1998.

FRIEDMANN, Georges; NAVILLE, Pierre. **Tratado de sociologia do trabalho**. Tradução de Octávio Mendes Cajado. São Paulo, Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, v.2, 1973.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

HARBISON, Frederick H. Mão-de-obra e desenvolvimento econômico: Problemas e estratégia. In: PEREIRA, Luiz (org.). **Desenvolvimento, trabalho e educação**. 2 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica**. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1985. LIBÂNEO, José. Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LOCATELLI, Cleomar. Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década. **Rev. bras. Estudos pedagógicos**. (on-line), Brasília, v. 98, n. 248, p. 77-93. jan./abr. 2017.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino na Obra de Marx e Engels. Campinas: SP, Editora Alínea, 2011.

MACHADO, Lucília R. S. Qualificação do trabalho e as relações sociais. In: MACHADO, Lucília R. S. **Gestão do trabalho e formação do trabalhador**. Belo Horizonte: MCM, 1996,

MANFREDI, Sílvia. Maria. **Trabalho, qualificação e competência profissional** das dimensões conceituais e políticas. Educação e Sociedade, vol. 19, n. 64, Campinas, set. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DyMQBvNTdc9R9jY7ff6nnHg/?lang=pt>. Acesso em 20 de ago. 2023.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Portugal, LDA, 1964.

PAIVA, Vanilda. “Inovação Tecnológica e Qualificação”. In: **Revista Educação e Sociedade**, ano XVI, abril 1995.

PIRES, Aparecida Carneiro. SAMPAIO, Inayá Maria. As transformações no mundo do trabalho e a gestão do trabalho do professor – Utopia e a saúde do trabalhador. In: SOUZA, Vilma Aparecida. SILVA, Fernanda Duarte Araújo. NETO, Armindo Quilici. (Orgs.) **Formação de professores**. Uberlândia: MG, 2015. Disponível em [https://www.academia.edu/28971601/AS\\_TRANSFORMA%C3%87%C3%95ES\\_NO\\_MUNDO\\_DO\\_TRABALHO\\_E\\_A\\_GEST%C3%83O\\_DO\\_TRABALHO\\_DO\\_PROFESSOR\\_UTOPIA\\_E\\_A\\_SA%C3%9ADE\\_DO TRABALHADOR?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/28971601/AS_TRANSFORMA%C3%87%C3%95ES_NO_MUNDO_DO_TRABALHO_E_A_GEST%C3%83O_DO_TRABALHO_DO_PROFESSOR_UTOPIA_E_A_SA%C3%9ADE_DO TRABALHADOR?email_work_card=view-paper). Acesso em 06 de ago. 2023.

RAITZ, Tânia Regina. SILVA, Christie Dinon Lourenço da. Trajetórias identitárias e sentidos do trabalho docente para professores universitários. **Revista Psicologia & Sociedade**, n.26, v. 1. 2014, p. 204-2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2.ed. Cortez Editora. São Paulo, 2002.

RIBEIRO, Ricardo. O Trabalho como Princípio Educativo: algumas reflexões In: **Saúde e Sociedade**, vol.18, supl.2, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18s2/07.pdf>. Acesso em 20 de ago. 2023.

SAMPAIO, Inayá Maria. FRANÇA, Robson Luiz de. Formação e qualificação profissional: um breve histórico das ambiguidades e semelhanças no período de 1970-2005. **HISTEBR**, Unicamp, 2008. Disponível em: [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/encontro/encontro1/trab\\_pdf/t\\_inaya%20maria%20sampaio.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/encontro/encontro1/trab_pdf/t_inaya%20maria%20sampaio.pdf). Acesso em 07 de ago 2023.

SILVA, Fabiana Sena da. O mundo do trabalho e as novas competências profissionais para o pedagogo. In: **Rev. Fac. Educ.** UFG, 31 (1): 139-156, jan./jun. 2006.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Tendências do ensino superior diante da atual reestruturação do processo produtivo no Brasil**. São Paulo: [s.n], 2002.

SOARES, Sergei; CARVALHO, Luiza; KIPNIS, Bernardo. Os jovens adultos de 18 a 25 anos: retrato de uma dívida da política educacional. **IPEA**. Texto para discussão n.954. Rio de Janeiro, junho, 2003.

SCHULTZ, Theodore W. Educação como investimento. In: PEREIRA, Luiz (org.). **Desenvolvimento, trabalho e educação**. 2 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.

## CAPÍTULO 13

### EVASÃO DO ENSINO SUPERIOR: IMPACTOS DO FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL (FIES)

**Pedro Capó**

[pedrocapo@gmail.com](mailto:pedrocapo@gmail.com)

Universidade do Vale do Itajaí

**Ana Claudia Delfini**

[Analcuaida.univali@gmail.com](mailto:Analcuaida.univali@gmail.com)

Universidade do Vale do Itajaí

## INTRODUÇÃO

Dentre a totalidade de bolsas de educação superior no Brasil o FIES pode ser compreendido como uma das mais difundidas e utilizadas pelos discentes. O Fundo de Financiamento Estudantil - FIES tem sua origem na década de 1990, com intuito de substituir o Programa de Parcelamento Estudantil Privado Sem Juros - CREDUC, com a proposta de facilitar o financiamento para a inserção de estudantes na educação superior. O programa foi estipulado no mandato de Fernando Henrique Cardoso num momento em que as políticas neoliberais estavam em ascendência no Brasil, assim como as instituições privadas. Neste sentido o FIES fez girar uma grande parte da economia, abrindo crédito para os estudantes e induzindo-o para a sua formação e emprego no mercado de trabalho. (Castro 2017). Com o processo de ampliação dos aspectos relativos à educação no Brasil, houve a necessidade de um remanejamento do fundo público para a educação pública, proporcionando a possibilidade da distribuição “igualitária” para minimizar o processo de desigualdade regional, acarretando, na proposta de amplo acesso à educação de massa (Machado; Farenzena, 2016). Sendo assim, com o término do regime militar no país e os debates relacionados a acesso e inserção na educação, a consti-

tuição de 1988 trouxe à tona a discussão sobre o financiamento. Este fator foi o que possibilitou a aprovação de inúmeros artigos em prol de sua “melhora”, mantendo sua reserva orçamentaria, uma vez que era cogitado sua extinção (Corbucci 2005).

Sob a afirmação que a educação passa a ser direito fundamental e a responsabilização do estado, o interesse governamental pela desregulamentação dos cuidados com a educação incentiva o pensamento capitalista dos ditos conservacionistas, fazendo com que o modelo de educação comumente utilizado caísse em declínio, proporcionando a entrada e a manipulação das instituições privadas, provocando assim, a ampla mercantilização e o monopólio do sistema educacional. (Ball 2014, Farenzema; Luce, 2013; Chaves; Silveira, 2018).

Nos anos subseqüentes, a educação superior privada iniciou seu caminho até a atualidade, fato este que promoveu a estruturação das ideias de mercado, moldada de acordo com as empresas educacionais, com intuito quase que exclusivo de lucro econômico. Nesse momento, passou-se a tomar a educação como um serviço que contempla as necessidades de quem as usufrui e não mais como um direito social. (Chaves; Reis; Guimarães, 2018; Martins, 2009; Nunes, 2007).

A partir de então o modelo do FIES é desenhado para responder aos desafios da internacionalização e das demandas governamentais para a ampliação do setor educacional, tal como atingir as metas propostas pelo plano nacional de educação, porém, com altas taxas de juros, acabou excluindo alunos que deveriam ser favorecidos. No período de 2002 a 2010, ampliou as possibilidades de acesso com taxa de juros mais baixas, prazo para quitação estendido, tal como o prazo de carência, além da extensão na faixa da renda familiar e aumento da porcentagem do financiamento. (Castro 2009).

Com o sucesso do programa e os índices aumentados na educação superior, o FIES 2010 a 2014, chegou ao seu ápice, com um grande número de alunos beneficiados. Todavia decorrente da crise econômica que o país sofria, o FIES sofreu uma queda “meteórica” devido às taxas altíssimas de inadimplência. (Evangelista 2019). Dos fatores que incidiram a inadimplência por parte do alunado podemos citar os custos da permanência no ensino superior como uma das principais causas. As dificuldades de se manter durante a realização do

curso de ensino superior, e depois da entrada no mercado de trabalho, fez com que parte do alunado optasse por não efetuar os pagamentos referentes a bolsa de financiamento estudantil. (Evangelista 2019). Fator que aponta a evasão dos alunos como um problema a ser contemplado.

Pouco se fala sobre a possível falta de planejamento na política governamental, porém, decorrente deste processo o FIES se fez pouco eficaz na contribuição das metas do plano nacional de educação como também gerou um grande impacto nas questões financeiras, fiscais e orçamentarias dos cofres públicos, endividamento por parte do alunado, além da questionável qualidade e equidade da educação superior. (Guimarães 2018).

Independente deste cenário, é percebido que o FIES proporcionou o acesso à educação superior privada para inúmeros brasileiros que de outra maneira não o teriam. Desta forma percebe-se que o FIES é uma política pública que necessita de melhorias e cuidados para adequar à realidade brasileira e promover aquilo que se está em sua regulamentação enquanto à equidade e o favorecimento socioeconômico e regional, assim como compreender questões como a evasão do FIES no Brasil. Nesse sentido, o presente trabalho pretende compreender as questões referentes a evasão proporcionado pelo programa durante os anos de 2014 a 2020.

## **BREVE CENÁRIO.**

O financiamento na área da educação está intimamente ligado com a gestão governamental e a possibilidade de gerir recursos para a viabilização, formulação, implementação e avaliação da política. Visto pelo lado jurídico-institucional, “o estudo do financiamento implica a análise da esfera fiscal, cobrindo as características e o desenrolar histórico das principais fontes de financiamento tributário, assim como as contribuições sociais e demais fontes que se destinam à área”. (Castro, 2001, p.11). Dessa forma a expansão da educação superior no Brasil, no período de 1995 a 2014, está fortemente vinculada ao setor privado. (Chaves; Silveira, 2016). Fato que está relacionado ao número crescente de instituições e de vagas propiciada por elas.

Sob estes aspectos, o surgimento do financiamento educacional no país surgiu com a criação do Programa de Crédito Educativo (CREDUC), em 23 de agosto de 1975. Porém, alguns anos depois, devido à inadimplência daqueles que possuíam o crédito, o programa foi sucedido em 1999, durante o mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que tinha como objetivo financiar total ou parcialmente as mensalidades dos cursos ofertados para alunos com baixa renda familiar (Borges 2012, Mota; Oliveira, 2015).

O financiamento universitário é regulado, em primeiro lugar, pelo Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, sob a lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, que institui o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, como um programa de “natureza contábil, destinado aos estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação”. (Castro; Ribeiro, 2009, p. 63).

Nesse sentido, podemos perceber a intencionalidade do programa em facilitar o acesso amplo às Instituições de educação superior, com a ideia de que o estudante pode frequentar um curso de ensino superior de forma gratuita, e apenas se preocupar com seus gastos ao fim do programa. De certa forma a bolsa de financiamento pode ser vista como uma moeda de troca entre as instituições e o governo, cujo objetivo é massificar a educação superior para um acréscimo nos índices nacionais referentes ao ensino superior. As Universidades privadas utilizam de mecanismos para a adesão do programa pela população enfatizando que conhecimento e a ampliação cultural tornam-se essenciais para a rápida inserção no mercado de trabalho (Costa, 2014). Especialmente para jovens de classe média, que parece não existir outro meio de entrada no mercado de trabalho se não, pela universidade (Soares, 2002).

Contudo, dados da Controladoria Geral da União (CGU) 2018 referentes à prestação de contas do FIES, nos mostram que alunos que possuem o financiamento pagam cerca de 300 reais a mais do que alunos que possuem outras bolsas ou pagam as mensalidades mensalmente em sua totalidade. Além disso a CGU verificou que sob

a priorização das vagas ofertadas o FIES não é capaz de atender a proporção estabelecida.

Diante desta problemática e absoluta ampliação da quantidade de vagas ofertadas pelo FIES pode ser percebido que tais políticas de incentivo governamental não geram os cuidados e manutenções necessárias para os estudantes. Por isso, é necessário que o Estado se atenha a políticas públicas voltadas ao acesso, mas que controle de alguma forma a evasão dos alunos de baixa renda que, de certa forma, não conseguem se “manter” ao longo dos anos que permanecem nas universidades. O elo mais fraco deste cenário é o aluno que deseja e necessita da formação superior, ficando refém de Instituições que visam majoritariamente os benefícios financeiros proporcionados pelo FIES. (Moreira, 2019).

Além do impacto socioeconômico na vida do estudante beneficiário do FIES Almeida (2018) aponta que os alunos do FIES quando comparado a alunos não bolsistas do programa mantém o nível de proficiência, efetivando a diretriz de qualidade dito pelo Governo federal a respeito do programa.

O FIES corresponde a uma importante política pública que busca a democratização e a inclusão de estudantes de baixa renda no ensino superior, com a perspectiva de proporcionar a melhoria dos rendimentos e da qualidade de vida os seus beneficiários. Ressalta-se que este programa foi o primeiro a ser desenvolvido dentre o rol das políticas direcionadas para o ensino. (Costa et, al 2000, p.24)

Tanto no estudo quanto na política em si o FIES se mostra positivo ao pensar em acesso à educação superior e a possibilidade de inserção daqueles menos favorecidos, na margem da pirâmide social (Vituri 2019). Porém, a realização da tão sonhada educação superior acaba promovendo a mercadorização do estudo, fato este que estabelece o lucro e pode acabar precarizando a qualidade do ensino, e como consequência o aumento da evasão por parte do alunado, que de certa forma prioriza por uma qualidade nos estudos.

É possível que os efeitos indiretos do programa e seu real custo social estejam sendo negligenciados. A questão abordada tem refe-

rências às condições sociais além da universidade. De forma geral temos como pressuposto e critério para inclusão de que os alunos bolsistas são alunos de baixa renda e ao ingressar em uma instituição privada, podem alterar suas percepções e convívio social. (Tomaz, 2016) Esta afirmação diz respeito a contradição proposta pelo Governo Federal que “vende” a possibilidade do ensino para todos, através da inserção facilitada na Instituição, aumentando exponencialmente as taxas de evasão dos alunos, uma vez que é sabido que existe certa demanda financeira para a manutenção da bolsa, e dos demais custos para manter a “vida universitária”, como transporte, alimentação, entre outros.

As influências e consequências geradas pelo FIES fizeram com que o programa sofresse inúmeras alterações ao longo dos anos. Sendo assim, Castro (2017) afirma que com a nova regulamentação do FIES a partir de dezembro de 2014 algumas mudanças e estratégias de gestão foram colocadas em prática. A tentativa é a de suprir suas demandas com a universidade, com os alunos, e os índices crescentes de evasão e a inadimplência recorrente desde a criação do programa.

## **MATERIAIS E MÉTODOS.**

A pesquisa foi realizada com base nos descritores (financiamento estudantil) AND (ensino superior). A pesquisa sobre os temas foi realizada no portal de periódicos da “CAPES” e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). No portal capes foram encontrados 72 trabalhos, sendo 70 artigos, 1 tese e 1 livro. Para melhor refinamento da amostra aplicamos o filtro “revisar por pares”. Com a aplicação deste filtro, chegamos a 57 artigos. Após a exclusão de trabalhos que não coincidiam com a temática da pesquisa 8 foram selecionados. A mesma busca foi realizada no Banco Nacional de Teses e Dissertações (BDTD) onde foram encontrados 46 trabalhos, no período de 2014 a 2020, sendo 35 dissertações e 11 teses. Após um primeiro recorte que teve como fator de exclusão temas que não abordavam a temática do estudo, foram selecionados 24 trabalhos, excluindo permanentemente trabalhos que utilizavam a temática na educação su-

perior pública, e no ensino básico. Por fim, depois de todas as buscas e filtros aplicados, foram analisados 32 trabalhos. Destes 32 trabalhos, apenas 1 trabalho (SAUAIA e SILVA 2014) foi relacionado com a temática da evasão referente ao Financiamento Estudantil.

## RESULTADOS.

Sob a perspectiva da evasão na educação superior referente ao FIES, Sauaia e Silva (2014) apontam os questionamentos e causas para ele. Os autores afirmam que as iniciativas propostas pelo Governo Federal através da bolsa do FIES subsidiam o ingresso dos estudantes nas instituições de educação superior privadas, mostrando que a idealização e a fomento destes programas estão intrinsecamente ligados com os objetivos de completude do PNE. Assim, a ideia é induzir o alcance do quadro almejado de estudantes ativos em instituições de educação superior. Toma-se como ponto positivo, pois mostra a importância da bolsa de estudos para o estudante/aluno, tornando como a grande “arma” para diminuir a possível evasão.

Dados da pesquisa ainda mostram que uma boa parte destes bolsistas são de fato os ingressantes das instituições privadas. Com isso, o objetivo do estudo de Sauaia e Silva (2014) foi verificar a relação entre a evasão discente e a qualidade da educação oferecida na educação superior privada, na hipótese baseada na Economia dos Custos de Transação.

De forma geral observou-se que houve redução da evasão dos alunos de instituições privadas, mostrando de certa forma a aplicabilidade das políticas públicas nesse sentido. A permanência na educação privada através do FIES e a taxa de evasão proveniente da bolsa são inferiores aos alunos que não possuem o benefício o que pressupõe o FIES como contribuinte para o crescimento da educação superior privada. (Queiroz, 2018). Porém, outro fator deve ser levado em consideração referente a possível evasão, uma vez que a evasão gera queda orçamentária da Instituição e possivelmente a diminuição na qualidade ofertada por ela. Deste modo, os autores recomendam que as políticas públicas devem ser pensadas não apenas para ingressar nas instituições, mas também para manter o aluno ativo, consequen-

temente diminuído as taxas de evasão, uma vez que, mesmo com a gratuidade do estudo, existe certo custo para a locomoção, a manutenção e demais gastos para a permanência do estudante na instituição de ensino superior.

Este fato aponta o FIES como uma bolsa que deve ser pensada também através da continuidade do aluno na instituição de educação superior privada uma vez que de acordo com sua regulamentação sob a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, os custos da fase de utilização durante os períodos de duração do curso, o estudante pagará, a cada três meses, o valor máximo de R\$150,00 (cento e cinquenta reais), referente ao pagamento de juros incidentes sobre o financiamento. Assim, torna, de certa forma, os custos mais baixos para a continuidade do curso

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

O modelo do FIES em sua criação foi desenhado de certa forma para responder aos desafios da internacionalização e das demandas governamentais para a ampliação do setor educacional, tal como atingir as metas propostas pelo PNE. Pouco se diz sobre a possível falta de planejamento, porém, decorrente disso o FIES se fez pouco eficaz na contribuição das metas do PNE como também gerou um grande impacto nas questões financeiras, fiscais e orçamentárias dos cofres públicos, endividamento por parte do alunado, sua evasão das instituições de ensino superior, além da questionável qualidade e equidade da educação.

Mesmo com inúmeras conturbações em sua história o FIES permitiu o acesso à educação superior privada para inúmeros brasileiros que de outra maneira não o teriam. Porém, ao mesmo tempo incitou a mercadorização e a privatização da educação superior. Conclui-se que o FIES é uma política pública que necessita de melhorias e cuidados para funcionar de forma mais adequada à realidade brasileira e promover aquilo que se diz em sua regulamentação enquanto a equidade, a permanência e subsequente a evasão, assim como, o favorecimento socioeconômico e regional.

## Referências.

ALMEIDA, Marcelo Nascimento de. **A contribuição dos programas de financiamento estudantil (FIES) e universidade para todos (PROUNI) para a diretriz de qualidade do ensino superior: um estudo sobre o desempenho dos alunos de administração no ENADE de 2015.** 2018, 110f. Dissertação. (Mestrado em Administração Pública) - FGV- Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2018.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BORGES, Francisco Carlos D'emílio. **Financiamento público e ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil:** repercussões em instituições particulares de ensino. 2012. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012

BRASIL.2018. Programa de financiamento estudantil. FIES. **O que é o FIES.** Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>. Acesso em: 03 nov. 2018.

CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho Castro. **A nova regulamentação do fundo de financiamento estudantil e seu impacto na gestão estratégica de crescimento das instituições de ensino superior privadas.** 2017. 78f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) -FGV- Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2017.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento da Educação no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, DF, INEP, v.18, n. 74, p. 11-32, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.18i74.2150>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CASTRO, Jorge Abrahão de; RIBEIRO, Jose Aparecido Carlos. As políticas sociais e a Constituição de 1988: conquistas e desafios. In: **Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise.** Brasília, DF, IPEA, n. 17, p. 19-77, 2009. Introdução. Número especial: Vinte Anos da Constituição Federal.

CHAVES, Jacqueline Cavalcanti; SILVEIRA, Franciene Aparecida da. Ensino superior e política de assistência estudantil: repensando a for-

mação universitária. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, p.224-250, 2016.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; REIS, Luiz Fernando; GUIMARÃES, André Rodrigues. Dívida pública e financiamento da educação superior no Brasil. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 40, n. 1, p.37668-37680, 2 fev. 2018. Universidade Estadual de Maringá.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do estado ao projeto de reforma. **Educ. Soc.**, Campinas, p.677-701, 2005.

COSTA, Fabiana de Souza. O Prouni e seus egressos: uma articulação entre educação, trabalho e juventude. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 1, n. 3, p.5-22, 2014. Interfaces da Educação.

COSTA, Ivy Silva, et al. O impacto de uma Política Pública Educacional no Enade: uma avaliação do FIES. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v.12, n. 35, p. 437-468, 2000.

FARENZENA, Nalú; LUCE, Maria Beatriz. Financiamento da educação e responsabilidades federativas: 25 anos de agenda constituinte Educational. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, p.263-281, 2013.

GUIMARÃES, Rodrigo Gameiro. **As transformações do mercado do ensino superior e o endividamento estudantil no Brasil: uma produção do Estado neoliberal**. 2018. 416f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2018.

EVANGELISTA, Juliana Pedroza Carvalho, **Políticas públicas de acesso ao ensino superior como medida concretizadora de direitos fundamentais**. 2019. 153 f; Dissertação (Mestrado em Direito - Faculdade de Direito, Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019

QUEIROZ, Jacqueline Clara. **Fundo de financiamento estudantil (Fies) - 2010 a 2015: mecanismo de financiamento da democratização do acesso e permanência na educação superior privada**. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MACHADO, Maria Goreti Farias; FARENZENA, Nalú. **Delineamentos Normativos da Política de Financiamento da Educação Bási-**

**ca Brasileira.** In: CHAVES, Neusa Batista; FLORES, Maria Luíza Rodrigues. Formação de Gestores Escolares para a Educação Básica: avanços, retrocessos e desafios frente aos 20anos de normatização da gestão democrática na LDBEN. Porto Alegre: Evangraf, Escola de Gestores, 2016, p. 173-190.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p.15-35, abr. 2009.

MOREIRA, Carlos Felipe Nunes. Political and Economic Disputes over Brazilian Educacional Democratization in the 21 st Century. **Revista Katálýsis**, Florianópolis v. 22, n. 3, pág. 447, 2019

MOTTA, Ivan Dias da; OLIVEIRA, Angélica Papote de. A educação e os direitos da personalidade: fundo de financiamento estudantil (fies). **Revista Jurídica**, Maringá, p.233-250, 2015.

NUNES, Edson. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 2, p.103-147, 2007.

QUEIROZ, Jacqueline Clara. **Fundo de financiamento estudantil (Fies) - 2010 a 2015:** mecanismo de financiamento da democratização do acesso e permanência na educação superior privada. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SAUAIA, Antônio; SILVA, Adriano. Evasão e qualidade em instituições de ensino superior privadas: Uma análise da economia de transação. **Administração: ensino e pesquisa rio de janeiro**, Rio de Janeiro, v. 15 n. 4 p. 805–830, out./nov./dez. 2014

SOARES, Dulce. Helena. Pena. **A escolha profissional:** do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002.

TOMAZ, Cícero José. **Sociedade de consumo e juventude:** Uma análise a partir das práticas de consumo e identidade dos jovens vinculados ao Fundo de Financiamento Estudantil – FIES. 2016. 138 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. 2016

VITURI, Renée Coura Ivo. **Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) para o ensino superior privado**: trajetórias de vida de graduadas e graduados financiados pelo programa – das tramas aos dramas (1999 a 2018). 2019. 394 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio, em meu acesso e manutenção no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), auxiliando com a mensalidade além dos demais custos para a permanência no programa. Obrigado.

## CAPÍTULO 14

### POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL: ANÁLISE A PARTIR DA REVISÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO PERÍODO 2014-2023

**Rosângela de Amorim Teixeira de Oliveira**

[ratoliveira@furb.br](mailto:ratoliveira@furb.br)

FURB / IFC

**Stela Maria Meneghel**

[smeneghel@furb.br](mailto:smeneghel@furb.br)

FURB

## INTRODUÇÃO

A educação superior (ES) brasileira, do início em 1930 até a década de 1970, era extremamente elitista (Braga; Dal Prá, 2021). Por esta razão, a assistência dispensada aos estudantes, a exemplo de espaços de alimentação e moradia, eram pouco expressivas. A despeito da ampliação de instituições e vagas na ES a partir da década de 1970, a ausência de mecanismos de cunho distributivo, especialmente políticas de renda e programas sociais de combate à pobreza extrema, que perduraram até o início dos anos 2000, permaneceram limitando as ações de assistência. Apenas com a compreensão da educação como um direito a ser assegurado pelo poder público<sup>58</sup>, incluindo a ES, houve um movimento de democratização, por meio de políticas e estratégias para acesso e permanência na ES da população mais vulnerável, via políticas de ação afirmativa (PAA) (Dutra; Santos, 2017).

Cabe destacar que a visão da ES como um bem público e um direito social foi defendida, na década de 1990, em diversos eventos, em especial a Conferência Regional de ES da América Latina e Caribe – CRESALC (Havana, 1996) e a Conferência Mundial de Educação Superior – CMES da UNESCO (Paris, 1998), que também defen-

diam a ES como espaço de diversidades (Meneghel; Camargo; Speller, 2018).

Como resultado do avanço desta percepção, nas últimas duas décadas, diversas políticas públicas no Brasil promoveram, no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a inclusão de grupos antes excluídos por meio da expansão de instituições e vagas (interiorização e educação a distância, dentre outras), além da instalação de PAA de cunho social e étnico-racial para ingresso<sup>59</sup>. Dentre estas, podemos destacar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI e a lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei das Cotas (Wittkowski; Meneghel, 2019). Com a mesma perspectiva, foram instalados no setor privado o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (Farenzena; Luce, 2014).

A ampliação de estudantes de camadas populares nas IFES fez necessário instituir uma política nacional de assistência estudantil, de forma a promover, para além do acesso, sua permanência. Deste modo, em 2007 como Portaria Normativa, e posteriormente em 2010, como Decreto, foi criado o **Programa Nacional de Assistência Estudantil/PNAES**. O programa abrange as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e tem como diretriz a implantação de ações que viabilizem a igualdade de oportunidades, contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico, dando prioridade no atendimento à estudantes oriundos da rede pública de educação e com baixa renda familiar (Brasil, 2010).

Segundo Santos e Freitas (2014), a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil/PNAES é um avanço na política de assistência estudantil brasileira, marcada por uma nova concepção mais aproximada do direito social para que, de fato, a universalização do acesso e permanência na ES sejam uma realidade. Lessa, Santos e Souza (2020) também consideram que a combinação da política de cotas (para o acesso) e de assistência estudantil (oferta de bolsas, recursos materiais e outros, visando permanência) são potencializadores do direito, favorecendo a mudança do perfil dos estudantes universitários, valorizando a diversidade e combatendo a desigualdade nas instituições educacionais.

No entanto, conforme referem Dutra e Santos (2017), há diversos discursos envolvendo o conceito de assistência estudantil, basicamente divididos entre os que adotaram a perspectiva da ES como um direito e/ou investimento e uma concepção assistencialista ou de ‘favor’ a estudantes carentes (Dutra; Santos, 2017) – vinculada à visão de que não cabe ao Estado a oferta de ES – meritocracia. Sobre a relação entre direito e investimento, Araújo (2017, p. 656) faz o seguinte questionamento: “como assegurar a permanência, o cuidado com o emocional das(os) discentes se os programas responsáveis, por esta garantia, não possuem investimentos suficientes para suprir suas demandas com qualidade e eficácia?” Este foi um campo de disputa nos anos recentes, em que a renovação da política de cotas ficou em suspenso até agosto de 2023 (era válida até dezembro de 2022) e o PNA-ES sofreu cortes significativos, colocando em risco a permanência de estudantes em muitas IFES (Lessa; Santos; Souza, 2020).

Neste cenário, em que a concepção sobre a assistência estudantil na ES mostra-se um campo de concepções em disputa, o presente trabalho objetiva **caracterizar como a política de assistência estudantil foi retratada na produção científica brasileira de 2014 a 2023**. Dado que esta concepção sobre a política de assistência fundamenta não apenas a política nacional, mas também as práticas institucionais, a análise da referida produção permite identificar o contexto e condições em que tem se efetivado as políticas de assistência estudantil no país: como ações que compõem um investimento em educação ou mero assistencialismo.

Este texto está estruturado de modo: iniciamos com esta introdução, que apresenta o tema e o objetivo da pesquisa, e logo após há uma seção de materiais e métodos, onde descrevemos os procedimentos metodológicos. Em seguida apresentamos os resultados, destacando os nossos pontos de análise, e finalizamos com as considerações finais, onde expressamos nossas ponderações sobre os dados.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Estudos de revisão bibliográfica são caracterizados no âmbito da abordagem qualitativa, que se ocupa com um nível de realidade

que não pode ser quantificado e demanda resposta a questões muito particulares (Minayo, 2002, p. 21). Trata-se ainda de uma pesquisa descritiva, por contribuir para a descrição das características de uma determinada população ou fenômeno (Larocca et al, 2005, p. 125), no caso em específico, da política de assistência estudantil no Brasil.

O levantamento de produções científicas foi realizado na base do Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 22/05/2023, tendo como recorte temporal o período de 2014 a 2023. A escolha por este portal deveu-se à diversidade de revistas e trabalhos acadêmicos contemplados, todos com assegurada validade científica. O recorte temporal foi definido, como indicado, devido às políticas de democratização da ES – como a promulgação da ‘lei de cotas’ e as políticas de assistência estudantil permitiram o acesso, às IFES, de camadas populares. As instituições, por sua vez, precisaram se organizar para receber este público mais diverso e plural, promovendo adaptações de modo a atender as novas e diversas demandas desses estudantes (Ristoff, 2014). Além disso, houve neste período forte contingenciamento do orçamento público para a educação superior, afetando diretamente suas ações e serviços de assistência estudantil.

Foram utilizados como descritores apenas três palavras: “assistência estudantil”; “educação superior” e “política”. Não foram utilizados filtros quanto ao tipo de produção, permitindo a seleção de artigos, teses e dissertações, dentre outros. No entanto, selecionou-se apenas textos no idioma português.

Como técnica de análise dos documentos utilizamos a análise de conteúdo que, conforme Franco (2008, p. 12), baseia-se em pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. A análise documental, enquanto tratamento da informação, propõe-se a dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação, facilitando o acesso do observador, de tal forma que se obtenha o máximo de informação (Bardin, 1977). A efetivação deste processo de análise e interpretação de conteúdos demanda considerar, como um elemento fundamental, o contexto de produção (Franco, 2008).

Obtivemos um total de apenas quatorze resultados, sendo dois repetidos, de forma que o *corpus* de análise foi constituído de **doze**

**artigos.** Este pequeno número de produções é um aspecto importante a destacar, à medida que a temática da assistência estudantil não é recente e interfere na vida de milhares de estudantes brasileiros; ou seja, merece protagonismo no âmbito das políticas públicas recentes. A organização da análise teve como base uma adaptação da metodologia proposta por Bardin (1977): tratamento inicial dos dados - leitura geral de todos os textos, considerando a totalidade do objetivo do estudo; descrição - análise do conteúdo dos artigos tendo como aspectos orientadores: interpretação – análise sobre as descrições por meio de inferências. Esta última etapa, segundo Franco (2008, p. 31) “tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação de dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade”. Os elementos considerados na análise dos textos tiveram em conta: sua natureza (teórica ou empírica); abrangência (nacional ou local); objetivo da pesquisa; cenário da inserção do debate sobre assistência estudantil; ações e serviços da assistência estudantil nas IES (quando mencionado); e concepção sobre a política de assistência.

## RESULTADOS

Neste tópico apresentamos os resultados da análise dos textos. Iniciaremos com a sua caracterização, antes de aprofundar sobre o seu conteúdo. No que refere à característica dos textos, são todos artigos de periódicos. Quanto ao ano de produção, eles estão distribuídos em: 2014 (01), 2017 (04), 2019 (01), 2020 (02), 2021 (02), 2023 (02). Há, portanto, uma lacuna entre 2014 e 2017, onde observamos uma concentração de quatro textos, e um aumento na continuidade da produção nos últimos cinco anos – 2019 a 2023. Especificamente sobre este ano de 2017 nos chama a atenção que as publicações realizam uma retrospectiva histórica da ES com ênfase na percepção da assistência estudantil. E o aumento do interesse sobre o tema nos anos recentes aponta para o contingenciamento do orçamento para a educação como detalharemos adiante, trazendo preocupação com a continuidade da política.

Quando analisamos a natureza dos textos do *corpus* e verificamos um equilíbrio entre artigos de natureza teórica e pesquisas em-

píricas, sendo seis para cada tipo. Os artigos de natureza teórica tendem a fazer uma abordagem histórica, em sua maioria, publicados em 2017. Portanto, temos um quadro com retrospectiva da educação superior com ênfase na assistência estudantil desde o período colonial (Araújo, 2017) ou pela Constituição de 1824 (Imperatori, 2017) até meados de 2021. Um marco pontuado sobre a assistência estudantil no Brasil é a inauguração da Casa do Estudante em 1930. Além da trajetória histórica, há autores que também complementam outros estudos, como fizeram Braga e Dal Prá (2021) à investigação de Kowalski (2012) inserindo uma quarta fase da assistência estudantil, compreendido entre contextos de meados de 2016 até 2021. Os textos retratam que na história da educação superior este nível educacional era para poucos, voltada para a elite, inclusive pelas poucas universidades até a década de 1950. Eles versam também, nos últimos anos, as ações para consolidar a educação superior como um direito, e que houve movimentos dos setores da sociedade para formulação de políticas públicas que proporcione igualdade de oportunidades em um país com tanta desigualdade social. Essa trajetória histórica também permite compreender a origem da assistência estudantil, vinculada ao assistencialismo, e as dificuldades e formas pelas quais persiste esta concepção. Os textos que se dedicam à abordagem histórica denotam o campo de tensões no direcionamento das questões que envolvem a educação, especialmente a superior, uma vez que as reformas e políticas educacionais feitas pelo Estado brasileiro na década de 1990 mostram a influência direta de organismos internacionais, a exemplo o Banco Mundial para a expansão do ensino privado (Santos; Freitas, 2014).

No conjunto de textos dedicados a análise de dados empíricos, alguns realizaram igualmente uma revisão bibliográfica e abordagem histórica sobre o tema, mas vinculada a fatos mais recentes, capazes de dialogar com os dados de IFES vinculados à implantação do PNA-ES. Nestes casos, muitos foram produzidos a partir de análise de documentos e entrevistas com gestores, servidores e estudantes, trazendo a percepção destes atores sobre as políticas de assistência estudantil existentes.

As pesquisas tiveram como *lócus* IFES de diferentes estados da federação, a saber Amazonas, Brasília, Ceará, Paraíba, Pernam-

bucu e Rio Grande do Norte. Macedo e Abranches (2019) analisaram o PNAES, e entendem este como uma medida que visa diminuir a desigualdade social e possibilitar a democratização do acesso. Macedo e Soares (2020) abordaram a eficácia do programa para a permanência de cotistas, justificam que enquanto política pública deve ser executada, avaliada e monitorada. Cavaignac e Costa (2017) tiveram por foco o exercício profissional do assistente social na área de educação, onde o contexto das atividades da assistência estudantil fizeram parte da discussão da atuação deste profissional<sup>60</sup>. O foco das análises está nos auxílios financeiros, como forma de concessão de bolsas vinculados a insuficiência de renda, assumindo um caráter focalista da política (Dutra; Santos, 2014).

Com relação à abrangência da política nas produções, há um equilíbrio entre seis textos que analisaram a política de assistência estudantil no âmbito nacional, e os seis artigos que realizaram análise e avaliação das ações e serviços da própria instituição; destes, duas (Martins; Souza, 2023; Gomes; Brasileiro; Gomes, 2023) citam que a instituição tem regulamentação própria, dos textos mais recentes. Isso nos mostra que ainda as áreas que constam no PNAES, política nacional, ainda é a orientadora das ações e serviços nas instituições (local). Eles retratam um aspecto importante do ponto de vista de como vem sendo implementada a política de assistência estudantil: são poucas as instituições que, conhecendo a realidade e as demandas de seus estudantes, normatizam uma política institucional própria, a fim de consolidar as ações da assistência estudantil.

O material destacado aqui também aborda uma outra questão relevante sobre a implantação da política de assistência estudantil: sua insegurança jurídica, pois houve demora para a instituição de uma normativa própria para a assistência institucional, que atualmente, tem sua forma, por meio do PNAES (antes em 2007, como Portaria Normativa, em vigor, o Decreto de 2010), deste modo, a qualquer momento pode sofrer alterações ou mesmo ser revogado, porque trata-se de um ato normativo secundário, abaixo da lei. Neste sentido, uma boa prática é a elaboração de instrumentos institucionais que possam garantir a política de assistência estudantil na instituição, a exemplo da pesquisa Gomes, Brasileiro e Gomes (2023), destacaram que no do-

cumento institucional (PDI) é abordado os direitos e serviços ao público estudantil, ainda, a instituição tem normativa própria para a política de assistência estudantil, ao que parece, são incorporadas as diretrizes do PNAES, e que conforme a pesquisa empírica esta tem influência no desempenho acadêmico dos estudantes beneficiários. Também nos parece preocupante para aquelas instituições que não tem resolução própria e tem apenas os editais de distribuição de auxílios como algo representativo da assistência estudantil, pois, como já mencionado, é preciso que a instituição avance nas discussões internas para ampliar suas estratégias e inclusive sobre sua concepção.

No que compete aos objetivos, as produções permitem observar as mudanças nas percepções de concepção da assistência estudantil, ainda que tenha foco nos auxílios para os estudantes com menor renda, de caráter seletivista, as investigações pontuam em suas análises as ações e serviços sobre as diversas áreas, sobre as demandas e os recursos para o atendimento destas. Os artigos tiveram como objetivos: caracterizar, discutir, analisar, problematizar, avaliar a eficácia, elencar os impactos do contingenciamento, analisar a conformação, apresentar retrocessos pelo contingenciamento, e analisar avanços e desafios, todos estes verbos direcionados ao estudo da política de assistência estudantil, como vimos sobre a natureza dos textos, ou diretamente voltada ao estudo local da execução do PNAES nas instituições. Em alguns trabalhos, como o de Macedo e Soares (2020), a avaliação da eficácia do programa teve um público específico: os cotistas. Na apresentação dos resultados observaram a partir das dimensões de gestão dos recursos, relação entre demanda e benefícios, e, avaliação da qualidade da permanência. Os artigos têm a finalidade de evidenciar que a política de assistência estudantil, num país desigual com poucas igualdades de oportunidades, é de suma importância em nossos tempos atuais para garantia do direito à educação. Contudo, a restrição orçamentária é um impasse para esta política, já que sem investimento, põe em risco a permanência dos estudantes na educação superior, particularmente os mais vulneráveis.

Quanto ao cenário do debate em que a assistência estudantil se insere nos textos, uma amostra deste contexto já foi mencionada quando na análise da natureza teórica ou empírica dos textos, onde ti-

vemos uma retrospectiva da educação superior com ênfase na assistência estudantil. De forma geral, o cenário do debate concentra-se no contexto nacional das transformações políticas e econômicas e suas implicações nas políticas educacionais. Araújo (2017) vai situar a reconfiguração do ensino superior, sustentada por outros pesquisadores, na contrarreforma estatal, onde se destaca a expansão da privatização em meados da década de 1990, em um cenário de precarização do ensino público. Segundo a autora, fazem parte do desmonte da política de educação pública gratuita, universal e de qualidade os seguintes programas: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); Programa Universidade para Todos (PROUNI) Universidade Aberta do Brasil (UAB). Essa contrarreforma do Estado, afirma Cavaignac e Costa (2017), se propõe ao desmonte das políticas sociais públicas e pela negação dos direitos sociais. Esta trajetória histórica realizada pelos pesquisadores revela como a educação superior encontra-se num campo de disputas entre o setor público e o privado, entre a oferta de um bem público (Dias Sobrinho, 2013) e o de financiamento público às instituições particulares.

Do mesmo modo, naquela época, havendo mais estudantes, também foi crescente os recursos financeiros para o provimento do PNAES. Os textos tendem a defender as políticas de assistência estudantil enquanto potencializadora do direito à educação para população oriunda da escola pública, baixa renda, negra, indígena, com deficiência. Quando mencionam questões relacionadas a bolsas, auxílios e programas, os artigos são unânimes em afirmar que os recursos são insuficientes. O que vem ao encontro do alerta que Santos e Freitas (2014, p. 189), que enunciam que não tem como não pensar a efetivação da política de assistência estudantil deslocada dos condicionantes postos pela conjuntura neoliberal, com o predomínio político-econômico.

Em três artigos o cenário centra-se nas restrições orçamentárias que aparecem de forma mais acentuada, de alguma forma, envolvem as ações governamentais, ao qual citam a Emenda Constitucional n° 95/2016 e outras questões envolvendo o capital financeiro. O

primeiro, por Lessa, Santos e Souza (2020) que discutiram os impactos do governo Temer, em 2016, sobre o acesso e a permanência (política de assistência estudantil) nas instituições públicas de qualidade e, de forma mais breve, as cotas. As autoras consideram que a combinação das cotas (política afirmativa para o acesso) à assistência estudantil (oferta de bolsas, recursos materiais e pedagógicos para a permanência) é um elemento importante para a permanência, potencializadora como direito, e que inclusive, tem favorecido a mudança do perfil dos universitários, de valorização da diversidade e de combate à desigualdade nas instituições educacionais. O segundo, de autoria de Braga e Dal Prá (2021) que iniciam sua revisão de literatura a partir de 2007 sobre a assistência estudantil e realizam uma análise conjuntural do tema marcado pela austeridade fiscal do Estado, nomeiam como 'assistência estudantil limitada', marcada pela sua limitação permeada por questões macroestruturais, prejudicando a manutenção de programas e bolsas destinadas à estudantes, particularmente aos de menores renda, restringindo o direito à educação.

Finalmente, Santos, Abrantes e Zonta (2021) apresentam os retrocessos na implementação de programas de assistência estudantil de uma instituição pelo contingenciamento orçamentário estabelecido pela Emenda, destacando as limitações e necessidade de reorganização institucional durante o período de pandemia em 2020 para reformular o atendimento aos estudantes tendo por base a recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS). Apenas este trabalho abordou o período da covid de forma mais evidente, um evento pandêmico que necessitou muito da saúde pública e isolou as pessoas no mundo. Faz necessário mais pesquisas sobre como foi esse evento e suas consequências para a comunidade acadêmica, para futuramente, compreendermos os fenômenos que virão da vivência, ou melhor, sobrevivência deste momento

No que diz respeito às ações e serviços da assistência estudantil nas IFES, estas foram descritas, principalmente, nas pesquisas empíricas, já que buscavam em seus objetivos analisar, caracterizar e avaliar a política, por meio do PNAES. Segundo consta no Decreto nº 7.234/2010, as ações deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saú-

de, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010, Art. 3º). Na investigação de Macedo e Abranches (2019), Macedo e Soares (2020), e de Santos, Abrantes e Zonta (2021) são descritas os benefícios e serviços das instituições, muito próximo das ações do PNAES. Há ainda as pesquisas que mencionam somente os editais de auxílios. Nos estudos os pesquisadores observam quando não localizam algumas áreas estratégicas, como Macedo e Soares (2020). Todos os estudos do *corpus* são enfáticos em afirmar que a política de assistência estudantil por meio do PNAES proporciona condições de permanência aos estudantes beneficiados.

Um debate que se coloca nesta questão se deve a quem se destina os programas que visam a permanência. No próprio Decreto que institui o PNAES prioriza os estudantes da rede pública ou com baixa renda familiar, o que é levado à risca pela maioria dos editais de auxílio. Imperatori (2017) faz um questionamento bem interessante sobre isso que corresponde à esta condição de vulnerabilidade social, visto que não se recai somente pelo critério de renda. Outro apontamento são os que ficam excluídos, como o caso dos estudantes trabalhadores (Martins; Souza, 2023). “A depender do conceito adotado, pode-se conceber uma assistência mais restrita ou mais abrangente, possibilitando formas diversas de operacionalização” (Dutra; Santos, 2017, p. 167). Nesse sentido, é importante destacar o que algumas pesquisas acordam: que a assistência ao estudante não é só concessão (favor), ela é muito mais ampla (idem), o que nos parece ser o ponto para a próxima análise, da concepção sobre a política.

O último elemento analisado diz respeito à concepção da política de assistência estudantil. Em algumas pesquisas foi difícil identificar a vinculação enquanto desmembramento de uma política macro (entre a política social, mais aproximada da assistência social, ou de políticas de educação). Para elucidar a compreensão de alguns dos termos, cabe indicar como alguns autores os abordam. Menicucci e Gomes (2018) afirmam não haver uma definição única para o conceito de políticas sociais, mas, “de forma geral, é usado para designar políticas públicas que governos adotam para garantir proteção con-

tra riscos sociais e promover o bem-estar dos cidadãos” (Menicucci; Gomes, 2018, p. 07). No que tange ao conceito de políticas públicas, Secchi (2010) enuncia que não há consenso entre os especialistas sobre sua definição, por questões que ele denomina de “nós conceituais”, assim como Diógenes e Silva (2020) consideram que este conceito é um “campo minado”. Aplicado a um campo específico, como a área de educação, Farenzena e Luce (2014, p. 202) adotam um entendimento de política pública como “Estado em ação”, destacando que “evidenciar os recortes das desigualdades na escolaridade e na escolarização é importante para o entendimento de que vários *problemas* referidos à educação que chegaram à agenda pública nos últimos anos, requerendo ações do Estado, dizem respeito justamente a *déficits* educacionais”. Nesse emaranhado de termos sobre as políticas, também são citadas políticas da educação superior, de acesso, de permanência, e ainda, políticas afirmativas.

Em alguns dos artigos não ficou claro de que modo este direito para a permanência na educação superior por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é concebido pelos autores em sua gênese, seja por uma política pública da área proveniente das políticas sociais (de caráter mais assistencialista) ou pelas políticas educacionais (como investimento), pois do modo que são articuladas nas produções se aproximam como se tivessem o mesmo foco. Martins e Souza (2023), por exemplo, denotam a preocupação com a definição da assistência estudantil enquanto política intersectorial entre a educação e a assistência social visando dissociá-las. Dutra e Santos (2017) também constataam essa relação e ponderam serem políticas distintas. Araújo (2017), porém, considera a diferenciação em alguns pontos, vendo a assistência estudantil dedicada ao atendimento de demandas decorrentes de desigualdades sociais. Santos e Freitas (2014, p. 189) atentam à necessidade de a política de assistência estudantil observar a lógica das políticas públicas e sociais para educação, vinculando-a às condicionantes socioeconômicas; portanto, como política redistributiva, mas não limitada à distribuição de bolsas e auxílios.

A análise deste conjunto de textos, no que refere à concepção, permite perceber associações e distanciamentos quanto à política de

assistência estudantil com a política de assistência social. Neste debate, em suma, fica aparente que, conforme a concepção que o(s) pesquisador(es) tem do papel do Estado na educação é que as políticas de assistência estudantil vão ser situadas: mais voltadas às políticas sociais, de proteção social e assistenciais ou direcionadas à manutenção e investimento na educação, permitindo a longevidade escolar de acordo com as políticas educacionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instalação de uma política nacional de assistência estudantil era uma reivindicação dos movimentos estudantis juntamente com o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), desde suas criações nos anos de 1937. As diretrizes do PNAES, portanto, são de uma pauta foi mais exigida com a democratização do acesso, com a lei de cotas em 2012, para o atendimento de demandas estudantis visando a permanência dos estudantes até a conclusão de seus cursos.

Neste trabalho tivemos por objetivo caracterizar como a política de assistência estudantil vem sendo retratada na produção científica brasileira de 2014 a 2023, a partir de um *corpus* constituído de doze artigos. Chama a atenção que, a despeito da importância da política de assistência estudantil, ela é 'marginal' em termos de pesquisas. Ao fazermos a análise das concepções sobre a política, nos parece que tal fato decorre de que seu papel educacional é sub-revelado, pois é vista como mero provimento de bolsas, ainda confundida com assistencialismo.

A natureza dos textos, metade teórica, mostraram que na trajetória da assistência estudantil tem uma disputa de concepção (Dutra; Santos, 2017). Os textos com pesquisas empíricas aproximaram da execução da política, por meio do PNAES nas instituições de ensino, revelando as dificuldades da aplicabilidade e a concepção pela própria gestão, pelos servidores e pelos próprios beneficiados. Os objetivos de cada artigo foi relacionar as ações do PNAES com a efetiva permanência dos estudantes. De forma geral, todas as pesquisas concordam que o PNAES, enquanto política de assistência estudantil é eficiente, mas ainda de caráter restritivo, ou seja, não é universal.

O que conseguimos constatar no cenário dos debates na qual a assistência estudantil se insere, são políticas fortemente demarcadas pela ação estatal, que por sua vez, influenciam as reformas, particularmente, as da educação. Um cenário que se mostra incoerente, quando financia por meio de verba pública para ingresso na rede particular, aumenta o número de IFES, promove políticas de acesso com perspectiva inclusiva aos estudantes mais vulneráveis, porém não mantém a mesma lógica para as políticas de permanência, a exemplo do PNAES, a partir das restrições orçamentárias, causando impactos negativos em sua consolidação e efeitos contrários ao propósito do programa, qual seja, trancamento de matrículas ou mesmo o abandono.

Quando analisamos a abrangência da política e as ações e serviços, realizamos algumas associações, já que houve um equilíbrio entre pesquisas que se propuseram a debater sobre a política de forma nacional, e a outra metade que também explanou sobre as atividades locais, com foco nas ações e serviços da política em sua instituição. Uma observação importante é que em *corpus* não tivemos nenhuma pesquisa empírica de IES privadas, assim, ao analisar, particularmente sobre as ações e serviços, nos detemos às áreas descritas no PNAES, que tem implicação direta nas Instituições Federais de Educação Superior, o que para as instituições particulares, fica como orientação às suas atividades. De alguma forma, percebemos que há um avanço entre os gestores, servidores e estudantes beneficiados para a assistência estudantil no que trata da percepção da política para com a efetividade na permanência e sua amplitude das áreas de atendimento, para além de editais de auxílios financeiros.

Existe uma reflexão sobre as condições plenas e favoráveis para uma vida universitária e também em sua forma de atendimento universal, superando a seletividade. Há de se pensar em todas condições que estão postas na vida de cada um, que, por diferentes fatores, as deixam em situações de vulnerabilidade. Se há um novo perfil de universitários, a inclusão pela diferença, em um formato mais amplo de atendimento, priorizando aos que necessitam e ofertando a todos a possibilidade de participação de programas (ações e serviços) que prolonguem e proporcione uma experiência diferenciada em suas vidas acadêmicas.

Os aspectos elencados para análise dos textos, reforçam por uma concepção em que a assistência estudantil, em que pese ser considerada um direito, fundamental ao rompimento com a tradição elitista que caracterizou a educação superior do país por dois séculos, ainda é retratada com um viés de caráter seletivo e não universal. Diante do exposto, os estudos mostraram que a comunidade e a produção científica na área ainda podem avançar na construção de uma política em que as condições de permanência de estudantes com vulnerabilidade são retratadas da perspectiva da garantia do direito à educação Superior, mas que a insegurança jurídica sobre a política, atualmente representada pelo PNAES, ainda é vista com desconfiança, enquanto não virar política de Estado (lei).

## Referências

ARAÚJO, M. L. da S. Reconfiguração do ensino superior brasileiro: direito ou desmonte? *Revista Internacional de Educação Superior*. Campinas, SP, v. 3, n. 3, p. 645-677, set./dez/2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650627> Acesso em 22 maio. 2023.

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

BRAGA, G. P. de O. de; DAL PRÁ, K. R. Assistência estudantil: delimitações históricas e o novo quadro na conjuntura brasileira. *Cadernos Cajuína*, V. 6, n 3, p. 05-20, 2021. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/489/419> Acesso em 23 maio. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais** – REUNI. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm) Acesso em: 10 maio. 2023

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil** – PNAES. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm) Acesso em: 10 maio. 2023.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Constituição (1988). Emenda Constitucional n° 90, de 15 de setembro de 2015. Dá nova redação ao art. 6° da Constituição Federal, para introduzir o transporte como direito social. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc90.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc90.htm) Acesso em 24 maio. 2023.

CAVAIGNAC, M. D; COSTA, R. M. P. da. Serviço social, assistência estudantil e “contrarreforma” do Estado. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 17, n. 34, jul./dez, 2017. Disponível em: [https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/17589/pdf\\_1](https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/17589/pdf_1) Acesso em: 22 maio. 2023.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação** (Campinas) [online]. 2013, vol.18, n.01, pp.107-126. ISSN 1414-4077. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v18n01/v18n01a07.pdf> Acesso em: 24 maio. 2023

DIÓGENES, EMN; SILVA, R. da. Políticas públicas de educação no Brasil: epistemologias. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, [S. l.], v. 5, pág. 27912–27929, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n5-295. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/10107>. Acesso em: 15 julho. 2023.

DUTRA, N. G. R; SANTOS, M. F. S. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/63KjnRwHdxVTTxKwdSmvbwx/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 22 maio 2023.

FARENZENA, N; LUCE, M. B. Políticas públicas de educação no Brasil: reconfigurações e ambiguidades. In: MADEIRA, L. M. (org.) **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014 (p. 195- 215).

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3ª edição. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. (Série Pesquisa)

GOMES, H. M. da C; BRASILEIRO, T. S. A; GOMES, L. A. Assistência Estudantil e Educação Superior: avanços e desafios em uma universidade pública na Amazônia. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023023, 2023. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/2226> . Acesso em: 22 maio. 2023.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 029, p. 285-3S3, maio-ago 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssso-c/a/dRhv5KmwLcXjJf6H6qB7FsP/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 22 maio. 2023.

KOWALSKI, A. V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012, 179f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012

LAROCCA, P.; ROSSO, A. J.; SOUZA, A. P. de. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 2, n. 3, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332.2005.v2.62. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/62>. Acesso em: 23 maio. 2023.

LESSA, S. E. do C; SANTOS, T. P; SOUZA, R, P. E. Golpeando o acesso, a permanência e diversidade: impactos do governo ilegítimo sobre o Programa de Assistência Estudantil. **Revista Pedagógica**. V. 22, 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4027> Acesso em 23 maio. 2023.

MACEDO, J. C; ABRANCHES, A. de F. P. de S. Política educacional no ensino superior: reflexões sobre a contribuição da assistência estudantil da UFRPE. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**, v. 35, n. 3, p. 916 - 940, set./dez, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/94078/55519> Acesso em: 22 maio. 2023.

MACEDO, G. D. SOARES, S. de P. L. Avaliação da eficácia do Programa Nacional de Assistência Estudantil para permanência de cotistas na Universidade Federal da Paraíba. **Avaliação**, Campinas 25(02), p. 439-457, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/9C6KS-dbH6gqbj4WdSp3LMJn/?lang=pt> Acesso em: 22 maio. 2023.

MENEGHEL, Stela Maria; CAMARGO, Murilo Silva de; SPELLER, Paulo. **De Havana a Córdoba: Duas Décadas de Educação Superior na América-Latina**. Blumenau: Editora Nova Letra, 2018. (E-BOOK) 287. Disponível em: <http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/De%20Havana%20a%20Co%CC%81rdoba%20-%20Duas%20>

[de%CC%81cadas%20de%20Educac%CC%A7a%CC%83o%20Superior%20na%20AL &C.pdf](#) Acesso em: 13 junho. 2023.

MENICUCCI, T; GOMES, S. **Políticas sociais:** conceitos, trajetórias e experiência brasileira. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2018.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 21 ed. 2002.

MARTINS, J. A; SOUZA, A. da S. Q. Entraves, mudanças e continuidades na política de assistência estudantil da UFRN. **Revista Exitus**. Santarém/PA, vol. 13, p. 01-25, e023032, 2023. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/2371/1413> Acesso em 22 maio. 2023.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do câmpus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723- 747, nov. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/2058> Acesso em 29 maio. 2023

SANTOS, G. dos; FREITAS, L. O. Ensino superior público brasileiro: acesso e permanência no contexto de expansão. **Argumentum**, Vitória (ES), v. 6, n. 2. p. 182-200, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/8188/6217> Acesso em 22 maio 2023.

SANTOS, C. C.B; ABRANTES, P. P. M. de; ZONTA, R. Limitações orçamentárias: desafios à assistência estudantil da UnB em tempos de pandemia. **Cadernos Cajuína**. V. 6, N. 3, p. 213-227, 2021. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/503/433> Acesso em: 22 maio 2023.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise e casos práticos**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2010.

WITTKOWSKI, J. R. T.; MENEGHEL, S. M.. Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior brasileira: entre conquistas e negações. Polyphônia. **Revista de Educación Inclusiva / Polyphônia**. Journal of Inclusive Education, v. 3, n. 3, p. 130-152, 29 dic. 2019. <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/313/246> . Acesso: 26 março. 2023.

## **AGRADECIMENTOS**

À FURB pela bolsa gratuidade em Programas de Pós-Graduação para o desenvolvimento acadêmico-científico, particularmente, o incentivo à pesquisa.

## CAPÍTULO 15

### DECOLONIALIDADE A PARTIR DA PERSPECTIVA EPISTÊMICA DE WALTER MIGNOLO

**Valdemir Luís dos Santos Hoffmann**

[valdemir.hoffmann@uniplaclages.edu.br](mailto:valdemir.hoffmann@uniplaclages.edu.br)

Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)

**Rafael Tizatto dos Santos**

[rafaeltizatto@uniplaclages.edu.br](mailto:rafaeltizatto@uniplaclages.edu.br)

Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)

**Josilaine Antunes Pereira**

[antunesjo@uniplaclages.edu.br](mailto:antunesjo@uniplaclages.edu.br)

Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)

## INTRODUÇÃO

A ideia de decolonialidade centra-se na lógica de desprender-se do pensar em um único mundo possível, significa abrir-se a uma pluralidade de vozes e caminhos, é buscar pelo direito à diferença e uma outra possibilidade de ampliação e superação do paradigma dominante para o pensamento do outro e dos outros. Neste sentido, este trabalho tem por objetivo dialogar com o conceito de decolonialidade a partir da perspectiva de Walter Mignolo e do grupo Modernidade e Colonialidade.

É de conhecimento das ciências humanas os efeitos da dominação e colonização que ocorreram no território latino-americano em decorrência da tomada deste espaço desde o século XV e XVI: O colonialismo se fez presente com a sua face mais marcante: a violência e a escravidão; as epidemias e a morte; o espezinhamento, a humilhação e o desprezo pela vida do colonizado. Tais condições foram, e são em seus reflexos o que a Europa relegou ao chamado “Novo Mundo”.

Se, por um lado, a Europa imaginou ter encontrado o paraíso a partir da chegada deste lado do Oceano Atlântico, por outro, para os povos que aqui habitavam foi a chegada do algoz, desde então a História nunca mais seria a mesma e a luta constante se estabeleceria. A colonialidade, portanto, emergiu da guerra, do genocídio e da conquista das Américas.

A composição estrutural deste trabalho apresenta-se a partir da sua construção metodológica, por meio de pesquisa bibliográfica, na sequência são apresentadas as análises e discussões com os autores citados acerca do tema proposto, ao fim, encerra-se com reflexões gerais por meio das considerações finais.

## **METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento do tema e do objetivo proposto, a construção deste estudo viabiliza-se por meio de pesquisa bibliográfica com foco central em obras de Walter D. Mignolo (2003; 2007; 2010; 2017), ou referenciadas a ele, e sua compreensão acerca da colonialidade e decolonialidade, bem como as relações destas obras com a realidade contemporânea. O objetivo do trabalho visa dialogar com o conceito de decolonialidade a partir da perspectiva de Mignolo e do grupo Modernidade/Colonialidade. Complementa a contribuição para esta pesquisa o diálogo com textos dos seguintes autores: Aníbal Quijano (2009); Boaventura de Sousa Santos (2007; 2009); Albert Memmi (2007); Maldonado-Torres (2008); Grégorie Garighan (2021); Catheline Walsh (2017); Rogério Haesbaert (2021) e Luciana Ballestrin (2013)

Portanto, além de se constituir em um estudo bibliográfico, caracteriza-se de uma pesquisa exploratória conceitual que “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. (Gil, 2008, p. 27).

Desta forma, conforme Maldonado-Torres (2008), este trabalho visa dialogar e incitar o exercício do pensar levando a uma discussão reflexiva sobre nossos problemas contemporâneos e suas ligações com as formas de dominação e exploração praticadas pelo modo colonialista nos séculos anteriores, neste sentido, descolonizar se faz con-

dição necessária enquanto uma alternativa de resistência e desconstrução de padrões impostos aos povos subalternizados, levando conseqüentemente a uma crítica à modernidade e ao capitalismo.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO

A decolonialidade é um campo interdisciplinar que emergiu como uma resposta crítica ao legado do colonialismo e busca desconstruir as estruturas de poder, conhecimento e dominação que persistem até os dias atuais.

Diversos autores e teóricos contribuíram para o desenvolvimento desse campo, fornecendo análises e perspectivas fundamentais. Compreender a decolonialidade seja em Mignolo, Memmi, Quijano e/ou em tantos outros estudiosos do tema, significa focar na descolonização do conhecimento, tal condição nos convida a questionar o monopólio epistêmico do Norte Global<sup>66</sup> e a abraçar a pluralidade de saberes presentes no Sul Global, enriquecendo assim nossa compreensão do mundo, além de sistematizar as diversas formas de luta dos movimentos sociais, reivindicações de classe, e sobre os povos desta região, pois estas, são questões prementes no território latino-americano.

Essa relevância, pode-se afirmar, tem raízes seculares na colonialidade do poder em relação à terra e seus recursos, sempre tão premente, tanto em termos de dominação – e também de extermínio e/ou escravização (do Outro, originário e/ou degredado)– quanto de exploração (em um extrativismo cuja predação é praticamente contínua desde o início da colonização). Em um espaço marcado por profunda exploração econômica, violência política, racismo e desigualdade social – com destaque para a concentração da terra –, diversos grupos subalternos, Estado e capitalistas desenham o tempo inteiro um complexo emaranhado de lutas no e pelo território. (Haesbaert, 2021, p. 132).

Mignolo (2007) enfatiza que o próprio conceito de “Novo Mundo” significa a evidência por parte dos europeus de uma tentativa de silenciar a história dos povos autóctones dos territórios conquista-

dos, colocando a Europa como anterior a todos os outros continentes. “América nunca foi um continente que houvesse que descobrir e sim uma invenção forjada durante o processo da história colonial europeia e da consolidação e expansão das ideias e instituições ocidentais”. (Mignolo, 2007, p.28)

Sabemos, desde os primeiros anos escolares que, antes de 1492, a Europa cristã dividia o mundo em três continentes: Europa, África e Ásia. Nenhuma das civilizações pertencentes aos continentes que não fosse o europeu, neste período histórico da modernidade eurocêntrica, tentou expandir território e impor seu modo de vida, religião e cultura a outros. Isto coube somente a Europa cristã referenciando na própria bíblia uma justificativa de dominação para a tomada de tudo que não fosse cristão. Essa cosmologia tomava por influência os escritos de Santo Agostinho como o relatado em seu livro *A Cidade de Deus* e a interpretação do mito do dilúvio no qual Noé divide o mundo entre seus filhos: *Cam* é o amaldiçoado, o herege, o filho que pecou contra o pai e teve seus descendentes condenados a serem servos de seus irmãos. *Sem* e *Jafé*, ao contrário, foram os filhos abençoados por Noé. A *Jafé* foi designada a benção do crescimento, do engrandecimento, a este caberia a Europa e reinaria, então, sobre os outros irmãos, ou seja, sob a Ásia, representando *Sem*, e a África, uma terra a ser livrada da maldição que coube a *Cam*. (Mignolo, 2007).

Sendo assim, após 1492, com a constatação de Américo Vespúcio, em 1507, a América – cujo nome foi homenagem a Vespúcio – surge como um quarto elemento após a configuração de um mapa mundial em que esta aparece como um novo continente. Gerardus Mercator, em 1542, e Abraham Ortelius, em 1575, mostram pela primeira vez o mapa no qual figura quatro continentes, conforme ilustrado abaixo na Figura 1.

**Figura 1:** Mapa-múndi por Abraham Ortelius de 1575



**Fonte:** (Ortelius, 1575) - Disponível em: <https://www.meisterdrucke.pt/artista/Abraham-Ortelius.html>. Acesso em: 05 ago. 2023.

Portanto, a América surge, a partir de uma visão de mundo eurocêntrica e particular, além de uma base específica firmada e estruturada na Europa cristã. Neste sentido, “não é possível compreender a ideia de América sem a existência de uma divisão tripartida do mundo anterior ao descobrimento/invenção do continente, com suas correspondentes conotações geopolíticas cristãs”. (Mignolo, 2007, p. 33).

Além disso a Europa da modernidade estava na entrada do capitalismo ocidental. Boaventura de Souza Santos defende que para cumprir tais objetivos de enriquecimento do capital europeu houve um colonialismo que perpassou e ultrapassou o plano político.

A epistemologia ocidental dominante foi construída na base das necessidades de dominação colonial e assenta na ideia de um pensamento abissal. Este pensamento opera pela definição unilateral de linhas que dividem as experiências, os saberes e os atores sociais entre os que são úteis, inteligíveis e visíveis e os que são inúteis ou perigosos, ininteligíveis, objetos de supressão ou esquecimento. (Santos; Meneses, 2009, p. 13)

Para Santos (2009), tal pensamento ainda vigora hoje para muito além do colonialismo político. Para combate de tal forma de domínio propõe uma iniciativa epistemológica assentada na ecologia dos saberes e na tradução intercultural.

Na perspectiva das epistemologias abissais do Norte Global, o policiamento das fronteiras do conhecimento relevante é de longe mais decisivo do que as discussões sobre diferenças internas. Como consequência, um epistemicídio maço tem vindo a decorrer nos últimos cinco séculos, e uma riqueza imensa de experiências cognitivas tem vindo a ser desperdiçada. Para recuperar algumas destas experiências, a ecologia dos saberes recorrer ao seu atributo pós-abissal mais característico, a tradução intercultural. Embebidas em diferentes culturas ocidentais e não-ocidentais, estas experiências não só usam linguagens diferentes, mas também distintas categorias, diferentes universos simbólicos e aspirações a uma vida melhor. (Santos, 2009, p. 52).

Quanto ao processo exploratório vivenciado historicamente neste território e o estabelecimento do padrão de dominação a partir da colonialidade e da modernidade, Aníbal Quijano (2009) argumenta que

a constituição da América Latina, no mesmo momento e no mesmo movimento históricos, o emergente poder capitalista torna-se mundial, os seus centros hegemônicos localizam-se nas zonas situadas sobre o Atlântico – que depois se identificarão com a Europa – e como eixos centrais do seu novo padrão de dominação estabelecem também a colonialidade e a modernidade. Em pouco tempo com a América Latina o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu específico padrão de poder até hoje. (Quijano, 2009, p. 73).

Em outras palavras, é a partir da América que a colonialidade toma forma e se corporifica se constituindo num padrão capitalista que abrange o mundo. Era uma Europa que estendia seus tentáculos. O centro do Velho Mundo que até o século XV tinha como principal via de ligação entre seus extremos o Mar Mediterrâneo se deslocara des-

de então para o Oceano Atlântico e o Pacífico. O mar Tenebroso havia sido desbravado e a circunavegação seria uma realidade não só de intercâmbios comerciais, mas de todas as formas de dominação que os povos autóctones dos territórios conquistados presenciaram e ainda sentem seus reflexos históricos.

Pensar a decolonialidade em qualquer lugar do planeta é um desafio e isto não seria diferente em se tratando de América Latina. Neste sentido, emerge o Grupo Modernidade e Colonialidade (M/C), fundado em inspiração ao Grupo de Estudos Subalternos que por sua vez foi determinante para o estudo do pós-colonialismo na Ásia. O grupo M/C centraria suas pesquisas tendo como recorte espacial a América. Houve a percepção que para se entender a história da América Latina seria necessário a criação de categorias próprias de análise, isto porque, para os pesquisadores, já havia uma colonialidade do poder. Segundo Mignolo (2003), havia uma estruturação de formas de modernidade/colonialidade que servem de base para o sistema no mundo capitalista. Era preciso pesquisar, portanto, como a colonialidade do poder fez controle em todas as dimensões: econômico, social, pessoal, natural etc. grupo parecia importar as perspectivas de outras regiões e não produziam um pensamento localizado para refletir sobre as questões próprias da América Latina. (Ballestrin, 2013).

A proposta principal do grupo liga-se à palavra descolonização, que logo adiante perde a letra “S” e passa a ser conhecida como decolonialidade (Walsh, 2017). Deste grupo faz parte o semiologista Walter Mignolo, argentino, professor da Duke University nos Estados Unidos. Mignolo foi um dos principais intelectuais latino-americanos a criticar a formação do Grupo de Estudos Subalternos, pois o Walter Mignolo defende a ideia de que o latino-americano não conseguiu incorporar e representar as outras identidades continentais originárias que estiveram aqui. Segundo o autor, o nome América Latina é consequência da colonialidade do saber. “A partir da segunda metade do século XIX, quando se inventa o nome América Latina, esta já está cativa do vocabulário e da retórica da modernidade, ou seja, do autorrelato civilizatório e salvacionista”. (Mignolo, 2017, p. 13).

Corroborando e questionando a nomenclatura América Latina, Rogério Haesbaert (2021), geógrafo, afirma que

uma das omissões mais sérias quando do uso dessa denominação é em relação à “Afro- América. [...] Esse ato de renomear o continente é, sem dúvida, uma das tentativas de combate à “violência epistêmica” sofrida por esses grupos durante todo o processo de colonização e que [...] perdura hoje em distintas formas de colonialidade. (Haesbaert, 2021, p. 71).

O autor ainda reforça questões relacionadas a configuração da identidade neste continente e a apropriação do termo “americano” pelos Estados Unidos da América<sup>68</sup>.

Devemos iniciar pelo amplo debate sobre uma identidade latino-americano, sabidamente um tema muito explorado e complexo. Priorizemos, então, a dimensão mais estritamente geográfica. [...] pela designação “América”, carregada de colonialismo desde sua proposição, no século XVI, a partir do explorador, mercador e “geógrafo” Américo Vespúcio, e termo hoje “confiscado” pelo seu Estado hegemônico, os Estados Unidos. [...] Mesmo dentro dessa característica colonial de amplo espectro, ignora-se a imensa diversidade cultural que agregou àquela já previamente existente dos povos originários, os africanos escravizados e os orientais de diversas origens (indianos no Caribe e Guiana, japoneses e chineses no Peru e Brasil etc), sem falar de outros grupos europeus colonizadores, latinos ou não, como franceses, ingleses, holandeses e dinamarqueses. (Haesbaert, 2021, p. 64).

Retomando as questões de carácter histórico, observa-se que na lógica da modernidade se justificou o domínio, a violência, a escravidão e demais formas de opressão. Assim, a partir dos movimentos de independência na América Latina questões importantes para o continente vieram à tona, estas, até hoje não resolvidas: independência, libertação, soberania, anticolonialismo, anti-imperialismo, questões de identidade, entre outras. Muitas destas já apareciam nos escritos e nas falas dos primeiros libertadores da América como José de

San Martín, Simón Bolívar, José Gervasio Artigas e outros, porém, são questões que perpassam o tempo e chegam a nossos dias. Para Mignolo (2017) a superação destes paradigmas exige o que ele chama de “pensamento fronteiriço”.

Nós, *anthropos*, que habitamos e pensamos nas fronteiras, estamos no caminho e em processo de desprendimento e para nos desprender precisamos ser epistemologicamente desobedientes [...]. Em outras palavras o pensamento fronteiriço é a condição necessária para pensar descolonialmente. E quando nós, *anthropos*, escrevemos em línguas ocidentais modernas e imperiais (espanhol, inglês, francês, alemão, português ou italiano), o fazemos com nossos corpos na fronteira. (Mignolo, 2017, p. 20).

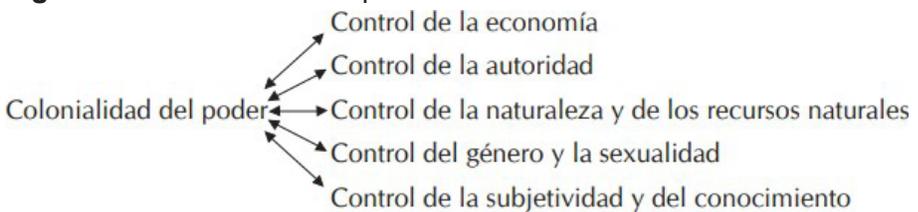
Assim, o “pensamento fronteiriço”, conduzente da opção decolonial está “se convertendo em uma forma de ser, pensar e fazer da sociedade política global. Esta se define em seus processos de pensar e fazer descolonialmente”. (Mignolo, 2017, p. 29). Desta forma, esta epistemologia reforça propósitos do pensar e agir além das imposições ocidentais e coloniais. O autor afirma que:

A decolonialidade requer desobediência epistêmica, nos espaços e tempos que a autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade. Pois bem, a descolonialidade não é um projeto que tenha por objetivo impor como um novo universal abstrato que substitua e “melhor” a reocidentalização e a desocidentalização. É uma terceira força que, por uma parte, se desprende de ambos projetos; e por outra, reclama seu papel na hora de construir futuros que não podem ser abandonados, nem nas mãos da reocidentalização, nem nos desenhos desocidentalizadores. (Mignolo, 2017, p. 30).

Portanto, a desobediência citada por Mignolo não se relaciona a uma tentativa de neutralidade por parte do pesquisador, mas a tentativa de se desprender das heranças da modernidade gestada pela epistemologia da modernidade eurocêntrica.

O conceito de colonialidade pode ser estendido para outros âmbitos. Assim, Mignolo (2010, p. 12) sugere que a matriz colonial do poder “é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados”. Desta forma a colonialidade do poder se ampliaria para: o controle da economia, controle da autoridade, controle da natureza e dos recursos naturais, controle do gênero e da sexualidade, controle da subjetividade e do conhecimento. Este entrelace entre o controle do poder da colonialidade em diversos âmbitos é demonstrado de forma ilustrativo por Mignolo (2010), conforme a Figura 2.

**Figura 2:** Colonialidade do poder



**Fonte:** (Mignolo, 2010, p. 12)

A Modernidade e a Colonialidade – palavras que deram nome ao Grupo – são elementos constitutivos de uma mesma matriz, “a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade; é a sua parte indissociavelmente constitutiva”. (Mignolo, 2003, p. 30). Houve, portanto, uma colonização que foi além do poder, perpassando a colonialidade do saber e o ser. Isto se explica pela condição imperial a qual foi empreendida a conquista ocidental.

Para Ballestrin (2013, p. 108), o processo reflexivo de decolonização não deve ser confundido com rejeição da “criação humana realizada pelo Norte Global e associado com aquilo que seria genuinamente criado no Sul. [...] pode ser lido como um contraponto e resposta à tendência histórica da divisão do trabalho no âmbito das ciências sociais”. Para esta autora, o grupo Modernidade/Colonialidade contribuiu para o pensamento decolonial a partir das tentativas de marcar uma narrativa que tenta compreender a América Latina como continente fundacional do colonialismo; do reconhecimento da América Latina como laboratório para o racismo; do reconhecimento da diferença colonial; da verificação da estrutura historicamente opressora da colonialidade; e do forne-

cimento de novos horizontes a fim da libertação humana e produção de conhecimento. Todavia, a discussão sobre o Brasil não povoa o imaginário pós-colonial e decolonial do grupo. (Ballestrin, 2013).

Albert Memmi (2007), em sua obra “Retrato do Colonizador precedido de Retrato do Colonizado” enfatiza os efeitos psicológicos do colonialismo. O autor mostra os pormenores e as consequências resultantes das formas de colonização a que povos de territórios foram submetidos e como essas influenciaram nos mais diversos modos de ver, interpretar, se comportar e reafirmar pensamentos e vivências

Pouco importa ao colonizador o que o colonizado verdadeiramente é. Longe de querer apreender o colonizado em sua realidade, ele se preocupa em fazê-lo sofrer essa indispensável transformação. E o mecanismo dessa remodelagem do colonizado é por si próprio esclarecedor. Ele consiste primeiramente em uma série de negações. O colonizado *não* é isto, *não* é aquilo. Jamais é considerado positivamente; se o é, a qualidade concedida está ligada a uma *falta* psicológica ou ética. (Memmi, 2007, p. 122).

Assim, afirma-se que a “colonialidade” é desvelada pela dimensão imperial ocidental dos últimos 500 anos, “é a colonialidade do conhecimento e do ser o que se esconde por trás da celebração de rupturas epistêmicas e de mudanças paradigmáticas”. (Mignolo, 2017, p. 24).

Estes são apenas alguns autores que nos ajudam no exercício de um pensar decolonial. Desta forma, tal estudo buscou explicar através de uma visão dialética a condição contemporânea da América Latina em termos de construção histórica, dos processos de desigualdade, racismo, preconceitos e exploração. Espera-se que ao final deste estudo o conceito de decolonialidade torne-se mais presente, enfatizando a necessidade da decolonização de um pensamento permeado a todo instante pelo eurocentrismo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a ideia de decolonialidade, tanto em Mignolo, quanto outros estudiosos do Grupo M/C tem o objetivo principal de eluci-

dar o debate e preencher lacunas geradas por um processo de dominação que relegou e apagou identidades, memórias, vivências, saberes ancestrais e epistêmicos. A palavra epistemicídio (Garighan, 2021) não é exagero, muitos foram os saberes que jamais renascerão. Restabelecer integralmente será impossível, porém a tarefa de não deixar cair no esquecimento advindos das dominações, as quais este outro lado do Atlântico foi submetido, é dever de todas as ciências e as Humanas estão entre as principais. É necessário debruçar-se sobre o estudo da decolonialidade e assim compreender por outra ótica as continuidades e rupturas com as quais convivemos e sofremos seus efeitos ainda hoje.

A decolonialidade nos convida a questionar o monopólio epistêmico do Norte Global e a abraçar a pluralidade de saberes presentes no Sul Global, enriquecendo assim nossa compreensão do/de mundo. Através do diálogo, da interseção entre as ideias e dos estudos acerca da decolonialidade se torna possível uma perspectiva plural, transformadora e desafiadora. Ela visa dismantelar as estruturas de poder que se originaram durante o período colonial e ainda estão presentes em nossas instituições, relações sociais e construções de/do conhecimento. Além disso, a decolonialidade busca promover a justiça social, a igualdade, o reconhecimento das diferenças e a valorização das diversas culturas e identidades presentes no mundo contemporâneo.

A busca pela decolonialidade não é um caminho fácil, pois requer uma desafiadora desconstrução de preconceitos arraigados e a construção de novas formas de convivência e cooperação global. No entanto, é uma jornada essencial para o alcance de um presente e futuro mais inclusivo, onde as vozes subalternizadas sejam ouvidas e as hierarquias impostas pela colonialidade sejam ao menos parcialmente superadas. Através do diálogo e do compromisso com a mudança, a decolonialidade oferece um caminho para a reconstrução de uma sociedade mais justa, respeitosa e verdadeiramente emancipada.

Nessa busca por uma transformação profunda, desconstruir as hierarquias e desigualdades que permeiam nossas instituições e nossas mentalidades se faz condição necessária. Ao romper com o colonialismo/colonialidade interna, somos desafiados a reconstruir narrativas e práticas mais justas, inclusivas e equitativas. A decolonialida-

de exige persistência visto que encontraremos resistência e obstáculos ao longo do percurso. No entanto, reafirmamos nosso compromisso com a construção de um mundo onde a diversidade seja celebrada e onde as histórias sejam contadas a partir de múltiplas perspectivas.

Decolonizar é preciso!

## Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S.L.], n. 11, p. 89-117, ago. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-33522013000200004>. Acesso em: 27 de maio de 2023.

GARIGHAN, Grégoire. **Epistemicídio e o apagamento estrutural do conhecimento africano**. 2021. UFRG. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/epistemicidio-e-o-apagamento-estrutural-do-conhecimento-africano/>. Acesso em: 27 de maio de 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na “América Latina”**. Niterói: Clasco, 2021. Programa de Pós-Graduação em Geografia; Universidade Federal Fluminense.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade<sup>1</sup>. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S.L.], n. 80, p. 71-114, 1 mar. 2008. OpenEdition. <http://dx.doi.org/10.4000/rccs.695>. Acesso em: 27 de maio de 2023.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003.

\_\_\_\_\_. **La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial**, Gedisa, Barcelona, 2007.

\_\_\_\_\_. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del Signo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Desafios decoloniais hoje**. 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645/2646>. Acesso em: 27 de maio de 2023.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 192p.

ORTELIUS, Abraham. Mapa-múndi por Abraham Ortelius de 1575. 1575. Disponível em: <https://www.meisterdrucke.pt/artista/Abraham-Ortelius.html>. Acesso em: 05 ago. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. Cap. 2. p. 73-117.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos - Cebrap**, [S.L.], n. 79, p. 71-94, nov. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-33002007000300004>. Acesso em: 27 maio de 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. Cap. 1. p. 9-71.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio financeiro do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU/FUMDES. O referido apoio é substancial para a realização deste estudo.

## CAPÍTULO 16

### DO SUJEITO ECOLÓGICO PARA O SUJEITO SUSTENTABILISTA

**Paulo Roberto Serpa**

[pauloserparoberto@gmail.com](mailto:pauloserparoberto@gmail.com)

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

**Verônica Gesser**

[gesserv@univali.br](mailto:gesserv@univali.br)

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

**Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos**

[bruna\\_siqueiras@hotmail.com](mailto:bruna_siqueiras@hotmail.com)

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

## INTRODUÇÃO.

Para esta produção tem-se como objetivo principal apresentar uma discussão teórica que viabilize o entendimento da produção do sujeito sustentabilista observando os mecanismos de governança global como estratégias de ecopolítica, que focam no atendimento as demandas das questões ambientais da contemporaneidade.

Iniciamos apontando o quanto somos cotidianamente bombardeados por informações, seja por meio de reportagens, *lives*, entrevistas e outras comunicações de mídia que se direcionam para as mazelas das mudanças climáticas no planeta em que habitamos. Seja o aumento da emissão de gases poluentes na atmosfera, aumento das temperaturas, derretimento das geleiras, mortandade de centenas de milhares de seres humanos e não humanos pela seca, carência de comida e queimadas. Estes, são alguns dos exemplos de podemos retomar de imediato em nossa memória.

Todo este cenário apresentado, representa a crise ambiental ou crise da racionalidade como indicam alguns autores. Tal crise vem

evoluindo a partir das ações das relações humanas perante a natureza, a aquisição desenfreada de bens e recursos desconsiderando limites por longos anos, vieram forjando o presente momento. Conforme indicado por Santos e Horn (2017, p. 223):

É notório que o consumismo, potencializado pela mídia, as desigualdades sociais e econômicas, a urbanização desregulada, a contaminação do meio ambiente por resíduos domésticos, industriais; as queimadas; o desperdício dos recursos naturais não renováveis; o desmatamento indiscriminado; a perversão dos rios; a mutilação do solo, tanto pela mineração quanto pelo uso de agrotóxicos, a caça e pesca predatórias são condutas ou resultados interligados ao insucesso do desenvolvimento sustentável.

Esta racionalidade direcionada para o consumismo, segue deseducando o sensível na relação com a natureza e, até mesmo, com seus pares. Este tipo de racionalidade que segue a lógica neoliberal e orienta padrões de consumo, extravasa o número de técnicas e tecnologias possíveis na busca do controle/direcionamento de nossas ações e não ações. Isto forja um padrão de consumo que tem excedido a capacidade da natureza reestabelecer-se, assim como, também usufruímos de uma forma socialmente desigual (Tavares; Burgel, 2018). O que comemos, o que vestimos, como nos comportamos, o rosto que temos, nosso vocabulário e demais aspectos de nossa vida humana, seguem orientados cotidianamente por grades de padrões pré-moldados.

## **MÉTODOS.**

Este trabalho constitui-se como uma discussão teórica realizada a luz de uma pesquisa bibliográfica (Marconi; Lakatos, 2003) onde buscamos obras científicas sobre a temática apresentada, tentando compreender como os sujeitos ecológico e sustentabilista são formados e requeridos para sustentabilidade do planeta e o desenvolvimento sustentável, e produzidos a partir de mecanismos de governança global.

## RESULTADOS.

Como resultado desta pesquisa, tem-se uma discussão teórica dos autores que contribuem para analisar as mudanças de discurso frente a formação dos sujeitos para o desenvolvimento sustentável, evidenciados aqui, a partir dos discursos apresentados por mecanismos de governança global das questões ambientais da contemporaneidade.

### **Enunciados de desenvolvimento sustentável que se fortalecem**

Nesta direção, ao falar do desenvolvimento sustentável Santos e Horn (2017, p. 201) relatam que:

Conceito este gradualmente absorvido no imaginário comum, a funcionar por vezes como meta real, por outras, como mero modismo transmutado em marca, a da sustentabilidade. Não poucas vezes confundido com responsabilidade social corporativa ou ecoeficiência. Ambas as situações, porém, não compartilham o impacto zero ao meio ambiente, tampouco estarão enquadradas, necessariamente, como atividades negociais sustentáveis. A confusão conceitual é potencializada na mídia, com a sustentabilidade comumente atrelada a mensagens desvinculadas de adjetivação socioambiental, mas simples instrumento de marketing.

Neste caminho, o cuidado de si se revela uma necessidade primeira para se compreender o contemporâneo neste momento histórico, contribuindo no desvelamento desse lenço que nos cega para o mundo real de pessoas reais, situações e conflitos reais, que fazem sim parte de nossas vidas, parte de nossa consciência.

[...] denota-se que a sustentabilidade, enquanto paradigma, tem o condão de modificar o modo de pensar e agir de uma sociedade frente às novas realidades que se impõem, por necessidade de preservar a vida na terra, para as atuais e futuras gerações, para garantir um desenvolvimento econômico que harmonize com esta demanda e, até mesmo, para erradicar injustiças e desigualdades. (Teixeira; Moura; Aznar-Crespo, 2022, pp. 35-36)

Teixeira, Moura e Aznar-Crespo (2022, p. 36) seguem indicando que a sustentabilidade é “Um tema muito caro na atual conjuntura mundial. Da necessidade de um meio ambiente ecologicamente equilibrado até políticas econômicas voltadas ao consumo de produtos locais, a sustentabilidade é quase um imperativo contemporâneo”.

Com isso, relembramos de algumas agendas globais que são organizadas e direcionadas por grandes organismos multilaterais que contribuem de maneira expressiva na disseminação de discursos, formando mentes e sujeitos na sociedade geral. Dentre estes podemos destacar alguns dos mais expressivos, que são os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODMs de 2000 a 2015, e em vigência os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS de 2015 a 2030 e, a Década da Ciência Oceânica para o Desenvolvimento Sustentável de 2021 a 2030.

Estes entre si, ratificam um padrão de discurso para um tipo de desenvolvimento sustentável muito mais focado no desenvolvimento (econômico) do que no sustentável. Para Santos e Horn (2017, p. 212):

O desenvolvimento sustentável, na forma em que foi concebido no Relatório Brundtland e em suas medidas, não trabalha a questão emblemática, ou seja, essa insatisfação humana alimentada pelo subsistema econômico. Nem no sentido de remodelar o capitalismo e seu processo produtivo de consumo, com suas nuances antes traçadas, nem visualiza outro modo associativo de produção e aproveitamento da genialidade humana.

Ainda, nessa perspectiva, Rezende e Tristão (2017, p. 135) observam que:

Pelo fato de estarmos inundados pelas propagandas, por apelos televisivos e eleitoreiros, parece que estamos submersos num modismo de um desenvolvimento sustentável a serviço de interesses políticos e comerciais, promovendo um estilo divergente de nossa aposta, de uma Educação Ambiental transformadora e comprometida com saberes e fazeres de práticas sustentáveis e que se opõe enfaticamente à lógica binária cultura e natureza e a outros binarismos excludentes.

E são esses discursos fortalecidos entre si e pelo poder destas organizações, dos (des)governos e da mídia, que chegam ao mercado, ganhando novas roupagens e até mesmo a parte da formação literal no ambiente escolar. Conforme Santos (2021, p. 15):

Os discursos de verdade, geralmente partem de grupos centrais, e são pulverizados por meio de movimentos periféricos, que podem ser apresentados por variados esquemas de linguagem, entretanto, preservam-se intactos o que enunciados os permitem existir, fazendo com que discursos de verdade, como o 'Desenvolvimento Sustentável' ganhem força, causando o regulamento das práticas individuais disciplinares, e práticas coletivas da população, por meio de políticas direcionadas à vida [...].

Conforme discorreremos até esse momento, esses mecanismos internacionais têm uma narrativa fortemente enraizada na tessitura das políticas globais. Com isto, nesta produção, buscamos também entender como o sujeito ecológico tão requerido anteriormente para contribuir nesta mudança de cenário, de racionalidade instrumental, não dá mais conta pelo atual agravante que vivemos.

### **Uma transição de conceitos**

Neste ensejo, apresentamos uma fala muito representativa de uma possibilidade da produção de um novo sujeito, o sujeito sustentabilista. Trazemos à tona, a fala discursada no ato da posse em 04 de janeiro de 2023 da atual Ministra do Meio Ambiente e Mudança Climática, Marina Silva. Neste momento, numa perspectiva marcada do cenário atual para o futuro, ela proferiu que “nossos filhos e netos já nascerão sustentabilistas. Uns serão conservadores, outros serão progressistas, uns capitalistas, outros socialistas, mas todos serão sustentabilistas”.

Tal pronunciamento oficial, nos faz refletir sobre a transmissão da intencionalidade de um plano de governo, que não é para poucos seletos e sim para toda a massa de cidadãos brasileiros. Cabe dizer, que este sujeito<sup>70</sup> não “nasce” aqui, ele é produzido a

partir de inúmeros desdobramentos dos discursos que Conforme Santos e Horn (2017, p. 213):

É no aspecto de incentivo às mudanças da mente e sociedade conformada, então entorpecidas com os confortos ou ganhos da modernidade e contemporaneidade, que a utopia e a destopia constituem ferramentas fundamentais. Podem não servir de indicador dos meios, de como agir, até mesmo estar sujeitas a relativizações constantes, mas o assalto permanente à inércia social é o seu escopo e somente por isto já merecem atenção.

Mas será que a partir deste momento, tal possibilidade nos garante o ato de sonhar por uma utopia possível? E continuamos refletindo, por que o sujeito ecológico é insuficiente? Quem é este sustentabilista ou novo sujeito sustentabilista?

Frente a estas questões, partimos para busca conceitual dos termos para nos ajudar a compreender essa necessidade de mudança do sujeito. Trazemos também autores como Veiga-Neto, Hening, que partem de uma perspectiva foucaultiana de biopolítica para apresentar uma ecopolítica, para nos ajudar a compreender com maior clareza o cenário que vivemos.

Isto posto, iniciamos apresentando o conceito de sujeito ecológico. Conforme Carvalho (2001) é um sujeito ecologicamente orientado. “O sujeito ecológico, [...] é o sujeito ideal que sustenta a utopia dos que creem nos valores ecológicos, tendo, por isso, valor fundamental para animar a luta por um projeto de sociedade, bem como a difusão desse projeto [...]” (Silva; Ferreira, 2014, p. 19). Ou seja, são aquelas pessoas que internalizaram diferentes preceitos da ecologia e as exercem como pertencentes a sua identidade através das suas atitudes e relação com o meio (Inocêncio; Carvalho, 2021).

Seguimos para desvendar o que é ser sustentabilista, começamos com o entendimento de sustentabilidade, segundo Boff (2012, p. 14), a sustentabilidade pode ser entendida como o conjunto de ações e processos que visam “o atendimento das necessidades do presente e das futuras gerações, e a continuidade, a expansão e a realização das potencialidades da civilização humana em suas várias expressões”.

Conforme apresentado por Lopes, Santos e Nogueira (2021, p. 340):

Advindo a partir de mudanças internas, principalmente na década de 1980, o sustentabilismo constitui um desdobramento do ambientalismo moderado, que obtém características mais moderadas quando se apresenta na forma conciliatória do ambientalismo que enfoca basicamente a conciliação do crescimento econômico, do desenvolvimento social e da conservação ambiental, por meio do desenvolvimento sustentável.

Portando, este novo sujeito sustentabilista é alguém que busca viver de forma sustentável e que se preocupa com o impacto ambiental e social de suas ações. Seria aquele que internalizou os princípios de sustentabilidade, ou por aqui destacado, do desenvolvimento sustentável. Compreendendo desta maneira, a relação complexa que envolve a preservação do meio ambiente e a promoção do bem-estar humano e dos outros seres vivos (Menezes; Siena, 2010; Bezerra, 2014). Acreditamos que este sujeito não está pronto, ele ainda ganha contornos e acentua suas possibilidades de atuação conforme a formação e experiência dos indivíduos.

Notamos nos referenciais apresentados que os conceitos se aproximam quando são produtos de uma formação discursiva socialmente construída e se diferem quanto a própria exatidão de sua existência e conduta prática. Enquanto o sujeito ecológico ainda é um ideal utópico, que segue voltado para a conservação e preservação do meio ambiente (Inocêncio; Carvalho, 2021), o sujeito sustentabilista é aquele forjado nos discursos do desenvolvimento sustentável que vem ganhando cada vez mais enredo a cada “plano de resguardo da vida” no planeta apresentado pelos organizados multilaterais supranacionais, que produzem diferentes preceitos que são traduzidos e incorporados nas identidades dos sujeitos.

Este segundo, segue atrelado a ecopolítica, em que, para além do governo dos corpos, parte-se para o governo da natureza e do meio ambiente, assim como, para além de estar atendo as questões da conservação e preservação do meio ambiente, também observa esta rela-

ção atrelada os mecanismos sociais e a parte econômica que estão intrinsecamente vinculados a suportabilidade da vida no planeta.

Contudo, será que ambos não seriam necessários, ou não coexistirão concomitantemente? Saímos da modernidade num cenário de governo dos corpos entendido como biopolítica e chegamos a pós-modernidade onde este governo avança e o conceito transmuta-se para ecopolítica, um governo do meio ambiente, uma conduta ambientalmente direcionada para uma ética verde.

Para melhor compreender o conceito de ecopolítica, recorremos a concepção de Marques e Henning (2020, p. 235) “Entendemos a ecopolítica como um alargamento da biopolítica, onde além das estratégias operadas nas relações humanas, nas práticas da vida, há uma política que concerne às maneiras de lidarmos com o planeta”. Nesse caminho, Dagnoni (2006, p. 26) ressalta que:

A educação, através da instituição escolar, tem exercido função de grande relevância relacionada à vida das pessoas e na sua atuação na sociedade. Por isso, destacamos os aspectos humanos, organizacionais e físicos que estruturam o ambiente escolar, haja vista que estes se desencadeiam em atividades pedagógicas adotadas diariamente pelos(as) educadores(as) e que influenciam na formação dos(as) educandos(as).

Isto posto, apresentamos os Espaços Educadores Sustentáveis como um ambiente disciplinar que forma e produz sujeitos para o tempo presente e que, por vezes, perpassam por características do sujeito ecológico e do sujeito sustentabilista. Aqui percebemos a relação apresentada por Foucault sobre o saber e o poder, onde por meio deste espaço se criam condições para produção do sujeito.

Em contrapartida, também entendemos que, por vezes, este ambiente possa já estar regulado pelas técnicas de ajustamento (do meio/da natureza), impondo uma relação de utilidade a natureza (a cargo de exemplo: a horta educativa, tanque de areia, árvore para sombra e flores para enfeitar), conduzindo a uma ideia de controle, em que podemos docilizá-la. Esta seria ainda uma visão fragmentada, que separa o ser humano da natureza, visão esta que não é o propósito dos espaços educadores sustentáveis.

Conforme Rezende e Tristão (2017, p. 133):

o principal instrumento de formulação de políticas públicas no Brasil acontece no âmbito do Programa Nacional Escolas Sustentáveis (2013), que dispõe sobre as ações de apoio às escolas da Educação Básica em sua transição para a sustentabilidade socioambiental, considerando as dimensões do currículo, da gestão, do espaço físico e das relações com a comunidade. O objetivo maior é apoiar a transição das escolas para espaços educadores sustentáveis, contribuindo para a melhora da qualidade da educação básica.

Os Espaços Educadores Sustentáveis requerem uma mudança de pensamento frente a questão ambiental na escola. Não se trata mais de professores e alunos, mas sim de educadores<sup>72</sup> e educandos que compartilham e constroem saberes, não limitados apenas a construção de pequenas áreas verdes que caracterizam o que Carvalho (2001), concebe como *ethos romântico-ecológico*,

[...] fenômeno das sensibilidades para com a natureza sem uma das expressões mais importantes que estas adquirem no contexto do que poderíamos chamar de uma *sensibilidade romântica*. Dito de outro modo, é possível encontrar romantismo, como visão de mundo, uma fonte importante de sentidos que alimenta certos valores e atitudes, como a afirmação do indivíduo, o desejo de uma unidade perdida, o sentimento anticapitalista e a celebração da natureza. Valores e sentimentos em estreita sintonia com o *ethos* romântico [...] de modo particular no universo contracultural e no imaginário ambiental contemporâneo (Carvalho, 2001, p. 47).

Ações como as apresentadas nos ambientes escolares, apresentam contribuições, porém são ações pontuais que por limitam a compreensão das questões socioambientais à preservação do meio ambiente, o restringindo apenas a um viés ecologista.

Pensando nisso e nas dimensões das escolas sustentáveis, gestão, currículo e espaço físico, percebemos que todos os atores são essenciais para esta transição. Mas fica a interrogativa, os espa-

ços educadores sustentáveis são dispositivos para sujeitar os indivíduos a identidade sustentabilista?

Neste caminho, as crianças são os principais sujeitos desta aprendizagem. Entendemos como sujeito, aquele indivíduo que está sujeito a um pensamento, a intencionalidade que manifesta dentro deste espaço educador sustentável.

Assim como Santos (2021, p. 23):

[...] defendemos que, a Educação Ambiental surge como potência para resistência, uma vez que busca, não a legitimação da bem aceita dualidade entre falso e verdadeiro, mas a ocupação com o estranhamento, acompanhada da busca do espaço da diferença, ao suscitar provocações e pensar novas possibilidades.

Cabe salientar, que existe uma diferença entre o sujeito que desejamos (aquele sujeito ambientalmente orientado pelos princípios da Educação Ambiental na educação) e aquele sujeito formado a partir do discurso presente das organizações que permeiam os princípios do neoliberalismo. Por exemplo, com *marketing* verde o sujeito que adere a ideia de desenvolvimento sustentável sem a presença de crítica reflexão sobre a realidade que está inserido e o futuro das gerações. Portanto, cabe sempre se perguntar, qual sujeito, qual sustentabilidade, qual ideologia permeia o discurso, qual a finalidade, dentre outras que permanecem em reflexão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Salientamos que o que esteve em pauta nesta produção até aqui, é muito mais do que a produção/elaboração de um novo conceito, mas sim a discussão para o entendimento da formação de sujeitos que pensem mais sobre a sobrevivência e a capacidade de existência no planeta terra, nossa casa comum, do que na sua própria necessidade de satisfação instantânea.

Observamos ainda os estudos para aporte das discussões sobre a produção do sujeito sustentabilista partindo dos mecanismos de governança global como estratégias de ecopolítica, que focam no

atendimento as demandas das questões ambientais da contemporaneidade, ainda são incipientes, mas já sugerem e encaminham diferentes possibilidades e discussões futuras acadêmico-científico, quando dos conceitos apresentados, sabendo-se da necessidade de aprofundamento sobre diferentes aspectos da produção do sujeito em Foucault e seus expoentes.

### Referências.

BEZERRA, Eronildo Braga. **A busca de alternativas sustentáveis: a experiência da fábrica de “bacalhau” da Amazônia.** 2014. 204 f. Tese (Doutorado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014. Disponível em: <http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4332>. Acesso em 22 de ago. de 2023.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é – o que não é.** Petrópolis: Vozes, 2012.

CARVALHO, Isabel. **A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em Educação ambiental.** 2000. F.349. Tese de doutorado (Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2001.

DAGNONI, Cláudia Roberta Coelho. **Projeto terra limpa: a educação ambiental e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do município de Balneário Camboriú.** 2006. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Comunicação – CEHCOM, Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Itajaí, 2006. Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/687/Claudia%20Roberta%20Coelho%20Dagnoni.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2023.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito.** São Paulo: EDUC, 2003.

INOCÊNCIO, Adalberto Ferdinando; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. O Sujeito Ecológico: objetivação e captura das subjetividades nos dispositivos e acontecimentos ambientais. **Revbea**, São Paulo, V. 16, Nº 5: 94-114, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/11644>. Acesso em: 26 de fev. de 2023.

LEFF, E. **Discursos sustentáveis**. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Maryângela Ribeiro de Aquino Lira; SANTOS, Carlos Alberto Batista; NOGUEIRA, Eliane Maria de Souza. **ATIVISMOS AMBIENTAIS NO BRASIL E NOS ESTADOS UNIDOS SOB O**

**OLHAR DAS CORRENTES DO ECOLOGISMO**. **Revista Científica do UniRios**, 2021.1. Disponível em: [https://www.unirios.edu.br/revistas/revistas/media/revistas/2021/31/ativismos\\_ambientais\\_no\\_brasil\\_e\\_nos\\_estados\\_unidos\\_sob\\_o\\_olhar\\_das\\_correntes\\_do\\_ecologismo.pdf](https://www.unirios.edu.br/revistas/revistas/media/revistas/2021/31/ativismos_ambientais_no_brasil_e_nos_estados_unidos_sob_o_olhar_das_correntes_do_ecologismo.pdf). Acesso em 21 de fev. de 2023. MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Isabel Ribeiro; HENNING, Paula Correa. Discursos Esverdeantes e atravessamentos com a Ecopolítica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande. V. 37, n.1. Seção especial: XI EDEA - Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental. p. 228-246. jan/abr. 2020.

MENEZES, Daniel Santos; SIENA, Osmar. AMBIENTALISMO NO INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE (ICMBIO) NA AMAZÔNIA LEGAL. **o&s** - Salvador, v.17 - n.54, p. 479-498 - Julho/Setembro, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/DS9ppb44Hp5GNkmYRyFGnFf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 de ago. de 2023.

REZENDE, Fernanda Freitas; TRISTÃO, Martha. Abordagens da ideia de escola sustentável: práticas de sustentabilidades em comunidades/escolas. *In*: OLIVEIRA, Marcia Maria Dosciatti de; MENDES, Michel; HANSEL, Claudia Maria; DAMIANI, Suzana. **Cidadania, meio ambiente e sustentabilidade [recurso eletrônico]**. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2017.

SANTOS, Bruna Carolina de Lima Siqueira dos. **Inserção da educação ambiental nos currículos**: possibilidades para tensionamentos e questionamentos frente a lógica neoliberal. 2021. 137 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Itajaí, 2021.

SANTOS, Juliano Viali dos; HORN, Luiz Fernando del Rio. A educação e a conscientização ambiental no desenvolvimento sustentá-

vel. *In*: OLIVEIRA, Marcia Maria Dosciatti de; MENDES, Michel; HANSEL, Claudia Maria; DAMIANI, Suzana. **Cidadania, meio ambiente e sustentabilidade [recurso eletrônico]**. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2017.

SILVA, D. V.; FERREIRA, L. A construção do sujeito ecológico: uma agenda contemporânea permeada pelo passado. **R. Laborativa**. v. 3, n. 2, p. 03-20, out./2014. Disponível em: <http://ojs.unesp.br/index.php/rlaborativa>. Acesso em 21 de fev. de 2023.

TAVARES, Elisa Goulart; BURGEL, Caroline Ferri. Novas formas de cidadania: o desafio educacional do consumo consciente na busca da sustentabilidade. *In*:

DITTRICH, Maria Glória; RAMOS, Flávio; NETO, Mário Uriarte; OLIVEIRA, Micheline Ramos de; OLIVEIRA, Ana Cláudia Delfini Capistrano de; BRANCO, Joaquim Olinto; LOPES, Stella Maris Brum; ULRICH, Maria Varolina de Goes. [orgs.] **Mãos de vida nas políticas [recurso eletrônico]**: educação, gênero, meio ambiente e saúde. - Itajaí: UNIVALI, 2018.

TEIXEIRA, Ivana Reis; MOURA, Graziela Breitenbauch de; AZNAR-CRESPO, Pablo. O Conceito de Desenvolvimento Sustentável e a Sustentabilidade na Elaboração das Políticas Públicas. *In*: BRANCO, Joaquim Olinto; MOURA, Graziela Breitenbauch de; DITTRICH, Maria Glória; SANTOS, Carlos Roberto Praxedes dos. (Org.). **Olhares sobre políticas públicas [recurso eletrônico]**: biodiversidade e sustentabilidade. Dados eletrônicos. Itajaí: Ed. Da Univali, 2022.

VEIGA-NETO, A. Ecopolítica: um novo horizonte para a Biopolítica. **Ver. Eletrônica Mest. Educ. Ambient.** Rio Grande – RS, v. especial, p. 208-224,dez, 2014.

## AGRADECIMENTOS:

Agradeço muitíssimo a Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – CAPES pelo apoio no meu acesso e permanência no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, auxiliando-me nos gastos de mensalidade e de participações em eventos científicos.

## CAPÍTULO 17

### ENSINO DE BIOLOGIA MEDIADO POR TECNOLOGIA EM RONDÔNIA: ABORDAGEM DIDÁTICA

**Daniele Braga Brasil**

[danielebrasil@gmail.com](mailto:danielebrasil@gmail.com)

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

**Adriana Gomes Alves**

[adriana.alves@univali.br](mailto:adriana.alves@univali.br)

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

**Sabrina Pereira dos Santos**

[sabrinasantos@educ.org.gov.br](mailto:sabrinasantos@educ.org.gov.br)

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

## INTRODUÇÃO

Rondônia é um estado da Região Norte do Brasil, que segundo o IBGE (2021), possui extensão territorial de 237.754,172km<sup>2</sup>, população residente de 1.581.016. Este faz fronteira com a Bolívia e divisa com os estados do Acre, Amazonas e Mato Grosso. E como parte da Amazônia Brasileira possui características geográficas peculiares a este Bioma possuindo um relevo predominantemente plano, típico de áreas de planície. As áreas mais elevadas estão concentradas na porção sudeste do estado, na região da chapada do Parecis e na porção noroeste, serra dos Pacáas Novos (Rondônia, 2023).

A sua história está ligada ao processo de desbravamento do extremo oeste brasileiro, assim como pela exploração de borracha e minérios na Floresta Amazônica. Na atualidade, o estado é um grande produtor de soja e carne bovina. Além disso, possui uma infraestrutura formada por equipamentos que contribuem para a economia da re-

gião, como a hidrovía Madeira e as usinas hidroelétricas de Santo Antônio e Jirau (Rondônia, 2023).

Por questões geográficas, ambientais e por dificuldades de acesso a alguns municípios, distritos, vilas e comunidades temos um cenário responsável por impossibilitar que muitos estudantes não tenham acesso a última etapa da educação básica, o Ensino Médio. Precisando enfrentar longos períodos de deslocamento pelas estradas e/ou por rios para ter acesso a escolas. Então, com o objetivo de possibilitar a conclusão da educação básica, desde 2016, estudantes residentes em comunidades tradicionais consideradas como áreas de difícil acesso, tais quais: ribeirinhas, indígenas, remanescente quilombolas, extrativistas e de sítios de produção agrícola e pecuária, são atendidos por meio do “Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica” (EMMT) da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SE-DUC/RO) que atende todos os componentes curriculares com suas devidas cargas horárias do Ensino Médio (Rondônia, 2016).

Fator responsável por impossibilitar que muitos jovens não tenham acesso ao Ensino Médio, por viverem longe dos centros urbanos.

Com essas considerações, a partir de um conjunto de medidas e ações e com o objetivo de universalizar o acesso à última etapa da Educação Básica institui-se a Lei nº 3.846 de 4 de julho de 2016 que em seu art.1º, afirma que,

Fica instituído o Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica no âmbito da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, com o objetivo de implantar o Ensino Médio com Mediação Tecnológica aos estudantes que residem na zona rural, cujas localidades são de difícil acesso, demanda reprimida ou em localidades onde houver carência de profissionais habilitados. (Rondônia, 2016, p. 1)

A proposta foi atender estudantes do Ensino Médio regular da rede estadual de Ensino, residentes nas zonas rurais, áreas indígenas, quilombolas e demais localidades consideradas de difícil acesso com o intuito de garantir acesso e permanência na escola dos 52 municípios de Rondônia.

Nessa perspectiva, em 2016, teve início através da Secretaria do Estado da Educação de Rondônia, o Ensino Médio com Mediação

Tecnológica (EMMT) para atender estudantes do campo residentes em locais considerados de difícil acesso, como: comunidades ribeirinhas, indígenas, quilombolas, extrativistas e sítios de produção agrícola e pecuária e que não tivesse professores habilitados nos componentes curriculares do Ensino Médio e ainda que, se disponham a exercer a docência em comunidades distantes dos centros urbanos. Um fato complicador que faz com que a educação formal de estudantes residentes no campo e em áreas consideradas de difícil acesso seja um desafio (Rondônia, 2016).

Fundamentado na carência de professores habilitados na área de atuação, às especificidades ambientais e a obrigatoriedade de universalização da oferta da Educação Básica, o EMMT surgiu como alternativa para possibilitar o acesso a essa modalidade de ensino, contemplando a diversidade do meio, observados os princípios constitucionais, a Base Nacional Comum e aos princípios que orientam a Educação Básica (Costa, 2015, p. 28).

Desde 2016, estudantes residentes em comunidades tradicionais, como: ribeirinhas, indígenas, remanescente quilombolas, extrativistas e de sítios de produção agropecuária, tem o acesso ao Ensino Médio por meio da Mediação Tecnológica, no qual as aulas são planejadas e produzidas por professores da rede pública estadual habilitados nos componentes curriculares (Rondônia, 2016).

Esta metodologia da Educação Básica do Ensino Médio, prevista no art. 28 da LDB, define para o atendimento da população do campo, adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, com orientações referentes a conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos estudantes da zona rural. Devendo ter flexibilidade para contemplar a diversidade do meio, em seus múltiplos aspectos, observados os princípios constitucionais, a Base Nacional Comum e aos princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Frente a esse cenário, surgiu o interesse em investigar as estratégias didáticas pedagógicas utilizadas no ensino de Biologia mediado por tecnologias de Rondônia, pelo fato de ser nesse componente que se estuda os seres vivos, sua interação entre si e com o meio ambiente, aspecto fundamental para a população dessas regiões.

Nesse sentido, essa pesquisa em andamento em nível de doutorado em educação tem o objetivo de investigar como ocorre o atendimento as peculiaridades regionais nas quais estão inseridos os estudantes do campo atendidos nas aulas e nas atividades práticas de Biologia por meio do ensino Médio por Mediação Tecnológica em Rondônia. E para isso vamos lembrar os princípios constitucionais e levar adiante todas as ideias preconizadas na LDB/96, na qual a educação deve possibilitar acesso a conhecimentos que permitam a compreensão das diferentes formas de explicar o mundo, seus fenômenos naturais, sua organização social e seus processos produtivos.

Com esse aporte, a estrutura curricular da Mediação Tecnológica objetiva, por meio dos princípios da contextualização e da interdisciplinaridade, vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social. Podendo, o estudante, continuar a aprender, ter autonomia intelectual e pensamento crítico, compreendendo os fundamentos científicos e tecnológicos do processo produtivo, por exemplo (Rondônia, 2016). Nos quais os conteúdos são tratados como meios para a constituição de ensino por Competências e Habilidades, onde o estudante desenvolve a sensibilidade para identificar as relações existentes entre os conteúdos e as situações de aprendizagem com os contextos sociais.

O currículo do EMMT foi organizado em quatro áreas do conhecimento: Matemática e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologias, Humanas e suas tecnologia e Ciências da Natureza e suas tecnologias conforme definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. E no Referencial Curricular do Ensino Médio Rondônia de 2013 com uma Base Nacional Comum Curricular que acrescentou os itinerários formativos a partir do ano de 2021 em Rondônia além de uma parte diversificada constituindo um todo integrado, garantindo conhecimentos e saberes necessários a todos os estudantes, considerando a diversidade, características locais e as especificidades regionais.

As aulas da Mediação Tecnológica são planejadas e produzidas por professores especialistas habilitados nos diversos componentes curriculares (estatutários e lotados no município de Porto Velho), sendo chamados de professores ministrantes ou de professores de estúdio. Essas aulas são transformadas em vídeo aulas por uma central de pro-

dução educativa para TV (equipe multiprofissional) com a utilização de recursos midiáticos de comunicação e transmitidas, preferencialmente, ao vivo, em tempo real, diariamente, para todas as salas de aula, simultaneamente, em horário regular (13h às 17h), transmitidas preferencialmente via satélite ou internet e veiculadas, especialmente, em tempo real, podendo ser gravadas, visto que em muitas localidades, por fatores geográficos, o sinal de satélite e de internet são ineficientes.

Os componentes curriculares são dispostos em áreas de conhecimento, oportunizando ao estudante adquirir as Competências e Habilidades necessárias ao seu cotidiano, conforme previsão legal, a organização curricular do Ensino Médio tem uma Base Nacional Comum e uma parte diversificada que não devem constituir um todo integrado, que garanta conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, bem como uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais (Rondônia, 2016).

Em cada sala de aula existe a presença de um professor, denominado de professor presencial que atua como mediador diariamente nas aulas junto aos estudantes, este não pode ser confundido com um tutor visto que sua atuação é diariamente em cumprimento ao calendário letivo.

O estudante pode interagir, intermediado por seu professor presencial, com o professor ministrante por meio de *chat*, *web chat* *sap e/* ou *plantão* tira-dúvidas, que objetiva resultar em um diálogo que possa garantir comunicação entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem.

A metodologia didática e pedagógica do EMMT busca valorizar as vivências e os conhecimentos prévios dos estudantes com suas críticas reflexivas, fundamentando os debates posteriores e à tomada de consciência do quanto se pode produzir intelectualmente ao otimizar-se o tempo destinado às dinâmicas locais, que são os momentos destinados às atividades extraclasse que ocorrem de forma assíncrona. Sendo estas, propostas pelos professores ministrantes (de estúdio) mas que são orientadas pelo professor presencial e posterior retorno aos coordenadores pedagógicos e professores ministrantes (Rondônia, 2016).

Vamos destacar aqui que a carga horária total da Mediação Tecnológica é a mesma do Ensino Médio Regular, visto que também é

ofertado de forma regular, distribuída em três anos, atendendo às comunidades rurais e, excepcionalmente a área urbana nos municípios do Estado que apresentam demasiado déficit de professores habilitados, utilizando a metodologia de aulas presenciais com veiculação de conteúdo programático, por componente curricular de cada ano escolar, através de transmissão via satélite, incluindo acesso simultâneo ao *chat* via *Internet*, sendo obrigatória a presença dos estudantes em sala de aula em, no mínimo, 75% das aulas dadas.

Os professores ministrantes, são docentes habilitados por áreas de conhecimento da educação básica, especialistas, mestres e doutores em suas especificidades. Estes integram o quadro de servidores estatutários da SEDUC/RO. Com suas lotações funcionais no município de Porto Velho, capital de Rondônia. Em dupla, estes elaboram os planos instrucionais – plano didático, pedagógico, curricular, cronograma de sequência de aula, plano instrucional de atividades extraclasse, plano instrucional de estudo de recuperação, plano das aulas, atividades de sala, avaliações parciais (primeira e segunda chamada), avaliações de recuperação e exame final e seus respectivos gabaritos, bem como ministram as aulas no estúdio de transmissão ao vivo, via satélite e/ou internet de forma modular, interagindo com os estudantes por meio de chat, em tempo real, intermediado pelo professor presencial.

E como suas inúmeras atribuições do professor ministrantes, destacamos: Planejar as aulas segundo as especificidades do estúdio considerando: tempo, dinâmica áudio visual, conteúdo e didática; Elaborar e postar no Ambiente Virtual de Produção no prazo estabelecido os Planos de Operacionalização do componente curricular; Orientar os professores presenciais por meio de chat para dirimir dúvidas do componente curricular ministrado; Elaborar ementa específica em consonância com os parâmetros curriculares nacionais, matriz do ensino médio considerando as peculiaridades das unidades escolares e consideração as comunidades atendidas.

## **MATERIAIS E MÉTODOS.**

Com o intuito de responder como ocorrem as aulas de Biologia mediadas por tecnologia em atendimento as peculiaridades regio-

nais do estado de Rondônia, tem-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, explicitada por Bogdan e Biklen (1994) que a consideram como método que exige que o mundo seja investigado com base na ideia de que tudo tem potencial para estabelecer pistas que permitam uma compreensão esclarecedora do objeto de estudo. Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e situação que está sendo investigada. Como afirma Minayo (2001) a pesquisa qualitativa responde a questões e enfoca em uma realidade que não pode ser quantificada em um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Além de que essa pesquisa seguirá abordagem de cunho etnográfico> De acordo com Angrosino (2009), esse tipo de pesquisa se estende a várias áreas do conhecimento, incluindo a educação. E com aporte em André (2012), serão utilizadas técnicas da Etnografia, além da interação com o objeto pesquisado dando ênfase ao significado, como observação participante, diário de campo, entrevistas e análise documental. E ainda, segundo André (2012) o pesquisador precisa ser tolerante com as ambiguidades em consideração a exclusividade de cada campo, pois este é “único, cada pesquisa é única e cada dia na própria pesquisa é único” (Mattos; Castro, 2011, p. 31).

Os sujeitos da pesquisa são os professores ministrantes do componente curricular de Biologia atua nesta atividade docente em 2023 mediante planejamento didático e gravação de aulas para turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio do projeto EMMT.

Os professores ministrantes de Biologia são servidores da rede pública estadual de Rondônia em regime de trabalho semanal de 40h possuindo sua lotação na sede da Mediação Tecnológica localizada no município de Porto Velho, capital do estado de Rondônia, onde também se encontra a sede da SEDUC/RO.

Estes docentes são habilitados no componente curricular em questão e são responsáveis pela etapa de planejamento das aulas, elaboração de instrumentais didáticos, avaliações, atividades de sala (síncrona), atividades extraclasse (assíncrona), produção dos slides e gravação de aulas e de vídeos complementares além de propor eletivas, trilhas de aprofundamento e projetos relacionados ao Novo Ensino Médio que se encontra em momento de implantação em Rondônia.

A pesquisa será realizada com esses professores que atendem por mediação tecnológica, o que irá exigir “[...] um elevado grau de consciência, atenção a pequenos detalhes, e um cuidadoso registro de dados sistematicamente organizados para ser usado como ferramentas de pesquisa” (Angrosino, 2009, p. 61).

Para a coleta de dados, será realizada entrevista, pesquisa em documentos e diário de campo. Como a imagem por si só não transmite todas as informações, faz-se necessário o relatório escrito, abordando o contexto e as interações identificadas. Pois para Godoy (1995, p. 29), diversos dados são relevantes na pesquisa etnográfica, “[...] as interações verbais entre os membros do grupo estudado, a forma e o conteúdo das interações verbais dos participantes com o pesquisador”. Mattos e Castro (2011) ressaltam a importância de ir além dos dados aparentes, usar a sensibilidade e estar atento aos detalhes do contexto, para colher os sentidos e significados dos gestos, comportamentos, expressões verbais e não verbais (Andre, 2012).

Para análise dos resultados, pretende-se utilizar o método de análise de conteúdo de Bardin (2011), o qual prevê três fases fundamentais: análise prévia, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

## **RESULTADOS.**

Os dados obtidos para esta escrita tiveram como base a pesquisa bibliográfica de textos já publicados e análise documental. Desta forma para Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Como forma de possibilitar o acesso as aulas, são disponibilizados alguns equipamentos para as unidades escolares: TV, Antena, receptor de sinal, computador de mesa, notebook para o professor presencial e netbook para os estudantes.

Considerando esta pesquisa em andamento, e em se tratando de atendimento pelas aulas do EMMT, desde sua implantação em 2016, podemos observar que este ocorreu de forma progressiva,

como podemos observar no Apêndice A. No qual se percebe que desde a implantação do atendimento por Mediação Tecnológica a jovens estudantes do Ensino Médio do estado de Rondônia em 2016 houve um avanço considerado por muitos como positivo visto que ano a ano o número de matriculados aumenta consideravelmente.

De acordo com a SEDUC/RO, 1.214 estudantes concluíram o Ensino Médio por Mediação Tecnológica em 2018, no estado de Rondônia. E de fato, após a conclusão dessas turmas de 3º ano, podemos dizer que houve uma “comprovação” da sua efetividade, haja visto que se observou uma crescente no número de estudantes atendidos, destes: indígenas, quilombolas, ribeirinhos e sítiantes que iniciaram e concluíram a educação Básica. Fato que possibilitou que estes não precisassem sair de suas comunidades e em se afastassem de suas famílias para ter acesso ao Ensino Médio. Em relação à utilização da tecnologia, o maior desafio é a incorporação do desenvolvimento tecnológico no âmbito da educação escolar. Como Almeida e Valente (2011, p. 32) destacam, é preciso “[...] criar condições para que os educadores compreendam a tecnologia em seus modos de produção de forma de incorporá-la na prática”.

Atualmente, em 2023, o EMMT atende cerca de 6000 estudantes distribuídos em 365 salas de aulas nos 52 municípios de Rondônia polarizado em 18 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE).

Como observado, a partir de 2018, o atendimento contemplou todo o Ensino Médio com turmas de 1º, 2º e 3º Ano em diversas localidades (municípios, comunidades, distritos, ramais e vilas). Concluindo toda a etapa da Formação Básica, o EMMT se consolidou a partir deste ano como um programa Educacional e uma política pública.

A carga horária total das aulas do EMMT é a mesma do Ensino Médio Regular, visto que também é ofertado de forma regular, distribuída em três anos, atendendo às comunidades rurais e, excepcionalmente a área urbana nos municípios do Estado que apresentam déficit de professores habilitados, utilizando a metodologia de aulas presenciais com veiculação de conteúdo programático, por componente curricular de cada ano escolar, sendo obrigatória a presença dos estudantes em sala de aula em, no mínimo, 75% das aulas dadas durante o ano letivo (Rondônia, 2016).

De acordo com os pressupostos do projeto EMMT descritos em Rondônia (2016) a coordenação técnico- pedagógica realiza atendimentos às unidades escolares distribuídas nos 52 municípios periodicamente, atuando em conjunto com as CREs e com a equipe gestora e pedagógica das Escolas Sedes nos municípios, distritos, comunidade e vilas nas quais estão as salas de aula. Com exceção do período de Pandemia Covid-19, quando não fora permitido realizar eventos e as aulas presenciais em todo o estado de Rondônia e Brasil.

Contemplando os Parâmetros Curriculares Nacionais, a coordenação pedagógica sediada em Porto Velho, fornece a proposta curricular dos componentes pertinentes a cada ano escolar, aos professores ministrantes. Sendo todo material elaborado, antecipadamente entregue à coordenação pedagógica, que os destina aos coordenadores pedagógicos das Coordenadorias Regionais que na disponibiliza os materiais didático-pedagógicos aos professores mediadores, denominado de professor presencial, que atuam junto aos estudantes nas salas de aula das unidades escolares. favorecendo o entendimento e sincronização das informações, no processo de ensino e aprendizagem (Rondônia, 2016). Este fluxo pode ser observado no apêndice B.

As aulas de Biologia do EMMT são planejadas e produzidas por professores especialistas habilitados, os professores ministrantes ou de professores de estúdio, que, preferencialmente, em dupla, elaboram os planos instrucionais – plano didático, pedagógico curricular, cronograma de sequência de aula, plano instrucional de atividades extraclasse, plano instrucional de estudo de recuperação, plano das aulas, atividades de sala, avaliações parciais (primeira e segunda chamada), avaliações de recuperação e exame final e seus respectivos gabaritos, bem como ministram as aulas no estúdio de transmissão ao vivo, via satélite e/ou internet de forma modular, interagindo com os estudantes por meio de chat, em tempo real ou posterior, intermediado pelo professor presencial (Rondônia, 2016).

Observa-se que os professores ministrantes de Biologia participam ativamente do processo, desde o planejamento das aulas até a gravação dos vídeos em estúdio. Realizam diversos tipos de gravações fora do estúdio, as chamadas “externas”. Planejando também os cenários e as vinhetas para todas as aulas. E além disso, atendem,

vias e-mail, chat e mesmo *whatsapp* os estudantes e professores para tirar dúvidas das aulas, questões de atividades, avaliações, e até mesmo para socialização. Visto que no ensino de Biologia, devem ocorrer experiências significativas tanto nas atividades desenvolvidas de forma síncrona quanto assíncrona, como aponta Silva (2019).

Em se tratando das atividades de Biologia, que além de abordar os objetos do conhecimento em consonância com a matriz curricular vigente trata através de atividades extraclasse diversos temas, em destaque com foco em conhecimentos referentes aos seres vivos e sua relação no ecossistema amazônico além de questões polêmicas, como exemplo: alterações climáticas, queimadas, desflorestamento, biopirataria, poluição dos rios, dentre outros que abordam aspectos sócio ambientais.

Um ponto interessante apontado por Lubiana (2021) é o de que no EMMT, o estudante assiste a aula em uma sala de aula física, com um professor que está em um estúdio de TV localizado na sede do EMMT no município de Porto Velho. E através do auxílio do professor presencial, os estudantes podem fazer perguntas e até debater os assuntos abordados na aula. Logo, fica claro que os professores ministrantes não tem acesso presencial durante a aula junto aos estudantes, visto que essas são produzidas e gravadas em estúdio de TV na sede do EMMT no município de Porto Velho. Porém é importante ressaltar que o contato físico entre professores ministrantes e estudantes ocorre em diversos momentos durante o ano letivo sendo possibilitado em situações em que estes se deslocam para as unidades escolares para realizar atendimento in loco através de projetos e atividades diversas, como é o caso de aulas campo, oficinas e participação em eventos locais como por exemplos em feira de agropecuária na qual o professor ministrante juntamente com o professor presencial realizam atividades específicas voltadas a realidade e em atendimento a peculiaridade na qual o estudante está imerso (RONDÔNIA, 2016).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

Até esse referido momento podemos observar que a Mediação Tecnológica combina o uso de didáticas do ensino presencial e do EaD, sendo compreendido por Costa (2015) como ensino híbrido. As-

sim o ensino se estende para além das paredes de uma sala de aula, porém, em algumas modalidades não perde a característica do ensino presencial que é a relação entre professores e estudantes e estudantes com estudantes.

Em muitos momentos percebe-se que a metodologia do EMMT busca valorizar as vivências e os conhecimentos prévios dos estudantes com suas críticas reflexivas, fundamentando os debates posteriores e à tomada de consciência do quanto se pode produzir intelectualmente ao otimizar-se o tempo destinado às dinâmicas locais, que são os momentos destinados às atividades extraclasse que ocorrem de forma assíncrona. Sendo estas, propostas pelos professores ministrantes (de estúdio) que são orientadas pelo professor presencial e posterior retorno aos coordenadores pedagógicos e professores ministrantes desde a produção dos instrumentais até as postagens das aulas no canal do you tube.

Arroyo (2012), sugere que as Políticas de Educação do Campo são desafiadoras pela necessidade de entender a diversidade dos processos educativos relacionadas às peculiaridades regionais. Como afirma Caldart (1997), os processos educativos devem ser contextualizados e significativos.

Em relação a utilização desta forma de tecnologia, o maior desafio é a incorporação do desenvolvimento tecnológico no âmbito da educação escolar. Como Almeida e Valente (2011, p. 32) destacam, é preciso “[...] criar condições para que os educadores compreendam a tecnologia em seus modos de produção de forma de incorporá-la na prática”. Corroborado por Brasil, Silva e Bueno (2014) que aponta que professores que atuam diretamente com novas tecnologias precisam estar o tempo todo motivados e demonstrar versatilidade para propor aulas dinâmicas, atividades inovadoras e atuais. Além do que, necessitam dominar o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs),

Segundo Martines (2014) e Brasil (2015), a educação mediada pela utilização das TICs pode ser pensada como fonte de transformação social e inovação e para que a aprendizagem seja considerada efetiva o ensino mediado por tecnologia em Biologia, deve, em suas aulas e atividades, propor aulas que atendam as peculiaridades regio-

nais em consideração a cultura e aos fatores regionais dos estudantes do Ensino Médio do campo, dessa forma espera-se que ao final dessa pesquisa tenhamos as informações de como as atividades e as aulas de Biologia contribuíram para aprendizagem desses estudantes visto que Henrique (2021) aponta que as aulas ofertadas ao Ensino Médio possuem limitações ao atendimento das populações do campo, considerando importante identificar os diversos aspectos na prática. É importante continuar a pesquisa, incluindo a pesquisa de campo, para maior aprofundamento da problemática, como é o caso das aulas de Biologia do EMMT.

Em caráter parcial de dados de uma pesquisa em desenvolvimento, espera-se como benefícios entender os fundamentos pedagógicos das aulas do componente curricular de Biologia mediado por tecnologia que, além de proporcionar análise de como as estratégias didáticas no componente de Biologia atendem as peculiaridades regionais do estado de Rondônia e os princípios da equidade.

## Referências.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papirus, 2012. ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2009. ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, D. B.; SILVA, J. F.; BUENO, J. L. P. Tecnologias na educação e intensificação do trabalho docente. In: VELANGA, C. T.; BUENO, J. L. P.; HILARIO, R, A; BRASILEIRO, T. S. A. (Org.).

**Formação de Professores e as Novas Tecnologias em Educação: uma reflexão necessária.** 1ª ed. Florianópolis: Pandion, 2014, v. 1, p. 219-239.

BRASIL, D. B; SILVA, J. F. MARTINES, E. A. L. M. **O Ensino de Ciências no projeto -um computador por aluno em escolas públicas de Rondônia.** Revista AMAZÔNIA (UFPA), v. 10, p. 30- 45, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CALDART, R. S. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis, Vozes, 1997.

COSTA, J. R. **Atuação do Professor Presencial no Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica no município de Parintins/AM**. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, SP, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

HENRIQUE, M. A. S. A. **O Ensino Médio com mediação tecnológica: Desafios da equidade ante a diversidade educacional do campo no estado de Rondônia**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade do Vale do Itajaí. LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUBIANA, A. **Educação mediada por tecnologia em uma comunidade de difícil acesso na Amazônia**. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, 2021

MARTINES, E. A. L. M.; BRASIL, D. B.; BORCHE, M, I. **O uso de tecnologia móvel no ensino de ciências: pesquisa colaborativa em escola-piloto do Projeto UCA em Rondônia**. LATIN AMERICAN JOURNAL OF SCIENCE EDUCATION, v. 1, p. 12020-1-12020-17, 2014.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

RONDÔNIA. **Secretaria de Estado da Educação**. Seduc. 2016. Disponível em: <http://www.diario.seduc.ro.gov.br/>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

RONDÔNIA. **Portal Oficial do Governo de Estado de Rondônia**. 2023. Disponível em: <https://www.rondonia.ro.gov.gov>. governo-e-ibge-trabalham-para-estabelecer-novos-limites-dos-municipios-de-rondonia. Acesso em: 11 de set. 2023.

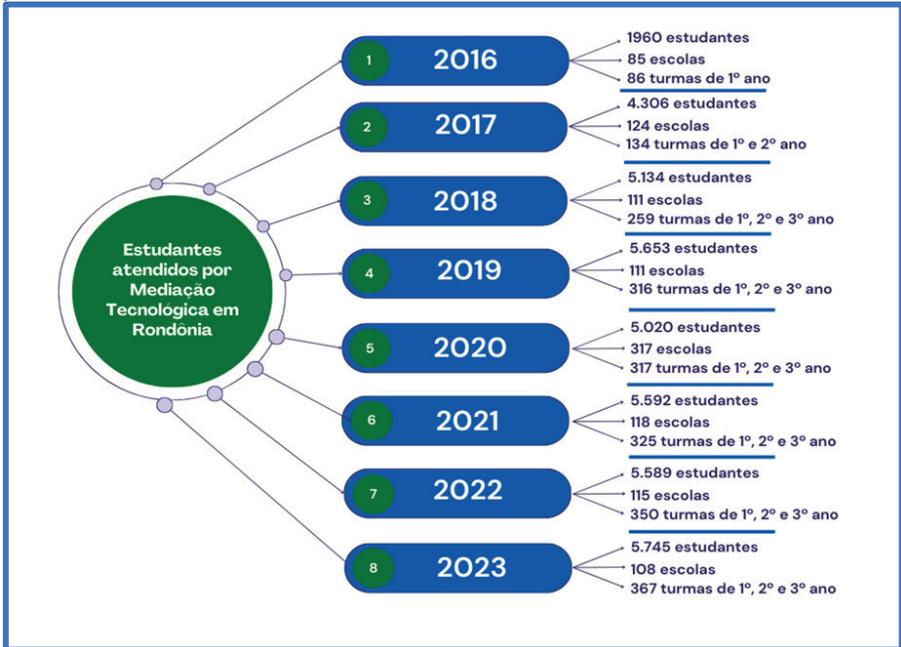
RONDÔNIA. **Secretaria de Estado da Educação**. Seduc. 2016. Disponível em: <http://www.diario.seduc.ro.gov.br/>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

RONDONIA. **Lei ordinária nº 3.846, de 04 de julho de 2016**. Assembleia Legislativa de Rondônia DOE 121. Disponível em: <<https://sapl.al.ro.leg.br/norma/7574>> Acesso em: 05 fev. 2023.

RONDÔNIA. **Governo de Estado de Rondônia**. 2023. Disponível em: <https://www.rondonia.ro.gov.gov>. governo-e-ibge-trabalham-para-estabelecer-novos-limites-dos-municipios-de-rondonia. Acesso em: 11 de set. 2023.

SILVA, A. S. P.; SANTOS, C. L. S. Distância da Educação: Passando pelo projeto de educação a distância no ensino médio em Rondônia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITO NA AMAZÔNIA. 3., 2019. Anais [...]. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

**APÊNDICE A:** quantitativo de estudantes, turmas e escolas atendidos pelo EMMT.



**Apêndice B:** fluxo de produção de materiais didático pedagógicos do EMMT

**FLUXO DE PRODUÇÃO**



## CAPÍTULO 18

### TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO POTENCIALIZADORAS DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Elisandra Aparecida Moura Dexheimer**

*[elisandra.dexheimer@uniplaclages.edu.br](mailto:elisandra.dexheimer@uniplaclages.edu.br)*

Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

**Madalena Pereira da Silva**

*[prof.madalena@uniplaclages.edu.br](mailto:prof.madalena@uniplaclages.edu.br)*

Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

## INTRODUÇÃO

As contribuições das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na aprendizagem dos estudantes apresentam um destaque marcante e inegável na educação contemporânea, pois estamos testemunhando um verdadeiro marco histórico. A emergência das TDIC, em especial a internet, redefiniu novas formas de como nos conectamos, interagimos e nos comunicamos em sociedade.

As TDIC estão profundamente articuladas com esses novos sentidos que atribuímos ao mundo e acabam acelerando e produzindo intensas mudanças sociais, bem como novas formas de conhecer. A Internet está diretamente imbricada com as atuais transformações do mundo contemporâneo, por ter projetado esse novo espaço de aprendizagem, pensamentos, gênero de saber e, portanto, de uma nova cultura, denominada de cibercultura (Lévy, 2010).

Embora o ciberespaço tenha oportunizado diferentes formas de aprender e ensinar, há também os desafios, pois as crianças e adolescente imersos nos recursos da cultura digital, são resistentes em aprender sem acesso ao digital. Contudo, não sabem (ou não querem) usar os recursos para estudos e com intencionalidade pedagógi-

cas, além de serem muito imediatistas e transitórios (se deslocam muito rapidamente de um recurso digital a outro).

Moran (2010), em seu livro “Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica” fala que quanto mais mergulhamos na sociedade da informação, mais rápidas são as demandas por respostas instantâneas. As pessoas, principalmente as crianças e os jovens, não apreciam a demora, querem resultados imediatos. E mais recentemente, a inteligência artificial acoplada em diferentes recursos digitais, está fazendo emergir novos desafios educacionais, sejam nas questões éticas e no processo cognitivo e criativo dos seres humanos.

Passerino (2001, p. 04), conjectura que “As tecnologias aplicadas à educação devem ter como função principal serem ferramentas intelectuais que permitam aos alunos construir significados e representações próprias do mundo de maneira individual e coletiva”. Mas, o grande desafio reside em como isso pode se efetivar e se tornar realidade em todas as escolas públicas brasileiras de educação básica. E se hoje a inteligência artificial já está sendo usada por muitas pessoas do planeta, incluindo os estudantes, como que as TDIC mais simples ainda não estão acessíveis e disponíveis em todas as escolas do Brasil?

Para Moran (2010), a tecnologia reveste-se de um valor interativo e dependente de processo. Ela tem sua importância como instrumento significativo para favorecer a aprendizagem de alguém. Para a instituição escolar, as TDIC representam o desafio de integrar nas práticas pedagógicas a cultura digital na qual se inserem os jovens de hoje, especialmente porque a ubiquidade permite a integração das tecnologias no cotidiano humano de forma onipresente, ou seja, a presença natural das TDIC no cotidiano dos agentes humanos.

Para Almeida e Silva (2011, p. 3), o transitar e imergir na ubiquidade das redes gera mudanças culturais e sociais, com os quais os estudantes interagem mesmo fora dos espaços da escola, pois estão jogando, trocando mensagens, assistindo série e documentários e no cenário atual assistindo aulas online. O que instigam a imersão numa estética visual da cultura digital. É fato que elas possibilitam acesso contínuo à informação, facilidade de comunicação, serviços e oportunidades de aprendizado potencialmente infinitas. No entanto, quando

inseridas no ambiente escolar sem significações ou apropriação pedagógica, as TDIC competem com a atenção que o professor requer para dar aulas, colocam em questão a sua fala, o seu conhecimento, a sua didática e até mesmo a própria identidade profissional docente e o sentido da escola.

Num processo de aprendizagem o uso das tecnologias se altera, não se trata de privilegiar a técnica de aulas expositivas e recursos audiovisuais, mais convencionais ou modernos, as técnicas precisam ser escolhidas de acordo com o que se pretende que os estudantes aprendam. As técnicas precisam ser coerentes com os novos papéis tanto do estudante, como do professor, contudo, mais importante que a técnica é refletir sobre o potencial das TDIC na formação dos estudantes.

Silva, Aguiar e Jurado (2020) defendem a necessidade de compreender a complexa relação entre tecnologias digitais e desenvolvimento, integrando-a em um cenário mais amplo. Outros estudos apontam que, mais do que contribuir para novas esferas de sentido político e cultural, a internet volta-se cada vez mais para o mercado e o entretenimento, respondendo principalmente à lógica das preferências dos usuários (Pischetola, 2016, p.14).

Nossa defesa consiste em usar as TDIC, não apenas como artefatos técnicos, mas como artefatos socioculturais (Heinsfeld; Pischetola, 2019, p.13) ao valorizar a “[...] relação entre os usos feitos pelos atores do processo de ensino e aprendizagem e sua relação com sua sociedade e cultura” no uso das TDIC. Ou seja, é preciso maximizar “os aspectos pedagógicos próprios da relação entre tecnologia, ensino e aprendizagem” ao problematizar a sociomaterialidade e digitalização da educação na reformulação de práticas e pesquisa em uma perspectiva pós-humana (Pischetolla; Miranda; Alburquerque, 2022, p. 315).

Segundo Moraes (2010), a educação contemporânea precisa ser repensada numa ótica que atenda às necessidades da sociedade emergente, com vista a desenvolver no educador uma visão sistêmica para que este consiga formar um cidadão com competências necessárias ao pleno desenvolvimento social, cultural e científico da humanidade. Da mesma forma, Vasconcellos (2010) transcorre sobre a

formação sistêmica do ser humano, para que ele quebre o paradigma cartesiano da ciência, que dicotomiza e fragmenta os saberes para entendimento de suas partes.

Vasconcellos (2010) defende o repensar do modelo de geração de conhecimentos pela ciência, de forma a integrar os vários níveis e áreas do saber para unificar o pensamento de forma a garantir que o cidadão consiga obter uma práxis do saber, não dissociando teoria de prática.

E por fim, Morin (2010) afirma que com uma percepção que una os saberes através de suas partes para o entendimento do todo, mesmo diante das incertezas, vislumbraremos uma concepção sistêmica que permita ao ser humano entender a si mesmo, seu papel neste planeta e a mudar sua ótica social e educacional para permitir que a sociedade consiga alcançar patamares superiores de desenvolvimento.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa é de abordagem qualitativa cujo objetivo consiste em refletir acerca das contribuições das TDIC na aprendizagem dos estudantes. Minayo (2010), discorre que a abordagem qualitativa corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Quanto aos procedimentos técnicos, a mesma caracteriza-se como bibliográfica. Segundo de Gil (2002, p. 24), a pesquisa bibliográfica é construída a partir de “materiais já publicados, compostos especialmente por livros, revistas, artigos científicos, tese e por informações especializadas em sites”.

Partindo disso, buscou-se a leitura e aprimoramento da revisão bibliográfica. As palavras-chave utilizadas para a busca foram: “Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação (TDIC); Aprendizagem e Complexidade”. A coleta foi realizada em materiais impressos e meios eletrônicos. O tratamento dos dados deu-se de forma qualitativa, por meio de interpretações dos apontamentos dos autores do tema, procurando atender aos objetivos destacados inicialmente.

A pesquisa tem como método a “complexidade”, por entender que um estudo dedicado a analisar as contribuições das TDIC

na aprendizagem dos estudantes, envolverá o que Morin (2015, p.14) chamou de pensamento complexo, “[...] um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real, e de saber que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica – que se impõem a todo o pensamento co-determinam sempre o objeto de conhecimento”.

## RESULTADOS

A inserção das TDIC no cotidiano escolar anima o desenvolvimento do pensamento crítico criativo e a aprendizagem cooperativa, uma vez que torna possível a realização de práticas pedagógicas interativas, inclusivas, transdisciplinares e ecoformadoras (Silva; Aguiar; Jurado, 2020).

Hoje, observa-se uma potencialização no uso das TDIC, seja computador, celular, tablets, notebooks etc. E, como bem observa Pereira (2011), por vezes não nos atentamos a estas mudanças a nossa volta, pois estamos mergulhados neste contexto, nesta sociedade. Afinal, “as coisas estão se modificando e não conseguimos perceber a transformação e porque fazemos parte dela” (Pereira, 2011, p. 19).

As relações estabelecidas com os estudantes e as TDIC potencializam a aprendizagem em diferentes contextos educacionais, uma vez que elas oferecem uma variedade de recursos e possibilidades. Por vivermos na cibercultura, o foco do processo de aprendizagem não deveria ser mais a aquisição de informação, mas a interatividade (Silva, 2014) e a criatividade, sem deixar de lado a afetividade, a ética e a colaboração. Isso não é novo, Freire (1998; 2018) já postulava esse tipo de educação há muitos anos.

Para Bertoldo e Mill (2018, p.602), a tecnologia alcançou substancial importância e interesse na contemporaneidade em razão de sua natureza, bem como dos efeitos observados no cotidiano de cada sujeito e na sociedade como um todo. O fato é que a complexidade crescente do universo, a evolução da sociedade, seja pela modernização tecnológica, seja pela evolução “natural” do pensamento, dos estudos e das ações do homem na sociedade, ou pela superação de uma etapa histórico-social, são ações que revolucionaram diversos

conceitos e entendimentos a respeito da ciência, da educação e de tantos outros aspectos da vida em sociedade. Tais mudanças levam à reflexão sobre os limites da ciência tradicional, cartesiana, fundamentada em concepções essencialmente empiristas ou racionalistas, considerando que os métodos limitam a compreensão dos fatos e implicam uma redução da complexidade do universo (Santos, 2001).

Morin (2011) argumenta que vivemos em tempos de mundialização, sendo que os grandes problemas não são mais considerados como apenas particulares, mas tornaram-se globais. No entanto, a mundialização, não apenas abriu fronteiras, mas ampliou os problemas sociais e a exclusão digital. Em consonância com as ideias do autor, a problemática que envolve a inclusão digital diz respeito ao fato de que ela não está ao alcance de todas as pessoas. Logo é necessário pensar na totalidade, quando os assuntos se referem às políticas públicas e à inclusão digital escolar. Só depois disso é que se pode analisar as partes, inclusive as medidas de implementação nas escolas públicas.

Mas de nada adianta equipar e informatizar a escola, é preciso também compreender e valorizar as relações estabelecidas entre os sujeitos humanos com os não humanos (computação). Além disso, é preciso reconhecer a complexidade da atuação docente como agente de mudança; conhecer os ambientes virtuais nos quais a prática pedagógica se manifesta; o valor inerente à experiência e o potencial criativo de improvisação durante o ensino, entre tantos outros elementos atuantes nessa dinâmica (Pischetola; Miranda; Albuquerque, 2022, p. 315).

Morin (2010, p. 107) afirma que há uma inter-relação “da ciência à técnica, da técnica à indústria, da indústria à sociedade”. O sistema educacional apresenta uma diversidade cultural e heterogênea de ideias, comportamentos, visões e valores, tornando o seu entorno interno aos muros da escola/universidade/instituições uma complexidade que, por vezes, passa despercebida e que não é simples. O tema da Inclusão digital na formação dos estudantes é amplo e diversificado. Ele nos diz que a tecnologia é um sistema complexo, formado por diversos componentes, incluindo hardware, software, pessoas e processos, e que as relações entre a tecnologia e a sociedade, é o produto social, que é influenciado e influencia a sociedade.

Moran, em seu livro “Novas Tecnologias e mediação pedagógica”, enfatiza que a tecnologia se reveste de um valor relativo e dependente desse processo. Deste modo, ela tem sua importância como um instrumento significativo para a aprendizagem. Além disso, o autor cita que “não é a tecnologia que vai resolver ou solucionar o problema educacional do Brasil, no entanto se for usada adequadamente ela poderá colaborar, para o desenvolvimento educacional de nossos estudantes” (Moran, 2010, p. 139).

Ele ainda defende que as TDIC podem ser grandes aliadas da aprendizagem, mas que é preciso utilizá-las de forma consciente e planejada para que se tenha o efeito desejado. Ele salienta que as TDIC podem contribuir para a aprendizagem de diversas maneiras, no sentido de tornar o ensino mais acessível, podendo ajudar a superar barreiras de acesso à educação, como a distância e a falta de recursos, podem permitir que o ensino seja adaptado às necessidades individuais de cada estudante, ao mesmo tempo tornando as aulas mais dinâmicas, criativas e interativas (Moran, 2010). Quanto a fala do autor, Moran (2010), abrimos um parêntese para reafirmar que as TDIC por si só, não irão contribuir para a aprendizagem, pois as contribuições virão das interações estabelecidas entre os agentes com as TDIC imbricados no processo de ensino e aprendizagem

Pischetola e Heinsfeld (2017), afirmam que as TDIC podem ajudar os estudantes a se tornarem protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem. Por meio de atividades interativas e envolventes, a mediação por meio das TDIC pode estimular os estudantes a explorarem conteúdos e conceitos de forma autônoma.

Para Belloni e Gomes (2008) “as TDIC permitem a criação de novos cenários de aprendizagem graças a certas características das formas de comunicação em rede (interatividade, hipertexto, mobilidade, convergência). Essas relações podem desempenhar um papel importante na aprendizagem, a partir da troca com o grupo de pares ou da criação de comunidades”. (Pischetola, 2016, p.45).

A autora destaca o potencial das TDIC para promover a aprendizagem colaborativa, por meio de ferramentas de comunicação e colaboração, os estudantes podem trabalhar em equipe para resolver problemas e projetos. A esse respeito, fica evidente que a espontanei-

dade das práticas colaborativas é facilmente sobre-estimada e que, na verdade, a colaboração depende da existência de motivação pessoal. Essa questão traz um “desafio para a educação, que é o de reformulação das práticas pedagógicas e a relação que ele constrói com os estudantes, tornar-se mais consciente das mudanças em curso”. (Pis-chetola, 2016 p. 50).

Sabemos que, a aprendizagem intermediada pelo computador gera profundas transformações no processo de produção do conhecimento, se antes as únicas vias eram as salas de aula físicas, o professor e os livros didáticos, hoje são concedidos aos estudantes diferentes espaços virtuais, que também viabilizam novas formas de aprender e ensinar. Portanto, o computador e os demais aparatos tecnológicos são vistos como bens necessários e saber operá-los constitui-se em condição de empregabilidade, conhecimento e domínio da cultura. Mas como já dissemos, usar as tecnologias como artefatos técnicos limita o potencial da mesma na função de utilidade, racionalidade e digitalização da educação, portanto, o uso da mesma tem potencial de contribuir na aprendizagem do estudante quando usado na abordagem sociocultural.

O acesso à internet nas escolas permite que a aprendizagem ocorra frequentemente no espaço virtual, que precisa ser introduzido às práticas pedagógicas. A escola é um ambiente privilegiado de interação social, mas esta deve interligar-se e integrar-se aos demais espaços de conhecimento hoje existentes e incorporar os recursos tecnológicos e a comunicação, concedendo fazer as pontes entre conhecimentos e se tornando um novo elemento de cooperação e transformação.

Estudos apontam que a inovação tecnológica inserida de forma contextualizada e alinhada às expectativas dos estudantes e educadores pode ter benefícios importantes no desenvolvimento educacional. De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), algumas escolas têm se destacada em relação aos resultados do Ideb 2017 a 2021. De acordo com as pesquisas realizadas, essas escolas possuem alguns programas que auxiliam na aprendizagem dos estudantes, como planejamento digital, aulas de robótica e programação.

A educação municipal de Jaraguá do Sul é referência e apresenta-se como destaque nacional entre as cidades de médio porte brasileiras. Mais especificamente, a educação do município destaca-se no índice de alfabetização, no Ideb e na evasão escolar zero. No Ideb, as escolas Cristina Marcatto, no bairro Jaraguá Esquerdo, Anna Towe Nagel, no bairro Água Verde, e Valdete Inês Piazero Zindars, no Centro, tiveram as melhores notas de Jaraguá do Sul. Na avaliação dos anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo, as escolas municipais tiveram os índices de 7,8; 7,8 e 7,7, respectivamente. Já nos anos finais, o ranking é liderado pelas Escola Municipal Loteamento Amizade, com índice de 6,7, seguida pela Escola Alberto Bauer, no bairro Czerniewicz, com índice de 6,6, e, novamente, a Escola Cristina Marcatto, com índice de 6,5.

A cidade de Joinville, também se destaca no Ideb, a escola Adolpho Bartsch atingiu a média 8,4 em 2021. Com isso, a referida escola localizada no bairro de Pirabeiraba mantém-se como a melhor nota entre as escolas públicas de Santa Catarina nos anos iniciais. A unidade atende 327 alunos de 1º a 5º ano e é destaque desde 2011 com o melhor índice do estado.

Do mesmo modo, as escolas Pastor Hans Muller (Glória), Professora Virgínia Soares (Floresta) e Professora Maria Magdalena Mazzolli (Jardim Sofia) também aparecem entre as dez melhores médias de Santa Catarina no Ideb de 2021 nos anos iniciais. Cabe mencionar que as referidas escolas citadas dispõem de uma ampla estrutura tecnológica e vários projetos voltados à cultura digital. Outra escola com destaque para o seu Ideb é o colégio Estadual do Paraná, em Curitiba, o Ideb é 7,4, o que a coloca entre as melhores escolas do Brasil. A escola utiliza a tecnologia de forma integrada ao currículo, com o uso de tablets, computadores e outros recursos digitais.

A Escola Municipal de Educação Básica Professora Maria José de Queiroz, em São Paulo, São Paulo também se destacam com Ideb 7,3, o que a coloca entre as melhores escolas públicas do Brasil. A escola utiliza a tecnologia para promover a aprendizagem ativa e personalizada, com o uso de softwares educacionais, jogos e aplicativos.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Maria de Lourdes de Souza, em Belo Horizonte, Minas Gerais, o Ideb

é 7.2, o que a coloca entre as melhores escolas públicas do Brasil. A escola utiliza a tecnologia para promover a aprendizagem colaborativa e criativa, com o uso de redes sociais, videoconferências e outros recursos digitais.

Essas são apenas algumas escolas brasileiras que têm obtido bons resultados educacionais utilizando a tecnologia na educação. Existem muitas outras escolas que estão investindo nas tecnologias digitais para melhorar o ensino e a aprendizagem. Nesse contexto, evidencia-se que há um crescente reconhecimento da importância da tecnologia na educação. Entretanto, de acordo com as pesquisas e leituras realizadas, fica evidenciado que as cidades citadas acima investem de forma significativa na cultura digital em suas escolas, o que não é a realidade na grande maioria das cidades brasileiras.

Considerando esses dados do Ideb, mesmo que de forma tendenciosa, percebe-se que as TDIC podem ser utilizadas como recursos pedagógicos digitais para aprimorar a experiência de aprendizagem, oferecendo novas possibilidades para os estudantes explorarem e se envolverem com o conteúdo que não eram possíveis anteriormente.

O uso das tecnologias na educação configura, novas possibilidades de inclusão digital e, conseqüentemente, social, com a ampliação do acesso à informação a um número cada vez maior de pessoas, relativizando barreiras de espaço e tempo para a aprendizagem. A utilização das novas mídias nos processos de educação, porém, deve ultrapassar a mera transposição de conteúdo dos formatos presenciais, consolidando um modelo de aprendizagem híbrida com linguagem própria, capaz de utilizar dos potenciais comunicacionais e tecnológicos para promover, ainda, novas experiências educacionais e práticas importantes para a construção do conhecimento. Além disso, podem ser trabalhadas em rede, propiciando diferentes formas de interação, viabilizando o saber coletivo, pois durante a participação em rede, o estudante assume uma postura compartilhada na sua comunicação, ganhando contornos e envolvimento com as atividades na ceara da colaboração.

Consideremos oportuno trazer dois trechos do texto de Rolkowski (2011, p. 87), que diz “[...] o papel da tecnologia no processo ensino aprendizagem subentende uma concepção do que vem a ser o apren-

der e o ensinar”. “O uso da tecnologia está além do fazer melhor, fazer mais rápido, trata-se de um fazer diferente” (Rolkouski, 2011, p. 102).

Em consonância com o autor supracitado, compreende-se que inserir novas tecnologias em ambientes escolares é para gerar coisas novas e pedagogicamente importantes que seriam mais difíceis de acontecer de outras formas. Com a inclusão de TDIC na educação escolar, a escola passa a ser um ambiente de aprendizagem que possibilita conhecer e aprender as diferentes formas de manifestação das culturas, pois o local conecta-se ao global instantaneamente. A aprendizagem centra-se nas diferenças individuais, mas também na aprendizagem coletiva, produzida nas relações que se estabelecem entre os agentes humanos e destes com os agentes computacionais.

É preciso destacar que as TDIC não são uma panaceia para os problemas da educação, entretanto, para que sejam eficazes na aprendizagem dos estudantes, seu uso deve ser planejado e integrado ao currículo. Além disso, é preciso que os professores sejam capacitados para utilizá-las de forma pedagógica. Há necessidade de se olhar para as TDIC não apenas como ferramentas que possibilitam novos caminhos para a aprendizagem, mas como elementos que trazem uma nova cultura para a sociedade e, conseqüentemente, para a escola e para a formação dos estudantes. É necessário que os professores tenham formação adequada para o uso pedagógico das TDIC e que estas sejam utilizadas de forma intencional e planejada, de modo a atender aos objetivos das aprendizagens.

Nas palavras de Moran (2010), o desafio imposto aos professores é mudar o eixo do ensinar para optar pelos caminhos que levem ao aprender. Na realidade, torna-se essencial que os professores e estudantes estejam num permanente processo de aprender a aprender. Não se trata apenas de atualizar ou adicionar novos conteúdos, mas de desenvolver uma diversidade de competências, habilidades, atitudes e estratégias discursivas e educacionais que sejam mais adequadas à realidade em rápido fluxo de mudanças e transformações (Gabriel, 2013). O professor deve ser preparado para ser o mediador do processo comunicacional que visa aprendizagem do estudante, orientando-o quanto a utilização das diferentes mídias e dos diferentes recursos das mesmas para a formação humana, cidadã e profissional.

Moran (2010), alerta quanto aos riscos do uso inadequado das TDIC na educação. Ele afirma que se elas não forem usadas de forma planejada e alinhadas ao currículo, podem aumentar a desigualdade, promover o consumismo, reduzir a interação social.

Morin (2002), afirma que pensar na tecnologia não se trata apenas de postular seu uso, mas de se apropriar da modernidade e do que ela tem de bom a nos oferecer, sem se esquecer do outro, sem deixarmos de sermos humanos e de entender nossa condição humana, condição cósmica, física e terrestre. O outro, não são somente seres humanos, mas todos os seres e o meio ambiente. Afinal, como diz o autor, somos ao mesmo tempo indivíduo, sociedade e espécie e outros indivíduos, sociedades e espécies convivem em uma relação de interdependência no planeta terra.

“É preciso atentar que mais do que trabalhar com tecnologias, deve-se se pensar em uma cultura que emergiu e se transforma rapidamente sob influência das tecnologias”. Dito de outra forma, “[...] mesmo que um professor não trabalhe com tecnologias digitais, as tecnologias digitais exercem impactos na sua formação, no perfil dos estudantes, nas práticas discursivas e nas formas de interação” (Porto, 2012, p. 171). Afinal, o caráter exponencial da introdução das tecnologias e das mudanças causadas por elas não podem ser ignorados (Sá; Lima, 2018).

Nesse aspecto, Moran (2007) elucida que a educação escolar precisa, cada vez mais, ajudar todos a aprender de forma integral, humana, afetiva e ética, integrando o individual e o social, os diversos ritmos, métodos e tecnologias, para contribuir na formação de cidadãos plenos em todas as suas dimensões.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho, foi realizada uma análise de algumas pesquisas existentes que abordam as contribuições das TDIC na aprendizagem dos estudantes da educação básica. Os textos analisados demonstraram que a mediação com TDIC contribuem de modo significativo para o processo de ensino-aprendizagem, entretanto há desafios a serem superados, pois os professores precisam estar aptos para o

uso pedagógico dos recursos digitais, as cidades e as escolas precisam disponibilizar TDIC e seu uso deve ser utilizado de forma crítica, reflexiva e com intencionalidade pedagógica.

A integração de tecnologias digitais na educação básica tem sido um tema de importância crescente nos últimos anos. No entanto, é fundamental compreender que simplesmente introduzir tecnologia nas salas de aula não é suficiente para garantir a aprendizagem dos estudantes. As tecnologias digitais, por si só, não são a solução mágica para os desafios educacionais que enfrentamos.

É preciso valorizar as interações entre os agentes humanos (professores e estudantes) e entre os agentes humanos e as máquinas. São as interações que se estabelecem entre as tecnologias, os educadores e os estudantes que têm o potencial de favorecer a aprendizagem. Essa discussão não é nova, pois Pierre Lévy, já fazia essa discussão ao apresentar a sua teoria da inteligência coletiva, que enfatiza a ideia de que o conhecimento e a aprendizagem são construídos de forma coletiva por meio da interação entre indivíduos, tecnologias e recursos digitais (Lévy, 2003). A abordagem da aprendizagem coletiva de Pierre Lévy complementa a discussão sobre a integração das tecnologias digitais na educação básica, enfatizando a importância das interações sociais, da colaboração e do contexto sociocultural na construção do conhecimento

Em vez de simplesmente “digitalizar” a educação, transformando os métodos tradicionais em versões digitais, convidamos a adotar uma abordagem mais holística. As tecnologias digitais devem ser usadas como artefatos socioculturais que podem enriquecer o ambiente de aprendizagem. Elas podem criar oportunidades para a colaboração, a exploração e a personalização da educação.

Ao utilizar tecnologias como artefatos socioculturais, permitimos que a aprendizagem não ocorra apenas dentro das quatro paredes da sala de aula, mas é influenciada pelo contexto social, cultural e tecnológico em que os estudantes estão imersos. As tecnologias conectam os estudantes com recursos globais, culturas diferentes e perspectivas diversas, enriquecendo assim a sua compreensão do mundo.

Além disso, as tecnologias, com o apoio da inteligência artificial, podem adaptar-se às necessidades individuais dos estudan-

tes. Com a ajuda de algoritmos de aprendizado de máquina e análise de dados, é possível criar experiências educacionais personalizadas, identificando as áreas em que cada estudante precisa de mais apoio e fornecendo recursos específicos para atender às suas necessidades.

No entanto, é importante ressaltar que o sucesso da integração das tecnologias digitais na educação depende do desenvolvimento profissional dos educadores, uma vez que os professores desempenham um papel central na mediação entre as tecnologias e os estudantes, orientando seu uso eficaz e promovendo a reflexão crítica sobre as informações disponíveis online.

Em resumo, a integração de tecnologias digitais na educação básica não se trata apenas de introduzir dispositivos e recursos digitais nas salas de aula. É sobre como essas tecnologias são planejadas de forma significativa ao ambiente educacional, tornando-se parte integrante do processo de aprendizagem e enriquecendo a interação entre estudantes, educadores e máquinas. É uma abordagem que permite ampliar o potencial transformador das tecnologias digitais quando utilizadas como artefatos socioculturais que podem ampliar horizontes e criar oportunidades de aprendizagem mais enriquecedoras.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio do programa de Bolsas UNIEDU/FUMDES e a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina FAPESC.

## Referências

ALMEIDA, M. E. B. ; SILVA, M. G. M. Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: Espaços e tempos de Web Currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.1 /2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 08 set. 2023.

BERTOLDO, Haroldo Luiz; Mill, Daniel. Tecnologia. In: MILL, Daniel. **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias a Distância**. Campinas SP, ano 2018 p. 602.

BELLONI, M.L.e GOMES, N.G. **Infâncias, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração.** *Educação Social*, vol.29,n.104,2008, p.717-746. Campinas.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 66 ed. Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 7. ed. Paz e Terra, 1998.

GABRIEL, Martha. **Educar: a (r)evolução digital na educação.** São Paulo: Saraiva, 2013. GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. LÉVY, P. **O que é cibercultura.** SP: Editora 34, 2. ed. São Paulo, 2010.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel; MASSETTO, Marcos, BEHRENS, Marilda Aparecida, **Novas Tecnologias e Mediação pedagógica.** Ed Papirus, 18. ed. 2010.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** Campinas: Papirus, 2010. MORIN, Edgar. **O Método 1: a natureza da natureza.** Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo.** 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSERINO, L. M. Informática na Educação Infantil: perspectivas e possibilidades. In: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (Orgs.). **A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: um retrato multifacetado.** Canoas: Editora da ULBRA, 2001. Disponível em: . Acesso em: 19 jul. 2012.

PEREIRA, J. T. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, C.V.; RIVEIRO A. E. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação**: a nova cultura da sala de aula. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes/PUC-Rio, 2016.

PISCHETOLA, M; HEINSFELD, B. Tecnologias, estilo motivacional do professor e democracia em sala de aula. In: **Anais IX Seminário Internacional**. As Redes Educativas e as Tecnologias, UERJ, Rio de Janeiro, 05 a 08 de junho de 2017.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XP5DrBf4TFCSNzfxW9jMWww/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2023.

PISCHETOLA, M.; MIRANDA, L. T. de; ALBUQUERQUE, P. Deseducando a educação: mentes, materialidades e metáforas. In: BANNELL, R. I.; MIZRAHI, M.; FERREIRA, G. **Sociomaterialidade e digitalização da educação**: reformulando a prática e a pesquisa em uma perspectiva pós-humana. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2021.

PORTO. T. M. E. As tecnologias estão nas escolas. E agora, o que fazer com elas? In: FANTIN, M. e RIVOLTELLA, P. C. (Org.) **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas: Papyrus, 2012.

ROLKOUSKI, E. **Tecnologias no ensino de matemática**. Curitiba: Ibpex, 2011

SÁ, P. R, G de; LIMA, V. M. **Comunicação, planejamento e convergência de mídias**. Rio de Janeiro: FGV, 2018.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SILVA, Madalena Pereira da, AGUIAR, Paula Alves de, JURADO, Ramon Garrote. As tecnologias digitais da informação e comunicação como polinizadoras dos projetos criativos ecoformadores na perspectiva da educação ambiental. **Revista Polyphonia**, v. 31, n. 1, 2020.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 12. ed. Porto: Afrontamento, 2001.

VASCONCELLOS, Maria José Estevão. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência.** Campinas: Papyrus, 2010.

## CAPÍTULO 19

### O MODELO TPACK PARA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

**Josiane Dogenski**

[dogenskijosiane@gmail.com](mailto:dogenskijosiane@gmail.com)

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp

**Madalena Pereira da Silva**

[madalena.pereira@uniarp.edu.br](mailto:madalena.pereira@uniarp.edu.br)

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp

#### INTRODUÇÃO.

O mundo vive momentos de consideráveis transformações que modificam tudo a todo instante. Sob esse viés, para sustentar o desenvolvimento baseado nessas mudanças, mostra-se necessária uma educação de qualidade, e professores que desempenham um papel fundamental nesse processo precisam estar atentos e dispostos a ressignificar sua prática pedagógica e adaptar-se ao meio tecnológico.

Nesse sentido, o grande desafio da sociedade moderna é educar, no mundo contemporâneo, com acesso rápido à informação disseminada pelo uso da tecnologia digital. Tal situação exige mudanças tanto dos professores quanto da escola que necessitam se atualizar constantemente na tentativa de promover ações pedagógicas contextualizadas e interessantes que envolvam os estudantes, modificando substancialmente a maneira de ensinar e de aprender, além de se relacionar com o mundo, tornando esse ambiente um lugar atrativo, pois a escola é previsível demais “[...] pouco estimulante para os bons professores e alunos” (Moran, 2008, p. 1).

A presença das tecnologias digitais de informação e comunicação em sala de aula torna o ambiente escolar mais atrativo, fugindo do olhar tradicional e indo ao encontro das necessidades da contemporaneidade,

como salienta Moran (2014, p. 33): “[...] a sala de aula tradicional é asfixiante para todos, principalmente para os mais novos”, ou seja, esses que estão o tempo todo conectado, interagindo, expondo suas ideias, experiências e de certa forma, construindo novos conhecimentos.

Para isso, é primordial ter em mente que a tecnologia na atualidade impacta o cenário educacional significativamente. Desse modo, importa a menção de que não basta disponibilizar às escolas equipamentos tecnológicos ultramodernos, “[...] é necessário que os professores sejam capazes de integrar essas tecnologias em suas práticas pedagógicas de forma crítica e criativa” (Rabello; Tavares, 2021, p.123), promovendo para além da transposição didática, o letramento digital dos discentes. Para tanto, é evidente que não é necessário dominar a tecnologia como um todo, entretanto desenvolver competências digitais que ajudem a utilizar esses recursos de maneira eficiente, com sentido e significado na prática pedagógica.

[s]omos cada dia mais envolvidos pelas novas tecnologias e elas vão adentrando nossas relações sociais e nossos sistemas de relacionamentos e tecnologizando nossas rotinas. (...) Ao mesmo tempo em que não podemos estar alheios, também não podemos simplesmente adotá-las pelo simples fato de estarem presentes. (...) Em época de parafernálias tecnológicas como quadros interativos, aparelhos inteligentes, banda larga, Skype, conferencecalls, I pads, Podcasts, quejandos e quetais, não basta apenas incorporá-los às práticas e distribuir I pads em vez de livros didáticos se não há formação para tal (Vian Júnior, 2013, p.210-211).

Haja vista esse ponto, o professor deve estar aberto para aprender e utilizar novas estratégias, levando em consideração as possibilidades das novas tecnologias digitais como recursos de melhoria dos processos educacionais.

Mas, como proceder para inserção das tecnologias digitais na educação? Que saberes docentes são necessários? Qual abordagem teórico-metodológica pode ser adotada?

A resposta para tais questionamentos emerge na utilização do modelo *TPACK* (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), um

arcabouço conceitual proposto por Mishra e Koehler (2006), que contextualiza a intersecção entre os conhecimentos no domínio do conteúdo, da pedagogia e da tecnologia, cujo pressuposto consiste em promover não apenas a inserção das tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem, todavia a adoção efetiva de ferramentas tecnológicas no contexto educacional de maneira orientada.

O objetivo desta pesquisa consiste em conhecer o modelo TPA-CK e os saberes docentes necessários à inserção das TDIC na educação, o qual se justifica por compreender que a sociedade está cada vez mais imersa no mundo tecnológico e digital. Nessa perspectiva, a escola deve acompanhar tal envolvimento, pois tem papel fundamental na formação dos estudantes para o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade.

## **MATERIAIS E MÉTODOS.**

A metodologia utilizada no desenvolvimento do trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, porquanto pretende explorar e entender o fenômeno que está sendo pesquisado, uma vez que “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões referentes a um conjunto de fenômenos humanos entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (Minayo, 2009, p. 21). Com esse enfoque, o tipo de pesquisa em comento tem a pretensão de compreender o fenômeno pesquisado.

Trata-se, ainda, de uma pesquisa do tipo bibliográfica, que, para Gil (2002, p. 17), “[...] determina procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”, abrangendo um levantamento de bibliográfico fundamentado em livros, revistas, periódicos, dissertações e demais literaturas disponíveis com a finalidade de reconhecer os fenômenos envolvidos na produção de conhecimento. Ainda assim, pode-se considerar a pesquisa bibliográfica como uma sondagem de bibliografias que já existem acerca da temática abordada, ligando o pesquisador ao objeto de estudo.

Para auxiliar no levantamento dos dados para estudo, utilizaram-se sites oficiais de buscas acadêmicas como *Google Acadêmico*, *SciELO*, portal de periódicos da Capes e bibliotecas digitais on-line, além de livros físicos adquiridos para fins da pesquisa.

Os descritores utilizados para levantamento de dados nas pesquisas on-line foram “TPACK”, “TIC”, “Saberes Docentes” e “Formação de Professores”. Como filtro dos resultados, utilizou-se a leitura dos títulos e dos resumos para detectar a proximidade com a temática em questão.

## RESULTADOS.

A presença das tecnologias digitais no campo educacional é um tema contemporâneo e cada vez mais presente nas pesquisas realizadas na atualidade. Porém, é preciso reconhecer que a escola não está preparada para uma mudança a curto prazo, mas também é preciso admitir que

[...] tendo em vista esses avanços sociais e tecnológicos, é certo que a escola não pode ficar de fora, uma vez que ela forma os indivíduos para atuarem de maneira pessoal e profissional então, a integração das mídias no processo de ensino e aprendizagem como algo indiscutível, contudo, é evidente que não basta encher a escola de recursos midiáticos, é preciso também observar o ambiente escolar; Formação dos professores; Planejamento da ação pedagógica (Lima, 2013, p.103).

O grande desafio da educação na contemporaneidade evidenciado pelo levantamento de dados mostra justamente a necessidade de se compreender o uso das tecnologias, de maneira contextualizada e educacional, modificando os processos de ensino e de aprendizagem aliando essas mesmas tecnologias na produção de conhecimento.

Sabe-se que o professor não será substituído pela tecnologia, mas ambos juntos podem adentrar na sala de aula levando aprendizado e conhecimento para os alunos, pois basta que ele comece a pensar como introduzir no cotidiano escolar de forma decisiva para que após essa etapa passe a construir conteúdos didáticos renova-

dos e dinâmicos, que estabeleça todo o potencial necessário que essa tecnologia oferece (Vieira, 2011, p. 134).

Nesse viés, o papel do professor é o de conhecer as possibilidades de aplicação na prática e no contexto local de sua realidade, para que, com uso de novas ferramentas/recursos, torne seu ensino mais significativo, formando novos profissionais com uma capacidade de construção de saberes de forma mais crítica e reflexiva, sendo o professor o principal agente transformador da sociedade e do meio educacional em que está inserido.

O desenvolvimento das TDIC e a imersão dessas tecnologias na educação provocou desafios aos professores, e esses sentiram a necessidade de “[...] desenvolver a habilidade de dominar as TDIC e agregá-las ao seu processo pedagógico” (Torrentes; Meotti; Schroder, 2022, p. 203). Na educação, seu uso permite inovar os processos de ensino e promover a construção de espaços de aprendizagem interativos e dinâmicos. Nesse contexto, é notório que o ser humano

[...] vive a revolução do conhecimento, o impacto das redes de computadores, da microeletrônica, das telecomunicações. Esses avanços são sentidos no trabalho, na educação, na economia, no passatempo, nas artes, ou seja, em todas as esferas sociais. Dessa forma, o ser humano segue como parte integrante, por um lado passivo e outro ativo, nesse cenário de singular e de intensas mudanças tecnológicas (Silva; Duarte; Souza, 2013, p. 167).

À vista disso, fica cada vez mais evidente que a presença constante das tecnologias digitais no âmbito educacional e na transformação da sociedade cria um novo olhar para o sistema educacional, em especial, ao desenvolvimento das competências e das habilidades dos docentes para a efetiva utilização destas tecnologias.

A cultura tecnológica exige mudança radical de comportamentos e de práticas docentes não contempladas apenas com a incorporação das mídias digitais ao ensino (Kenski, 2015, p.432), isto é, faz-se imprescindível que os professores desenvolvam as competências digitais “[...] que permitirão que estes façam uso dessas tecnologias em sua

prática pedagógica e desenvolvam o letramento digital dos seus alunos” (Rabello; Tavares, 2021, p.125). O Letramento Digital, por sua vez,

[...] é a capacidade que as pessoas desenvolvem para lidar com as práticas sociais de compreensão e de produção de textos encontradas em ambientes digitais como sites, redes sociais e aplicativos para diversos fins, que podem ser acessados por computadores ou por dispositivos móveis (Coscarelli; Gomes, 2022, p. 138).

Partindo dessa definição, pode-se entender práticas sociais de leitura e de produção de textos em ambientes digitais, as quais pressupõem o uso das tecnologias digitais, ou seja, trata-se de uma prática socializante uma vez que possibilita o uso da tecnologia e da absorção de conhecimentos múltiplos.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento de caráter normativo, determina as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo da de sua vida escolar. Não preconiza apenas o uso das tecnologias digitais de informação e de comunicação, mas sim o letramento digital, que envolve tanto a maneira de como se manuseia as tecnologias quanto a importância de usá-las na sala de aula. Assim, os professores precisam

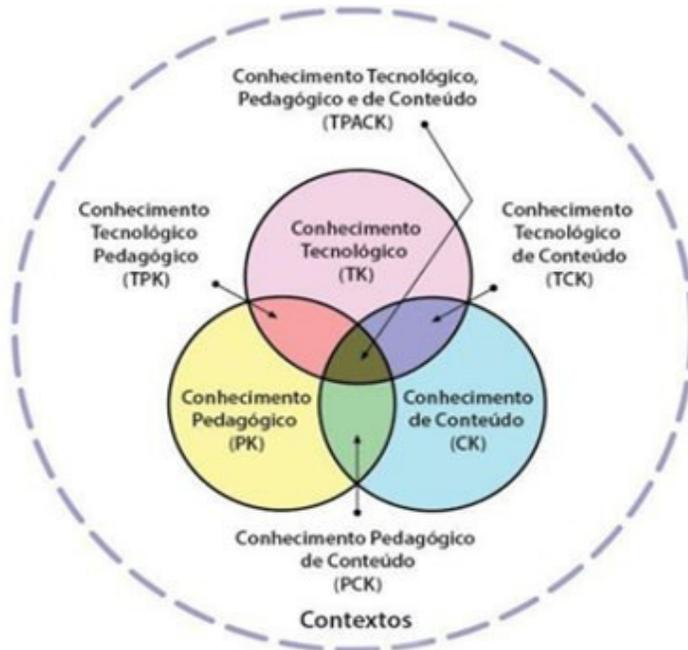
[...] dominar mais do que o assunto que ensinam; eles também devem ter uma compreensão profunda da maneira pela qual o assunto (ou os tipos de representações que podem ser construídos) pode ser alterado pela aplicação de tecnologias específicas. Os professores precisam entender quais tecnologias específicas são mais adequadas para abordar o aprendizado do assunto em seus domínios e como o conteúdo dita ou talvez até muda a tecnologia - ou vice-versa (Koehler; Mishra, 2009, p. 65).

Desse modo, os saberes docentes são fundamentais à integração efetiva da utilização da tecnologia em sala de aula. Esses saberes também conhecidos como saberes do professor ou conhecimento profissional do professor, são os conhecimentos, habilidades, crenças e

valores que adquire por meio de sua formação inicial, de experiências de ensino e de desenvolvimento profissional contínuo.

Corroborando esse conceito, Tardif (2011, p. 11) diz que o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado à pessoa e à identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os estudantes em sala de aula e com os outros atores na escola. Esses saberes são essenciais ao planejamento, à implementação e à avaliação do ensino, eles “[...] não residem em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim, saber negá-lo, isto é, não aplicar pura e simplesmente este conhecimento, mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado/produzido” (Fiorentini; Souza Júnior.; Mello; 2011, p. 319).

Sendo assim, em relação aos saberes docentes e às tecnologias, é importante comentar que, entre outros modelos, (Silva; Bilessimo; Machado, 2021) encontra-se o modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) proposto por Mishra e Koehler (2006). Esse está diretamente relacionado aos saberes docentes, pois aborda a interação entre três tipos de conhecimento essenciais aos professores na integração efetiva da tecnologia na educação: conhecimento tecnológico (TK); conhecimento pedagógico (PK); e conhecimento de conteúdo (CK). Nesse contexto, tais saberes são fundamentais para a integração efetiva da tecnologia na sala de aula, conforme a Figura 1.

**Figura 1- TPACK**


Fonte: Harris, Mishra e Koeller (2009).

Para Kurtz e Silva (2018, p.15), os elementos que compõem o modelo podem ser explicados, considerando: a) conhecimento de conteúdo: sobre o objeto a ser ensinado e aprendido, os conteúdos desenvolvidos em sala de aula; b) conhecimento pedagógico: sobre metodologias e métodos de ensino e de aprendizagem, englobando, obviamente, concepções teóricas aprofundadas sobre o assunto, e que não serão desenvolvidas nesse momento por não ser o foco da pesquisa e c) conhecimento tecnológico: conhecimento de determinadas tecnologias.

Embora esses elementos possuam significados individuais e isolados, no momento em que passam a ser reconhecidos por suas interseções, ganham um novo sentido: o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo; o Conhecimento Tecnológico Pedagógico; e o Conhecimento Tecnológico do Conteúdo.

A ideia de conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) é consistente e semelhante com a ideia de conhecimen-

to pedagógico de Shulman que é aplicável ao ensino de conteúdos específicos. Este conhecimento inclui saber quais abordagens de ensino se adequam ao conteúdo, e da mesma forma, sabendo como elementos do conteúdo podem ser organizados para um melhor ensino. [...] O Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (TCK), consiste no conhecimento sobre a maneira pela qual a tecnologia e conteúdo estão reciprocamente relacionados. [...] Os professores necessitam conhecer não apenas a matéria que eles ensinam, mas também alterar a maneira que o assunto pode ser ensinado por meio da aplicação de tecnologia[...] O Conhecimento Tecnológico Pedagógico (TPK) é o conhecimento da existência de diversos componentes e recursos tecnológicos e, como eles podem ser utilizados no cenário de ensino e aprendizagem, e vice-versa, sabendo como o ensino pode mudar como resultado do uso de tecnologias específicas (Mishra; Koehler, 2006, p. 1027-1028).

O imbricamento desses três tipos de conhecimento resulta no Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK), que fica definido como

[...] uma forma emergente de conhecimento que vai além de todos os três componentes (conteúdo, pedagogia e tecnologia) [...]. A integração da tecnologia produtiva no ensino precisa considerar todas as três questões não isoladamente, mas dentro das complexas relações no sistema definido pelos três elementos-chave (Mishra; Koehler, 2006, p. 1028-1029).

Partindo desse conceito, ao aprender e ao se adaptar ao uso das tecnologias digitais, o professor se desenvolve tecnologicamente e consegue potencializar o uso destas na promoção da aprendizagem, pois tal uso, nas disciplinas ou nas áreas em que leciona, leva-o a aplicar efetivamente diversos conceitos, dinamizando o ensino e fazendo com que tenha efetivamente um significado para o estudante, portanto o docente precisa saber articular as ferramentas tecnológicas ao contexto do conteúdo, da aula e da escola, fazendo uma boa escolha da ferramenta a ser utilizada.

Os saberes docentes quanto ao conhecimento tecnológico, muitas vezes, são falho, e precisa ser desenvolvido através da formação inicial e continuada dos professores acerca do uso das tecnologias haja vista que, segundo Tardif (2014, p. 31), “[...] o professor é antes de tudo alguém que sabe alguma coisa e cuja função é transmitir esse saber a outros” e sua ação para o uso das tecnologias implica num conjunto de conhecimentos que precisam ser aprimorados.

Nesse sentido, a formação dos professores surge como um processo capaz de articular a prática, a teoria, a pedagogia e a tecnologia a fim de mobilizar e de produzir saberes científicos e tecnológicos dentro da prática pedagógica, entretanto é relevante compreender que “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1995, p. 25), ou melhor, a formação vai muito além de ações voltadas a seminários, cursos e leituras, é o momento de o professor repensar sua prática e de aperfeiçoá-la de tal modo que promova a aprendizagem em sua totalidade.

Teixeira (2011, p. 49) reitera que “[...] a evolução impulsionou a inovação, não só na forma de integrar as tecnologias”, e a escola, por ser uma instituição social, deve compreender que a construção da relação entre educação e tecnologias digitais é uma necessidade diante do crescimento e uma oportunidade de inovação do processo ensino e aprendizagem.

Sob esse prisma, a formação continuada apresenta-se como um caminho de muitas possibilidades, permitindo aos professores desenvolverem habilidades digitais, construir sua trajetória, repensarem sua prática pedagógica, e “[...] supõe que tenhamos coragem de, de tempos em tempos, fazer uma faxina em nossa cabeça, desconstruindo o que lá colocamos e reconstruindo novos horizontes” (Demo, 2006, p. 38), unindo teoria, prática e tecnologia, modificando significativamente a maneira de trabalhar em sala de aula, redirecionando-a para novas metodologias e instigando a aprendizagem dos estudantes.

Diante desse contexto desafiador, os professores necessitam superar os medos e os modelos cartesianos de ensino, adaptar-se à nova realidade e perceber a importância do desenvolvimento das habilidades e das competências digitais que precisam desenvolver para

a utilização dessas tecnologias na educação, posto que “[...] cada mudança necessária traz consigo uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento diferente” (Boscaroli, 2022, p.8).

Por conseguinte, para que as TDIC passem a fazer parte do cotidiano escolar, é necessário que a escola e os professores aceitem o desafio de articular os saberes e de explorar as mais diversas possibilidades de ensinar e de aprender. Contudo, é preciso deixar claro que as TDIC não resolverão todos os problemas da educação, assim como também não se trata de endeusá-las ou de satanizá-las, todavia de reconhecer seu potencial contributivo para a educação. A mesma vai além de “[...] promover a inclusão, a interatividade, a colaboração e a dialogicidade, mas também como demonstrar o seu potencial polinizador de práticas transdisciplinares e ecoformadoras” (Silva; Aguiar; Jurado, 2020, p.186).

Nesse contexto, percebe-se existir um crescente interesse em pesquisas voltadas à formação dos professores, seja ela inicial ou continuada. Desse modo, a utilização das TDIC permite identificar e reconhecer a importância da ação docente no processo de ensino e de aprendizagem tanto dos estudantes quanto dos próprios professores. Assim, o professor passa de transmissor de conhecimento para mediador do processo educativo, e os estudantes constroem o conhecimento através da observação e das ações pedagógicas dentro da sala de aula. Corroborando essa afirmação, Freire (2017, p. 25) evidencia que “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. [...] ensinar inexistente sem aprender e vice-versa” (Freire, 2017, p. 25).

Desse modo, cada nova experiência é uma possibilidade de mudar a prática anteriormente construída, transformando as experiências significativas os acontecimentos cotidianos da prática pedagógica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

O advento da globalização modificou substancialmente as relações interpessoais em todo o cenário educacional, provocando o surgimento de conceitos que se redefinem a cada momento.

Para Kenski (2012), a escola precisa formar cidadãos com as habilidades, as atitudes e os valores necessários para viver numa sociedade em permanente processo de transformação. Necessita, igualmente, “[...] preparar cidadãos conscientes para analisar criticamente o excesso de informações e a mudança, a fim de lidar com as inovações e as transformações sucessivas dos conhecimentos em todas as áreas” (Kenski, 2012, p.64). Porém, não será se isolando dessas inovações ou usando-as de forma superficial que a escola conseguirá esse feito. É preciso efetuar uma renovação no processo educacional; modificar paradigmas, atrelar novos conceitos aos antigos, fundir concepções, formar professores a fim de construir a mudança com a convivência da natureza contínua da evolução humana.

Por conseguinte, há um crescente interesse pela pesquisa sobre as TDIC na formação de professores, mas é preciso refletir que tipo de formação está sendo oferecida e qual deve ser a formação adequada para que o educador possa, de fato, alicerçar-se do saber necessário para inserir-se também nessa cultura digital.

Nesse contexto, o modelo TPACK merece destaque em tal cenário, pois seus elementos conceituais fornecem estrutura interpretativa relevante para a abordagem dos conhecimentos profissionais na pesquisa educativa. A aproximação da abordagem sociocultural ao modelo TPACK permite avançar na compreensão do papel das relações entre as tecnologias digitais e a ação dos sujeitos, abrindo o horizonte para um olhar preocupado com os meandros das formas de integração destas tecnologias no ambiente.

Uma das contribuições mais marcantes do TPACK é sua capacidade de promover uma compreensão mais profunda e significativa do uso da tecnologia na educação. Tradicionalmente, a tecnologia era muitas vezes incorporada de forma superficial ou como uma adição após o planejamento das aulas. Com o TPACK, os professores são encorajados a integrar as ferramentas tecnológicas de forma orgânica e intencional, alinhadas com os objetivos de aprendizagem e o conteúdo curricular.

O modelo TPACK também capacita os educadores a se tornarem mais flexíveis e adaptáveis em suas abordagens de ensino. Isso ocorre porque os professores precisam desenvolver uma compreensão sólida das ferramentas tecnológicas disponíveis, bem como sa-

ber como usá-las de maneira eficaz para apoiar nas atividades pedagógicas e melhorar a experiência de aprendizado dos estudantes. Isso não só os torna mais versáteis, mas também os capacita a se manterem atualizados em um ambiente educacional em constante evolução.

Outro aspecto importante do TPACK é seu foco na colaboração e na construção de comunidades de prática. Os professores são incentivados a compartilhar seus conhecimentos e experiências, aprender uns com os outros e trabalhar juntos para desenvolver estratégias inovadoras de ensino. Isso cria um ambiente propício para o crescimento profissional contínuo e para a disseminação das melhores práticas.

Além disso, o TPACK promove uma reflexão crítica sobre o uso da tecnologia na educação. Os professores são desafiados a pensar cuidadosamente sobre como a tecnologia pode aprimorar a aprendizagem dos estudantes, e não apenas usá-la por sua própria causa. Isso ajuda a evitar abordagens tecnocêntricas e a garantir que a tecnologia seja usada de maneira significativa e eficaz.

Em resumo, o Modelo TPACK desempenha um papel fundamental na transformação das práticas pedagógicas dos professores. Ao integrar os conhecimentos no domínio do conteúdo, da pedagogia e da tecnologia, ele capacita os educadores a se tornarem agentes de mudança em suas salas de aula, promovendo uma educação mais relevante, envolvente e eficaz. Com o TPACK, os professores se apropriam de conhecimentos para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais digital e proporcionar aos estudantes as habilidades e o conhecimento necessários para prosperar no século XXI.

## **AGRADECIMENTOS:**

O presente trabalho foi realizado com o apoio do programa de Bolsas UNIEDU/FUMDES e a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina FAPESC.

## **Referências.**

BOSCARIOLI, C. Educação com tecnologias digitais na educação básica: reflexões, anseios e distâncias pela formação docente. **Revis-**

**ta de Educação Pública**, [S. l.], v. 31, n. jan/dez, p. 1-12, 2022. DOI: 10.29286/rep.v31ijan/dez.13391.

COSCARELLI, C.V.; GOMES, L. G. Letramento digital. *In*: Mônica Daisy Vieira Araújo; Isabel Cristina Alves da Silva Frade; Ludymilla Moreira Morais. (Org.). **Termos e ações didáticas sobre cultura escrita digital**. 1ed.Belo Horizonte: UFMG/FAE/CEALE/NEPCED, 2022, v. 1, p. 138-139.

DEMO, P. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55 ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2017.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR., A. J.; ALVES de MELO, G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA E. M. de A. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador(a). 2 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HARRIS, J., MISHRA, P.; KOEHLER, M. Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. **Journal of Research on Technology in Education**, 41(4), 393-416, 2009. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ844273.pdf>. Acesso em: 05 de ago de 2023.

KENSKI, V.M. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, v. 15, n 45, p. 423-441, 2015.

KENSKI, V.M. **Tecnologias e ensino presencial e à distância**. Campinas, SP: Papirus, 2012

KURTZ, Fabiana Diniz; SILVA, Denilson Rodrigues. O Que Muda (e Por Que) com a Disseminação das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação? Contribuições a Partir da Perspectiva Histórico-Cultural Vigotskiana. **Revista EducaOnline**, v. 12, n. 3, p. 88–103, 2018

LIMA, M.F. Formação dos professores para a inserção das mídias em sala de aula: uma proposta de ação, reflexão e transformação. **HO-**

**LOS**, Ano 29, v.3. p. 100-110, junho, 2013. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/727/694>. Acesso em: 10 de set. de 2023.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. What Is Technological Content Knowledge? **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE)**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 60 – 70, 2009.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacherknowledge. **TeachersCollege Record**. Nova York. v. 108, n. 6, p. 1017-1054, jun. 2006.

MORAN, J. M. Aprendizagem significativa. In: **Portal Escola Conectada**. Fundação Ayrton Senna. Disponível em: [www.escola2000.org.br/comunique/entrevistas/ver\\_ent.aspx?id=47](http://www.escola2000.org.br/comunique/entrevistas/ver_ent.aspx?id=47). Entrevista publicada em 01 de agosto de 2008. Acesso em: 29 de maio de 2023.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

RABELLO, C.R.L.; TAVARES, K.C.A. Competências digitais docentes para a integração crítica das tecnologias digitais em educação. In: VILAÇA, M.L.C; GONÇALVES, L.A.C. (org.) **Cultura digital, educação e formação de professores**. São Paulo: Pontocom, 2021, p.123-147.

SILVA, B. DUARTE, E. SOUZA, K. Estudos curriculares. **Um debate contemporâneo**: 165-179, Editora CRV, Curitiba, 2013.

SILVA, M. P.; DE AGUIAR, P. A.; JURADO, R. G. As tecnologias digitais da informação e comunicação como polinizadoras dos projetos criativos ecoformadores na perspectiva da educação ambiental. **Revista Polyphonia**, v. 31, n. 1, p. 182-204, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157696>.

SILVA, J. B.; BILESSIMO, S. M.S.; MACHADO, L.R. Integração de tecnologia na educação: proposta de modelo para capacitação docente inspirada no TPACK. **Educação em Revista**, v. 37, 2021. Disponí-

vel em <https://www.scielo.br/j/edur/a/gzgFdTsmv9vGmKNQnFPQLQ-F/?lang=pt>. Acesso em 13 jun. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, E. B. A Análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento Em Questão**, 1(2), p. 177–201, 2011. disponível em: <https://doi.org/10.21527/2237-6453.2003.2.177-201>.

TORRENTES, G.C.; MEOTTI, M.B.; SCHÖDER, M. TPACK e Multiletramentos na formação inicial docente: reflexões a partir de um projeto de ensino. *Tecnologias educacionais: metodologias, técnicas e ambientes de pesquisa*. **Editora Científica Digital**. V.1. p.200-211. 2022.

VIAN JÚNIOR, J. R. O. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). *In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Org.). Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes, 2013. p. 201-213.

VIEIRA, R.S. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação**: um estudo sobre a percepção do professor/aluno. Formoso: Univasf, v. 10, p. 66-72, 2011.

## CAPÍTULO 20

### SENTIDOS DE GÊNERO/MASCULINIDADE E TRABALHO DOCENTE ATRIBUÍDOS PELOS HOMENS PROFESSORES QUE ATUAM EM SALA DE REFERÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Eliane Gatto**

[gattoeliane@hotmail.com](mailto:gattoeliane@hotmail.com)

Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

**Ana Claudia Delfini**

[anaclaudia@univali.br](mailto:anaclaudia@univali.br)

Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

## INTRODUÇÃO

Este artigo intitulado Sentidos de gênero e trabalho docente atribuídos pelos homens professores de sala de referência da Educação infantil circunscreve-se no campo da Educação e Trabalho. Pensar gênero e docência remete à trajetória da minha vida como profissional de educação, porque implica na inserção em um sistema disciplinar e de controle que deixa marcas. Dessa forma, começo essa introdução repensando a minha trajetória e suas potencialidades, enquanto construção do novo. Contudo, começar dessa forma implica em olhar também aquilo que é obstáculo no sistema de ensino e que será o tema do meu trabalho de pesquisa que resultará em uma tese, que é pensar os limites dessa educação disciplinar e de biopoder frente às questões de gênero e de masculinidades na educação infantil, mostrando como a escola também é reprodutora de estereótipos e naturaliza conceitos.

Dentre os autores que tratam gênero, trago Scott (1995, p. 08) que diz que gênero é um conceito socialmente construído e é uma categoria política. Ele é um conceito utilizado para definir relações de poder.

As sociedades definem expectativas sobre cada gênero e a maneira como se relacionam com os outros. Espera-se que a mulher seja acolhedora e o homem mais rígido e prático. Essa expectativa nasce em torno da ideia de que há identidades masculinas e femininas e que a nossa personalidade é definida a partir do nosso gênero. Nega-se, portanto, que identidade e personalidade são construções sociais e que são formadas a partir de determinados símbolos e que estão sempre mudando. Para entender o professor docente na educação infantil é preciso estudar a forma pela qual são educados os meninos. Sobre isso, Carvalho (2012, p. 410) enfatiza:

Sem dúvida, há aqui uma questão complexa a ser investigada na sociabilidade entre os próprios meninos, a fim de avaliar em que medida as pressões entre pares, a partir de certos referenciais de masculinidade e de heterossexualidade, interferem em seu comportamento diante da escola, da professora, do desempenho escolar e, por consequência, também na forma de seus cadernos.

Esse menino, que foi criado para gostar de azul, para brincar de carrinhos e de construção com blocos, que é estimulado a assistir desenhos com super-heróis e a “gostar” de meninas, não gostaria de ser professor. Dessa forma, há uma patologização da escola e comunidade escolar em geral em relação à docência do homem na educação infantil, que se dá a partir da crença de que o “menino não teria sido criado certo”. Nega-se a subjetividade desse sujeito, que faz escolhas a partir da sua história de vida e sentimentos, que não se referem à forma como a sociedade impõe a sua relação com seu gênero.

Como o foco da pesquisa será o homem, torna-se necessário refletir sobre as masculinidades. O conceito de “masculino” e “feminino” estabelecem relações sociais aparentemente neutras, como se fossem dados naturais e próprios da biologia humana. Nessa percepção, haveriam comportamento naturalmente esperados de mulheres e outros, diferentes, de homens. Contudo, assim como todas as classificações, “masculino” e “feminino” são conceitos historicamente dados e que nascem a partir de relações de poder dentro de determinadas culturas. Connell (1995) explica, de fato, que há um interesse dos

homens em manter a hierarquia de gênero e o patriarcalismo. Dessa forma, a autora aponta que o conceito de masculinidade é sobretudo político, porque organiza a sociedade de forma a impor objetivos dos homens, em detrimento daquela das mulheres. As sociedades definem expectativas sobre cada gênero e a maneira como se relacionam com os outros. Espera-se que a mulher seja acolhedora e o homem mais rígido e prático. Essa expectativa nasce em torno da ideia de que há identidades masculinas e femininas e que a nossa personalidade é definida a partir do nosso gênero. Nega-se, portanto, que identidade e personalidade são construções sociais e que são formadas a partir de determinados símbolos e que estão sempre mudando.

Ao se tratar de professores homens que atuam na educação infantil, é importante trazer as reflexões de Oliveira, Donelli e Charczuk (2020) que apontam que a escola é o espaço da constituição ontológica desse ser social, então, estão constituindo seres sociais para reproduzir tabus e preconceitos da sociedade capitalista. Se não há lugar para o professor homem na educação infantil, então também não há lugar para sair da alienação.

Montenegro (2005) explica que sempre houve uma tensão entre a dimensão do cuidar e do educar na educação infantil. Durante décadas, a creche foi pensada como uma instituição para crianças pobres, cujas mães precisavam trabalhar e que, portanto, a creche era meramente uma instituição de dar assistência a essa criança, enquanto não havia quem cuidar dela. Hoje esse olhar passa por transformações. A educação infantil se tornou direito constitucional e se torna parte de um projeto de nosso país, que para além de cuidar e educar, pode propiciar disciplina, silenciamento e docilização dos corpos para crianças pequenas. Por isso o homem na educação infantil causa tanto estranhamento, pois no imaginário social é papel da mãe disciplinar, porque o pai estaria ocupando o seu espaço no mercado de trabalho.

A inserção do homem em um campo de atuação considerado feminino no mercado de trabalho faz parte de um processo de dificuldades para sua consolidação, por vários aspectos bem como: culturais, salariais e a questão de gênero, que ocorre na educação infantil, por ser considerado um espaço predominantemente feminino, por se tratar do cuidar e educar.

Nessa perspectiva, analisar a possibilidade da existência de um estranhamento quando se trata da presença do homem como docente nas salas de referência de educação infantil passou a ser minha proposta de estudo e pesquisa. Portanto é necessário fazer com que as vozes desses homens sejam cada vez mais ouvidas e que eles tenham sua formação pautada no cuidado e na educação das crianças, possibilitando uma abertura cada vez maior para entrada desses profissionais na educação infantil, sem o peso do preconceito, tão forte ainda na carreira dos professores homens na educação infantil.

Assim, justificamos este artigo como forma de analisar a presença masculina nas salas de referência da educação infantil, os desafios por eles enfrentados e os sentidos que eles atribuem ao fazer docente e de gênero deles, a fim de dar voz a esses profissionais que escolheram e buscaram formação para trabalhar nesta área. Os sujeitos de pesquisas são professores homens que atuam em salas de referência de escolas públicas da Região da Associação dos Municípios da Região da Foz do Rio Itajaí – AMFRI/SC.

Como objetivos, este texto analisa as produções mapeadas com o estado de conhecimento efetuado na BDTD a partir dos seguintes objetivos: analisar os processos históricos da feminização do magistério e a construção social da feminilidade/masculinidade e identificar os processos de elaboração e atribuição de sentidos sobre gênero e trabalho docente na educação infantil por professores homens, procurando problematizar os desafios, preconceitos, medos, inquietações referentes a presença de um homem na sala de referência na educação infantil.

Com a finalidade de tornar a pesquisa confiável sob o olhar científico, busquei utilizar vários métodos, estudos e pesquisas para que o trabalho final apresente resultados e alcance a compreensão de todos que irão ler o mesmo. Um desses estudos, que se mostra extremamente relevante na produção de um trabalho acadêmico, enriquece os conhecimentos e informações empregados nele e que apresenta neste resumo, é o estado do conhecimento.

## MATERIAIS E MÉTODOS

O estado do conhecimento é, de forma geral, uma forma de organizar e escrever a fundamentação teórica de um trabalho. Também pode ser considerada uma forma de fazer investigação científica sobre o tema. Essa busca se fez necessário a fim de termos clareza da quantidade de trabalhos existentes, sobre a temática de nosso interesse, os enfoques já discutidos e o que ainda não foi pesquisado, como cita Morosini et al. (2021, P. 106) “o indivíduo está minado de crenças e de saberes sobre o tema que escolheu investigar”. O estado de conhecimento está baseado e fundamentado em produções de dissertações e teses disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), órgão de responsabilidade do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT), defendidas nos últimos 5 anos: 2018,2019, 2020, 2021 e 2022. Os filtros utilizados nessa busca foram: idioma português, área de educação, seguindo para título no recorte temporal de 2018 a 2022. O recorte temporal de 5 anos tem como objetivo trazer dados atuais para reflexão, como também perceber algumas lacunas nas pesquisas já realizadas que poderá ser contemplada com meu trabalho de pesquisa. Essa leitura levou a eliminação de alguns trabalhos em função da pouca ou nenhuma relação com o objeto de estudo dessa pesquisa. Após essa análise, foram selecionados 13 trabalhos.

## RESULTADOS

Os objetivos das referidas pesquisas, quanto ao tema sentidos do trabalho relatam um desgaste do trabalho docente na educação infantil em função da desvalorização profissional, ‘descomprometimento’ das famílias, salas lotadas que resultam em desgaste e adoecimento dos profissionais. Os principais autores que fundamentam esses trabalhos são: Nóvoa (1995); Duarte (2000); Sabbag, (2017); Santana (2017); Mészáros(2011); Lukás (2013) e Soares (2006). Os resultados demonstram que foi necessário compreender as várias relações de gênero e classe social no processo de constituição identitária das professoras, revelando algumas determinações históricas, econômi-

cas e políticas. Também ficou evidente que as profissionais se sentem desmotivadas diante dos desafios que o atuar pedagógico na educação infantil exige, levando-as ao adoecimento.

Já quanto aos trabalhos que envolvem a temática gênero e masculinidade na educação infantil os principais autores que fundamentam os trabalhos foram: Scott (1995,1998), Louro (2007, 2012), Bosi (1994), Dematini e Antunes (1993), Rodrigues (2014), Sarat (2004,2009) Pereira (2016) Sayão (2005) Carvalho (1999). Os resultados demonstram que a profissão de professor(a) da educação infantil é considerada ainda uma profissão feminina em função do cuidado para com as crianças. Ainda existem estereótipos, julgamento de valores, medo e desvalorização social do espaço ocupado pelos homens que atuam na educação infantil. Além disso, na construção dos papéis sociais em relação a gênero, comumente os homens ocupam funções de gestão na educação e o lugar da mulher é na sala de aula.

A ausência masculina nas salas de aula da educação infantil, já resultaram em discussões, ainda tímidas, no que tange aos os motivos que levam homens a escolherem como formação o Curso de Pedagogia e como campo de atuação a educação infantil. As pesquisas existentes apontam suposições e debates que visam entender e justificar os motivos pelas quais esses espaços de atuação profissional se construíram como um lugar incômodo e pouco atraente aos homens. Como afirma Sayão (2005, p.44-45),

(...) se o gênero é constitutivo das relações sociais entre homens e mulheres, obviamente pensar as ações no interior da creche implica pensar em relações engendradas não só do ponto de vista da identidade dos/as profissionais, mas também do ponto de vista das ações que os/as mesmos/as exercem sobre as crianças

Aos que aceitam exercer a profissão em salas de aula, na educação infantil, precisam superar suspeitas e questionamentos quanto às suas competências no que se refere ao cuidado e atenção necessária à educação de uma criança desta faixa etária. A educação infantil ainda é concebida como espaço de atuação da mulher, concebendo

a escola como extensão de casa, na qual as crianças são “cuidadas” por substitutas de suas mães.

Segundo Martins e Rabelo (2006), ainda é forte o conceito em que as profissões ligadas à emoção, ao afeto e à sensibilidade são entendidas como femininas, enquanto as relacionadas à razão, à inteligência e à força são tomadas como apropriadas aos homens.

Em contrapartida, Carvalho (2010) defende que o papel ou papel social é o tipo de comportamento esperado por pessoas que ocupam um lugar dentro da sociedade, pois o funcionamento da sociedade tem sido vinculado às características e ao comportamento dos seres humanos. A repetição e estereótipo de comportamento se perpetuam no imaginário coletivo e na memória individual de forma obstinada.

Ser homem ou ser mulher é o resultado de um processo psicológico, social e cultural a partir do qual atribui um significado ao masculino e ao feminino. Os significados são constituídos por regras, obrigações, características, comportamentos, proibições, expectativas e valores que são transmitidos e reforçados nas pessoas como parte de um processo identitário para aprender a ser homem e mulher.

Vianna afirma que considerar o espaço da educação infantil como espaço profissional de sentido social feminino não está relacionado somente ao fato de sua maioria ser deste sexo, mas ao feminino que se refere às “visões apriorísticas divulgadas na sociedade e não somente ao sexo e/ou às mulheres” (2013, p. 174). Cita ainda Rosemberg e Saporoli (1996), quando dizem que a profissão de educador(a) infantil se constitui em um trabalho feminino por ser este o exercício de uma função desse gênero vinculada à esfera da vida reprodutiva, de cuidar e educar crianças pequenas.

Vale a pena nesta conclusão citar BEAUVOIR (1980) quando a mesma diz que “não só a mulher não nasce mulher, mas torna-se mulher, como também o homem, no decorrer de suas relações sociais e culturais, torna-se determinado homem, com características, preferências e formas de expressão próprias, podendo condizer ou não com as noções de masculinidade hegemônicas em sua comunidade”.

Quanto as perguntas de pesquisa citadas nos trabalhos selecionados para esse estado de conhecimento, que se referem ao sentido do trabalho docente, trazem uma preocupação referente ao adoecimento

e precarização do trabalho docente na educação infantil. O docente da Educação Infantil faz parte de uma categoria de trabalhadores desvalorizados e precarizados. Deduz-se que todos os desafios mostrados tendem a proporcionar e agravar seu mal-estar e adoecimento. Os resultados quanto as questões de gênero/ masculinidade na educação infantil encaminham para reflexões que envolvem estereótipos, discriminação, julgamento de valores, medo e desvalorização social do lugar ocupado por esses homens e seu trabalho na Educação Infantil.

A busca pela temática “gênero, masculinidade e sentidos do trabalho docente na educação infantil” dentro do banco de teses e dissertações do Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho da Universidade do Vale do Itajaí – Univali,. Sobre a temática sentidos do trabalho docente, no período de 2018 a 2022, encontrou-se dois trabalhos. Com a temática “gênero e masculinidade”, até o momento não existem publicações. Encontramos uma dissertação sobre “Sentidos de gênero e trabalho docente” que mais se aproxima da atual intenção de pesquisa. Sendo assim, a relevância desta pesquisa do curso de doutorado em educação está em trabalhar a temática trabalho docente na educação infantil investigando algumas das questões históricas, sociais e educacionais sobre o tema gênero/masculinidades na profissão docente na educação infantil na região de AMFRI-SC, discutindo o caráter reprodutor da escola, dos conceitos de sentidos do trabalho docente e gênero e sua incapacidade de ruptura com os mesmos.

Dessa forma, essa é uma pesquisa que se insere no tema do gênero em educação e que investigará o caráter das políticas educacionais, no que se refere à acumulação e reprodução de saberes estereotipados sobre gênero. Nesse contexto, tomaremos a escola como um espaço em que as relações de poder entre gêneros são mantidas e, para isso, entendemos que ao ouvir os professores, poderemos apreender os sentidos que atribuem a seu trabalho e os desafios que encontram frente a tais relações de dominação.

Entender o caráter das políticas educacionais, do sistema de ensino e das práticas escolares pelas vozes de seus atores docentes trará dados de pesquisa novos, que possibilitarão avaliar se o projeto educacional brasileiro de manutenção do status quo se mantém ou se está em vias de superação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse olhar que segrega o homem que é professor de crianças, a escola se torna uma reprodutora de desigualdades de gênero, porque as suas próprias práticas não são desconstrutivas e não são capazes de ressignificar os lugares sociais e as expectativas comportamentais lançadas sobre homens e mulheres.

A partir das leituras dos trabalhos de pesquisa com a dos autores, é possível perceber que a episteme capitalista, baseada na ciência cartesiana, não dá elementos suficientes para romper com os conceitos de homem e mulher como se tais conceitos fossem biológicos. A ruptura demanda uma educação decolonial, ou seja, que perceba que as respostas que o ocidente dá para as relações sociais são de dominação. Dentro dessa lógica colonial não há saída para a desigualdade de gênero. Por isso que apenas fora da educação neoliberal é que há saídas para esse *status quo* trazido pela literatura. Não há ruptura de nenhum tipo de desigualdade dentro da lógica neoliberal e hipercapitalista.

A presença masculina nesta fase, que demanda de cuidados físicos, higiênicos e acalento, culturalmente atribuídos às mulheres, é um desafio a ser superado pelos homens que escolhem trabalhar nessa fase, conforme apontam as pesquisas selecionadas para esse trabalho. Pesquisar sobre a existência de um estranhamento sobre o trabalho do professor homem na educação infantil é relevante, porque reflete os estereótipos de gênero ainda presente no sistema de ensino e como este se coloca como reprodutor dessas relações, possibilitando a acumulação de sentidos repletos de conceitos naturalizados sobre gênero.

Jaeger e Jacques (2017), em pesquisa com professores homens de educação infantil e identificaram que a profissão foi efetivamente normalizada como feminina, o que gera inúmeros problemas para os professores homens, contudo, notaram que há movimentos de resistência e negociação por parte desses professores, que optam por permanecer na profissão escolhida. Os autores apontam que há um processo denominado genereficação dos campos profissionais, no qual as profissões que demandam emoções, afetos e sensibilidade

de são tidas como femininas, porque demandam comportamento típicos de mulheres.

Contudo, as categorias de feminilidade e masculinidade são meras construções sociais, que mantêm relações de poder, legitimando que homens ocupem cargos no qual decisões sejam tomadas e mulheres sejam excluídas das demandas decisórias. Nesse contexto, há um estranhamento do homem ocupando um espaço profissional de cuidado, não de gestão e decisão. Os estereótipos, conforme mostram Jaeger e Jacques (2017) existem para marcar as relações de poder.

Para os autores a escola produz símbolos e significados que diferenciam os corpos de homens e mulheres. Há expectativas sobre suas aparências, seus modos de interagir com o outro e se comportar, o que resulta em percepções estereotipadas acerca do que é adequado para um homem e para uma mulher ser e fazer.

Essas representações sociais estigmatizadoras trazem essa genereficação dos campos de trabalho. Nesse contexto, o homem que faz pedagogia e ingressa como professor na educação básica, exerce uma resistência nesse campo profissional, na busca de legitimação do seu pertencimento ao espaço da educação infantil.

O que percebemos dos estudos é a percepção de que os professores se colocam nessa posição de resistência contra a masculinidade hegemônica. Contudo, o que nos parece contraditório que é esse percurso é individual, ou seja, é uma decisão subjetiva do docente, mas com pouco potencial de transformação, porque a escola não é uma instituição neutra e não está separada do discurso social. A escola é uma instituição reprodutora dos discursos que separação o masculino e do feminino e, ainda, é uma instituição que naturaliza esse discurso.

O acesso do professor homem na educação infantil ainda é um campo em disputa, não porque os homens estejam disputando cargos com as professoras mulheres, mas porque todo o sistema social está contra eles, especialmente familiares que olham com desconfiança esse professor cuja sexualidade não conseguiria controlar. Sendo assim é necessário ampliar as discussões sobre os sentidos do trabalho docente, como também, no que se refere a temática gênero, os conceitos de masculinidades e suas contribuições.

## Referências

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. CARVALHO, Marília Pinto de. Avaliação escolar, gênero e raça. Campinas: Papirus, 2010. v. 1. 128p.

\_\_\_\_\_. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. Gender concept in the school day to day life. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 46, p. 401-412, 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/416>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CONNELL, Raewyn. Políticas da Masculinidade. **Educação e Realidade**. 20(2). 185-26. jul/dez. 1995.

JAEGER, A. A.; JACQUES, K. Masculinidades e docência na educação infantil. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 545-570, 2017. <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p545>» <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p545>

MARTINS, António M.; RABELO, Amanda O. “A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério”. In: VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Uberlândia. Anais... Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. p. 6167-6176.

ROSEMBERG, F., e SAPAROLLI, E. (1996). O homem como educador infantil. In *Anais da 20ª Reunião da Anpocs*, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Caxambu.

MONTENEGRO, Thereza. Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 77-101, jun. 2005. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752005000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em maio 2023.

MOROSINI, M; SANTOS – K. P; BITTENCOURT,Z. Estado do conhecimento. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, M. A.; DONELLI, T. M. S.; CHARCZUK, S. B.. CUIDAR E EDUCAR: o sujeito em constituição e o papel do educador. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e213679, 2020. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/dD9SFJKWFqd9sZVc4pyT7vb/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 01 maio.2023.

SAYÃO, Deborah Thomé. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche* 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-100, jul./dez. 1995.

VIANNA, C. P. (2013). A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In S. C. Yannoulas (Coord.), *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações* (pp. 159-180). Brasília, DF: Abaré.

## CAPÍTULO 21

### TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CAMINHOS TEÓRICOS DA INCLUSÃO

**Keila Gonçalves de Oliveira**

[keila\\_pvh21@hotmail.com](mailto:keila_pvh21@hotmail.com)

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí/ SC

**Valéria Becher Trentin**

[valeria.trentin@univali.br](mailto:valeria.trentin@univali.br)

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí/ SC

#### INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma nova categoria do DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 2014), o qual é caracterizado pela presença de alterações comportamentais, principalmente no que tange a dificuldade em interagir socialmente, estando está associada a comportamentos, interesses e atividades restritas e repetitivas (APA, 2014).

No que se refere a inclusão de alunos com TEA, vale destacarmos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) afirma não só que a Educação Especial deve transversalizar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, como também disponibilizar recursos e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para complementar e/ou suplementar a formação escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede regular de ensino (BRASIL, 2008).

A referida política configura a educação inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa ao direito a uma educação de qualidade e à organização de um sistema educacional inclusivo, passando a escola a ser um espaço de todos, no qual os alu-

nos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças.

Assim a escola inclusiva reúne, em seu espaço educacional, “os alunos tais quais eles são: únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que diferem umas das outras, que não conseguimos conter em conjuntos definidos por um único atributo, o qual elegemos para diferenciá-las” (ROPOLI et al., 2010, p. 9). Sobre a compreensão das singularidades no processo de aprender, destacamos que:

O reconhecimento de que os alunos aprendem segundo suas capacidades não surge de uma hora para a outra, só porque as teorias assim afirmam. Acolher as diferenças terá sentido para o professor e fará com que ele rompa com seus posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos alunos, se ele tiver percebido e compreendido por si mesmo essas variações, ao se submeter a uma experiência que lhe perpassa a existência. O professor, então, desempenhará o seu papel formador, que não se restringe a ensinar somente a uma parcela dos alunos que conseguem atingir o desempenho exemplar esperado pela escola. Ele ensina a todos, indistintamente (ROPOLI et al., 2010, p. 14).

Entende-se que a prática pedagógica é determinada pela forma como os alunos são compreendidos e que o professor, por meio dessa compreensão, poderá contribuir com a aprendizagem do aluno com TEA. O professor, ao objetivar um ensino que visa à homogeneidade, ou seja, todos aprendendo da mesma forma, tenta enquadrar o aluno com deficiência ou transtornos em padrões pré-estabelecidos, podendo fazer com que esse comportamento repercuta negativamente na aprendizagem.

Posto isto, as discussões aqui apresentadas pretendem trazer reflexões sobre a inclusão escolar de estudantes com TEA na escola comum. Ao nos referirmos, especificamente, ao contexto escolar, as discussões e reflexões se fazem presentes, devido ao fato de que a escola necessita oferecer uma educação que ultrapasse a matrícula escolar, pois esta não garante que a inclusão escolar seja efetivada.

Neste sentido, é preciso questionar: como vêm se configurando a inclusão escolar de estudantes com TEA? Procura-se, no decorrer do artigo, responder ao questionamento, à luz das pesquisas (Teses e Dissertações) de Pós-Graduação no Brasil. Para tanto, este artigo tem por objetivo averiguar as pesquisas realizadas no Brasil, sobre a inclusão escolar de estudantes com TEA.

## MATERIAIS E MÉTODOS

A partir de uma abordagem qualitativa e delineamento bibliográfico buscou-se verificar nas bases da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), usando como parâmetro o período de 2018 a 2022, por ser o período posterior aos 10 anos de implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as pesquisas realizadas no âmbito da inclusão escolar de estudantes com TEA.

Sobre pesquisa qualitativa Gil (2017) explica que:

A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório. (GIL, 2017, p. 133)

No que diz respeito, a pesquisa bibliográfica os autores Prodanov e Freitas (2013) destacam que ela é:

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as pos-

síveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

Deste modo, o estudo proposto neste artigo foi desenvolvido com base em material já elaborado, constituído principalmente por dissertações e teses. Salienta-se, que os materiais utilizados, foram coletados nas bases de pesquisa CAPES e BDTD conforme mencionado em linhas pretéritas, a partir dos descritores: “Inclusão” AND “Escolarização” AND “TEA”, totalizando 23 pesquisas encontradas.

Acrescenta-se, ainda, que foi aplicado o lapso temporal de 2018 a 2022 nas pesquisas encontradas. Deste modo, das vinte e três (23) apenas onze (11) foram incluídas para análise, sendo que as demais foram excluídas a partir dos seguintes critérios: Seis (6) foram descartadas, pois estavam fora do período de 2018 a 2022, a saber: Uma (1) Escolarização Inclusiva e Transtorno do Espectro do Autismo no Município de Barueri (SP): perfil do aluno e perspectivas dos pais, Ano: 2013; Uma (1) A Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista em Municípios da 4ª Colônia de Imigração Italiana, RS: um olhar sobre as práticas pedagógica. Ano: 2014; Uma (1) Por Trás do Espelho de Alice: narrativas visuais de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, Ano: 2015; Dois (2) Escolarização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: a concepção do educador numa perspectiva inclusiva. (2016); Processo Educacional de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: interconexões entre contextos. (2016). Uma (1) (D)Efeitos de medicalização sobre a escolarização de crianças com TEA. Ano: 2017.

Ademais, foram excluídas mais seis (6) pesquisas pois tratavam de assuntos não relacionados à inclusão e escolarização de crianças com TEA, a saber: uma (1) aborda acerca da mediação escolar especializada; uma (1) tratava da qualificação do acompanhante especializado; uma (1) tratava da expectativa das famílias sobre a trajetória escolar de alunos com TEA; uma (1) tratava sobre os propósitos dos serviços de apoio a alunos com TEA. Uma (1) estava fora do prazo especificado e tratava sobre medicalização de crianças com TEA; uma (1) tratava sobre Recursos Educacionais Abertos (REA); uma (1) tratava das interações mediadas pela comunicação alternati-

va; uma (1) tratava da formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica.

Deste modo, a partir da aplicação dos critérios de exclusão foram descartadas 12 pesquisas, restando 11 materiais que se enquadraram no caminho e na temática proposta neste estudo. No quadro 1, foram elencados os trabalhos utilizados para posterior análise dos resultados encontrados:

**Quadro 1 – Trabalhos sobre Inclusão de Educando com TEA encontrados nas bases CAPES e BDTD.**

| Nº/TÍTULO   | PALAVRAS CHAVE   | AUTORES                  | ANO DE PUBLICAÇÃO | INSTITUIÇÃO/ TIPO DA PESQUISA                                    |
|---|--|--------------------------|-------------------|--|
| 1- Escolarização e Inclusão: narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).   | Transtorno do Espectro Autista (TEA); Mães; Inclusão; Escola; Narrativas.  | BASSOTTO, B. C.          | 2018              | Universidade de Caxias do Sul – UCS – Dissertação                |
| 2 - As Vivências de Pessoas Adultas com Transtorno do Espectro Autista na Relação com a Escolaridade e Concepções de Mundo.                                 | Transtorno do Espectro Autista; Vivências; Inclusão; Narrativas; Defectologia.   | BITTENCOURT, I. G. de S. | 2018              | Universidade Federal de Alagoas – UFA – Tese                     |
| 3 - Análise da situação de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista a partir de registro escolar diário.                                       | Transtorno do Espectro Autista; Educação Inclusiva; Situação de Inclusão; Público Alvo da Educação Especial; Registro Escolar Diário.                              | GONZAGA, M. V.           | 2019              | Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – Dissertação.       |
| 4 - Formação Colaborativa de Docentes em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva para o Ensino de Alunos com Transtorno Do Espectro do Autismo (TEA), | Formação colaborativa; Docentes em Educação Profissional; Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva; Ensino de Alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA) | MACEDO, E. C.            | 2019              | Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – Dissertação |
| 5 - Indicadores para a Construção de REA na Educação Superior em uma Perspectiva de Inclusão.   | Recursos Educacionais Abertos (REA); Transtorno do Espectro Autista (TEA); Educação Superior; Educação Inclusiva.  | MARIA, R. P.             | 2019              | Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE – Dissertação.          |

|  |  |                        |      |   |
|--|--|------------------------|------|---|
| 6 - Escolarização de Alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino.  | Transtorno do Espectro Autista; Educação Inclusiva; Ensino Fundamental; Práticas Educativas. | VICARI, L. P. L.       | 2019 | Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG<br>Dissertação          |
| 7- Autismo e Inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores.       | Autismo; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Consultoria Colaborativa; Inclusão.        | SOUZA, M. da G.        | 2019 | Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN<br>Dissertação   |
| 8 - Inclusão de uma criança com Transtorno Do Espectro Autista (TEA) na escola regular: interlocução entre a escola e a clínica,               | Transtorno do Espectro Autista (TEA); Medicalização; Inclusão Escolar.                       | SILVA, H. M. F. Q. da. | 2020 | Universidade Federal da Bahia – UFBA<br>Dissertação                 |
| 9 - Direito à Educação: a mediação escolar especializada como ferramenta de proteção e inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista. | Autismo; Direito à Educação; Inclusão; Educacional; Políticas Públicas.                      | CANANÉA, T. N. A.      | 2020 | Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ<br>Dissertação          |
| 10 - A dialética estranho-familiar na inclusão do aluno autista em escolas regulares.  | Estranho-familiar; Autismo; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Psicanálise.               | SICA M.                | 2021 | Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN –<br>Dissertação |
| 11- O acompanhamento individual de uma criança autista em seu processo de escolarização.   | Autismo; Escolarização; Subjetividade  | MORAIS, R. M. R. de.   | 2022 | Universidade Federal de Goiás – UFG –<br>Dissertação                |

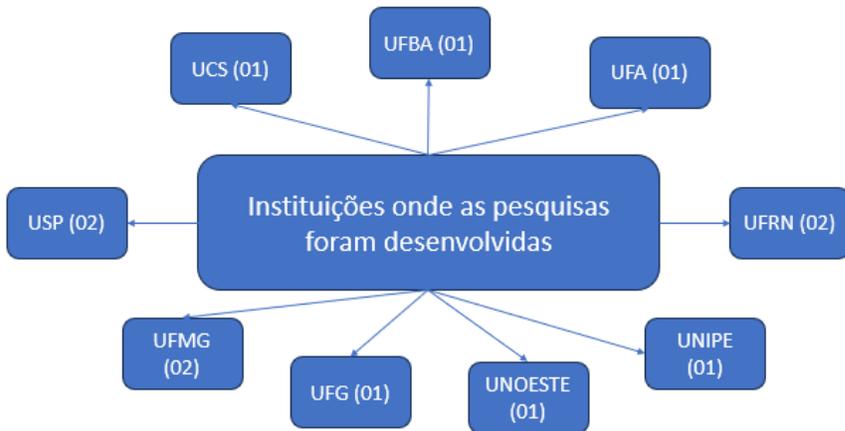
**Fonte:** Dados da Pesquisa (2023)

Convém dizer, que das 11 pesquisas, 03 (três) foram desenvolvidas em instituições localizadas no estado de São Paulo; 02 (duas) foram desenvolvidas em instituições localizadas no estado de Minas Gerais; 02 foram desenvolvidas em instituições localizadas no estado do Rio Grande do Norte; 01 (uma) foi desenvolvida em instituição localizada no estado de Alagoas; 01 (uma) foi desenvolvida em instituição localizada no estado de Goiás; 01 (uma) foi desenvolvida em instituição localizada no estado do Rio Grande do Sul.

Um detalhe importante, percebido no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, é a ausência de instituições do Norte do país, o que nos leva a compreender que as instituições de educação localizadas na

região amazônica, apresentam poucos estudos e/ou pesquisas acerca da inclusão de alunos com TEA, sendo importante, propor reflexões e investigar as causas desse déficit de pesquisas acerca do assunto mencionado. Sob esse prisma, na Figura 1 se encontram as instituições educacionais onde as pesquisas foram desenvolvidas no sentido de evidenciar as regiões onde as mesmas estão localizadas e quais são essas instituições:

**Figura 1:** Instituições onde as pesquisas foram desenvolvidas.



**Fonte:** Dados da Pesquisa (2023).

Em síntese, a partir da análise na figura 1 é possível verificar a necessidade de reflexões sobre a temática: Inclusão Escolar e o TEA e o quanto é urgente o debate de maneira unificada no país, pois crianças com TEA estão presentes nas salas de aula de todo Brasil, e, portanto precisam ser assistidas e desfrutar de um ensino que de fato seja inclusivo e que contribua com o processo de construção do conhecimento dessas crianças. Ademais, os objetivos, participantes de pesquisa, instrumentos para a coleta de dados e principais resultados alcançados pelas pesquisas que alicerçam este estudo serão apresentados na sequência.

## RESULTADOS ENCONTRADOS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA

Em consulta realizada na Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES). constatou-se que, entre 2018 e 2022, há 11 pesquisas que articulam sobre inclusão e TEA. Frente às pesquisas encontradas, questiona-se: O que as pesquisas apontam acerca da inclusão escolar de alunos com TEA?

Nesse contexto, O artigo “Direito à educação: a mediação escolar especializada como ferramenta de proteção e inclusão da criança com transtorno do espectro autista” desenvolvido por Cananéa (2020), tem como objetivo fazer levantamento constitucional das Leis de regência e, em especial a Lei 12.764/2012 – Lei Berenice Piana, que prevê um mediador, um acompanhante especializado nas classes de ensino regular, sendo um auxiliar facilitador da inclusão das crianças com TEA, tanto no aprendizado quanto na interação social. No estudo, os autores citados utilizaram como metodologia uma abordagem hipotético-dedutivo, com procedimento monográfico de cunho exploratório, tendo como técnica o levantamento de dados e o referencial bibliográfico.

No tocante, Cananéa (2020) apresenta como resultado da pesquisa que a interação das crianças com TEA, por meio de um mediador/acompanhante especializado, transforma a vida das crianças com TEA, tornando-as mais produtivas, didáticas e perfazendo a inclusão educacional. Além disso, os referidos autores destacam que a Lei Berenice Piana não traz em seu bojo a qualificação específica do acompanhante especializado, fazendo com que a efetivação dessas políticas ocorra de forma lenta e dependente do ímpeto e proatividade dos profissionais para incluir e educar essas crianças.

Acrescenta-se, que no artigo de Vicari e Rahme.(2019) intitulado “Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino”, os autores objetivam analisar as práticas educativas adotadas no cotidiano escolar de dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola pública de Belo Horizonte/MG. A metodologia da pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, e contou como instrumentos de coleta de dados a observação sistemática em duas salas de aula, entrevistas semiestruturadas e a aplicação da Escala CARS.

Os resultados do trabalho proposto por Vicari e Rahme.(2019). indicam que as profissionais reconhecem um avanço no processo de

inclusão, entretanto, demonstram insegurança quanto às estratégias de ensino a serem adotadas. Além disso, não identificam apoio efetivo dos órgãos responsáveis pelo processo de inclusão. Os alunos com TEA passam a maior parte do tempo em sala de aula, mas poucas atividades são direcionadas para as suas especificidades.

O artigo “Inclusão de uma criança com transtorno do espectro autista na escola regular: interlocução entre a escola e a clínica” da autora Silva (2020), tem como objetivo analisar se a escola e a clínica, especialmente a fonoaudiológica, estão estabelecendo parcerias que favorecem a inclusão de crianças com TEA no ensino regular. É um estudo de caráter qualitativo, a partir do estudo da história clínica e escolar de uma criança com diagnóstico médico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), em idade escolar, em atendimento fonoaudiológico no Centro Docente Assistencial em Fonoaudiologia (CEDAF), no Instituto de Ciências da Saúde (ICS), da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Sobre a coleta de dados é importante dizer que foi realizada por meio dos dados secundários do prontuário e de entrevistas semiestruturadas com os atores e atrizes sociais que conviveram e participaram diretamente no processo de escolarização da criança. Os dados foram transcritos e organizados em categorias semânticas a partir da técnica de análise do conteúdo, tendo por base a teoria da Neurolinguística Discursiva (ND) e os estudos sobre o processo de inclusão escolar, direitos à educação e sobre a medicalização da educação e da vida.

Os resultados da pesquisa, apontam que o percurso escolar inicial de Jasmim (dos 3 aos 5 anos) estava entrelaçado ao processo de diagnóstico do TEA, sendo que o diagnóstico teve papel fundamental e atravessado pelos processos de medicalização nas decisões tanto clínicas quanto escolares, criando pontos de tensão que, por muitas vezes, reduzia o sujeito ao seu diagnóstico, principalmente no ambiente escolar.

Seguindo a análise proposta, o artigo intitulado “Formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica inclusiva para o ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)” desenvolvido por Macedo (2019) traz como objetivo ava-

liar as contribuições de um programa de consultoria colaborativa para capacitação de docentes do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), sobre o processo de ensino para educandos com TEA.

O estudo proposto por Macedo (2019) caracteriza-se como uma pesquisa-ação colaborativa, e foi realizado a partir do levantamento do conhecimento e das demandas formativas de 48 professores da Instituição sobre o TEA, bem como, a partir da análise da percepção de dois alunos com TEA sobre seu processo de escolarização. Os instrumentos da pesquisa foram entrevistas e questionários. Sendo que, os resultados deste estudo sinalizam ações que favorecem a inclusão social e educacional de alunos com TEA em instituições de Ensino Superior e Profissionalizante.

Outra análise realizada foi baseada no artigo intitulado “Autismo e inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção nas práticas pedagógicas dos professores” desenvolvido por Souza (2019), salienta-se, que o artigo tem como objetivo avaliar a eficácia de uma proposta pedagógica de intervenção escolar, de cunho colaborativo, na escolarização de uma criança com TEA, regularmente matriculada no Ensino Infantil na cidade de Tenente Laurentino Cruz/RN.

A referida pesquisa apresenta delineamento metodológico quase-experimental intrassujeitos, sendo utilizado para mensurar os efeitos do programa de capacitação no comportamento mediador do professor. Em seguida, foram avaliados os efeitos da mediação docente no desempenho acadêmico e funcional do aluno. Por fim, os resultados apontam que o sucesso ou fracasso da escolarização da criança com TEA estão condicionados ao planejamento/organização de estratégias de ensino, às adequações realizadas na escola, bem como à formação continuada de professores.

O artigo intitulado “As vivências de pessoas adultas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com relação à sua escolaridade e concepções de mundo” Bittencourt (2018) apresenta como objetivo central analisar a vivência de pessoas adultas com transtorno do espectro autista com relação à sua escolaridade e concepção de mundo. Além disso, o artigo busca evidenciar aspectos que potencializam e/ou fragilizam o seu desenvolvimento e participação social. A autora utiliza a

abordagem histórico-social proposta por Vygotsky como aporte teórico. Os dados foram produzidos a partir de entrevistas narrativas com participantes com TEA e suas mães. Em seu estudo Bittencourt (2018) conclui que as situações e os acontecimentos vivenciados influenciaram no desenvolvimento psicológico e foram orientadores nos posicionamentos e nas suas características pessoais.

Ademais, o artigo “A dialética estranho-familiar na inclusão do aluno autista na educação regular” proposto por Sica (2021) tem como escopo abordar a temática da inclusão de crianças autistas em escolas regulares a partir da psicanálise. A autora se reporta ao recorte para evidenciar determinados períodos do início da escolarização, sendo assim ela aborda sobre a teoria psicanalítica para pensar o acolhimento escolar de crianças. Sica (2021) conclui dizendo que na dialética do enlace com o outro e o Outro, do acolhimento do estranho, não apenas a criança se reposiciona, mas também o adulto.

A par disso, na dissertação “Escolarização e inclusão: narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)” produzida por Bassotto (2018), o autor tem como objetivo compreender os movimentos de escolarização e inclusão nas narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Bassotto (2018) propõe estudo qualitativo exploratório de caráter documental, composto de obras em Língua Portuguesa, com autoria de Mães de Filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Cabe dizer, que o autor citado nas linhas pretéritas selecionou sete obras de leitura corrente. Além disso, a construção e a análise dos dados desta pesquisa foram baseadas na Teoria Fundamentada nos Dados, com auxílio do software QSR Nvivo. Foram delimitados dois territórios de análise, a saber: Além dos Muros da Escola e Entre os Muros da Escola. Os dados encontrados em cada território de análise possibilitaram a criação de cinco categorias analíticas nomeadas de: Família, Sociedade, Escola, Professores e Legislação. Por fim, os resultados da análise indicaram uma forte correlação entre a Maternidade e as relações familiares no cotidiano, tendo em vista o impacto do diagnóstico e os sentimentos de culpa e aceitação da mãe.

No tocante, a dissertação “Análise da situação de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista a partir de registro esco-

lar diário” produzida por Gonzaga (2019) objetiva analisar a inclusão escolar de 30 alunos com autismo, com perfis variados de desenvolvimento e matriculados em escolas comuns, a partir da análise de um registro escolar. A pesquisa é de caráter qualitativo e descritivo e empregou como procedimento a análise documental, sendo que o Registro Escolar Diário (RED), um instrumento desenvolvido em um centro especializado no atendimento a pessoas com TEA, com o objetivo de registrar as atividades realizadas pelo aluno no ambiente escolar.

Nessa pesquisa, foram analisados um mês de RED de 30 alunos com autismo, preenchidos pelos responsáveis da escola, dos anos de 2016 e 2017. Os resultados apontam que o conceito de Situação de Inclusão pode auxiliar o professor na tomada de decisões sobre o percurso escolar do aluno e o RED se tornar um instrumento importante nas escolas, principalmente se for utilizado em associação ao Plano de Desenvolvimento Individual.

Nesse passo, ao analisar a dissertação “Indicadores para a construção de REA na educação superior em uma perspectiva de inclusão” produzida por Maria (2019), foi possível verificar que o autor parte da perspectiva de que o aprimoramento das práticas pedagógicas exerce papel fundamental nas questões que envolvem o chamado paradigma da Educação Inclusiva, no Brasil e no mundo.

O objetivo principal da referida dissertação foi analisar o processo de estruturação de indicadores para a construção de Recursos Educacionais Abertos, visando o ensino e a aprendizagem de estudantes com TEA no contexto do Ensino Superior, na perspectiva da inclusão. A abordagem de pesquisa é qualitativa e para a definição do problema de pesquisa partiu-se do contexto de inclusão de um estudante com TEA no curso de Jogos Digitais de uma universidade particular do interior do Estado de São Paulo.

A análise de dados foi realizada mediante triangulação metodológica, em que buscou-se decodificar os dados qualitativos, possibilitando a organização sistemática dos indicadores propostos no grupo de discussão. Deste modo, o autor conclui que a construção de REA, no contexto da Educação Superior, pode auxiliar o estudante com TEA e todos os demais estudantes nos processos de ensino e aprendizagem nas diferentes áreas de formação.

A guisa de arremate, a dissertação “O acompanhamento individual de uma criança autista em seu processo de escolarização” desenvolvida por Moraes (2022) apresenta como objetivo demonstrar que a inclusão escolar pode ser importante para crianças autistas pelo valor simbólico que a escola representa junto ao grupo social. Porém, em determinados casos, um acompanhamento individualizado, ainda que no mesmo ambiente escolar, pode contribuir para a manutenção da criança autista em uma sala de ensino regular.

A pesquisa analisada é de cunho qualitativo e desenvolveu-se a partir de um estudo de caso com um aluno com idade de dez anos, com diagnóstico de TEA, que está cursando o 4º ano do ensino fundamental no ano de 2019, no CEPAE da UFG. A conclusão é de que a sequência didática levou à constatação da importância da criança diagnosticada com TEA frequentar a escola para (re)constituir o laço social, e para se reconhecer como sujeito da cultura na qual está inserida.

Por fim, as pesquisas analisadas no decorrer deste item revelaram a necessidade de investimento público, tanto nos espaços escolares, para o atendimento de educandos com TEA, como na formação de profissionais que compreendam as (i)limitações desses alunos. Contudo, quando se argumenta sobre a inclusão de educandos com TEA nos espaços escolares, a percepção é que ainda é preciso investir em pesquisas que possam trazer à luz, todas as nuances que formam a inclusão de educandos com TEA, bem como, propor reflexões sobre a formação e prática docente direcionada para a educação inclusiva, visando contribuir com o processo de desenvolvimento do alunos com TEA.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A inclusão escolar por si só, já representa muito para o processo educativo, haja vista, que tal processo passa pela inclusão como um objeto que deve ser utilizado em toda a sua grandeza, posto que não diz respeito apenas ao sujeito ou a uma categoria; é uma ação que envolve posturas, necessidades e reconhecimento de que o processo educativo diz respeito a todos, indistintamente. Isto é, a escola

guarda em si o processo de acolhimento, sem pestanejar em aceitar as diferenças e diversidades que a ela achegam-se.

Sendo assim, conclui-se que tanto a problemática quanto o objetivo desta pesquisa estão respondidos, posto que compreendemos a visão dos pesquisadores científicos no Brasil sobre Educação Inclusiva envolvendo educandos com TEA, onde a maioria destaca que é preciso mais investimento público, tanto nos espaços escolares, para o atendimento de educandos com TEA, como na formação de profissionais que atuam na educação inclusiva.

Nesse sentido, ressalta-se que as parcerias firmadas entre o educando com TEA, a família e o poder público, torna-se o maior responsável nessa conjuntura, por envolver duas frentes sociais necessárias ao cidadão: saúde e educação. Entretanto, quando se argumenta sobre a inclusão de educandos com TEA nos espaços escolares, é crucial avançar fronteiras e romper barreiras no que tange a temática investigada neste estudo, haja vista, que as pesquisas analisadas apontam para a necessidade de investir em pesquisas que tornem reconhecidas as problemáticas que cercam a inclusão de alunos com autismo, bem como, alicerçar a formação docente em pilares que torne a educação inclusiva efetiva na seara educacional.

Cabe dizer, que as pesquisas, por mais profundas que sejam, ainda não alcançaram toda a dimensão que envolve a inclusão de educandos com TEA nos espaços escolares; ainda há muito a ser dito; ainda há muito a ser feito. É um tema que não se esgota em si.

Por isso, a partir dos estudos encontrados no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) compreendeu-se a urgência de debates relativos à questão, pois a inclusão escolar de alunos com TEA deve ser priorizada como política pública que atenda às necessidades desse público, que não pode ser desconsiderado frente às suas (i)limitações.

Por fim, embora tenha ocorrido alguns avanços na educação, mediante à perspectiva da inclusão escolar no Brasil, ainda há muito a ser feito e a ser dito, no sentido de garantir acesso à formação educacional por todos aqueles que precisam ser incluídos, independente das características do estudante brasileiro. A participação de pessoas com deficiência na escola e na sociedade adquire caráter funda-

mental, para que sejam criadas políticas públicas efetivas, com investimentos em recursos humanos e materiais, para que a inclusão escolar seja, de fato, uma realidade para todos.

## Referências

BASSOTTO, Beatriz Catharina Messinger. **Escolarização e Inclusão**: narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). UCS, Caxias do Sul: 2018. Disponível em: file:///C:/Users/en-ca/Downloads/1%20Dissertacao%20Beatriz%20Catharina%20Messinger%20Bassotto.pdf. Acesso: 10 mar. 2023.

BITTENCOURT, Ivanise Gomes Souza. **As vivências de pessoas adultas com transtorno do espectro autista na relação com a escolaridade e concepções de mundo**. 2018. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2514>. Acesso em: 30 ago. 2023.

CANANÉA, Thiago Nunes Abath. **Direito à educação**: a mediação escolar especializada como ferramenta de proteção e inclusão da criança com transtorno do espectro autista. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em direito) - Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.fass.edu.br/jspui/handle/123456789/2757>. Acesso em: 30 ago. 2023.

GONZAGA, Mariana Viana. **Análise da situação de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista a partir de registro escolar diário**. UFMG, Belo Horizonte: 2019. 116 f.

Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32933/1/Dissertac%cc%a7a%cc%83o%20Mariana%20Via%20na%20Gonzaga.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

MACEDO, Elaine Caroline. **Formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica inclusiva para o ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)**. 2019. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28251f>. Acesso em: 30 ago. 2023.

MARIA, Renato Pandur. **Indicadores para a construção de REA na educação superior em uma perspectiva de inclusão**. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <http://btd.unoeste.br:8080/tede/handle/jspui/1209>. Acesso em: 30 ago. 2023.

MORAIS, Rosa Maria Ribeiro. **O acompanhamento individual de uma criança autista em seu processo de escolarização**. 2022. 95 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12093>. Acesso em: 30 ago. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=zUDsAQAQBAJ&oi=fnd&pg=PA13&dq=PRODANOV,+C.+C.%3B+FREITAS,+E.+C.+Metodologia+do+trabalho+cient%C3%ADfico:+m%C3%A9todos+e+t>. Acesso em: 29 ago. 2023.

SICA, Mariana. **A dialética estranho-familiar na inclusão do aluno autista em escolas regulares**. 2021. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2021. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-25062021-125844/publico/MARIANA\\_SICA\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-25062021-125844/publico/MARIANA_SICA_rev.pdf). Acesso em: 29 ago. 2023.

SILVA, Hanna Moitinho Freire Queiroz **Inclusão de uma criança com transtorno do espectro autista (TEA) na escola regular: interlocução entre escola e a clínica**. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositoriodev.ufba.br/handle/ri/32406>. Acesso em: 29 ago. 2023.

SOUZA, Maria Guia. **Autismo e inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores**. 2019. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande

do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28254>. Acesso em: 29 ago. 2023.

VICARI, Luiza Pinheiro Leão. **Escolarização de Alunos com TEA:** práticas educativas em uma rede pública de ensino. UFMG, Belo Horizonte: 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/31971/1/Luiza\\_Vicari\\_Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Mestrado.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/31971/1/Luiza_Vicari_Disserta%C3%A7%C3%A3o_Mestrado.pdf). Acesso em: 29 ago. 2023.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora por todo auxílio durante a escrita deste artigo, pelas sugestões e compartilhamento de conhecimento que contribuíram efetivamente para a construção deste trabalho. Agradeço também às Agências de Fomento e financiadoras desta pesquisa como: Univali, Udesc, FURB, Unesc, Uniplac, Uniarp, Univille, Unoesc, UnoChapécó, Sistema Acafe e Fapesc. Afinal, sem a participação e empenho dessas instituições a pesquisa fica restrita a poucos: muito obrigada!

## CAPÍTULO 22

### MASCULINIDADES, GÊNERO E SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE ATRIBUÍDOS POR HOMENS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Lucas Vitor Baumgärtner**

*[lucasvbaumgartner@gmail.com](mailto:lucasvbaumgartner@gmail.com)*

Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

**Ana Claudia Delfini**

*[Anaclaudia.univali@gmail.com](mailto:Anaclaudia.univali@gmail.com)*

Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

## INTRODUÇÃO

O foco desta revisão sistemática da literatura é de vasculhar discussões relevantes nas pesquisas atuais que possam contribuir/ mostrar até que ponto está sendo estudado/ pesquisado as relações de gênero (masculinidades) através do sentido do trabalho docente dos professores de Educação Física homens atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Brusque (SC).

Nesse sentido, para alcançar o objetivo acima citado, organizamos esta revisão sistemática em 5 etapas: a busca dos trabalhos, os descritores, periodicidade dos trabalhos, organização dos textos encontrados e a descrição e análise de possíveis contribuições dos trabalhos. Para a busca dos trabalhos para a revisão sistemática, utilizou-se apenas da plataforma de Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD), haja visto que aqui serão encontradas as pesquisas de fontes de dados nacionalmente confiáveis e expressivas que se relacionem com o nosso tema. Salientamos que foi utilizada a busca avançada com o indicador de “título”, ou seja, as palavras precisavam estar relacionadas ao título dos trabalhos.

Primeiramente, fizemos uma tabela (tabela 1) esclarecendo o universo de pesquisas produzidas no todo, em relação às palavras-chave pesquisadas somente pelo título.

A partir do panorama geral, iniciamos as buscas cruzadas dos seguintes descritores (ver tabela 2): “Trabalho docente”, “Educação Física”, “Masculinidades” e “Educação Infantil” e, não encontramos nenhum trabalho relacionado. De outro modo, utilizamos somente as palavras: “Educação Física”, “Masculinidades” e “Trabalho docente” e encontramos 43 resultados. Quando retirado o descritor “Educação Infantil” percebemos que aumentou drasticamente pesquisas sobre a temática. Isso sugere que poucas pesquisas estão sendo feitas relacionando a masculinidades de professores de Educação Física na Educação Infantil. Destes 43 trabalhos, apenas 35 se enquadraram nos critérios de inclusão (ver tabela 4) da pesquisa.

Em uma terceira tentativa, buscamos com as seguintes combinações de descritores: “Educação Física”, “Sentidos do trabalho docente” e “Masculinidades”. Encontramos 7 trabalhos, e após feita a leitura dos resumos, selecionamos apenas 1 para inclusão em nossa revisão. Caso, nesta tentativa tivéssemos trocado a palavra “Masculinidades” por “Homens professores” nenhum trabalho teria sido encontrado.

Na quarta e última busca utilizamos as palavras: “Educação Física”, “Homens professores” e “Trabalho docente”. A busca selecionou 27 trabalhos, nas quais, após a análise dos textos, não selecionamos nenhum. Mas porque não usamos o termo “Educação Infantil”? Pois, a nível federal, a Educação Física não é componente obrigatório da Educação Infantil, ou melhor, creches e pré-escolas, ela é facultada. No município de Brusque (SC) devido a um decreto, ela é obrigatória. Isso justifica a falta de pesquisas que tratem sobre o trabalho docente do professor de Educação Física homem atuante na Educação Infantil.

Destacamos que não utilizamos os codinomes “Gênero” e “Relações de gênero” pois subentendemos que “Masculinidades” trata-se das questões relacionadas as discussões de gênero. Outrora, realizou-se as combinações com o adicional dos dois codinomes, entretanto, não se encontrou trabalhos diferentes dos quais já foram levantados.

A tabela 3 irá demonstrar os resultados dos trabalhos filtrados pelo tempo de 10 anos (2012 até 2022), considerando os mesmos

códigos de buscas da anterior que nos trouxeram menos resultados de trabalhos, só que, agora, com o foco preestabelecido. Realizamos este recorte histórico para filtrar trabalhos inovadores no nosso campo de pesquisa. Portanto, dos 77 trabalhos encontrados inicialmente, após o filtro de tempo, ficamos com apenas 36.

Após a leitura do resumo dos 36 trabalhos, apenas 6 pesquisas mostraram semelhanças com o nosso tema. Outro ponto importante para destacar é que alguns trabalhos se repetiram diante das palavras e temáticas desenvolvidas durante as buscas. Portanto, em resumo, 36 trabalhos no total, podendo ocorrer repetições de textos nesses números. Na tabela 5 será filtrado essa ambiguidade. Saliento ainda que os critérios de exclusão e inclusão foram os seguintes (tabela 4).

Acima estão descritos os indicadores de inclusão e exclusão. Não teve ordem primordial de seleção do critério, apenas, selecionamos os trabalhos anteriormente e posteriormente aplicamos esses critérios, assim, filtrando para o que se procurava. O foco principal era buscar trabalhos que pudessem assemelhar-se ao nosso objetivo geral (compreender as influências das construções socioculturais das masculinidades sobre os sentidos do trabalho docente atribuídos pelos professores de Educação Física homens atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Brusque (SC)).

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Classificamos o estudo em sua abordagem como qualitativo, de natureza básica, com objetivo exploratório, por meio de uma revisão sistemática de literatura. Esta, desempenha um importante papel na inter-relação de estudos e conceitos sobre um mesmo tema de pesquisa, respeitando códigos de buscas, periodicidades e por tipo de pesquisa (tese, dissertação, artigo, trabalho de conclusão de curso etc.).

Para compreensão da revisão sistemática realizada neste estudo, precisamos vislumbrar a conceituação dos autores para com ela. Sendo assim, entendemos revisão sistemática como “[...] uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, espe-

cialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto” (GALVÃO; RICARTE, 2020, p. 58).

A partir dessa interpretação, percebemos que a revisão sistemática deve ser rigorosamente organizada e descrita as suas etapas. Desse modo, Galvão e Ricarte (2020, p. 62) separam em etapas a organização da revisão sistemática, a saber: “delimitar a questão a ser tratada [...]; a seleção das bases de dados bibliográficos [...]; a elaboração de estratégias para busca [...]; a seleção de textos e sistematização de informações [...]; apresentação e composição da equipe para elaboração da revisão”.

## RESULTADOS

Neste capítulo, para descrever os resultados, esquematizamos uma tabela para melhor visualização e organização dos textos selecionados (ver tabela 5).

Feita a leitura de cada resumo, percebeu-se a falta de rigor científico encontrado nas pesquisas investigadas. Em alguns trabalhos foi necessário a visitação dos capítulos das teses e dissertações pela falta de critérios para a escrita do resumo, e, ainda assim, tivemos dificuldades para compreensão. Reforçamos a metodologia científica do trabalho científico, quando destaca um passo a passo para a escrita de cada capítulo ou parte de um trabalho, pois, sentimos ausência destes passos nas pesquisas selecionadas. Nos resumos faltaram a presença dos seguintes itens: da descrição rápida da metodologia, das considerações finais e às vezes sem o objetivo geral e específico do trabalho.

A seguir, detalharemos mais sobre cada trabalho, da forma de expor para o leitor uma lógica de leitura “igual” para cada trabalho, seguindo os seguintes indicadores respectivamente: Problema de pesquisa, Objetivo geral, Metodologia e Resultados. A organização da apresentação seguirá a ordem de “ID” descrito na tabela 5.

- I. A pesquisa de mestrado da Evangelista (2018) problematizou as relações de gênero aparecem nas licenciaturas em Educação Física, buscando entender como estudantes per-

cebem as diferenças entre homens e mulheres de um modo geral e em relação às práticas corporais do curso. Desse modo, o objetivo geral foi de analisar como vêm sendo tratadas as relações de gênero por estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Física de instituições públicas em Goiânia. Sobre a metodologia, o método Materialismo Histórico-dialético com abordagem quanti-qualitativa para análise dos dados pesquisados. Para a coleta de dados, a técnica utilizada foi um questionário aplicado para 214 estudantes matriculadas (os) entre o primeiro e oitavo período do curso. A partir de uma série de levantamentos, conclui-se que o gênero ainda é uma barreira para expressão corporal, participação em práticas esportivas, dança e ginástica no curso de Educação Física em Goiânia as práticas corporais realizadas dentro e fora da instituição também estão sujeitas a diferenciações de gênero, refletindo uma educação do corpo culturalmente direcionada pela concepção científica e cultural de sujeitos masculinos e femininos.

- II. Outra dissertação de mestrado, a da Silvestrin (2014) teve como problematização a maneira como os conteúdos da Educação Física escolar são trabalhados possibilita que se problematize o caráter heteronormativo que envolve os esportes, lutas, danças, ginásticas, jogos e brincadeiras. O objetivo geral foi de fazer um levantamento bem delimitado e restrito, em artigos que continham entrevistas e relatos de docentes em periódicos e anais de congressos da área de educação física. A análise dos dados é focada na teoria performática de gênero. As fontes de dados surgiram das: propostas curriculares para a Educação Básica dos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul; relatos de práticas docentes já publicados na literatura da área e das experiências do pesquisador, registradas em diários de campo e narrativa autobiográfica. Silvestrin apontou dificuldades e empecilhos de uma cultura geral que não consegue lidar com a existência para além do par binário homem/mulher e suas representações na sociedade e ressalta a importância das aulas de

Educação Física para uma escola menos opressora e relações humanas mais justas.

- III. A dissertação de Somariva (2015) problematizou as desigualdades nas relações de gênero que se manifestam no esporte e evidenciadas no exercício da função docente ao longo dos anos. Teve como objetivo geral desenvolver um caminho didático/pedagógico articulado às questões de gênero no trato do conteúdo futebol a partir de uma postura coeducativa aliada à metodologia crítico-superadora. Como concepção teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético trouxe as condições para compreender criticamente as contradições que permeiam o processo ensino-aprendizagem dos esportes vistas sob a perspectiva de gênero. Caracterizada como uma pesquisa de intervenção. Segundo Somariva, o ato de ensinar futebol às meninas funcionou para os meninos como elemento de aproximação e os tornaram responsáveis por proporcionar a elas aquilo que lhes foi negado por gerações.

Já as meninas compreenderam que suas inabilidades não são fruto de uma herança biológica e que o espaço inicialmente considerado masculino invadido por elas, na verdade também as pertence.

- IV. A tese de Zuzzi (2016) tentou explicar quais relações existem entre as relações de gênero – vividas na infância e na Educação Física escolar – e a escolha da profissão? Como essas experiências e as que foram vivenciadas durante a formação superior se apresentam durante a atuação de professores/as de Educação Física? O objetivo geral foi de analisar até que ponto a Educação Física se relaciona com “ideais” de feminilidade e masculinidade e como isso é perpassado e consolidado na formação familiar, na educação básica e superior. O estudo realizou-se a partir da abordagem qualitativa diante de uma pesquisa de campo. Já a técnica de análise foi a história oral temática. Como resultados, percebe-se que se não avançarmos na perspectiva de desconstruir as normas de gênero na infância, na escola, na formação de professores/

as, na sociedade, teremos dificuldade de encontrar docentes mais críticos e reflexivos, principalmente no que diz respeito às questões humanas e sociais, e não permitiremos novos “personagens” em cena no palco da Educação Física. Portanto, os sentidos do trabalho docente devem estar sempre em alerta para que as mudanças sejam possíveis.

- V. O estudo de mestrado de Araújo (2015) teve como problema investigar quais os saberes sobre gênero presentes nos cursos de formação inicial de professoras/es em Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática e Pedagogia. Sendo assim, o objetivo foi de investigar os saberes sobre gênero presentes nos cursos de formação inicial de professoras/es em Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática e Pedagogia. Realizou-se uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo, em uma instituição universitária, através de um questionário aplicado a estudantes do último ano dos cursos escolhidos e entrevista semiestruturada com a coordenação de cada curso. Percebeu-se a tentativa de inserir e debater as questões relacionadas a gênero durante a formação docente, conforme observamos nas ações pedagógicas descritas pelas/os pesquisadas/os, verificamos, também, o silenciamento e a resistência pela discussão da temática, demonstrados pela ausência desse tema no currículo oficial dos quatro cursos. Identificou-se que as construções e as relações de gênero são percebidas e discutidas durante o processo de formação inicial docente dos cursos pesquisados, o que demonstra a demanda desse tema no contexto educacional.
- VI. Silva (2014), em sua dissertação discutiu e problematizou como a docência masculina na educação infantil altera e/ou reforça as redes de poder marcadas pelo machismo e sexismo, as quais determinam uma hierarquia entre os sexos e as relações de gênero. Objetivou-se identificar como ocorrem as relações de gênero e poder nos espaços e tempos das pré-escolas públicas, quando há homens na docência. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de inspiração etnográfica,

que observou de perto as relações entre os professores e as crianças pequenas, entre os professores e outros/as adultos/as nos espaços e tempos das pré-escolas. Os procedimentos metodológicos para a análise foram o caderno de campo, a entrevista e a fotografia. Ficou evidente a separação do cuidar e do educar, principalmente quando se trata do cuidado com os corpos dos meninos pequenos e das meninas pequenas, pois existe uma compreensão na sociedade capitalista que os espaços da pré-escola se constituem na ordem de hierarquização e subordinação de gênero, este mecanismo é naturalizado quando se têm os homens na docência com as crianças pequenas. Observou-se que a docência na educação infantil vem passando por transformações, sendo reeditada, reinventada; o desafio encontra-se na construção de uma pedagogia da educação infantil não sexista, emancipatória, inventiva e das produções das culturas infantis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os textos analisados têm uma relação em comum: a análise das relações de gênero (posições de meninos/ homens e meninas/ mulheres) em diferentes contextos educacionais (formal e não-formal) e tempos. Modificou-se os, espaços, as metodologias, entretanto, as desigualdades e problemas/ dilemas encontrados sobre as relações de gênero foram as mesmas (homem faz isso, mulher aquilo, homem joga esse esporte, mulher aquele, homem trabalha aqui e mulher ali).

A palavra gênero, presente em algumas pesquisas analisadas, ainda é muito interpretada para apenas falar de identidade de gênero (homossexualidade ou heterossexualidade). Com isso, muitos ambientes de ensino (através dos próprios estudantes) brecam essa discussão tão importante para a formação. Os próprios jovens estudantes, pertencentes a educação básica tem dificuldade de entender que não existem esportes de homem e de mulher (apesar das olimpíadas fazerem isso com a Ginástica Rítmica). A figura masculina ainda é predominante nos aspectos físicos do ser humano (os mais “fortes”) (apesar de, biologicamente falando RNA e DNA, isso é verdade).

Por serem pesquisas dos últimos 10 anos, tem-se uma preocupação quanto aos poucos avanços percebidos nas pesquisas para as discussões nas relações de gêneros. Diante de todos os esforços de análise dos trabalhos, ressaltamos o anômalo deste trabalho diante do problema, objetivo geral e metodologia empregada, pois, será o único a analisar a presença do professor de Educação Física homem dentro da instituição de Educação Infantil destacando as relações de gênero e os sentidos do seu trabalho em um ambiente feminilizado. Outro ponto que nos distingue das demais pesquisas é que iremos investigar a visão dos homens inseridos ali e não da ótica da mulher.

Para finalizar, salientamos que a nível de creche e pré-escola, onde os dilemas sociais frente as relações de gêneros e masculinidades estão muito presentes, não há ou melhor, quase não há estudos que tratam sobre estas questões em pesquisas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). É preciso que a Educação Física ganhe espaço justamente nessa temática. O que reforça o baixo número de trabalhos correlatos encontrados é que a Educação Física não é componente obrigatório da Educação Infantil a nível federal.

## Referências

ARAÚJO, Lara Wanderley. **Gênero e educação**: um estudo sobre os saberes produzidos na formação inicial de professoras/es. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás. Goiânia – GO, 2015.

EVANGELISTA, Kelly Cristiny Martins. **As relações de gênero na educação do corpo**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia – GO, 2018.

GALVÃO, Maria Cristine Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão Sistemática de Literatura: conceituação, produção e publicação. **Filosofia da informação**, Rio de Janeiro – RJ, v. 6, n. 1, p. 57- 73, set. 2019/fev. 2020, 2020.

SILVA, Peterson Rigato. **Não sou tio, nem pai, sou professor!** a docência masculina na educação infantil. Dissertação apresentada ao

Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2014.

SILVESTRIN, Julia Mara Pegoraro. **Perform(atividade) na escola:** reflexões sobre gênero na educação física. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC, 2014.

SOMARIVA, João Fabrício Guimara. **A prática pedagógica do futebol nas aulas de Educação Física sob uma perspectiva de gênero.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina. Palhoça – SC, 2015.

ZUZZI, Renata Pascoti. **Gênero na formação de professores/as de Educação Física:** da escolha à atuação profissional. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2016.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho tem o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do estado de Santa Catarina (FAPESC). Sendo assim, obrigado FAPESC pelo estímulo a pesquisa científica.

## APÊNDICES

**Tabela 1** - Pesquisas produzidas no todo através de todos os descritores individuais (título)

| Descritor                    | Quantidade de achados |
|------------------------------|-----------------------|
| <b>Gênero</b>                | 7.162                 |
| Relações de Gênero           | 524                   |
| Educação Infantil            | 2.587                 |
| Educação Física              | 2.295                 |
| Masculinidades               | 995                   |
| Trabalho Docente             | 932                   |
| Sentidos do trabalho docente | 30                    |
| Homens professores           | 15                    |

**Fonte:** os autores (2023).

**Tabela 2 – Filtro de palavras (tentativas)**

| Tentativa    | Palavras  | Resultados |
|--------------|---|------------|
| 1            | Educação Física; Masculinidades; Educação Infantil; Trabalho docente. | 0          |
| 2            | Educação Física; Masculinidades; Trabalho docentes.                   | 43         |
| 3            | Educação Física; Sentidos do trabalho docente; Masculinidades.        | 7          |
| 4            | Educação Física; Homens professores; Trabalho Docente.                | 27         |
| <b>TOTAL</b> |   | <b>77</b>  |

Fonte: do autor (2023).

**Tabela 3 – Filtro de palavras e tempo**

| Tentativa    | Palavras   | Resultados |
|--------------|--|------------|
| 2            | Educação Física; Masculinidades e Trabalho docentes.           | 35         |
| 3            | Educação Física; Sentidos do trabalho docente; Masculinidades. | 1          |
| <b>TOTAL</b> |  | <b>36</b>  |

Fonte: do autor (2023).

**Tabela 4 – Critérios de Inclusão e Exclusão**

| Critérios      | Inclusão   | Exclusão  |
|----------------|--|---|
| Título         | Títulos que tinham na sua descrição as palavras Educação/ Educação Infantil/ Educação Física/ Sentido do trabalho docente/ Gênero/ Sexualidades /Masculinidades/ Homens professores. | Que não continham as palavras da inclusão de título                     |
| Objetivo geral | Que estudassem as relações de gênero na escola, principalmente no que tange a masculinidades do professor de Educação Física homem atuante na Educação Infantil                      | Que não pesquisassem sobre o que foi dito na inclusão de objetivo geral |
|                | Tempo<br>2012 em diante  | Anterior a 2012   |

Fonte: do autor (2023).

**Tabela 5 – Organização dos textos**

| ID | Trabalhos   | Ano | IES                    | Região         | Autores                                   | Tipo de pesquisa | Programa de Pós-Graduação |
|----|---|-----|------------------------|----------------|---|------------------|---------------------------|
| I  | As relações de gênero na educação do corpo                              | 18  | U.F. de Goiás          | Centro - Oeste | EVANGELISTA, Kelly<br>Cristiny<br>Martins | Dissertação      | Educação                  |
| II | Perform(atividade) na escola: reflexões sobre gênero na educação física | 14  | U.F. de Santa Catarina | Sul            | SILVESTRIN,<br>Julia Mara<br>Pegoraro     | Dissertação      | Educação Física           |

|     |  |    |                             |                |                                 |             |                  |
|-----|--|----|-----------------------------|----------------|---------------------------------|-------------|------------------|
| III | A prática pedagógica do futebol nas aulas de Educação Física sob uma perspectiva de gênero     | 15 | U. do Sul de Santa Catarina | Sul            | SOMARIVA, João Fabrício Guimara | Dissertação | Educação         |
| IV  | Gênero na formação de professores/as de Educação Física: da escolha à atuação profissional     | 16 | U.E. de Campinas            | Sudeste        | ZUZZI, Renata Pascoli           | Tese        | Educação         |
| V   | Gênero e educação: um estudo sobre os saberes produzidos na formação inicial de professoras/es | 15 | U.F. de Goiás               | Centro - Oeste | ARAÚJO, Lara Wanderley          | Dissertação | Direitos Humanos |
| VI  | Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na Educação Infantil                 | 14 | U.E. de Campinas            | Sudeste        | SILVA, Peterson Rigato          | Dissertação | Educação         |

**Fonte:** do autor (2023).

## CAPÍTULO 23

### ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA E INCLUSÃO ESCOLAR

**Paulo César Martins**

[paulomartins@unochapeco.edu.br](mailto:paulomartins@unochapeco.edu.br)

**Tania Mara Zancanaro Pieczkowski**

[taniazp@unochapeco.edu.br](mailto:taniazp@unochapeco.edu.br)

Universidade Comunitária da Região de Chapecó

## INTRODUÇÃO

Este trabalho relata uma pesquisa que partiu da inquietação acerca da falta de acessibilidade para pessoas com deficiência física nas escolas e se ampara em discussões com base em convenções internacionais que repercutem no Brasil em forma de Políticas, Leis e Decretos e geraram direitos relativos à inclusão escolar desses estudantes. Michel Foucault e autores que nele se amparam são subsídios teóricos relevantes para a compreensão de uma sociedade normatizadora e normalizadora que se apresenta nas estruturas escolares.

A história das pessoas com deficiência no Brasil é marcada por muitas especificidades, que são analisadas por Lobo (2017). A autora contribui para tensionarmos a narrativa histórica eurocêntrica, generalizante, o que, frequentemente, encontramos. De acordo com a autora, no período colonial brasileiro (1500-1822), as pessoas com deficiência eram marginalizadas pela sociedade. Elas ficavam isoladas em suas casas ou eram enviadas para as Casas de Misericórdia ou, até mesmo, para as cadeias.

Historicamente, pessoas com deficiência tiveram negados seus direitos de pertencimento social, incluindo a educação, o trabalho, a circulação nos espaços comuns, dentre outros. Um direito essencial diz respeito à acessibilidade nas suas diferentes dimensões.

A acessibilidade é definida, na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) Lei n.º 13.146/2015, no Art. 3º, inciso primeiro, como

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Nos últimos anos, são crescentes as discussões acerca das políticas de inclusão escolar, as quais difundem a colaboração, o trabalho coletivo, o reconhecimento da diferença, a acessibilidade. Contudo, ainda são presentes práticas que atribuem ao sujeito a expectativa de que ele se adapte aos padrões pré- estabelecidos.

Nesse sentido, Foucault (2013) contribuí para a compreensão de uma sociedade padronizadora ao relatar estratégias de poder, a exemplo do suplício, que demonstrava a crueldade quando alguma pessoa cometesse algum crime, o que incluía a tortura, até mesmo a morte em praça pública para os que não atendessem aos padrões considerados de normalidade para a época. As pessoas com deficiência eram excluídas, discriminadas, violentadas, oprimidas, esterilizadas, e submetidas a outros tratamentos desumanos.

Foucault (2013, p. 116) evidencia o poder normatizador, normalizador e disciplinar das instituições, dentre elas o exército, o convento, a polícia, a escola. Descreve que um soldado deveria “[...] ficar imóvel à espera do comandante, sem mexer a cabeça, as mãos e os pés [...]”. Esses controles exercidos em regimentos militares também eram/são exercidos em escolas, hospitais e nas fábricas para controlar e corrigir os corpos.

O controle nas instituições se manifesta por meio de procedimentos que visam vigiar e disciplinar os corpos. Um exemplo disso é a disposição das salas com corredores e janelas de vidro, que permitem ao supervisor observar sem ser notado (conforme o modelo do panóptico de Bentham, mencionado por Foucault), tornando uma vigilância

invisível. Foucault (2013), também, mostra como as prisões, as casas e outras estruturas mudaram de formas fechadas para formas abertas, que facilitam a visibilidade e o controle. A escola segue essa lógica de normalizar, vigiar, classificar, hierarquizar e disciplinar os corpos. Nessa perspectiva, o corpo é tratado como algo que precisa ser corrigido, sem questionar os contextos em que está inserido.

Mais recentemente, a escola assume a inclusão como uma política nacional. Contudo, em muitas situações, a inclusão apresenta, também, a faceta da exclusão. Pieczkowski (2014, p. 182) afirma a ambivalência da inclusão, que “[...] se manifesta no fato da escola inclusiva sinalizar para princípios como temporalidade distinta, solidariedade, respeito à diferença, porém organizar-se, predominantemente, com base em princípios da Modernidade sólida, com tempos e espaços fixos para todos”.

As descrições foucaultianas provocam a reflexão de como adequar o corpo às normas escolares. As instituições de ensino são compreendidas como espaços de educação e de controle disciplinar, assim como as casas de correções, asilos, penitenciárias ou hospitais. Um processo de exclusão do normal-anormal, “[...] (quem é; onde deve estar; como caracterizá-lo, como reconhecê-lo; como exercer sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante, etc.)” (Foucault, 2013, p. 155). Essas instituições, com um conjunto de técnicas como mecanismo de poder, têm como dispositivos disciplinares a avaliação, o controle e a modificação do anormal. Pieczkowski (2014, p. 111) afirma que “[...] as instituições de educação são engrenagens produtivas para colocar em funcionamento esses dispositivos. O sistema de ensino, nesse contexto, funciona como um mecanismo normatizador e normalizador”.

A arquitetura escolar também contribui para incluir ou excluir os estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida. Nesse contexto, como é ser um corpo com deficiência física? Como é ser esse corpo que não pode produzir a sincronia de movimentos e de ações? Ele pode ser visto como um corpo não produtivo no mesmo ritmo que a sociedade quer, ou seja, um corpo competitivo, com base na lógica do mérito individual. Assim, para que investir na acessibilidade arquitetônica das edificações, a exemplo das escolas, para corpos que, na

lógica do capitalismo, não darão retorno econômico na mesma intensidade dos corpos “normais”, moldados para o trabalho produtivo? Este é um pensamento ainda presente na sociedade.

## MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo se ampara na perspectiva qualitativa. Inicialmente, foram observados e analisados os espaços físicos de escolas públicas de educação básica localizadas no município de Chapecó (SC). Foram identificadas, por meio de informações fornecidas por gestores da 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), as escolas com alunos com deficiência física matriculados. Dentre estas, foram escolhidas 4 (quatro) escolas da rede estadual, localizadas no município de Chapecó (SC) com educandos com deficiência física matriculados no ensino médio no segundo semestre de 2022.

Posteriormente, foram adotadas entrevistas narrativas com 6 (seis) jovens de 15 a 18 anos, o que representa a totalidade de estudantes com deficiência física matriculados no Ensino Médio no segundo semestre de 2022 na rede estadual de Chapecó (SC), direcionadas por um roteiro com tópicos orientadores, gravadas e transcritas na íntegra. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética Envolvendo Seres Humanos da Unochapecó e foi aprovado pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n.º 60536022.6.0000.0116. As entrevistas aconteceram após a aprovação do projeto no Comitê de Ética.

As informações geradas foram organizadas em Agrupamentos Temáticos e examinadas na perspectiva da análise do discurso, inspirada em referenciais foucaultianos. Discurso, para Foucault, refere-se a “[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; [...] é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (Foucault, 2012, p. 143). Analisar discursos, na perspectiva sinalizada por Sales, se trata, “[...] de analisar por que aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as ‘condições de existência’ do discurso” (Sales, 2021, p. 126).

## RESULTADOS

Para compreender a estrutura física das escolas em relação à acessibilidade e conhecer as possibilidades de acesso, foi questionado aos estudantes se há locais inacessíveis. Os Estudantes 1, 5 e 6 afirmam a existência de escadas, o que dificulta a circulação.

Os estudantes referem à escada como um dificultador na locomoção e relatam barreiras atitudinais, como a exclusão em atividades coletivas em locais sem acessibilidade. Contudo, a deficiência é uma condição humana e a falta de acessibilidade arquitetônica é uma condição que pode ser resolvida. Como acontece essa naturalização da ausência de acessibilidade? O Estudante 1 narra barreiras atitudinais, a exemplo de ser empurrado pelas pessoas que disputam a escada com ele. Na LBI, em seu Art. 3º, Inciso IV, alínea, consta como barreira “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015). Empurrar, desrespeitar a temporalidade de colegas e outras atitudes similares impedem que o estudante com deficiência possa gozar ou exercer o seu direito de participação social. Ao inquirir ao Estudante 5 se encontra dificuldade em subir a rampa localizada na frente da escola, cuja inclinação é elevada, respondeu: “Um pouco. Só que é até melhor, porque eu faço um pouco de fisioterapia. Mas é meio ruim porque eu machuquei esse pé [apontando o pé direito com a mão], como eu tenho dificuldade ele torceu e virou. Agora estou andando mais devagar” (Estudante 5).

A Estudante 5 é andante com deficiência física e, mesmo com dificuldade ao passar por uma rampa íngreme, não apresentou queixas acerca da falta da acessibilidade, optando por dizer que o exercício físico para subir a rampa ajuda na sua recuperação, uma vez que tem necessidade de fazer fisioterapia. Ao não reivindicar uma rampa adequada torna-se sujeitada às condições impostas. O estudo aponta que, apesar das fragilidades na acessibilidade escolar em suas diferentes dimensões, os entrevistados revelam conformismo com as barreiras, mostrando a naturalização do processo de exclusão. Essa naturalização se materializa, por exemplo, quando os estudantes não

têm acesso à quadra de esportes da escola, mas não protestam porque afirmam que não irão desempenhar as atividades desenvolvidas para a turma, sem problematizar a ausência de adaptações ou de propostas inclusivas. Assim, alguns parecem naturalizar a invisibilidade ao permanecer em outros espaços durante atividades físicas. Essas barreiras apontadas não são somente arquitetônicas, mas também atitudinais e programáticas.

Para discutir o deslocamento dos estudantes com deficiência física nos espaços escolares, indagamos acerca do conceito de acessibilidade, se os indivíduos consideram sua escola acessível e provocamos que eles prosseguissem narrando os espaços escolares. Nesse sentido, o Estudante 4, usuário de cadeira de rodas, afirma que sua escola apresenta fragilidades e refere espaços que dificultam sua locomoção: “[...] a rampa é meio quebrada, às vezes bate. [...] Ali perto do banheiro tem uma grade para passar e a roda fica presa lá” (Estudante 4). Por sua vez, o Estudante 3 acrescenta: “Para mim, é bem complicado nos dias de chuva, porque, a mãe ou pai me levam de carro e não tem área coberta para descer. No banheiro, também é bem ruim de ir. [...] não tem acessibilidade, não tem as barras” (Estudante 3).

Os entrevistados narram, relativo a calçadas e rampas esburacadas, disposição de grades que impedem a livre circulação de uma cadeira de rodas e a falta de cobertura. Uma pessoa sem deficiência física pode não sentir ou sentir menos falta de coberturas para se deslocar em dias de chuva. Porém, quando o sujeito apresenta mobilidade reduzida, descer do carro, atravessar o pátio da escola em dias chuvosos representa uma grande barreira.

Os estudantes foram questionados se há lugares da escola que não conseguem acessar. O Estudante 4 refere um local “perto do parquinho”, uma área livre, onde há degraus e buracos que representam obstáculos, além de outro local com mesinhas na frente. Estes são locais de conversas, de encontro dos jovens, dos quais o Estudante 4 não consegue participar.

As narrativas dos estudantes com deficiência física demonstram que todos eles encontram barreiras físicas ao transitar nos espaços escolares. Os Estudantes 1 e 6 ainda relatam as dificuldades com as escadas. O Estudante 1 acrescenta, na sua narrativa, a fal-

ta de empatia dos colegas ao saírem correndo da sala de aula, o que pode ocasionar acidentes com ele. Por sua vez, o Estudante 3 relata dificuldades de deslocamento que, muitas vezes, não são percebidas por pessoas sem deficiência física, como os buracos da grade e a rampa de entrada ao ginásio, que está quebrada e apresenta pequenos desníveis.

Além das barreiras arquitetônicas, há outras invisíveis que as pessoas com deficiência precisam enfrentar, como a autocompetição social. Nesse contexto, o termo *superação* ganha representatividade. É como se a valorização e o reconhecimento social de pessoas com deficiência física dependessem da superação individual da própria deficiência, negando os déficits do contexto social. Lopes e Veiga-Neto (2022, p. 7) afirmam:

Todas as práticas engendradas nessa forma de vida, nessa racionalidade imperativa constituem projetos de sociedade e de sujeitos convertidos em agências de investimentos capitais, cada vez mais voltados para a competição com os outros e, mais ainda, para a competição consigo mesmos (autocompetição).

As escolas, para se constituírem em ambientes de equidade, necessitam eliminar as barreiras arquitetônicas relatadas pelos estudantes com deficiência. As estruturas arquitetônicas necessitam de rotas acessíveis de acordo com a Norma Brasileira (NBR) 9050/2020 e, quando inevitável o uso de grelhas neste percurso, deve-se observar que “[...] os vãos devem ter dimensão máxima de 15 mm, devem ser instalados perpendicularmente ao fluxo principal ou ter vãos de formato quadriculado/circular, quando houver fluxos em mais de um sentido de circulação” (Brasil, 2020, p. 54). As narrativas dos estudantes demonstram que, nas escolas, não foram realizadas adequações efetivas que eliminassem as barreiras, proporcionando in/exclusão.

É importante questionar a inclusão e a exclusão criticamente, compreendendo o processo de transformação (Veiga-Neto; Lopes, 2011). Os autores (2011) mencionam a crítica como movimento de pensar as ações já existentes, mas também de pensar em novos avanços. Com essa análise, podemos identificar o que está naturali-

zado e desnaturalizar os pontos de segregação ou exclusão. In/exclusão é um termo para expressar “[...] marcar as peculiaridades de nosso tempo, ou seja, atender à provisoriedade determinada pelas relações pautadas pelo mercado e por um Estado neoliberal desde a perspectiva do mercado” (Lopes *et al.*, 2010, p. 6).

A inclusão de estudantes com deficiência é um dos pilares para manter as motivações e condições favoráveis para a aprendizagem (Sebastián-Heredero, 2020). Buscando compreender a in/exclusão no contexto escolar dos estudantes com deficiência física, foi questionado aos entrevistados o que diz respeito ao sentimento de se sentirem incluídos ou não nas atividades escolares. Seguem algumas das narrativas: “[...] vamos dizer, eles têm o grupinho deles de amizade, mas eu, assim, sendo excluída, porque, às vezes, eu quero bater um papo com a pessoa, mas a pessoa não chega para mim [*sic*] conversar. Tem horas que o trabalho é em duplas ou trios, daí me sinto excluída, porque sobra só eu” (Estudante 1). “Sei lá, porque às vezes estão no grupinho, eu fico lá em um canto e ninguém vem falar comigo. A professora tem que me incluir porque eles... ninguém me quer” (Estudante 4). “Já! Tipo os trabalhos. Às vezes a gente faz os trabalhos daí, às vezes ninguém quer” (Estudante 5). “No começo eu me sentia tipo uma pessoa que não tinha valor, aí quando eu entrei na turma 103 que eu estou agora, estou me sentindo mais liberta. Sei lá, todo mundo me olhava com uma cara estranha (referindo-se à primeira turma)” (Estudante 6).

Por sua vez, o Estudante 3 não refere sentir-se excluído: “Os colegas chamam para fazer as atividades. Eles sabem ajudar, é bem tranquilo” (Estudante 3). A in/exclusão é uma condição relacional, ou seja, cabe à escola, aos professores, aos estudantes promover a inserção de todos. Metodologias podem ser adotadas no sentido de organizar grupos de forma que estudantes com ou sem deficiência não sejam isolados.

Como destacam as falas dos estudantes, inclusão não é simplesmente ter acessibilidade arquitetônica ou a presença dos estudantes no ensino comum. É necessário desenvolver a capacidade de interação entre todos(as). Para Gabbi (2019, p. 04), a prerrogativa da escola inclusiva é “[...] respeitar o tempo de permanência do aluno com

deficiência em atividade com seus pares, bem como criar uma cultura que valorize a diversidade e considere as diferenças individuais como possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras”.

Uma escola, para ser inclusiva, depende, também, de o professor ser inclusivo, pois é ele quem tem o poder de propiciar interações e relações, uma vez “[...] a forma como ele interagir com a criança com deficiência influenciará nas relações estabelecidas entre ela e as demais, do grupo no qual ela está inserida” (Martins, 2018, p. 70).

Ao perguntar aos Estudantes a respeito da possibilidade de participação em passeios escolares, o Estudante 4 narra a falta de transporte acessível que o impediu sua participação em uma viagem de estudos com a turma. Para possibilitar a inclusão do Estudante 5, que possui mobilidade reduzida, na atividade realizada, poderiam planejar trechos curtos com paradas programadas ou sugerir ao estudante o uso de uma cadeira de rodas. Sabemos que viagens com a turma sempre são muito emocionantes, então como foi o sentimento desse estudante em não poder participar?

Já a Estudante 6 relata, com satisfação, a possibilidade que viveu ao conhecer uma cidade no estado próximo a Santa Catarina, no Rio Grande do Sul, onde se encontram pedras preciosas, no município de Ametista do Sul. É possível perceber a importância do incentivo à participação nas atividades propostas pelos professores. O planejamento é importante, o que inclui o transporte adequado, além de espaços de circulação e de permanência dos estudantes com deficiência.

Ao abrir espaço livre para os estudantes expressarem algo não contemplado na entrevista narrativa, a Estudante 4 desabafou: “Ah, eu às vezes me sinto excluída, porque eu fico ali parada esperando alguém falar comigo, porque eu não vou, porque estão me excluindo. Eu fico sozinha na maioria das vezes, porque eles vão com outras pessoas andar pela escola e eu fico ali sozinha” (Estudante 4).

Ao analisar essa narrativa, devemos levar em consideração que nem todas as pessoas são extrovertidas. A estudante relata que, muitas vezes, fica sozinha. Contudo, pode acontecer das pessoas apresentarem empatia e estabelecerem boas relações com os colegas com deficiência. Também pode ocorrer a “positivação da desigualdade” com base em discursos fundamentalistas religiosos, em que os

indivíduos com deficiência são vistos como uma presença positiva, “uma figura necessária para a reafirmação da normalidade como uma condição meritória” (Lopes; Veiga-Neto, 2022, p. 6). Além disso, os autores (2022) destacam que:

[...] nas narrativas pedagógicas, aparece com frequência a presença de um aluno com deficiência na sala de aula. A presença desse aluno é razão para desencadear uma experiência que deve ser positivada pelos docentes que afirmam que todos irão aprender com a diferença do colega. Além disso, destacam que há um mérito cristão naquelas pessoas capazes de tolerar e de conviver com os ‘diferentes’, de modo a ganhar créditos por sua capacidade de tolerância. E não há como não ver, justamente nesse ponto e mais uma vez, o débito da educação moderna para com os fundamentalismos cristãos (Lopes; Veiga-Neto, 2022, p. 13).

No entanto, o movimento em defesa dos direitos das pessoas com deficiência se contrapõe à mera benevolência e tolerância e valoriza a autonomia e o reconhecimento da diferença como direito humano. É importante salientar que muitas pessoas com deficiência não tiveram a oportunidade de empoderar-se com os preceitos contemporâneos do direito à oportunidade e equidade.

Outra queixa que apareceu nas narrativas de alguns estudantes foi em relação a não serem chamados para desenvolver atividades no quadro da sala de aula, enquanto os colegas fazem essa participação. Para alguns cadeirantes, há dificuldade na utilização do quadro em razão da altura e da aproximação da cadeira de rodas. Contudo, essa manifestação mostra como a exclusão causa sofrimentos que podem passar despercebidos por quem não tem empatia pelo outro. Como a acessibilidade atitudinal e instrumental pode evitar tais sentimentos de exclusão? Que recursos didáticos podem ser adotados para assegurar oportunidades para todos? Escrever no quadro é estar em evidência, é poder mostrar o que sabe, é sentir-se diferenciado em relação à turma. Ter essa experiência negada foi relatado por alguns participantes da pesquisa como uma mágoa que carregam, muitas vezes, silenciada.

Com relação a atividades agradáveis e adaptadas, estudantes relataram: “Às vezes, a professora de Educação Física, ela faz basquete de cadeira de rodas. Ela adapta mudando a altura da cesta. E ela pergunta se eu quero participar ou não. Aí ela não precisa adaptar, fica normal” (Estudante 3). “[...] a confraternização, o passeio deste ano para a Ametista” (Estudante 6). O Estudante 3 descreve o trabalho de uma professora que está desenvolvendo ações inclusivas. Isso evidencia que, mesmo que a escola seja um espaço de oportunidades desiguais, mostra-se como um espaço de convivência e aprendizagem mútua.

A inclusão escolar é um direito previsto na LBI, n.º 13.146/2015, que, em seu Art. 28, Inciso XV salienta o “acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar” (Brasil, 2015).

Pieczkowski e Naujorks (2015, p. 4) apontam que o professor, ao defrontar-se com a diferença, compreende “[...] que a docência extrapola o ato de planejar um componente curricular a partir de uma ementa, de dar aulas, de transmitir conhecimentos, de atribuir notas de uma forma padronizada e ritualizada, de aprovar ou reprovar estudantes ao final de um período letivo”. Deparar-se com estudantes com deficiência é perceber as próprias deficiências. Como exemplo, Pieczkowski (2014) relata que, diante da presença de um estudante surdo, por exemplo, o professor que desconhece a Língua de Sinais, constata a própria deficiência na comunicação e isso causa inquietações que podem mobilizar para atitudes inclusivas, mas também podem causar o afastamento e a discriminação. Assim, concordamos com Pieczkowski (2019, p. 17) quando este afirma a importância da mediação pedagógica, entendida como “[...] a possibilidade de intermediar, de se constituir em um elo entre o conhecimento e o estudante.

Com relação aos espaços da escola nos quais os estudantes gostam de estar, registrei o que segue: “O pátio, ginásio e sala de aula é bem boa. As portas são bem grandes e acessíveis. [...] Porque dá para conversar com os amigos” (Estudante 3).

Ao analisar a narrativa do Estudante 3, fica evidente o quão relevante é a autonomia possível da pessoa com deficiência física. Para isso, é importante que ela possa expressar onde gosta de estar e o

porquê quer estar em determinados espaços. Como exemplo, o Estudante 3 menciona o prazer de acompanhar os seus amigos no ambiente escolar. A inclusão não é só ocupação de espaço físico, é um processo de aceitação da pessoa com deficiência e de sua condição como pessoa.

Compreendo que a inclusão escolar é um processo, e que a presença da pessoa com deficiência nos ambientes contribui para a diferença que se torne visível e ela seja reconhecida. Embora pareça óbvio, vale salientar que cada pessoa com deficiência física é única (assim como qualquer pessoa). Contudo, a deficiência é um fator de subjetivação. Como é subjetivada a pessoa que não possui condições de acesso e locomoção, oportunidades de pertencimento e participação social? Em um contexto neoliberal, que prima que pelo mérito individual, qual a sensação de uma pessoa com oportunidades limitadas? Como se constitui o sujeito com deficiência física? É possível viver a lógica do mérito individual em uma sociedade desigual, com oportunidades negadas?

Segundo Foucault (2010, p. 278), “há dois significados para a palavra sujeito: sujeito ao outro através do controle e da dependência, e ligado à sua própria identidade através de uma consciência ou do autoconhecimento [...]”. Revel (2005, p. 82) salienta que o termo subjetivação, para Foucault, designa “[...] um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade”.

A subjetividade, para Paraíso (2021, p. 32), é produzida “[...] pelos diferentes textos, pelas diferentes experiências, pelas inúmeras vivências, pelas diferentes linguagens pelas quais os sujeitos são nomeados, descritos, tipificados”. A subjetivação é um processo de formação individual do sujeito. Podemos sustentar que a subjetivação da pessoa com deficiência é influenciada pelas suas experiências sociais, especialmente pela cultura da tolerância, do descrédito e da benevolência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A acessibilidade é um direito garantido e fomentado por diversas normativas legais que visam assegurar a igualdade de condições para todas as pessoas, inclusive as que têm deficiência física ou mo-

bilidade reduzida. Essas normativas orientam que as adaptações devem seguir o princípio do desenho universal e as normas técnicas em vigor. Entre as principais normativas sobre acessibilidade, podemos citar a Constituição Federal de 1988, a Lei n.º 10.098, o Decreto n.º 6.949 e a Lei n.º 13.146, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). No entanto, mesmo com esses avanços legais, ainda há muitas deficiências na acessibilidade arquitetônica das escolas, que geram barreiras em outras dimensões para as pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida.

Assim, o estudo evidencia que, apesar dos avanços nas normativas legais que abordam a acessibilidade e a inclusão, as escolas pesquisadas ainda apresentam inúmeras fragilidades em termos de acessibilidade arquitetônica para pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida, que resultam em barreiras também noutras dimensões. Mesmo assim, os entrevistados revelam conformismo com as barreiras, mostrando a naturalização do processo de exclusão.

A pesquisa expõe que só a acessibilidade arquitetônica não assegura a inclusão, pois é necessário um conjunto de ações educacionais para a eliminação de barreiras, incluindo a não segregação de estudantes com deficiência. Inclusão também subentende a adaptação e/ou flexibilização curricular, de forma a atender as necessidades dos estudantes. As narrativas evidenciam as dores causadas pela falta de amizades, pela resignação em se ausentar de passeios, pela exclusão de participação, a exemplo da escrita no quadro da sala de aula, pela domesticação do corpo, que fica parado, observando, sem poder participar das atividades ou se movimentar.

A concepção biomédica, que ainda persiste, localiza a deficiência no corpo do sujeito, que é percebido como alguém a ser curado ou corrigido. Por sua vez, o modelo social da deficiência, que vem ganhando representatividade, questiona a deficiência como tragédia pessoal e, no campo político, remete ao debate acerca da eliminação das barreiras. A investigação demonstrou a invisibilidade e o sofrimento experimentados por estudantes com deficiência física, o que pode afetar negativamente sua autoestima, motivação e desempenho.

Analisar discursos na perspectiva foucaultiana ajudou a compreender o que é dito em determinado tempo e contexto. Isso permite

entender o quanto as pessoas com deficiência ainda precisam de empoderamento para exercer sua cidadania e reivindicar seus direitos. A deficiência não se encontra apenas no sujeito, mas também nos contextos que excluem e potencializam as dificuldades. Porém, a conscientização não cabe apenas às pessoas com deficiência, mas também à sociedade em geral. É preciso reconhecer o direito de ser diferente e eliminar a discriminação presente nos contextos sociais.

## Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. ABNT, 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 26 ago. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 2000b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 23 ago. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução: Vera Portocarrero e Gil-da Gomes Carneiro. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273- 295.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2013. p. 226.

LOBO, Lilia Ferreira. Dos processos de institucionalização da educação de pessoas com deficiência. *In*: THOMA, Adriana da Silva; KRAMER, Graciele Marjana (org.). **Educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governo**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 23-35.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo José da. Fundamentalismo e deficiência: a obstinação moderna pela igualdade. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 1-15, dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X71470>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71470>. Acesso em: 23 ago. 2023.

MARTINS, Clarissa de Andrade Fernandes. **A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: políticas públicas na visão dos professores**. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Franca, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157210>. Acesso em: 23 ago. 2023.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2021. p. 25-47.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária**. 2014. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3480>. Acesso em: 23 ago. 2023.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Mediação pedagógica na relação com universitários com deficiência. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-21, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644428452>. Dispo-

nível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/28452>. Acesso em: 23 ago. 2023.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês. Inclusão no ensino superior: discursos e expectativas de estudantes com deficiência. *In*: PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês (org.). **Educação, inclusão e acessibilidade: diferentes contextos**. Chapecó: Argos, 2014. p. 129-161.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. Tradução: Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Carlos: Clara Luz, 2005.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2021. p. 113-134.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo José da; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, São Paulo, n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>. Acesso em: 23 ago. 2023.

## CAPÍTULO 24

### O IMAGINÁRIO CRIATIVO NO FAZ DE CONTA: ATIVIDADES COLABORATIVAS EM TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL COM INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

**Shirlene de Oliveira Souza**

*[Shirlene.oliveira.souza@gmail.com](mailto:Shirlene.oliveira.souza@gmail.com)*

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

**Regina Célia Linhares Hostins**

*[reginalh@univali.br](mailto:reginalh@univali.br)*

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

## INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo analisar experiências criadoras nas brincadeiras de faz de conta, envolvendo crianças com autismo, por meio de atividades colaborativas em sala de aula na educação infantil. A pesquisa foi realizada em uma escola de educação infantil, da rede municipal em Porto Velho e teve como diretrizes a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), que trata dos avanços conceituais e sociais, no âmbito da educação inclusiva de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento<sup>3</sup> e altas habilidades/superdotação e a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, visando ampliar o conceito de inclusão educacional e garantir condições pedagógicas no sucesso do ensino de crianças com autismo.

Para fundamentar a pesquisa, toma-se como referência os estudos de Vigotski (2010, 2018, 2021) e seus colaboradores, sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, no campo da imaginação e criação e nos fundamentos da educação de pessoas com deficiência – Defectologia<sup>4</sup>. Também contribuem para o estudo, autores

que discutem a Educação Inclusiva e a escolarização da criança com deficiência como Hostins; Jordão (2015), Hostins; Silva; Alves, (2016); Lima; Pletsch (2018), Martins; Monteiro (2017), entre outros. A partir das entrevistas com os atores envolvidos (professoras e familiares), resultados do trabalho de pesquisa formação e da observação participativa em sala de aula, buscou-se, nesse artigo, analisar como as crianças com autismo desenvolvem experiências criadoras nas brincadeiras de faz de conta, em experiência colaborativa com sua turma na educação infantil.

Os estudos de Vigotski, principalmente no que tange à educação de crianças atípicas foram base para a pesquisa. Para Vigotski (2021), na idade pré-escolar surgem necessidades e impulsos específicos, que são importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira, e é através da brincadeira que a criança encontra a satisfação imediata de seus desejos. Chicon *et al.* (2018), apresentam o brincar como uma atividade fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança, para alargar suas possibilidades de agir no mundo. Considera-se que o repertório de estudos teóricos e metodológicos desenvolvidos sobre a brincadeira de faz de conta na educação infantil constituiu embasamento para o desenvolvimento dessa pesquisa.

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) faz parte de um grupo de condições que afetam o desenvolvimento infantil, denominado Transtornos do Neurodesenvolvimento, conforme nomenclatura definida pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V (2014). Geralmente essas condições se manifestam na primeira infância e seu grau de severidade pode variar com *déficits* que acometem o funcionamento pessoal, social e acadêmico (SERRA, 2020). O número de crianças diagnosticadas com autismo tem crescido substancialmente nos últimos anos. De acordo com os dados bienais divulgados pelo CDC (*Center of Diseases Control and Prevention*)<sup>5</sup> (2020), uma em cada 36 crianças de 8 anos são autistas nos Estados Unidos, o que significa 2,8% daquela população. O número deste estudo é 22% maior do que o divulgado em dezembro de 2021, que era de 1 em 44 crianças. No Brasil, não há números oficiais de prevalência de autismo, por não estarem no censo do IBGE -

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, anteriormente a 2019. A obrigatoriedade de se incluir no censo perguntas referentes ao autismo veio a partir da Lei 13.861/19 que determinou a inclusão dessa informação no Censo de 2020. Como este foi adiado por conta da pandemia, somente em 2022 iniciou-se a coleta com o intuito de mapear quantas pessoas vivem com TEA e quantas ainda estão em investigação do diagnóstico. Entretanto, os dados do censo de 2022 ainda não foram divulgados, tendo o resultado final previsto para até 2025, de acordo com o IBGE.<sup>7</sup>

As características peculiares desses indivíduos têm sugerido pesquisas como as que reconhecem a importância do papel dos profissionais no uso de estratégias que contemplem a aquisição de habilidades que são pré-requisitos para que outras se efetivem (LEMOS *et al*, 2014, p. 119). O que, para Vigotski (2021), implica no significado que a aprendizagem tem para eles, que deve ser construído a partir das suas vivências concretas e nas relações com os outros sujeitos, pois é a relação com meio que se torna a base do estudo integral da personalidade da criança com deficiência.

É evidente a importância da interação social para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. O seu envolvimento nas atividades pedagógicas, a partir das mediações propostas pelos profissionais que os atendem são fundamentais nessa construção. Apesar dos avanços nas políticas públicas de inclusão escolar, ainda é necessário mudar certos discursos, sendo um desafio para os professores compreenderem e saberem como agir com alunos com autismo em sua sala de aula. A ação mediada do professor, é fundamental para o ensino e também como favorecedor da relação das crianças com o meio escolar. É preciso que esses professores encontrem apoio e formas diversificadas no agir pedagógico.

O aumento no número de crianças com diagnóstico de TEA e matriculadas nas escolas, despertou o interesse em pesquisar a brincadeira de faz de conta como atividade pedagógica na educação infantil. Quando se fala em formação de professores, pode-se dizer que estes não estão plenamente capacitados para lidar com esse público nas escolas brasileiras, havendo uma lacuna que precisa ser revista e preenchida. Os estudos de Lemos, Salomão e Agripino-Ra-

mos (2014), concluem que as estratégias utilizadas pelos professores são, na maioria das vezes, baseadas na intuição, com pouco respaldo teórico e pouca orientação de profissionais capacitados. Para Lima; Laplane (2016), a falta de uma equipe especializada para dar suporte aos professores e aos alunos, implica na desmotivação daqueles e na própria evasão dos alunos, principalmente nas séries finais do ensino fundamental.

Como psicóloga e professora ouvi relatos de muitos professores que estão em sala de aula trabalhando com alunos com TEA e também aqueles que atuam nas salas de AEE, nas escolas onde este espaço existe. Entre as angústias desses professores frente as inúmeras dificuldades enfrentadas destacam-se: a falta de apoio de equipes especializadas e de formação continuada sobre o processo de escolarização desses alunos e as diversas exigências legais que cobram a inclusão, mas não dão as condições de trabalho e suporte necessários. É possível perceber que a inclusão não deve ser somente para o aluno com deficiência, mas que todos precisam ser e sentir-se incluídos neste processo, desde os profissionais da escola, os colegas de convivência escolar, a família e, principalmente, os professores que serão a ponte mediadora do desenvolvimento e da aprendizagem. É um fazer para além da meritocracia escolar, balizados num fazer pedagógico humanizado que valorize a diversidade humana e como defende Vigotski (2021), que “combata as desigualdades socialmente construídas, minando as bases da medicalização e da patologização da vida”.

Essas experiências nos levaram a ter um olhar mais atento à questão da qualificação desses profissionais para entender o que é a inclusão, que não é apenas incluir uma criança com deficiência na escola, mas dar condições igualitárias e equitativas, para que elas consigam se desenvolver junto com os demais. É preciso entender que a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento humano e depende do contato do indivíduo com o ambiente cultural, social e que não pode ser de forma isolada.

As características específicas das crianças com TEA nos motivou para a realização dessa pesquisa no contexto escolar. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva

– PNEEPEI/Brasil (2008), caracteriza os alunos com TEA como sendo “aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, possuem um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo”, o que nos leva a pensar no fazer pedagógico, nos processos de ensino e aprendizagem que envolvem esse sujeito no seu ambiente escolar. Partindo desse contexto, optou-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa, junto com os professores de duas turmas de Educação infantil, mediante a proposição de uma experiência criadora, imersa na imaginação e na atividade colaborativa com alunos com TEA e demais colegas da turma, considerando o espaço social e cultural da criança. Entendeu-se, que a escola representa este espaço profícuo para a investigação, é o local onde podemos observar o processo educativo e de criatividade da criança com autismo em interação com os seus colegas de classe.

[...] O estudo da criança dificilmente educável, mais que qualquer outro tipo, de criança, deve basear-se numa prolongada observação da mesma durante o processo educativo, no experimento pedagógico, no estudo dos produtos de sua criação, da brincadeira e de todas as facetas de seu comportamento (VIGOTSKI, 2021, p.120).

Nessa perspectiva, optou-se por uma escola de educação infantil para a realização da pesquisa. A escola escolhida pertence à rede municipal de educação, no município de Porto Velho que atende especificamente à educação infantil dos 2 aos 5 anos de idade, funciona em 2 turnos, possui 09 salas de aulas pela manhã e 10 salas de aulas no turno da tarde.

Ao tratar da brincadeira no espaço escolar como prática pedagógica para o desenvolvimento da criança, surge o questionamento a respeito de como essa brincadeira pode contribuir para o aprendizado das crianças e, principalmente, crianças com autismo. Nesse contexto, as limitações que a criança autista apresenta na comunicação e interação social, nos padrões restritos e repetitivos de comportamento, representam um desafio para os professores que buscam estratégias para lidar com este público. Estas limitações podem se configurar em fatores de exclusão, uma vez que elas não dispõem de certas ha-

bilidades, como verbalizar seus sentimentos, e por este motivo, geralmente são entendidas como crianças “difíceis de lidar” e que não sabem brincar. Pretendeu-se colocar em discussão afirmações e crenças dessa natureza para deslocar o foco da incapacidade, do “não saber/fazer”, para a descoberta do “como fazem”.

Os resultados encontrados em pesquisas como as de Tachashi; Saito (2019), Chicon *et al.* (2019), Ferreira *et al.* (2021), Silva (2017), Moya D., Sforini e Moya (2019); Brandão e Fernandes, 2021), apontam para a importância do papel da figura mediadora (adulto/professor) em proporcionar condições para o desenvolvimento das atividades lúdicas.

O conceito de mediação aqui adotado, parte das concepções de Vigotski, em que o processo educacional ocorre de forma colaborativa e sistemática entre o pedagogo e a criança, favorecendo o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto, onde a criança demonstra no seu desempenho imediato, os novos conteúdos e as novas habilidades, adquiridas neste processo, definidas por Vigotski (2021) como *zona de desenvolvimento iminente ou proximal*<sup>8</sup>.

Kishimoto (1994, p. 19) assinala que a ação pedagógica intencional do professor deve refletir-se na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação com as crianças. Assim, a brincadeira de faz de conta deve existir no desenvolvimento dessas práticas pedagógicas, como uma forma de a criança atender suas necessidades, assumindo papéis que lhe permitam conhecer mais o mundo em que vive (TACAHASHI; SAITO, 2019). É importante que se faça um bom planejamento por parte dos professores da educação infantil no desenvolvimento de práticas pedagógicas e no uso da brincadeira de faz de conta.

Sobre a ação mediadora, Ferreira, *et al.* (2021, p. 291), apresenta consonância com o descrito nos estudos sobre a importância do adulto como mediador no processo educacional com vistas ao “desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na proposição de atividades lúdicas intencionais, com o foco na linguagem, na atenção e nas interações sociais”. É preciso que a ação mediadora do professor nesse processo, fomente estratégias e ações para além do que a

criança já é capaz de fazer. Mesmo com a ação mediada, é necessário que se respeite a liberdade da criança, Kishimoto (1994, p. 19) considera que, desde que não entre em conflito com a ação voluntária da criança, a ação pedagógica intencional do professor deve refletir-se na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação com as crianças. É nesse processo dialético que o sujeito do conhecimento é estimulado pelo mundo externo, com a interação social mediada que se constitui enquanto sujeito histórico e social.

A aplicação de atividades lúdicas em contexto inclusivo, para Pinho (2018), gera um grande benefício no aprendizado de crianças com TEA, promovendo o aumento da interação social, a partir do desenvolvimento da habilidade de atenção compartilhada, provocando progressos significativos na comunicação e compreensão do universo letrado. Os estudos de Bagarollo; Ribeiro; Panhoca (2013), discutem o brincar, o desenvolvimento da criança e a defectologia, dialogando com Vigotski (2000) que o componente social é tido como determinante no processo de desenvolvimento dos indivíduos com alguma deficiência, não atribuindo ao *déficit* orgânico a responsabilidade pelo destino da criança. A brincadeira, sob o olhar da teoria vigotskiana, é construída socialmente e as vivências no meio social são fundamentais para o desenvolvimento infantil. Sob esta perspectiva, Silva (2017), apoiando-se nos mesmos fundamentos, afirma que é por meio da experiência cultural que qualquer criança (incluindo, portanto, a criança com autismo) se constitui subjetivamente, transformando as restrições biológicas em potencialidades dadas pela cultura. Chicon, *et al* (2018), ressalta que a criança com autismo é capaz de se envolver com a brincadeira de faz de conta, desde que lhes seja dadas condições para isso.

Bispo (2018, p. 773), ao analisar a relação entre a brincadeira de faz de conta e o processo de desenvolvimento da criança, percebeu que, ao representar os papéis as crianças criavam seus enredos a partir das situações que elas observavam e incrementavam essas observações com falas e atitudes da sua imaginação. A autora valoriza o brincar de faz de conta, ao afirmar que este influencia no processo educativo da criança e no desenvolvimento da sua própria identidade.

Diante desses resultados entendo que seja necessário refletir sobre o fazer pedagógico na perspectiva da inclusão de crianças autistas. A

escola ainda adota a linha capacitista, estigmatizada na discriminação da pessoa com deficiência, fato que vem se construindo ao longo do tempo. Apesar da criação de leis específicas, como a Lei 13.146 (Brasil, 2015), a forma como a pessoa com deficiência é vista dentro da sociedade é, na maioria das vezes, como sendo um incapaz, dada a sua deficiência. Isso ocorre porque não se consegue olhar para a pessoa sem focar na deficiência que ela apresenta, sem oportunizar a si mesmo um olhar mais amplo para um todo que é bem maior, complexo e com potencialidades, que é o próprio ser humano. É um olhar restrito, limitante que desqualifica e desvaloriza todas as potencialidades que podem ser estimuladas para o desenvolvimento de tantas outras habilidades.

A mudança na sociedade, para que de fato se viva uma inclusão, deve acontecer com um projeto educacional verdadeiramente inclusivo, que favoreça a convivência, ensine a cooperação, o respeito às diferenças, sendo um exercício diário e que salte das estruturas das leis para dentro de todos os espaços relacionais da sociedade. É preciso que haja uma educação que não somente aceite a pessoa com deficiência nos espaços sociais, mas que lhe oportunize participar ativamente desta sociedade, interagindo com ela e colaborando com suas mudanças e crescimento. E assim, ressignificar os sentidos e significados construídos historicamente sobre a condição da pessoa com deficiência. Nesta reflexão, ousou perguntar: Será que inserir uma criança com deficiências nas escolas comuns de ensino, representa de fato inclusão? Oliveira (2008) nos ajuda ao falar sobre uma educação inclusiva que supere o caráter identitário e hegemônico estabelecido em relação àquele visto como “normal” (grifo da autora).

A educação inclusiva, ao propor uma educação para todos e uma educação para a diversidade, que respeite as diferenças, apresenta como referencial a diferença como alteridade, o outro como “distinto”, superando a visão de diferença de caráter identitário e hegemônico estabelecida em relação a um outro, o “normal”. (OLIVEIRA, 2008 apud FERNANDES; DENARI, 2017, p. 80)

A entrada dos alunos com deficiências no cotidiano escolar desvelou o quão complexo é o processo de inclusão, principalmente no campo das práticas pedagógicas que precisam se adaptarem e

apresentarem formas diversificadas que possibilitem o aprendizado, considerando o que é a criança típica e a atípica.

O universo da escola regular está em processo de mudança, precisando pensar em novas ações, finalidades e resultados. Um espaço com novas perspectivas e que possa oferecer aos alunos com suas especificidades, atendimento capaz de promover o aprendizado e a permanência destes na escola. Apesar da implementação de salas de recursos multifuncionais, instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP, para apoiar a organização do atendimento educacional especializado – AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular, muitas escolas vivem a realidade da falta desta estrutura dentro dos seus espaços físicos, como também a ausência do profissional qualificado que atenda a estes alunos. Porém, é importante não delegar toda a responsabilidade da aprendizagem a este espaço e ao profissional que atende neste local, deve haver uma ação conjunta e colaborativa entre professor de sala e o profissional do AEE. A escola deve envolver-se nesta ação colaborativa, apoiando e dando o suporte para que a ação conjunta aconteça. Sobre o atendimento no AEE, Braun e Vianna (2011, p. 26) argumentam que,

O Atendimento Educacional Especializado não é único espaço responsável pela organização das estratégias de ensino para o aluno com especificidades no processo de ensino e aprendizagem. Mas nele pode e deve se caracterizar, a partir de uma atuação colaborativa entre professores, a elaboração de uma rede de saberes para ensinar o aluno, tanto em momentos específicos como o AEE, quanto na sala de aula.

Ainda sobre a ação colaborativa, Gomes *et al* (2017) compreendem que é um elemento fundamental para o processo de escolarização na escola inclusiva, que o sucesso ou não da inclusão não pode ser creditado de forma isolada a um dos profissionais, seja ele professor do ensino regular ou do especial. As autoras ainda destacam que,

A Educação Inclusiva bem-sucedida é consequência do trabalho conjunto de profissionais e de outras pessoas

que fazem parte da vida do aluno, desenvolvendo e implementando estratégias que visem à construção de uma escola democrática, na qual sejam efetivadas condições de permanência e apropriação do conhecimento (GOMES *et al*, 2017, p. 160-161)

É no campo das experiências colaborativas de aprendizagem que pretendemos discutir a aprendizagem da criança com autismo, com enfoque na brincadeira de faz de conta e sua contribuição para este aprendizado e interação social entre as crianças com TEA e seus pares. Com o crescimento no número de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculadas nas escolas de ensino comum, emergem outras ações urgentes e necessárias a serem tomadas, a exemplo, a formação de professores para que conheçam o seu aluno ou aluna e possam construir propostas diferenciadas a partir deste conhecimento, que abandonem as barreiras celetistas de aprendizagem, fazendo as adaptações necessárias para acolhê-los e inseri-los no contexto escolar. A escola também precisa preparar o seu ambiente, oferecendo materiais adequados e auxiliares de ensino na sala de aula para atender a criança que chega à escola, de forma que se adapte para este aluno e aluna e não estes à escola.

Quando se fala em criança com autismo na escola, é comum ouvir respostas que fazem parte do que foi construído socialmente, o que demonstra um pouco do (des)conhecimento das professoras. Alguns dizem que são crianças “agressivas”, que não se desenvolvem porque vivem no “mundo da lua”, “crianças sem limites”, “não fazem nada!” [...] (sic)<sup>9</sup>. Nota-se nestas falas o quanto de pré-conceitos ainda existem, baseados nos aspectos sintomáticos da síndrome e que acabam por excluir a criança com autismo do direito à aprendizagem, à convivência e ao desenvolvimento. Para Orrú (2020), é importante refletirmos sobre a concepção que temos a respeito do aluno com autismo:

É a partir de nossas crenças que fazemos nossas escolhas sobre o nosso pensar, sentir e agir. Se concebemos, se cremos que nosso aprendiz com autismo é um sujeito que aprende, então vamos buscar meios de conhecê-lo melhor, vamos prestar mais atenção nos indícios que

nos dá sobre seus interesses, para então com ele desenharmos seu percurso de aprendizagem. (ORRÚ, 2020, p. 159)

Apresentado por Kanner (1943) e Asperger (1944) nos anos quarenta, o autismo e a síndrome de Asperger são os mais conhecidos entre os transtornos invasivos do desenvolvimento (TID). Muitos dos sintomas dos TEA, se sobrepõem aos de outras condições sendo facilmente confundidos com o Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL), Transtorno do Déficit de Atenção (TDAH), além de inúmeras síndromes genéticas. A abrangência desse Transtorno, por si só, requer um trabalho multidisciplinar, que veja a pessoa com autismo como um ser bio-sociopsico-histórico-cultural (ORRÚ, 2003, p. 1) que adeque a prática pedagógica para esta criança e que ajudem na superação das dificuldades encontradas.

As crianças com TEA não aprendem da mesma forma que as crianças que não tem autismo. E uma das dificuldades dessas crianças é aprender por via da imitação, elas usualmente, tem maiores dificuldade de reconhecer gestos, expressões faciais e sentimentos. A imitação é um mecanismo inato, comandado pelos neurônios-espelhos<sup>10</sup>, o processo de aprendizagem ocorre quando o indivíduo ao exercitar seu próprio reflexo, o generaliza, aplicando-o à situação diversa. Contudo, isso não exclui a capacidade da criança com autismo de aprender. Por terem um modo particular de aprendizagem precisam de ações diferenciadas que acolham as peculiaridades individuais, considerando o que possibilita o aprendizado de cada um. O papel do professor, como mediador, é desenvolver aquelas habilidades e capacidades que estão latentes e precisam de estímulos para emergirem nos estudantes, pois se encontram em fase de construção.

## **MATERIAIS E MÉTODOS.**

A pesquisa é de abordagem qualitativa, sendo dividida em duas fases de caráter qualitativo e colaborativo: uma fase inicial exploratória qualitativa, com a respectiva coleta de dados via observação participativa e entrevistas semiestruturadas. Utilizou-se a análise

de conteúdo dos registros em diário de bordo, fotografias e vídeos-gravação. Essa primeira fase, todavia, não será objeto de discussão nesse trabalho. Toma-se com objeto de discussão no artigo, a segunda etapa da investigação, realizada por meio da intervenção colaborativa (junto com as professoras), que envolveu o planejamento, a aplicação e a avaliação de experiências criadoras, baseadas no lúdico e imaginário (faz de conta) junto às crianças de duas turmas de educação infantil.

A pesquisa de campo<sup>11</sup> foi realizada no segundo semestre de 2022, em uma escola de educação infantil, na cidade de Porto Velho. Os dados foram construídos por meio dos recursos de registro em diário de bordo, fotografias, vídeogravação. No total foram 15 momentos transcritos e analisados, com duração média de 20 a 60 minutos. Focalizamos o trabalho pedagógico envolvendo a brincadeira, desenvolvido pelas professoras e pela pesquisadora com a participação dos alunos das turmas e com a participação das crianças com TEA, nominadas para fins do estudo de: Lua, Sol e Astro.

Para a construção dos dados, em especial a intervenção colaborativa, participaram quatro (04) professoras da educação infantil, sendo duas (02) professoras titulares e duas (02) professoras auxiliares; crianças na faixa etária de 04 a 05 anos de idade, três (03) crianças autistas: 01 menina (Lua

– 5 anos) e 02 meninos (Sol – 4 anos e Astro – 5 anos)<sup>12</sup>. Lua e Sol frequentavam a mesma turma do Pré-I, sendo alunos das professoras PrT1 e PrA1 e Astro era de outra turma de Pré-I, das professoras PrT2 e PrA2, todos estudavam no turno vespertino.

Com o intuito de conhecer as trajetórias profissionais das professoras participantes da pesquisa, referente à formação, ao tempo de atuação na educação e no atendimento educacional à criança com autismo, aplicou-se um questionário para a coleta dos dados.

**Quadro 03 – Professoras participantes da pesquisa: idade, formação e tempo de atuação (na Educação e com criança com TEA)**

| LISTA                                 |  |  |  |  |
|---------------------------------------|---|---|---|--|
| Nome/Código:                          | PrT1  | PrA1  | PrT2  | PrA2   |
| Identificação:                        | Titular da sala   | Auxiliar  | Titular da sala   | Auxiliar   |
| Formação:                             | Psicologia  | Pedagogia   | Pedagogia   | Pedagogia  |
| Especialização:                       |   | Psicopedagogia  | Psicopedagogia  | Pedagogia  |
| Tempo de atuação na Educação:         | 22 anos   | 12 anos   | 07 anos   | 02 anos (cuidadora)  |
| Tempo de atuação com criança com TEA: | Primeira vez  | 08 anos (sempre trabalhou com inclusão)   | 05 anos   | 02 anos  |

Elaborado pela pesquisadora

**Infográfico 01 – Caracterização das crianças pesquisadas com TEA:**



Infográfico 1: Elaborado pela pesquisadora de acordo com os dados da escola.

O planejamento da intervenção realizada em sala de aula, em colaboração com as professoras, teve o intuito de provocar novos conhecimentos, ressignificar a prática pedagógica, baseada no lúdico e imaginário (faz de conta), a fim de compreender a importância da atividade criadora e da brincadeira no processo de ensino. As atividades realizadas com as professoras foram divididas em 3 momentos, pre-

vendo: planejamento, aplicação, avaliação de atividades e de elaboração de conceitos com os alunos estudados, com frequência de duas vezes por semana, durante 2 horas, no período de 02 (dois) meses.

Traçamos um planejamento que envolvesse todos os alunos de cada turma, possibilitando a observação interativa entre as crianças, na construção da brincadeira, na colaboração mútua e no próprio processo do brincar. A turma da professora PrT1 tinha 17 alunos frequentando e a turma da professora PrT2 um total de 15 alunos. Dessa forma, dividimos as atividades interventivas em 02 (dois) momentos, que foram desenvolvidos em cada turma, a saber:

### Quadro 5 – Etapas das Atividades

|            |   |            |  |
|------------|---|------------|--|
| 1º Momento | <p><b>* Contação de História</b></p> <p>As histórias foram contadas de forma lúdica: Varal de história, história participativa (Eu conto um conto e você continua).</p> <p>a) Livro infantil: Piratinhas protetores dos mares</p> <p>b) A viagem Espacial</p> | 2º Momento | <p><b>* Brincadeira de faz de conta</b></p> <p>Confecção de material para uso nas atividades: Brincando de faz de conta;</p> <p>a) O navio pirata</p> <p>b) O robzinho do espaço</p> |
|------------|---|------------|--|

Criado pela autora

A contação de história e o desenvolvimento da prática:



Varal de História



Caca ao Tesouro



Robozinho do Espaço



Foguete Espacial

Arquivo próprio

No primeiro momento, optamos pela contação de história, de forma que, a partir delas, as crianças pudessem interagir com a pesquisadora, contribuindo na contação das histórias por meio do imaginário. Nas falas de Vigotski (2018, p. 24), a imaginação origina-se do acúmulo de experiências, quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser a imaginação. Assim, ao contarmos as histórias estaríamos ampliando a experiência das crianças, dando-lhe bases para a sua atividade criadora. As técnicas usadas para a contação de histórias fo-

ram, o varal de histórias, onde íamos apresentando os personagens e cenas da história e as crianças construía o enredo junto. Na história seguinte, apresentamos o robzinho do espaço para as crianças. As crianças deram um nome ao robô (Flip) e foram construindo sua história: de onde ele veio, sua família, qual era a sua missão e quem eram os amigos dele. O envolvimento e a criatividade das crianças foram marcantes. Nestes momentos as crianças Lua, Sol e Astro, interagiam, cada uma a sua maneira. Sol e Astro eram mais atentos, riam e interagiam com os colegas.

O segundo momento, com o auxílio das professoras, foi criado o cenário para cada atividade. O primeiro cenário foi para “O caça ao Tesouro”. Usamos tapa-olho, bandana, lupa e um grande barco pirata com leme para a navegação. Os alunos teriam que encontrar os tesouros escondidos na sala de aula. Alguns intercalavam entre a busca pelo tesouro e em entrar no grande barco pirata. O segundo cenário foi do robô espacial feito de sucatas. As crianças que já tinha se familiarizado com o robô brincaram com o mesmo em sua missão secreta. Cada criança construiu o seu foguete para ir ao espaço. Pressupondo-se que a brincadeira é constituída socialmente e as experiências do meio social são basilares para o desenvolvimento infantil, a participação das crianças era o fator primordial. As crianças participaram das atividades, não excluindo as crianças atípicas, que permaneceram envolvidas nas atividades o tempo todo.

Todo o material coletado por meio de fotos, videograções, anotações em diário, foi selecionado e organizado, evidenciado as ações dos sujeitos envolvidos, suas narrativas, atividades desenvolvidas, as falas, a participação e interação. Foi interagindo com os participantes da pesquisa, fazendo parte do seu cotidiano que nos aproximamos mais de cada um. A proximidade com os sujeitos nos ajudou a compreendê-los e, posteriormente, na condução da análise dos dados.

Na segunda etapa, após a leitura dos dados primários, fizemos a transcrição literal das entrevistas gravadas, selecionamos as fotos e marcações nas videograções, atentando para a qualidade do material. No momento seguinte, a transcrição das entrevistas foi categorizada conforme a sua ocorrência e semelhança, as que se interrelacionavam e corroboravam com o nosso propósito. Procurou-se analisar

detalhadamente toda gama de dados obtidos na tentativa de extrair as contribuições possíveis para a finalidade pretendida, respeitando-se cada comunicação e forma de expressão no registro e na transcrição.

As atividades interventivas, registradas em forma de fotografias e videogravação, desenvolvidas em um período de 2 meses e em aulas distintas, com duração média de 60 minutos, tiveram como propósito avaliar o nível de envolvimento das crianças nas atividades pedagógicas e lúdicas e o nível de complexidade das relações dos TEA em interação com as demais crianças. A análise dos vídeos e fotos foi confrontado com o que se observou em sala e anotado no diário de bordo.

## RESULTADOS

As atividades colaborativas desenvolvidas na sala de aula tiveram como principais sujeitos as crianças com TEA. O envolvimento das crianças típicas e das crianças atípicas, na construção das histórias e nas brincadeiras de faz de conta, indicam que a criança com TEA é capaz de operar entre o real e o imaginário e que a relação com os pares é possível. Em alguns momentos as crianças respondiam às perguntas feitas demonstrando o nível de atenção nas histórias. Sol e Astro se envolviam nas brincadeiras tanto quanto as crianças típicas. Mesmo a criança com nível de dependência maior, participou do seu jeito e à sua maneira. Lua surpreende a todos quando: entra no barco de caixa de papelão e, após brincar com o leme, tenta se esconder para que a professora não a visse, quando guarda seu foguetinho na mochila sem extraviá-lo e quando permanece na sala durante as atividades lúdicas, já que sempre tenta fugir. Percebemos que Lua do seu jeito, consegue brincar e entende o que os objetos da brincadeira significavam. Sol entrou no grande barco de caixa de papelão, pegou o leme encenou seu comando, ria e se divertia. Os colegas sentados juntos ao barco compartilhavam da brincadeira, alguns faziam o barulho da água e outros faziam um barulho de motor de carro. O aluno Astro se integra aos demais e sai em busca do tesouro perdido. Durante a atividade do robzinho do espaço, Astro constrói seu foguete, relata que vai para o espaço com sua mãe e o irmão. Conta que quando chegar no planeta Terra vai brincar com o seu cachorro e com o dinos-

sauro. Foi possível observar as mudanças apresentadas pelas crianças desde o início da pesquisa até o final, tanto na interação como na comunicação. O uso de estratégias baseadas na brincadeira de faz de conta, da criação e da imaginação tem uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento das crianças com autismo. Importante também, é o papel do professor na organização de estratégias, criando espaço e oferecendo objetos e condições para que as crianças com TEA possam se desenvolver.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Um diagnóstico de autismo não é algo que seja passageiro e com ele vem uma sucessão de sentimentos que afetam a estrutura familiar, sua descoberta nunca é algo fácil. Os sentimentos gerados frente aos cuidados que o TEA requer, mesmo em tarefas simples, rompe com as expectativas de futuro que os pais tinham. A falta de conhecimento e de compreensão do autismo, gera preconceitos, tanto no meio escolar, quanto na própria sociedade. A escola, como lugar de relação e de sistematização do conhecimento, é um ambiente privilegiado no processo de desenvolvimento da criança, devendo assumir esse papel sem excluir a criança com deficiência, integrando-a ao meio e favorecendo o seu desenvolvimento. Assim, assumimos os aportes vigotskianos, de que a educação de uma criança com deficiência não difere de uma criança normal e que a aprendizagem é um processo de relações entre indivíduos, numa dimensão histórica e social, a relação entre os sujeitos é importante para o desenvolvimento (Vigotski, 2021, p. 34). Pensar apenas nos níveis de dependência e nas características desses indivíduos, estigmatizam e os impossibilitam de desenvolverem suas habilidades. Assim, devemos oportunizar experiências e dar condições para que o desenvolvimento ocorra e possibilite o crescimento, a autonomia de cada criança. Com os estudos realizados percebeu-se que a criança com autismo é capaz de manifestar experiências criadoras nas brincadeiras de faz de conta, criando seu mundo imaginário, interagindo com o meio cultural e os objetos que lhes são apresentados e, assim, superar limites. É importante o papel mediador do professor para criar estratégias que oportu-

tunizem o desenvolvimento da capacidade de imaginar, fazer de conta por meio de experiências criadoras nas brincadeiras com crianças com autismo.

## REFERÊNCIAS

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. **Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico**. Educação Especial e Educação Inclusiva: reflexões sobre o fazer, RJ: Ed da UER-RJ, 2011.

BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V. e PANHOCA, V.: **O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva Histórico-Cultural**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n.1, p. 107-120, jan.- mar., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dMKstH3Rt4DBB5Q5hs-nwDhK>. Acesso em 18 jan. 2022.

BRANDÃO, P. M. G.; FERNANDES, G. F. G. **O brincar e suas possibilidades na Educação Infantil: uma revisão sistemática**. Olhar de Professor, v. 24, p. 1-18, 13 mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15956>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL, PNEEPEI (2008). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducapespecial.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 16 jan. 2021.

CHICON, J. F.; OLIVEIRA, I. M. de; SANTOS, R. da S.; SÁ, M. das G. C. S. de. **A Brincadeira De Faz De Conta Com Crianças Autistas**. Movimento, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 581–592, 2018. DOI: 10.22456/1982-8918.76600. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/76600>. Acesso em: 17 nov. 2021.

CHICON, J. F. *et al.*; **Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo**, Rev. Bras. Ciência e Esporte - Elsevier Editora Ltda 2018;41(2):169---175. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/tLVB39V7NKctxQLC5Yv6Vjy/>. Acesso em: 17 nov. 2021.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; DENARI, Fatima Elisabeth. **Pessoa com deficiência: estigma e identidade**, Rev. FAEE-BA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 26, n. 50, p. 77-89, set./dez. 2017, 77. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/comacesso/wp-content/uploads/2019/01/268-155-PB.pdf> Acesso em: 18/03/2023.

FERREIRA, M. C. V. *et al.*: **A brincadeira intencional na educação da criança com TEA**, Rev. Psicopedagogia, vol. 38, nº. 116, São Paulo maio/ago. 2021. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862021000200013](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862021000200013). Acesso em: 27 nov. 2021.

GOMES C, Cardoso CR, Lozano D, Bazon FVM, Lucca JG. **Colaboração pedagógica na ação inclusiva nas escolas regulares**. Rev. Psicopedagogia 2017; 34(104):158-168.

HOSTINS, R. C. L., & JORDÃO, S. G. F. (2015). **Política de inclusão escolar e práticas curriculares de elaboração conceitual de alunos público-alvo da Educação Especial**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 23(28). Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1661>

HOSTINS, Regina Celia Linhares; DE SILVA, Cristiane; ALVES, Adriana Gomes. **Coletividade, Colaboração e Experiência: Pressupostos para a Inclusão Escolar e a Aprendizagem de Alunos com Deficiência Intelectual**. Revista Teias, [S.l.], v. 17, n. 46, p. 159-176, set. 2016. ISSN 1982- 0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25520>>. Acesso em: 17 ago. 2023. doi:<https://doi.org/10.12957/teias.2016.25520>.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico: resultados preliminares, população estimada 2019**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ro/porto-velho.html>. Acesso em: 05 mai. 2022.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira 1994. (Série A Pré-Escola Brasileira).

LIMA, S.M. & LAPLANE, A.L.F. **Escolarização de Alunos com Autismo**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, abr.- jun., 2016

LIMA, Marcela Francis Costa e PLETSCHE, Marcia Denise. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 872-889 dez., 2018.

**Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** Trad. e Rev. Maria Inês Corrêa Nascimento e Aristides Volpato Cordoli [et al.], 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio e MONTEIRO, Maria Inês Baccellar. **Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico,** Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 2, Maio/Agosto de 2017: 215-224.

ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 33, n. 1, p. 1-14, 15 mar. 2003. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/391Or-ru.pdf>. Acesso em: 18/03/2023.

ORRÚ, Silvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes.** Prefácio de Maria Teresa Eglér Mantoan. 2ª edição atualizada e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. ISBN 978-85-326-5259-1.

PINHO, Mariana Campos. **Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar.** Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018. Disponível: <http://www.guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/4379/1/Mariana%20Campos%20Pinho.pdf>. Acesso em: 18/01/2022.

Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva – PNEEPEI. MEC – 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 11/03/2023.

SERRA, T. **Autismo** [recurso eletrônico]: um olhar a 360°. Coord. Tatiana Serra - São Paulo, SP: Literare Books Internacional, 2020. ISBN 978-85-9455-277-8.

SILVA, M. A. da. **O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural.** Brasília, 2017.

Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23525>. Acesso em: 08 jan. 2022.

TACAHASHI, A. S. M.; SAITO, H. T. I. A brincadeira de faz de conta na educação infantil: características e possibilidades de ações. In: GUI-LHERME, W. D. (Org.) **Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira**. Ponta Grossa: Atena, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**; tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11ª edição - São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras completas** - Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Trad. Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); Ver. da Trad. Guillermo Arias Beatón. Cascavel: EDUNIOESTE, 2019.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico; Trad. E Ver. Téc. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018

\_\_\_\_\_. **Problemas de defectologia**. Vol. 1. Org., Ed., Trad. e Rev. Téc. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021

\_\_\_\_\_. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento: Escritos de L. S. Vigotski**. Trad. e Rev. Téc. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. Org. Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos - Departamento de Ciências Biomédias, USP, Revisão da tradução: Monica Stahel M. da Silva, Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo - SP 1991, 4ª edição brasileira.

## CAPÍTULO 25

### IDENTIDADE NACIONAL: O ESPAÇO ESCOLAR E A REFLEXÃO SOBRE A PRESENÇA DE IMIGRANTES AFRICANOS EM CRICIÚMA

**Cristiane Dias**

[cristiane\\_dias77@yahoo.com.br](mailto:cristiane_dias77@yahoo.com.br)

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

**Gladir da Silva Cabral**

[gla@unesc.net](mailto:gla@unesc.net)

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

## INTRODUÇÃO

A pesquisa abordada neste trabalho explora a dinâmica da imigração em Criciúma, uma cidade localizada no extremo sul catarinense, e como isso afeta a percepção da comunidade local sobre a diversidade cultural. Ao longo dos anos, Criciúma foi influenciada por imigrantes de várias origens, incluindo italianos, poloneses, alemães, portugueses, negros, árabes e espanhóis, formando uma cidade diversa. No entanto, a chegada de imigrantes africanos e de outras partes da América do Sul em meados de 2014 trouxe uma nova onda de diversidade à cidade, chamando a atenção pela variedade de línguas e culturas.

O projeto descrito neste estudo, intitulado “*We speak the same language*” focou em promover a reflexão e a compreensão sobre questões de imigração, diversidade e xenofobia entre os estudantes da cidade. A professora responsável pelo projeto conduziu atividades que envolviam o estudo da língua inglesa para capacitar os alunos a se comunicarem com imigrantes e promover empatia em relação a eles. Por meio de discussões em sala de aula, os alunos passaram a ver os imigrantes não como ameaças, mas como indivíduos em busca de uma

vida melhor. O Brasil sediou a 20ª edição da Copa do Mundo de Futebol masculino entre 12 de junho e 13 de julho de 2014, período este em que inúmeros ganeses que entraram no país com o visto de turista para assistirem aos jogos da Copa. Porém, logo após o encerramento da competição decidiram permanecer no Brasil. Conforme tese de doutorado da professora Michele Maria Stakonski Cechinel **Zongos em itinerância**: migrações ganesas em Criciúma no tempo presente (2014- 2021), “apenas nove dias após a cerimônia de encerramento do campeonato, 500 cidadãos ganeses já haviam solicitado refúgio no país” (2021, p. 61).

Conforme as entrevistas realizadas pela pesquisadora, diversas vezes a palavra “tranquila” foi citada pelos ganeses que decidiram migrar para Criciúma, possivelmente entendendo ser a cidade do sul catarinense menos agitada que São Paulo, primeiro destino dos imigrantes quando chegam ao Brasil. Ela relata que, em muitos momentos da entrevista, os imigrantes comentaram que a cidade oferecia mais oportunidades de trabalho (2021, p. 203). Muitos dos ganeses que chegaram à cidade não tinham parentes e quem os orientava eram os demais imigrantes que chegaram antes. Em Criciúma, eles iam formando uma rede de apoio, alugando um imóvel para que muitos morassem, fato este que fez com que, ainda em 2014, por meio de uma denúncia anônima, a Defesa Civil de Criciúma fosse acionada e encontrasse 65 homens vivendo em situação precária, sem comida suficiente, colchões e roupas de cama adequados. A Secretaria de Assistência Social foi acionada e os imigrantes foram acolhidos na Casa de Passagem e encaminhados para a Polícia Federal para a regulamentação dos documentos (2021, p. 204- 206).

A pesquisadora apresenta uma matéria publicada em um periódico do Rio Grande do Sul em que o jornalista usa “uma série de léxicos pejorativos sobre o fenômeno migratório ganês”, entre eles, o uso de línguas “tribais” para comunicação e ainda menciona um “cenário desolador” quando se refere a situação em que formam encontrados os imigrantes (2021, p. 207). Infelizmente, falas como a do jornalista gaúcho não são incomuns quando o assunto é imigração, especialmente quando os imigrantes são oriundos de países africanos. O portal de notícias G1 Santa Catarina relatou o acontecimento do 1º Fórum

das Imigrações no dia 28 de julho de 2014, para discutir alternativas referentes aos imigrantes ganeses, haitianos e senegaleses que na época somavam em torno de 1,4 mil na cidade. Na reportagem, Maria do Carmo, coordenadora do Centro de Atendimento ao Imigrante, relata que “caímos em situações em que os imigrantes não têm acesso ao direito, passando até por questões de discriminação ou até mesmo, infelizmente, questões de xenofobia” (Globo, 2014).

Episódios de discriminação e xenofobia contra esses imigrantes foram percebidos pela autora deste trabalho enquanto lecionava inglês em uma escola pública estadual na cidade de Criciúma. Na ocasião, os alunos questionavam acerca da presença desses imigrantes na cidade, vendo-os como uma “ameaça” aos seus empregos. Esse sentimento de ameaça também foi percebido em relação aos comerciantes de uma das ruas de comércio da cidade, lugar em que foi fixado um cartaz bilíngue (português e inglês) alertando ser crime praticar o comércio ilegal, uma vez que os imigrantes realizavam, nas calçadas das ruas, a venda de produtos importados como meias, camisas e relógios, entre outros.

Um projeto escolar, realizado em 2018 pela autora, buscou entender a origem desse estranhamento, impacto e hostilidade com relação aos imigrantes, bem como combater a xenofobia e promover a tolerância e a aceitação da diversidade cultural na região. Este estudo também enfoca a importância da identidade nacional como uma construção social e simbólica, influenciando a maneira como as pessoas veem a si mesmas e sua nação. Benedict Anderson descreve a nação como uma “comunidade imaginada” e destaca que a identidade nacional não é fixa, mas sim moldada pela imaginação coletiva.

No entanto, apesar de alguns progressos na compreensão e aceitação dos imigrantes, o trabalho destaca que desafios persistentes relacionados à xenofobia e ao preconceito ainda existem. A pesquisa destaca que a cidade de Criciúma continua a receber imigrantes, incluindo venezuelanos e que a diversidade é uma realidade em evolução. O desafio educacional de promover uma cultura de respeito e reconhecimento da diversidade permanece relevante.

O estudo conclui que, embora tenha havido avanços na conscientização sobre a importância da diversidade cultural em Criciúma,

ainda há muito trabalho a ser feito para garantir uma convivência harmoniosa e inclusiva entre a população local e os imigrantes. A pesquisa destaca a necessidade contínua de educação e sensibilização para combater o preconceito e promover o respeito pela diversidade em uma sociedade cada vez mais globalizada.

## MATERIAIS E MÉTODOS

A imigração é uma questão muito forte, seja em nossa cidade, no país e no mundo. Os imigrantes (sobretudo africanos, mas também de outras partes da América do Sul) começaram a chegar a Criciúma em meados de 2014 e até hoje, 2023, chamam a atenção pelas roupas coloridas e pelas línguas diferentes que usam para conversar entre si, além do inglês (imigrantes ganeses, nigerianos, sul-africanos), francês (haitianos) e português (angolanos), além do espanhol (imigrantes oriundos de países latino-americanos).

Criciúma, localizada no extremo sul catarinense, foi colonizada por cinco etnias há aproximadamente 140 anos atrás: italianos, poloneses, alemães, portugueses e negros. Com o passar dos anos, outras duas etnias foram reconhecidas como parte da colonização da cidade: os árabes e os espanhóis. Estranhamente, os povos indígenas ainda não foram reconhecidos e até hoje estão invisibilizados na história da região, a não ser quando se fala dos caçadores de bugres e das hostilidades entre colonizadores e povos originários. Assim, a cidade foi formada pela contribuição de vários povos, o que faz com que ela seja muito diversa. Isto é tido como motivo de orgulho para a cidade, que todos os anos realiza um festival chamado “Festa das Etnias” (anexo 1), momento em que representantes das diversas etnias realizam apresentações de dança, música e comidas típicas.

Equivocadamente, os poderes públicos dividem as etnias em: italiana, alemã, polonesa, espanhola, portuguesa, negra e árabe. Contudo, não há etnia negra, há uma diversidade de afrodescendentes que vieram morar aqui. Também não há etnia árabe na cidade; há descendentes de sírio-libaneses e palestinos. Aliás, podemos mencionar o “Parque das Nações”, que faz alusão aos povos colonizadores e um shopping da cidade que se chama “Nações Shopping”, entre ou-

tras tantas referências, que nos levam a pensar que uma cidade, com a imigração em seu DNA, deveria ser uma cidade aberta para receber outros povos. Outro fato interessante é a quantidade de criciumentes que deixam a cidade para morar em outros países, principalmente os Estados Unidos, Inglaterra, Itália e Alemanha, aproveitando-se em especial do benefício da *dupla cidadania* concedida aos descendentes de famílias italianas para que possam viver na Europa, por exemplo. Assim, Criciúma é uma cidade que tanto recebe imigrantes quanto sua população se torna imigrante ao ir para outros países.

Um dado importante a ser conhecido é que, em 2018, o número de brasileiros que saiu do Brasil foi maior do que de imigrantes que vieram para o país. O site Observatório do Terceiro Setor informa que, conforme dados da Polícia Federal, 252 mil habitantes decidiram sair do país, enquanto 94 mil imigrantes escolheram o Brasil para morar. Ainda segundo a matéria do site afirma que “uma pesquisa do Instituto Ipsos aponta que o brasileiro acha, em média, que 30% da nossa população é de estrangeiros, mas o número real não chega a 1%. É uma das maiores distorções de percepção entre todos os países pesquisados” (Observatório do Terceiro Setor, 2018). A discrepância entre a percepção pública e a realidade demográfica também levanta questões sobre como a informação é disseminada e como a mídia, as redes sociais e outros meios de comunicação desempenham um papel na formação das opiniões da sociedade. É importante que as fontes de informação sejam responsáveis na divulgação de dados precisos e que as pessoas estejam dispostas a buscar informações confiáveis e verificar suas fontes. Tanto a saída de brasileiros do país quanto a chegada de imigrantes estrangeiros têm implicações sociais, econômicas e culturais. Compreender e lidar com esses fenômenos de maneira informada e equilibrada é crucial para que um país possa tirar proveito dos benefícios da diversidade cultural, ao mesmo tempo, em que aborda quaisquer desafios que possam surgir.

Isto aponta para o que Benedict Anderson chama de *Comunidades Imaginadas*, e que trataremos adiante. Há, inclusive, brasileiros em diversas partes do mundo, dos Estados Unidos à Coreia do Norte. Conforme dados levantados pela CNN Brasil junto ao Itamaraty, vivem hoje no exterior cerca de 4,5 milhões de brasileiros (CNN Brasil, 2023).

O que se percebe, no entanto, é que a comunidade não recebeu de forma muito amistosa esta nova leva de imigrantes que escolheram a cidade de Criciúma para viver, percepção que veio a partir de falas preconceituosas de estudantes de 9º ano de uma escola pública estadual. Foi a partir dessas percepções que se organizou e aplicou uma sequência didática com as turmas a fim de fazer com que os estudantes refletissem sobre questões relevantes, entre elas, o respeito e a tolerância pela diversidade.

Cristiane Dias, professora de língua portuguesa e inglesa, deparou-se com uma situação que a fez perceber de forma mais efetiva a relação entre os imigrantes africanos e a população da cidade. Durante seu horário de almoço, a professora deslocou-se até uma loja de departamentos próxima à escola e, enquanto caminhava pelos corredores da loja, deparou-se com a seguinte cena: dois rapazes negros tentando conversar com uma vendedora. A vendedora, aparentemente nervosa, não conseguia se comunicar com os rapazes, pois eles falavam com ela em inglês. Imediatamente a professora se dirigiu à vendedora, perguntando se poderia ajudá-la, ao que ela respondeu: *“eu não sei o que eles estão dizendo”*.

Comunicando-se em inglês com os rapazes, descobriu-se que eram imigrantes da África do Sul e Gana, conforme constava nos passaportes que eles apresentaram, e que estavam procurando emprego. Colocando-se como intérprete, a professora ajudou os imigrantes a se comunicarem com o chefe da loja, que passou as orientações sobre dia e hora em que se realizavam entrevistas de emprego, bem como o nome da pessoa a quem deveriam procurar. Antes de se despedirem da professora, os rapazes perguntaram a localização da prefeitura, informação repassada a eles também em inglês. Este episódio fez com que Cristiane pensasse em seus alunos, perguntando-se se eles teriam condições de ajudar os imigrantes, se conseguiriam conversar e ajudá-los em inglês, já que o fato aconteceu bem próximo da escola em que ela lecionava.

Ao voltar para a escola e contar aos alunos o que havia vivenciado na loja de departamentos, comentários feitos por alunos da turma chamaram sua atenção. Eles diziam que os imigrantes estavam vindo para Criciúma “roubar” seus empregos. Aquela fala soou como

um sinal de alerta para a professora, que até o momento não tinha percebido tal comportamento xenofóbico em seus estudantes, apesar de a cidade já apresentar evidências do desconforto causado pela presença destes imigrantes, majoritariamente negros. O projeto foi batizado de *We speak the same language* (Nós falamos a mesma língua), fazendo alusão ao fato de que, mesmo nos comunicando em idiomas diferentes, precisamos falar a mesma língua, que é a do respeito, do amor e da paz. A professora utilizou o estudo da língua inglesa como forma de fazer os estudantes refletirem sobre questões importantes que estavam presentes naquele momento, como a xenofobia.

Uma das primeiras atividades do projeto foi escrever no quadro a palavra “XENOPHOBIA” e perguntar o significado. Em torno de 50% conseguiram explicar o significado da palavra. Na sequência foi apresentado um vídeo noticiando que, em um supermercado alemão, retirou-se das prateleiras todos os produtos estrangeiros (Resiliência, 2017). A atividade proposta buscou mostrar a importância da diversidade e combater a xenofobia. Foi realizada uma breve pesquisa nas turmas sobre o sobrenome dos alunos e descobriu-se que são sobrenomes estrangeiros, das famílias imigrantes que colonizaram a cidade e a região. Na sequência foram apresentadas fotos que remetem à colonização de Criciúma: o Monumento às Etnias, cartaz da Festa das Etnias, fotos de brasileiros vivendo em outros países, tudo isto a fim de mostrar aos estudantes que as pessoas se deslocam de um país para outro em busca de melhores condições de vida, de trabalho e que foi, de certo modo, o motivo pelo qual os primeiros imigrantes europeus desembarcaram em Santa Catarina, deslocando-se para diversas cidades, entre elas Criciúma.

O projeto também manteve o foco na língua inglesa, para capacitar os alunos a falarem o idioma e ampliarem seus repertórios, pois, ao conhecerem uma nova cultura, eles ultrapassam a fase do estranhamento e têm a possibilidade de aprender mais sobre o outro. Levando isto em consideração, a professora fez um recorte e escolheu, entre os conteúdos de língua inglesa a serem estudados em sala de aula, aqueles que ajudassem os alunos a se comunicarem com um estrangeiro, seja pedindo ou fornecendo informações sobre lugares da cidade e sua localização, sendo eles: nomes de lugares em inglês (ex.: *bank, scho-*

*ol, drugstore, etc.*), o caso possessivo (por causa dos nomes de alguns restaurantes (ex.: Antônio's Lanches), preposições de lugar (ex.: *next to, in front of*) e direções (ex.: *turn right, go straight ahead*). Todos os conteúdos foram trabalhados com os alunos de forma que pudessem desenvolver as habilidades para a comunicação em língua estrangeira, como *listening, comprehension, writing, reading e speaking*.

Para envolver ainda mais os alunos no projeto, a professora apresentou um aplicativo para celular que cria avatares falantes. Os avatares podem ser personalizados, ou seja, o aluno pode escolher formato do rosto, corte e cor de cabelo, tom de pele, além de outras características físicas. Os alunos criaram falas e diálogos em inglês para estes personagens e inseriram no aplicativo, que as lê. O aplicativo permite que os alunos escolham o sotaque do seu avatar, podendo ele ser britânico, americano, australiano, indiano, entre outros. Isto permite que o aluno perceba que a língua inglesa não possui apenas um sotaque, mas que ele é diverso, conforme o país em que é falado.

Ao finalizarem a atividade, os alunos enviaram os vídeos de seus avatares à professora, que os apresentou à turma. Além disso, foi apresentado um vídeo no qual foi possível perceber como os alunos conseguiram capturar e compreender um fato que, no ano anterior, chamou a atenção do mundo, por se tratar justamente da questão da imigração em uma das mais conhecidas fronteiras do mundo: a construção do muro na fronteira entre o México e os Estados Unidos. Em 2017, o então presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, assinou a ordem de construção na fronteira entre estes países. Uma das frases do discurso do ex-presidente, após a assinatura, foi "Uma nação sem fronteiras não é uma nação" (Globo, 2017).

Este fato não passou despercebido pelo trio de estudantes que usaram de bom humor e ironia para satirizar o então presidente dos Estados Unidos que construiu um muro para barrar a entrada de imigrantes e ainda alegar que o país vizinho, o México, pagaria a conta pela obra. Nos segundos finais do vídeo, com cinquenta e três segundos, um avatar de Donald Trump, em frente a um muro de tijolos, tendo ao fundo, a bandeira americana (anexo 2 e anexo 3), pergunta a outro avatar, caracterizado de mexicano (anexo 4), onde fica a loja de materiais de construção.

Antes de encerrar o projeto, os alunos foram reunidos para uma roda de conversa para apresentar algumas mudanças que aconteceram ou estavam acontecendo por conta da vinda de imigrantes para a cidade de Criciúma. Assim, se algumas mudanças deixaram evidentes a xenofobia e o racismo, outras atitudes, no entanto, demonstravam que a população acolhia os estrangeiros. Em uma das ruas mais tradicionais de comércio em que imigrantes trabalhavam como ambulantes vendendo principalmente bijuterias, relógios, meias e algumas peças de vestuário, via-se uma placa bilíngue, escrita em português e inglês (anexo 4) alertando para a proibição de comércio ambulante. A placa chamou a atenção, pois até aquele momento nunca houve uma placa proibindo ambulantes, muito menos uma placa bilíngue. Mas, um supermercado, por sua vez, percebendo a necessidade de se comunicar com os estrangeiros, fixou cartazes em inglês no caixa.

Em uma parte importante da conversa, falou-se sobre os nomes de alguns tipos de comércio com palavras ou mesmo sobrenomes que remetiam aos imigrantes. Dentre eles, restaurantes com comida “típica” italiana (Per Tutti Restaurante) e lanchonetes de churrasco árabe (Geniu’s Lanches). Todavia, é importante ressaltar que, em 2023, ainda não é possível visualizar uma grande influência da cultura destes novos imigrantes no comércio e nos restaurantes, por exemplo, pois ainda não é possível encontrar estabelecimentos com comidas destes países de origem africana ou sul-americana. Mas hoje, no centro da cidade, na galeria de comércio mais tradicional de Criciúma, uma loja de apliques para cabelo chama a atenção. Ela pertence a uma família de imigrantes africanos em que a mulher faz tranças e penteados de estilos diferentes dos que estamos acostumados a ver e certamente remetem às raízes culturais daquela família. Uma das filhas da dona da loja é aluna da professora Cristiane, que observa que, de tempos em tempos, a garota vai à escola exibindo penteados diferentes e que remetem à tradição familiar da garota.

Ainda em 2018, ano em que o projeto foi realizado, o mundo viu a seleção francesa de futebol masculino ganhar a Copa do Mundo, chamando a atenção para o fato de que, dos 23 jogadores convocados, 19 eram de origens variadas, tendo eles nascido em outros países e imigrado para a França ou terem antepassados imigrantes. Isto

fez da França uma seleção multicultural, fato que já foi observado em outra edição deste mesmo campeonato, em 1998, quando o país levou à competição um time também formado em sua maioria por imigrantes ou descendentes. Sobre a competição de 2018, é interessante saber que 29 jogadores franceses fizeram parte de times de outros países, reforçando suas seleções (Globo, 2018). Isto leva a reflexão de que as pessoas têm direito de se deslocar dentro do planeta, buscar para si e para seus familiares oportunidades melhores de vida, de trabalho e segurança. Certamente, foi o que pensaram os jogadores de futebol ao escolherem a França ou times de outros países para jogar. Foi o que pensaram os imigrantes que vieram para o Brasil e se fixaram em Criciúma e outras cidades de Santa Catarina.

## RESULTADOS

Em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, Stuart Hall, ao falar de nacionalismo, faz referência a um conceito muito importante formulado por Benedict Anderson: o das comunidades imaginadas. Segundo essa concepção, a ideia que temos de nação não é uma substância objetiva, fixa ou permanente, mas o resultado de um processo de imaginação coletiva. Segundo Stuart Hall, “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação” (Hall, 2006, p. 48). Há, portanto, uma carga discursiva e simbólica muito forte na construção da ideia de nacionalidade. É um processo pelo qual se padroniza a linguagem, se homogeneízam os costumes, as instituições, inclusive as instituições educativas. “Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...]” (Hall, 2006, p. 50). Nesse sentido, Benedict Anderson propõe a definição de nação como “uma comunidade imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana” (Anderson, 2008, p. 32). E acrescenta: “Ela é imaginada porque mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão, ou sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles” (Anderson, 2008, p. 32).

Podemos entender, assim, que a identidade nacional não é algo fixo e objetivo, mas sim uma construção social e simbólica, moldada pela imaginação coletiva em relação ao que significa ser parte de uma nação. Ela destaca que a cultura nacional é um discurso que influencia como agimos e como nos definimos, e que essa construção inclui a padronização da linguagem, homogeneização de costumes e instituições, incluindo a educação. A definição de Benedict Anderson de nação como uma “comunidade imaginada” ressalta que essa construção é baseada em um sentimento de comunidade e compartilhamento de valores e tradições, mesmo que muitos membros dessa comunidade nunca tenham se encontrado ou conhecido.

Em relação à nova onda imigratória ocorrida na cidade de Criciúma, é possível identificar nos moradores da cidade aquilo que Hall chama de *mito fundacional*: muitos acreditam que foram os primeiros imigrantes, vindos majoritariamente de países europeus, os verdadeiros responsáveis pelo progresso e desenvolvimento da cidade. E mais: eles romantizam a vinda para o Brasil e o árduo trabalho de cultivar a terra a tal ponto que imaginam que, se não fosse pela vinda e o trabalho deles, hoje não haveria uma cidade. Há, inclusive, famílias descendentes dos primeiros imigrantes que se consideram “italianos”, sendo que já fazem parte da quarta geração ou mais de nascidos no Brasil. Ou seja, essa postura demonstra que eles acreditam ser um povo puro.

E é justamente nesse discurso acerca da cultura nacional e do mito fundacional que se amparam os moradores da cidade que não veem com bons olhos a chegada dos imigrantes. Mas, segundo Hall, “[...] as nações são sempre compostas de diferentes classes sociais e diferentes grupos étnicos e de gênero” (Hall, 2006, p. 60) e foi neste ponto que o projeto realizado com os alunos conseguiu alcançar seu objetivo de alguma forma, pois eles repensaram seus discursos acerca dos imigrantes. E foi a partir das rodas de conversas que ocorreram ao longo do projeto, que alguns preconceitos foram sendo quebrados, dando lugar a um discurso mais consciente sobre a questão da imigração. Foi muito importante notar como os alunos passaram a observar o estrangeiro não como uma ameaça, mas como alguém que está em busca de uma vida melhor. Isto ficou visível quando a professora per-

guntou quem tinha parentes, amigos ou conhecidos vivendo em outros países e quase todos conheciam alguém que morava fora. E quando a pergunta era “o que eles estão fazendo lá”, a resposta era unânime, “estão trabalhando para ganhar dinheiro, para fazer a vida”. E, assim, a professora conseguiu perceber uma tomada de consciência por parte dos alunos em relação àqueles estrangeiros que estavam na cidade, deixando de vê-los como inimigos, mas ao contrário, desenvolvendo um sentimento muito importante: a empatia.

Em 2018, a autora inscreveu o projeto em um prêmio voltado para professores, sendo uma das 10 vencedoras daquela edição. Por ser um prêmio de âmbito nacional, ampliou-se a oportunidade de promover debates a respeito da imigração, da importância de mostrar aos estudantes que eles precisam estar abertos a conhecer outras culturas, vencendo o estranhamento que leva à desinformação, ao preconceito e à xenofobia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais deste estudo, é importante destacar que a questão da imigração e da diversidade cultural é um fenômeno complexo e dinâmico que impacta não apenas a cidade de Criciúma, mas também muitas outras regiões do mundo. A pesquisa realizada aqui oferece *insights* valiosos sobre como as comunidades locais lidam com a chegada de imigrantes e como a educação desempenha um papel fundamental na promoção da compreensão e da empatia.

Passados cinco anos desde que o projeto foi realizado, é possível notar algumas mudanças na cidade com relação aos estudantes: a placa da rua foi retirada, muitos imigrantes deixaram a cidade, mudando-se para países como Inglaterra e Estados Unidos. Dos que permaneceram, há os que ainda vendem produtos na rua, mas há os que abriram pequenos comércios ou trabalham como assalariados. Com relação ao idioma, eles conseguem se comunicar melhor em língua portuguesa. Não foram coletadas informações sobre a vinda de novos imigrantes para a cidade nem a quantidade que permanece, mas ainda assim eles chamam atenção por onde passam, seja quando usam as roupas coloridas, os lenços cobrindo a cabeça das mulheres ou o dialeto que usam para conversar entre si.

O que se nota, no entanto, é a presença cada vez maior de imigrantes venezuelanos. Alguns destes imigrantes não possuem traços marcantes, fazendo com que eles não sejam imediatamente identificados como imigrantes, ao contrário de outros com traços mais evidentes, como traços indígenas. Os imigrantes africanos, no entanto, são imediatamente identificados pela cor da pele. Aqueles imigrantes latinos que não têm traços indígenas pronunciados acabam passando despercebidos, sendo notados apenas quando falam devido ao sotaque. Uma reportagem do Jornal do Almoço (NSCTV, 2023) mostrou uma família de venezuelanos que, ajudada por uma ONG, conseguiu emprego em um supermercado na cidade. A reportagem também traz dados da Polícia Federal sobre a quantidade de imigrantes atualmente em Santa Catarina: mais de 106 mil imigrantes de mais de 100 nacionalidades diferentes. Conforme a reportagem, 1.240 imigrantes solicitaram o reconhecimento da condição de refugiados, entre eles, 178 venezuelanos, 133 cubanos e 124 ganeses. Estes números indicam claramente que Santa Catarina continua recebendo imigrantes africanos, além de outras nacionalidades.

É evidente que a diversidade é uma característica intrínseca à história de Criciúma, uma cidade formada por uma ampla gama de grupos étnicos ao longo de décadas. No entanto, a chegada de imigrantes africanos e latino-americanos trouxe desafios adicionais, incluindo a necessidade de lidar com estereótipos, preconceitos e xenofobia. O projeto *“We speak the same language”* demonstrou a importância da educação na desconstrução desses preconceitos e na promoção do respeito pela diversidade.

Cabe ainda notar que a identidade nacional, conforme discutida por Benedict Anderson, é uma construção social e simbólica que influencia a maneira como as pessoas se veem e veem sua nação. Nesse contexto, o projeto desempenhou um papel fundamental em mostrar aos estudantes que a nação é uma comunidade imaginada, diversa e em constante evolução e que a imigração é uma parte intrínseca desse processo.

Além disso, o estudo destacou que, apesar dos avanços na conscientização e na empatia em relação aos imigrantes, persistem desafios relacionados à xenofobia e ao preconceito. A presença con-

tínua de imigrantes venezuelanos e de outras nacionalidades mostra que a diversidade é uma realidade em evolução em Criciúma. Portanto, é crucial que a cidade e suas instituições continuem a promover uma cultura de respeito e inclusão.

O fato de os imigrantes não sofrerem com a xenofobia explícita, não significa que não sejam vítimas do preconceito velado, gerado por conta da *tradição inventada* que ao longo de dois séculos de esforço para manter o “passado histórico adequado”. O desafio da educação para uma cultura de respeito e reconhecimento da diversidade permanece à medida que Criciúma e outras cidades continuam a evoluir em direção a uma maior diversidade cultural; por isso, é essencial que os moradores reconheçam a riqueza que a imigração traz em termos de diferentes perspectivas, culturas e experiências. A coexistência pacífica e colaborativa entre diferentes grupos étnicos e culturais não apenas enriquece a vida da comunidade, mas também fortalece a cidade como um todo.

## Referências

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CECHINEL, Michelle Maria Stakoski. **Zongos em itinerância: migrações ganesas em Criciúma no tempo presente (2014-2021)**. 2021. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, UDESC, Florianópolis, 2021.

CNN BRASIL. Cerca de 4,5 brasileiros moram no exterior, diz Itamaraty. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/da-coreia-do-norte-a-micronesia-45-milhoes-de-brasileiros-moram-no-exterior/#:~:text=Cerca%20de%204%2C5%20milh%C3%B5es,moram%20no%20exterior%2C%20diz%20Itamaraty>. Acesso em: 31/08/2023.

GLOBO. Os dois lados da migração: França tem “19” gringos na seleção e 29 nativos em outros países da Copa. 2018. Disponível em: <https://ge.globo.com/futebol/selecoes/franca/noticia/os-dois-lados-da>

migracao-franca-tem-19-gringos-na-selecao-e-29-nativos-em-outros-paises-da-copa.ghtml. Acesso em: 30/08/2023.

GLOBO. Reunião em Criciúma debate situação de imigrantes haitianos e africanos. 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2014/07/reuniao-em-criciuma-debate-situacao-de-imigrantes-haitianos-e-africanos.html>. Acesso em: 24/5/2023.

GLOBO. Trump assina ordem para construção de muro na fronteira dos EUA com o México. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/trump-assina-ordem-para-construcao-de-muro-na-fronteira-dos-eua-com-o-mexico.ghtml>. Acesso em: 30/08/2023.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NSCTV. Imigrantes contam com rede de apoio para recomeçarem suas vidas em SC. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/11869795/>. Acesso em: 23/08/2023.

RESILIÊNCIA. Diversidade [vídeo]. Canal Resiliência Humana. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Sl00xNR9Ro>. Acesso em 24/5/2023.

## CAPÍTULO 26

### NARRATIVAS DE REEXISTÊNCIA DE PROFESSORAS NEGRAS DO ENSINO SUPERIOR DE SANTA CATARINA

**Daíra Andréa de Jesus**

[daira@unifebe.edu.br](mailto:daira@unifebe.edu.br)

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

**Ana Claudia Delfini**

[anaclaudia.univali@gmail.com](mailto:anaclaudia.univali@gmail.com)

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

## INTRODUÇÃO

As mulheres negras<sup>109</sup> que metaforicamente simbolizam o Sul Global ou o “primitivo Terceiro Mundo”, são impactadas pela feminização da pobreza e por outros fenômenos decorrentes da disparidade de gênero e não estão imunes às consequências do colonialismo, regado ao racismo e à toda a sorte de humilhações, aos trabalhos forçados, espancamentos, estupros e apagamentos epistêmicos. A atemporalidade deste passado de sistemática brutalização e desumanização - numa melhor definição, a atemporalidade da colonialidade - se constata nas feridas que não cicatrizam, perpetuando-se por meio de racismos estruturais, institucionais, capilares e recreativos e por meio de cenas coloniais cotidianas, inclusive, no ambiente universitário (KILOMBA, 2019).

Os microdados do Censo do Ensino Superior, disponibilizados em 2022 (com referência à 2021), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, apontam que 44,4% da docência universitária federal catarinense, é composta por mulheres, mas o total de professores que se declararam negros na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS é de apenas 6,9% e na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC é de 0,3%. A despeito

da Lei nº 12.990 de 2014, que reserva 20% de cotas para o ingresso de pessoas negras na carreira pública federal, de acordo com o Censo do Ensino Superior, o percentual de falta de informações referente à UFFS é de 4,1% e o percentual referente à UFSC é de 97,1%. Além disso, na coleta de dados empreendida pelo INEP, não consta a unificação dos marcadores de gênero e de raça. Portanto, no Censo, não existem indicadores específicos sobre as docentes negras, que ao existirem e resistirem - isto é reexistirem - transgridem o *status quo* acadêmico, orquestrando desprendimentos e insurgências epistemológicas, de uma lógica majoritariamente eurocêntrica e branca.

A materialização do racismo estrutural (ALMEIDA, 2021), institucional (ALMEIDA, 2021) e do racismo de gênero (KILOMBA, 2019) é manifesta. A partir daí, o problema de pesquisa para o qual se debruça é: quais são as experiências identitárias, formativas e pedagógicas das professoras negras das Universidades Federais de Santa Catarina? Em resposta à questão-problema, o objetivo geral da pesquisa é: analisar as experiências identitárias, formativas e pedagógicas das professoras negras das Universidades Federais de Santa Catarina. Os objetivos específicos são: problematizar a ausência de dados unificados de gênero e de raça do corpo docente do ensino superior, disponibilizados pelo Censo; mapear a presença de professoras negras nas Universidades Federais de Santa Catarina e visibilizar as experiências identitárias, formativas e pedagógicas das professoras universitárias negras.

A importância da pesquisa exsurge da necessidade de valorização da trajetória de intelectuais negras, cujas vozes, por vezes, acabam enclausuradas; da compreensão de suas opções pedagógicas; da possibilidade “das educações” que podem promover; do fomento de iniciativas que detenham o esvaziamento das epistemologias negras e decoloniais e da necessidade de problematização do perfil racial da docência universitária catarinense. Ademais, é preciso que se compreenda que no Sul, a negritude também se faz presente. A historiografia do estado de Santa Catarina retrata a exaltação da colonização euro-branca, diretamente relacionada à noção de “desenvolvimento” e de “pureza”, invisibilizando a presença e o protagonismo das mulheres negras.

Vale-se de abordagem qualitativa e explicativa, por meio do uso de pesquisa documental e bibliográfica, fundamentada nos estudos de Adichie (2019), Césaire (1978), Crenshaw (2002), Delfini (2022), Gonzalez (2020), Hall (2006), hooks (2017), Fanon (1952; 1961), Kilomba (2019), Lorde (2019), Lugones (2014), Maldonado-Torres (2007), Mignolo (2007), Quijano (2009), Ribeiro (2017), Spivak (2010) e Walsh (2017) e de uma parte do estado de conhecimento de uma tese em andamento, que discute “as experiências” e “os saberes das experiências” das professoras negras das universidades federais de Santa Catarina, no enfrentamento do racismo/machismo epistêmico, sob um olhar interseccional e decolonial. A pesquisa serve de fundamento para a futura realização de entrevistas com docentes negras da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, campus Florianópolis e da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, campus Chapecó.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Trata-se de pesquisa qualitativa e explicativa, com a aplicação da técnica da pesquisa bibliográfica e documental, extraído de livros e artigos, os núcleos centrais das epistemologias decoloniais, convergentes aos escopos da pesquisa e extraído dados sobre a docência universitária, de teses, dissertações e de requerimentos formulados para as próprias universidades federais catarinenses (e-mail e portal Gov.br). Esta pesquisa, somada aos estudos sobre interseccionalidade, é a base para a futura realização de entrevistas virtuais realizadas via aplicativo Google Meet, semiestruturadas, gravadas e transcritas, com a utilização da metodologia da história oral (DELGADO, 2006) e analisadas sob a perspectiva da hermenêutica (MINAYO, 2021), com 4 docentes negras que atuam, preferencialmente, na área da Educação, das universidades federais catarinenses.

Adichie (2019), cirurgicamente entou que as histórias importam e que podem ser usadas para empoderar, humanizar, reparar a dignidade despedaçada. Assim, recebido o devido consentimento das professoras que se autoafirmam como negras, não haverá qualquer tentativa de ocultação dos nomes das docentes haja vista que a presente pesquisa também se revela como um tributo à intelectuais que,

diariamente, irrompem com o imaginário social e com o racismo e o machismo acadêmico. Ademais, de maneira alguma, as intelectuais que, consentindo, serão entrevistadas serão vistas como objetos à serem estudados, o que, caracterizaria uma colonialidade metodológica e reificaria o eurocentrismo.

## RESULTADOS

Num primeiro momento, se tece um aprofundamento acerca da categoria “decolonialidade”, que é primordial para a compreensão da dimensão da reexistência das professoras negras universitárias. Como um dos objetivos coloniais foi desumanizar o negro, a identidade coletiva que lhe é atribuída é uma alteridade forjada. Além disso, a decolonialidade é uma das chaves interpretativas da tese em andamento e que fundamenta coordenadas epistemológicas insurgentes, à exemplo da “Pedagogia Decolonial” (WALSH, 2017), da “Pedagogia das Encruzilhadas” (RUFINO, 2021) e da educação feminista decolonial, voltada para a superação das opressões raciais e de gênero e também da colonialidade.

Considera-se como um dos pontos de partida essenciais as contribuições do psiquiatra e ativista negro, Frantz Fanon, nascido na Martinica no ano de 1925 e morto, prematuramente, aos 36 anos de idade, vitimado por leucemia. Dentre as suas obras, Fanon ficou imortalizado com a publicação dos livros “Pele Negra, Máscaras brancas”, no ano de 1952 e “Os condenados da Terra”, no ano de 1961, este último, prefaciado por Jean-Paul Sartre.

A educação requer o engajamento em favor da superação das injustiças sociais, portanto é uma ação política (FREIRE, 1997). A justiça social exige efetivas ações voltadas para a igualdade de acesso à direitos. Prevista no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 como um direito social, a educação deve se perfectibilizar de maneira humanística e sem reforçar os sistemas de dominação existentes. Do artigo 205 da Constituição Federal se extrai, que é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação, assim como, a linguagem e a cultura, assumiram papéis centrais nos estudos de Fanon (1952). No livro “Pele Negra, Máscaras Brancas”, Fanon abordou a inferioridade do negro e denunciou o quanto a educação, a linguagem e a cultura foram utilizadas de maneira estratégica para o domínio. Fanon analisou a relação colono-colonizado e pesquisou sobre as doenças mentais decorrentes do violento processo colonizador, que deixou no negro um complexo de inferioridade, o qual alcunhou de “epidermização da inferioridade”. A superioridade da razão do colonizador, se sobrepunha aos conhecimentos do colonizado e toda a sorte de violência foi praticada em prol “do progresso”, estando a racionalidade moderna eurocêntrica baseada numa razão totalitária.

Fanon (1952) era bastante citado pelo patrono da educação brasileira, Paulo Freire. Enxergava na educação uma importante ferramenta de combate às alienações das mentes dos colonizados e de capacitação de agentes de mudança política, capazes de lutar em busca da emancipação e da preservação da cultura e valores locais. Suas teorias pós-coloniais denunciaram justamente o impacto da experiência colonial. Césaire (1978), que foi professor de Frantz Fanon, na obra “Discurso sobre o colonialismo” retratando a colonização como uma barbárie, sentenciou que a Europa foi responsável pela maior “pilha de cadáveres da história” e que, por isso, o continente é “indefensável”. No mesmo sentido, Fanon (1961) bradou que o progresso da Europa se deu “com o suor e o cadáver dos negros, árabes, índios e amarelos”.

Academicamente mais popularizada que as contribuições de Fanon e de Césaire, que eram homens, porém, negros, a rede de pensamento/giro/inflexão decolonial latino-americana, foi constituída no final dos anos 1990, com clara influência em lutas e epistemologias múltiplas, à exemplo da teoria pós-colonial das décadas de 1950 e 1960, dos estudos subalternos do Sul da Ásia, da teoria feminista chicana<sup>114</sup> e do pensamento afro-caribenho e indígena, desenvolvendo perspectivas decoloniais.

Contando com expoentes da envergadura de Landier, Dussel, Quijano, Mignolo, Maldonado-Torres, Castro-Gómez, Grosfoguel e Walsh, dentre outros, na crítica de Lugones (2014), a questão do gê-

nero foi deixada de lado. Curiosamente, a pensadora negra Lelia Gonzalez, discorreu com precisão sobre as identidades de gênero no contexto colonial, discutindo sobre a formação afro-latino-americana, sem que suas contribuições científicas tivessem recebido tamanha repercussão. Gonzalez (2020), ao desenvolver os termos “amefricanidade” e améfrica ladina”, trouxe importantes perspectivas negras decoloniais brasileiras, materializadas pela máquina colonizadora de dominação dos nativos e escravização dos africanos.

Para a rede latino-americana, a colonialidade é constitutiva da modernidade, a qual, segundo Mignolo (2007) significa uma hidra de três cabeças, sendo que cada uma representa o seguinte: o progresso; o padrão de poder que desagua em formas de opressões, à exemplo do machismo e do racismo e a decolonialidade como energia de reação à violência imperial. O aporte teórico de Quijano foi elementar para a rede Modernidade/Colonialidade - M/C, já que discutiu o conceito de colonialidade, que se sustenta na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. O conceito está relacionado à colonização da América - que criou o conceito de raça - e com os estudos do grupo, se desdobra em colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser.

A colonialidade do saber *“tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales”* (MALDONADO-TORRES, 2007); já a colonialidade do poder está relacionada às formas modernas de exploração e dominação, ao passo que a colonialidade do ser se refere ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades (MALDONADO-TORRES, 2007).

Razão semelhante assiste à Grosfoguel (2016), quando defende que o privilégio epistêmico do homem ocidental foi construído às custas do genocídio/epistemicídios dos sujeitos coloniais, quais sejam: os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus em nome

da “pureza do sangue”; os povos indígenas do continente americano, primeiro e, depois, contra os aborígenes na Ásia; os africanos aprisionados em seu território e, posteriormente, escravizados no continente americano; e as mulheres que praticavam e transmitiam o conhecimento indo-europeu na Europa, que foram queimadas vivas sob a acusação de serem bruxas. Grosfoguel (2016), também questiona que o conhecimento se baseia estritamente naquele produzido por uns poucos homens de cinco países da Europa Ocidental.

Em meio à tanto empalidecimento da utilização de táticas ancestrais, unicamente, por não serem provenientes do norte global, se vislumbra nas universidades - historicamente inspiradas na célebre Academia de Platão e no Liceu de Aristóteles e constituídas na Europa, durante a Idade Média - uma única faceta da educação ou a única forma de se produzir e compartilhar conhecimento. O ato pedagógico transcende o espaço universitário e se perfectibiliza por meio de coordenadas epistemológicas subversivas, mas também se deve reconhecer que a academia é uma importante referência de desenvolvimento humano.

A despeito da legislação, a academia reforça as percepções coloniais ao apresentar um mundo em que negros “não têm” capacidade para ocuparem a posição de docentes. De acordo com Walsh (2017, p. 275), *“no es usual que se considere a la población subalterna con valores pedagógicos. La pedagogía suele remitirse a la escuela, a los procesos formales e informales dirigidos por quienes se han preparado para llevarlos a cabo de forma legítima”*. Se fazem necessários espaços universitários para a produção de conhecimentos plurais, de viabilização e disseminação da pesquisa científica produzida também por mulheres intelectuais racializadas, de maneira contínua e naturalizada e não isolada ou reduzida à determinadas temáticas e datas históricas.

Frantz Fanon, por vezes esquecido nos estudos atuais acerca da decolonialidade, lutou contra a colonização europeia, participando ativamente da militância anticolonial. A decolonialidade é atitude e, assim, o giro decolonial exige ação e transformação. Acreditamos que a quebra da lógica colonial ou o poder de decolonizar, aqui entendido como cura (hooks, 2017) e como libertação (FREIRE, 1997), reside na

educação. A educação é um “elemento chave para o trato da demanda colonial” (RUFINO, 2021). Se valendo de uma perspectiva religiosa de matriz africana, Rufino (2021), de maneira primorosa, no livro, “Vence-demanda: educação e descolonização”, propõe uma “Pedagogia das Encruzilhadas”, que ele enxerga como um projeto político/poético/ético antirracista e decolonial.

Mesmo levando em consideração essa base teórica, para que se possibilite a futura demonstração da reexistência das docentes universitárias negras, a conjuntura racial dos docentes das universidades federais brasileiras é um ponto a ser observado. O hipotético impacto quantitativo e qualitativo que a Lei nº 12.990 de 2014 deveria ter causado no ensino superior federal, motiva o compartilhamento de parte do Estado de Conhecimento realizado, voltado para teses e dissertações que discutem a cota para professores negros. Diante da ampla repercussão das cotas para as universidades, optou-se pela base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, que é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT, o que possibilitou averiguar quais programas de pós-graduação e respectivas regiões discutiram a temática.

No mês de agosto de 2023, mapeando os trabalhos correlatos às cotas raciais docentes, localizei tão somente 23 pesquisas, sendo que 07 trabalhos são anteriores a 2018 e mais 09 pesquisas guardam pertinência com a investigação proposta. A ínfima quantidade de pesquisas encontradas é incompatível com a relevância da ação afirmativa num país em que o racismo é elemento estruturante e que as desvantagens sociais, epistêmicas e salariais são patentes. Aliás, já se antecipe, a relevância das políticas afirmativas foi abordada na tese de Ribeiro (2020).

Compreende-se que, de modo geral, a quantidade de portarias, diretrizes, leis federais, planos e metas, configuram um *big bang* legislativo que acaba não sendo alvo de análises aprofundadas, o que aparenta

uma proposital política de desconhecimento. Ainda assim, tratando-se de tema tão sensível, como a academia não problematiza uma pauta tão relevante? Para além do racismo institucional, talvez, a resposta esteja no redirecionamento da responsabilização para a per-

formatividade e para o fato de que a culpabilização pelo fracasso desaba sobre os ombros dos indivíduos, “os quais teriam que ter se esforçado mais.” A inexpressividade quantitativa de produções acadêmicas, foi levantada numa das dissertações selecionadas, que utilizando os descritores “cotas raciais no serviço público”, encontrou apenas 8 pesquisas, no período de 2015 a 2017 (GOMES, 2020).

Nenhuma das teses e dissertações referenciadas está vinculada à programas de pós-graduação de universidades da região Sul do Brasil e não pertencem à área do Direito, apesar do ajuizamento de ações judiciais que discutiram a constitucionalidade das cotas em favor dos docentes e também discutiram a autodeclaração ou heteroidentificação fenotípica dos candidatos. Na dissertação de Gomes (2020), este também havia observado que nenhum trabalho estava vinculado à programas de pós-graduação de universidades da região Sul do Brasil, porém, aqueles que localizou, estão concentrados na área do Direito.

Quanto aos 9 trabalhos selecionados, 5 exploraram a temática da reserva de vagas para servidores públicos federais em geral (PACE, 2019; GOMES, 2020; PAULINO, 2020; RIBEIRO, 2020; SILVA, 2021) e 4 pesquisas focaram na reserva de vagas no contexto da docência universitária (PALMA, 2019; NUNES, 2020; SOARES, 2020; COSTA, 2022), sendo que em todas as pesquisas, em determinado capítulo, houve a análise da legislação em destaque.

Na dissertação “Trabalhadoras negras na Universidade Federal de Minas Gerais: o que muda a partir da implementação da lei 12.990/2014?”, Silva (2021), objetivou compreender a inserção das trabalhadoras cotistas na categoria Técnico-Administrativo em Educação da UFMG, se valendo de pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semi-estruturadas.

A sub-representação de pessoas negras no serviço público federal (26,4% de servidores do Poder Executivo) e em cargos de direção e assessoramento, no período anterior à publicação da lei, foi enfatizada na tese de Pace (2019), intitulada “O papel das comissões de heteroidentificação como mecanismo efetivo de seleção de negros aos cargos das universidades públicas federais”, ao passo que a sub-representação da população negra nos quadros de pessoal efetivo

da Universidade Federal do Rio Grande - FURG e da Universidade Federal de Pelotas - UFPel (técnicos administrativos em educação e professores) foi o alvo da investigação contida na dissertação de Gomes (2020), cujo título é “FURG e UFPel: uma cartografia sobre a repercussão da perspectiva institucional na execução da Lei Federal n.º 12.990/2014”.

Na dissertação de Nunes (2020), intitulada “A branquitude e o ensino superior: reflexos e desafios na docência”, consta que os reflexos da branquitude podem ser identificados desde a organização da universidade, às relações institucionais com os colegas docentes e/ou discentes. Nas dissertações de Costa (2022), Nunes (2020) e Soares (2020) e na tese de Palma (2019), se constata a caracterização do ensino superior público brasileiro como etilizado e branco. Ainda que o racismo seja uma problemática branca (KILOMBA, 2019), tais constatações explicam a ausência de discussão e de trabalhos produzidos envolvendo uma política afirmativa de tamanha envergadura.

Ribeiro (2020), na tese “Quem é negro no Brasil: as ações afirmativas e o governo das diferenças”, além de abordar a relevância de políticas afirmativas, estuda o critério de definição do sujeito de direito negro para as referidas políticas, em universidades públicas federais e estaduais do Brasil, considerando a Lei n. 12.711 de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, bem como, a Lei n. 12.990 de 2014.

Tendo como recorte temporal o período de 2014 a 2017, de acordo com Palma (2019), na dissertação “Educação, democracia e inclusão racial: análise da efetividade da lei de cotas para negros em concursos docentes nas universidades federais”, de 63 universidades federais das cinco regiões do país, nenhuma conseguiu atingir o valor de 20% de reserva para negros, sendo que a Região Sul (somando os resultados das universidades do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e do Paraná), ficou em 2º lugar no ranking de maior índice de reserva de vagas, com um percentual de 4,91% de vagas destinadas para cotistas negros, abrigoando as universidades com maior orçamento e quantitativo de docentes e discentes.

Palma (2019) denuncia a inefetividade da política afirmativa de cotas para a docência pública federal em razão da publicação de edi-

tais de concurso com 01 vaga, fato que impossibilita a aplicabilidade da lei, que delimita a obrigatoriedade de cotas a partir da existência de 03 vagas. A reserva de apenas 01 vaga para pessoas negras, sem atender ao limite legalmente exigido e também, da ausência de fiscalização acabam por obliterar a legitimidade do processo seletivo. Independentemente do evidenciado descompromisso com a pauta racial no âmbito do processo seletivo na modalidade concursal, nenhuma universidade tem o seu prestígio colocado em xeque diante do desrespeito à uma lei, escancarando o racismo epistêmico.

Na obra “Mulher na Educação Superior Brasileira 1991-2005”, publicada pelo INEP (RISTOFF, 2007), não foi inclusa a categoria raça. Não se trata de simples questão numérica, diante do necessário e potente impacto que a representatividade na mulheridade negra causaria na docência acadêmica pública. Gênero importa, mas raça, também importa. A realidade naturalizada e inquestionável da supremacia branca nas organizações públicas e privadas da sociedade brasileira, usufruída pelas novas gerações, caracteriza o pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2022). Além do mais, as estatísticas são tecnologias governamentais. “A estatística, é o conhecimento do Estado, o conhecimento das forças e dos recursos que caracterizam um Estado num momento dado” (FOUCAULT, 2008, p. 365).

Transcorridos anos e existindo legislação específica prevendo a obrigatoriedade da adoção de cotas no ensino público superior, desde o ano de 2014, o silêncio universitário - o silêncio da colonialidade - se reverbera na completa falta de fiscalização da legislação, que se extrai da ausência de dados unificados do corpo docente, relacionados à gênero e à raça. A ausência de estatísticas quantitativas no Censo do Ensino Superior, refletem o racismo e uma equivocada universalização do sujeito-mulher. Nos relatórios cujo volume de dados é expressivo, o que justifica a ausência do marcador “cor/raça”? A quem interessa esse descompromisso com o perfil racial do quadro docente das universidades federais?

Se o modelo hegemônico educacional não se debruça para os marcadores intragênero, perpetua-se a desigualdade e prejudica-se o mapeamento das professoras negras nas universidades federais de Santa Catarina. Ao reverso deste posicionamento de falta de dados

estatísticos, quanto à dita indisponibilidade de dados raciais pelo Censo do Ensino Superior, acrescentando à indisponibilidade de dados pelo Portal da Transparência e ainda, pelo Sistema de Acesso à Informação da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, Nunes (2020) interpretou em sua dissertação, que o quesito racial vem sendo tratado em caráter sigiloso e comparado à documentos pessoais e contas bancárias, o que explicaria o não compartilhamento.

Em sua dissertação, “Contribuições das alterações institucionais na carreira do magistério superior no perfil docente”, Costa (2022) discorreu sobre as principais alterações legislativas na carreira do magistério superior e as desigualdades, inclusive, de raça e gênero. Esclareceu que houve redução do perfil da idade - quase 1 ano de queda - e maior participação feminina na docência superior, entretanto, não houve diferenças estatisticamente significativas em relação aos negros, o que entende ocorrer devido à exigência do curso de doutorado e à inexpressividade de alunos negros cursando programas de doutorado.

Soares (2020), na dissertação intitulada “Interseccionalidade de gênero e raça na docência do ensino superior: representatividade, visibilidade e resistência”, investigou a participação das mulheres negras na docência, tendo como referencial, o quadro docente da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA.

Como se pode ver, a inefetividade da política afirmativa de cotas para a docência pública federal é manifesta. Se insurgindo em face da falta de visibilidade na academia, Ferreira, E. M.; Ferreira, M. A. M e Teixeira (2022), sinalizam que a baixa representatividade de alunos negros nos cursos de pós- graduação stricto sensu, interfere demasiadamente na ascensão à carreira docente. Bachrach e Baratz, no ano de 1962, já haviam concluído que não agir quanto à um problema é uma forma de política pública, o que categoriza analiticamente o peso das omissões.

Em sua dissertação, “Trajetórias institucionais das políticas afirmativas: avaliando a política de cotas raciais nos concursos públicos realizados pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE) no ano de 2016”, Paulino (2020), abordou a escassez de avaliações de política de cotas raciais aplicada em concursos públicos. A vigência da Lei nº 12.990 é

de 10 anos e como foi promulgada em 09 de junho de 2014, já está chegando ao fim. Essa circunstância acentua a necessidade de avaliação da política pública e, portanto, de mapeamento estatístico do cenário atual.

Quanto à necessidade deste mapeamento, após orientações recebidas por email, por parte da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, algumas questões foram elencadas por meio da ferramenta “Plataforma Fala.BR”: a) existe algum levantamento acerca da quantidade de professores universitários pretos e pardos, vinculados à Instituição?; b) em caso positivo, para além do levantamento quanto à distinção racial, existe algum levantamento com distinção de gênero, de modo que se poderia concluir quantas professoras se autodeclararam pretas e pardas?; c) em caso negativo, se existe alguma outra forma de atestar quantos professores estão vinculados à universidade e se autodeclararam pretos e pretas e pardos e pardas?; d) por fim, nos concursos públicos para docentes, é aplicada a cota racial?

No tocante à UFSC, as informações recebidas relacionadas à data de 31 de julho de 2023, apontam que vem sendo realizado o levantamento do perfil racial e de gênero dos professores universitários e disponibilizado por meio da plataforma “Observatório UFSC”, lançada no final de 2021, sendo que a lei de cotas remonta ao ano de 2014. Além disso, 1.142 docentes são mulheres e 1.423 são homens, totalizando um total de 44,52% de mulheres compondo a docência universitária da UFSC. Quanto ao levantamento propriamente dito, se extraíram os seguintes dados<sup>119</sup>:

| Raça dos docentes ativos em 31/07/2023 |        |          |       |       |               |
|--|--------|----------|-------|-------|---------------|
| Amarela                                | Branca | Indígena | Parda | Preta | Não informada |
| 36                                     | 2.299  | 6        | 181   | 41    | 2             |

Tabelas criadas pelas autoras

| Raça das docentes mulheres |        |          |       |       |               |
|----------------------------|--------|----------|-------|-------|---------------|
| Amarela                    | Branca | Indígena | Parda | Preta | Não informada |
| 16                         | 1.042  | 2        | 61    | 20    | 1             |

| Raça dos docentes homens |        |          |       |       |               |
|--------------------------|--------|----------|-------|-------|---------------|
| Amarela                  | Branca | Indígena | Parda | Preta | Não informada |
| 20                       | 1.257  | 4        | 120   | 21    | 1             |

O mesmo requerimento foi feito em relação à UFFS, campus Chapecó, cuja resposta redirecionava para a plataforma Microsoft Power Bi:

| Raça dos docentes ativos em 31/07/2023 |        |          |       |       |               |
|--|--------|----------|-------|-------|---------------|
| Amarela                                | Branca | Indígena | Parda | Preta | Não informada |
| 2                                      | 227    | -        | 13    | 3     | 2             |

| Raça das docentes mulheres |        |          |       |       |               |
|----------------------------|--------|----------|-------|-------|---------------|
| Amarela                    | Branca | Indígena | Parda | Preta | Não informada |
| 1                          | 104    | -        | 4     | 2     | -             |

| Raça dos docentes homens |        |          |       |       |               |
|--------------------------|--------|----------|-------|-------|---------------|
| Amarela                  | Branca | Indígena | Parda | Preta | Não informada |
| 1                        | 123    | -        | 9     | 1     | 2             |

De acordo com ambas as instituições, é aplicada a reserva de vagas para pessoas negras de acordo com a legislação vigente, contudo, a desproporção racial é alarmante. Os dados disponibilizados na plataforma do Observatório UFSC, acessada após a resposta à consulta na “Plataforma Fala.BR”, não foram considerados no Censo de 2021. O mesmo se deu com os dados disponibilizados no site da UFFS, via plataforma Microsoft Power Bi. Diante da hegemonia de corpos brancos no contexto docente das universidades federais brasileiras, impossível não se refletir acerca da branquitude, que significa a pertença racial das pessoas brancas, ou melhor esclarecendo, a racialização das pessoas brancas sob o ponto de vista dos privilégios que as unificam (BENTO, 2022).

Na docência federal de Santa Catarina, estado recordista em ocorrências do crime de injúria racial entre 2019 a 2020 (TJSC, 2021),

apesar da proximidade à paridade de gênero, o solipsismo acadêmico racial, capturado nas autodeclarações dos microdados do INEP (2021), chancela a literatura especializada, no sentido de que o gênero, enquanto objeto isolado de análise, não é suficiente para abarcar a pluralidade de sujeitos que compõem o universo feminino (LUGONES, 2014) e que suportam o múltiplo peso da discriminação interseccional, como a classe, raça, etnia, sexualidade e a religião (CRENSHAW, 2002). A universalização da categoria “mulher” solidifica a colonialidade de gênero, entendida como desumanização e sujeitificação (LUGONES, 2014).

As atribuições de ensino, pesquisa e extensão em tempos tão dinâmicos e fluídos, por si só, já seria de uma complexidade expressiva. Soma-se esse dinamismo e fluidez, à política de sucateamento, em especial, os cortes orçamentários, o paradigma mercantil da educação, que pode provocar o alinhamento das pesquisas com os interesses dos setores econômicos, afrontando a autonomia didático-científica e solidificando o machismo e o racismo. Necrosados pela estrutura do patriarcado, do racismo e do elitismo, a situação de mulheres e negros (DELFINI, 2022) é de vulnerabilidade. Mulheres racializadas, cuja cor da pele não é branca, experienciam a dor advinda do ódio de gênero e do ódio racial provenientes das duras explorações ocorridas em processos coloniais e, por vezes, romantizados. Reconhecidamente antimusas da sociedade brasileira, as mulheres negras não existem (WERNECK, 2010). Em meio ao silêncio das ações da Idade Moderna com suas trágicas dinâmicas coloniais e ao patente racismo e sexismo epistêmico entranhado na estrutura das universidades latino-americanas e caribenhas (QUIJANO, 2009), o universo da docência universitária vem reproduzindo uma segregação racial e científica. Kilomba (2019) caracterizou o espaço universitário como um local de violência, no qual o privilégio da fala é negado para as pessoas negras.

A experiência simultânea das opressões de raça, gênero e classe, ao longo dos anos, foi denunciada por diversas professoras universitárias negras. Seja em razão das contribuições advindas dos estudos das teóricas feministas negras sobre interseccionalidade; seja em razão da contribuição do alerta de Kilomba (2019), ao denunciar

a ocorrência do racismo “genderizado”, que é a opressão sofrida por mulheres negras, estruturada por percepções racistas de papéis de gênero; seja em razão dos resultados estatísticos de marginalização econômica que acometem a população; seja ainda, em razão da obrigatoriedade de se avaliar a eficácia social da lei de cotas para docentes; enfim, diversos fatores induzem à necessidade de se tabular raça e gênero.

Como a lógica interseccional não tem sido observada pelo sistema educacional brasileiro - cuja omissão e o silêncio indolente em face do racismo estrutural, capilar e recreativo, clamam por reconstituições políticas e epistêmicas – o racismo acaba reverberando, nos espaços educacionais, alcançando os ambientes laborais, estruturados pela lógica do capitalismo contemporâneo.

Nesse caminhar, compartilhar as vivências de intelectuais universitárias negras é uma estratégia de combate à retroalimentação das discriminações e da invisibilidade, tal qual defendido pelas pesquisadoras Santos e Ziliotto (2022), que entrevistaram educadoras vinculadas à universidades privadas, as quais narraram seus percursos de vida contendo episódios racistas. Isso resulta em valorizar vozes femininas marginalizadas, seus saberes e culturas; repudiar os silenciamentos característicos da colonialidade (KILOMBA, 2019); visibilizar narrativas e produções teóricas historicamente apagadas.

A importância de ouvir a voz racializada foi reconhecida por Spivak (2010), que entende a subalternidade como a incapacidade de falar e de ser ouvido. A autora se debruçou para as representações dos sujeitos do Terceiro Mundo, em especial, do sul da Ásia. Trouxe como pano de fundo, o processo de colonização britânica na Índia, com a ausência de liberdade de escolha das mulheres indianas que viram o ritual de autoimolação das viúvas ser abolido pelas autoridades britânicas, sem que fosse levado em consideração suas perspectivas.

A autora teceu críticas à Michel Foucault e Gilles Deleuze, por ignorarem a violência epistêmica e se analisou o paradoxo entre o “Eu” eurocêntrico e sobre o “Outro”. Anônimos, os sujeitos do Terceiro Mundo não podem falar por si porque não são compreendidos ou apoiados. São sujeitos deixados de fora das estruturas políticas de poder. Lugar de fala é a expressão das experiências distintas vivencia-

das pelos sujeitos a depender dos espaços sociais que ocupam (RIBEIRO, 2017). Pessoas submetidas a formas distintas de opressão, conseqüentemente, terão prioridades e interpretações diferentes sobre a realidade.

Para hooks (2017), a docência universitária é a teorização da própria existência. Na obra “Ensinando a transgredir”, hooks (2017) narrou as suas vivências pessoais com a experimentação de uma pedagogia como prática da liberdade e de uma pedagogia como método de reforço de práticas dominantes. A educação requer professores subversivos que considerem as fissuras da colonialidade e o seu padrão “racialização-desumanização”. Subverter significa desnaturalizar, desnormalizar, desconstruir, o que conduz ao destaque para professoras negras que por meio da militância e da docência no ensino superior federal catarinense, vêm reexistindo, falando por si mesmas em seus textos acadêmicos, acerca das desigualdades raciais e de gênero.

Afirmar-se como mulher, negra e professora universitária é um ato de “reexistência” porque com suas narrativas, rompem silêncios subalternizadores. Inevitavelmente, as professoras universitárias negras associam o conhecimento às suas lutas e, por si mesmas, falam sobre suas experiências, histórias e resistências, como as icônicas Angela Davis, Audre Lorde, bell hooks, Djamila Ribeiro, Grada Kilomba, Kimberlé Crenshaw e Lélia Gonzalez.

Em meio à pesquisa bibliográfica, nos sites das universidades federais catarinenses UFFS e UFSC, encontramos referências às professoras Claudete Gomes Soares e Joana Célia dos Passos. Claudete Gomes Soares é mestre e doutora em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, professora associada da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Campus Chapecó, local em que coordena o NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da UFFS. De acordo com o seu currículo Lattes, suas atividades de extensão e pesquisa têm se desenvolvido no campo das relações étnicos-raciais no Brasil Contemporâneo.

No artigo intitulado “Educação Antirracista e democratização do ensino superior”, publicado em 2021, manifesta que leva em consideração a sua mulheridade e negritude no contexto da docência universitária, para redigir tal artigo. Eis aí a característica política de autoi-

dentificação<sup>124</sup> de docentes negras que, conscientes da sua realidade e do papel que historicamente ocupam, consideram na atuação profissional diária, a negritude. A professora se insurge contra o fato da academia servir como engrenagem de manutenção das relações díspares entre pessoas racializadas e não-racializadas.

De acordo com a docente:

[...] entendemos que o protagonismo masculino e branco em uma região do Brasil que forja sua identidade a partir dos vínculos europeus, alinhada a uma tradição de esquerda que banaliza a luta do movimento social negro como cultural ou identitária, fez com que o projeto político da UFFS tenha se desenvolvido totalmente acomodado à hegemonia racial, apesar de se colocar em um campo democrático e/ou progressista (SOARES, 2021, p. 79).

Ao analisar a organização curricular de dois projetos pedagógicos de cursos de licenciatura da UFFS, campus Chapecó, cujo funcionamento iniciaria em 2010, a professora concluiu que não houve preocupação em ofertar para os estudantes das licenciaturas, componentes curriculares que atendessem às exigências para formação de professores, impostas pelas Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008, com componentes curriculares cujos conteúdos fossem focados na cultura e história africana, afro-brasileira e indígena.

A professora Joana Célia dos Passos, vice-reitora da UFSC, é mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. De acordo com o site da UFSC, exerce a docência no Departamento de Estudos Especializados em Educação e nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) e tem grande experiência com movimentos sociais e participação importante nas lutas antirracistas e feministas. No ano de 2019, recebeu a Medalha Antonieta de Barros, cuja finalidade é homenagear mulheres que tenham se destacado nas áreas cultural, desportiva, empresarial, política ou de ação social em Florianópolis.

No artigo intitulado “Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas”, Passos (2015, p. 156) discorre sobre o racismo e o contexto acadêmico. A professora adverte: “ao

mesmo tempo em que as desigualdades raciais vêm ganhando espaço nos debates públicos e na divulgação de indicadores sociais, as políticas educacionais, consideradas universalistas, são questionadas, uma vez que não conseguem atingir a maioria da população negra”.

Conforme reconhecido por Hall (2006), não é possível oferecer afirmações conclusivas sobre o que é identidade, visto tratar-se de aspecto complexo, que envolve múltiplos fatores e diferentes formas de diferenças, são constantemente negociadas no processo de construção identitária. De toda a maneira, é possível afirmar que as professoras negras falam de um lugar de dor já que, no contexto da constituição de identidades afro-latino-americanas, compartilham as sequelas de um passado diaspórico de exclusão e de violência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problematização das assimetrias intragênero relacionadas à atuação profissional das mulheres negras no ensino superior carece de visibilidade. A manifesta sub-representação de professoras racializadas, desencadeia na falta de produção científica plural e no apagamento epistêmico, esvaziando o potencial emancipatório das teorias feministas negras e decoloniais, que para além de abordagens críticas, exigem ações concretas, à exemplo de abarcar diversidades de gênero, raciais, sociais, culturais e políticas. Assim sendo, como falar em decolonialidade sem diversidade e iniciativas propositivas? Que giro decolonial é este que não garante a representatividade num espaço tão relevante como é o espaço da docência universitária?

A reexistência das professoras universitárias negras digladia com as fissuras históricas e amarras coloniais e a decolonialidade pressupõe justamente práxis e professores combativos e subversivos. Raça e gênero são marcadores que não podem ser silenciados, portanto, os lugares de fala de professoras racializadas, os quais se reverenciam nesta pesquisa, são lugares de representatividade, reexistência e de embate às dinâmicas coloniais, ao racismo e ao sexismo. São insurgências antirracistas e antissexistas em face da segregação da branquitude acadêmica e da histórica invisibilidade de populações marginalizadas, voltadas para a construção de uma educação feminista decolonial.

Como se trata de pesquisa que dá suporte à tese em andamento, foi alcançado apenas parcialmente o objetivo geral da pesquisa, que foi analisar as experiências identitárias, formativas e pedagógicas das professoras negras das Universidades Federais de Santa Catarina. Isso porque, a pesquisa bibliográfica encontra-se em andamento e a metodologia da história oral poderá ser perfectibilizada quando do encerramento da pesquisa teórica, condicionada ao consentimento das entrevistadas e demais procedimentos ético-legais.

No mais, o primeiro objetivo específico da pesquisa que foi problematizar a ausência de dados unificados de gênero e de raça do corpo docente do ensino superior, disponibilizados pelo Censo, restou alcançado, observando-se que as próprias universidades estão diligenciando os referidos dados. Quanto ao segundo objetivo específico, que foi mapear a presença de professoras negras nas Universidades Federais de Santa Catarina, se logrou êxito, diante da consulta às “Plataforma Fala.BR” e “Microsoft Power Bi”. O terceiro objetivo de visibilizar as experiências identitárias, formativas e pedagógicas das professoras universitárias negras, foi alcançado parcialmente, porque apesar de ainda não terem sido estruturadas e realizadas entrevistas com docentes, entende-se que a presente proposta já serve como uma oportunidade de conscientização e popularização da temática no mundo acadêmico.

## Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.
- BACHRACH, Peter; BARATZ, Morton S. “Two faces of power”. **American political science review**, v. 56, n. 04, p. 947-952, 1962.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm).

BRASIL. **Lei n. 12.990 de 9 de junho de 2014.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan./jul. 2002.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO. Fala BR. **Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação.** Disponível em: <https://falabr.cgu.gov.br>.

COSTA, Rodolfo Machado. **Contribuições das alterações institucionais na carreira do magistério superior no perfil docente.** Dissertação (Economia). Universidade Federal de Juiz de Fora – MG. 2022.

DELFINI, Ana Claudia. **Nas tramas dos sentidos de gênero e trabalho docente.** Curitiba: CRV, 2022.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FANON, Frantz Omar. **Le damnés de la terre.** Paris: Francois Maspero. 1961. FANON, Frantz Omar. **Peau noire, masques blancs.** Paris: Éditions du Seuil, 1952.

FERREIRA, Edimara Maria; FERREIRA, Marco Aurelio Marques; TEIXEIRA, Karla Maria Damiano Teixeira. Prevalência racial e de gênero no perfil de docentes do ensino superior. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 303-315, maio/ago. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

GOMES, Mara Beatriz Nunes. **FURG E UFPel: Uma Cartografia Sobre a Repercussão Da Perspectiva Institucional Na Execução Da Lei Federal n.º 12.990/2014.** 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan-abril, 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo de educação superior 2021**. Brasília: 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Tradução Cristiana Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**. Florianópolis. Set/Dez. 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, p. 127-167, 2007.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, p. 25-46, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

NUNES, Adelina Malvina Barbosa. **A Branquitude e o Ensino Superior**: Reflexos e desafios na Docência. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.

PACE, Ângela Ferreira. **O papel das comissões de heteroidentificação como mecanismo efetivo de seleção de negros aos cargos das universidades públicas federais**. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2019.

PALMA, Vanessa Cristina Lourenço Casotti Ferreira da. **Educação, democracia e inclusão racial**: análise da efetividade da lei de cotas para negros em concursos docentes de universidades federais. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados. 2019.

PASSOS, Joana Célia dos. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 02, p. 155-182, abr-jun, 2015.

PAULINO, Rhavenna Magalhães. **Trajetórias institucionais das políticas afirmativas**: Avaliando a política de cotas raciais nos concursos públicos realizados pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE) no ano de 2016. Dissertação (Avaliação de Políticas Públicas). Universidade Federal do Ceará – CE. 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa Santos; MENESES, Maria Paula Menezes (Org). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S/A, p. 73-117, jan. 2009.

RIBEIRO, Bruno de Oliveira. **Quem é Negro No Brasil?** As ações afirmativas e o Governo das Diferenças. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Pampa – RS. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RISTOFF, Dilvo (org). **A mulher na educação superior brasileira: 1991-2005**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

RUFINO, Joel. **Vence-demanda:** educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Letícia Laureano dos; ZILLOTTO, Denise Macedo. Histórias de vida de professoras negras na educação superior. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 7, n. 21, p. 476- 491, maio/ago. 2022.

SILVA, Luciana Gomes da Luz. **Trabalhadoras Negras Na Universidade Federal De Minas Gerais: O Que Muda a Partir Da Implementação Da Lei 12.990/2014?** 2021.

SOARES, Claudete Gomes. Educação antirracista e democratização do ensino superior. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 16, n. 37, set/dez. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v16i37.45015>.

SOARES, Cristiane Barbosa. **Interseccionalidade de Gênero e Raça na docência do Ensino Superior:** Representatividade, Visibilidade e Resistência. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde). Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana, 2020.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: Uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TJSC. **Santa Catarina é o Estado brasileiro recordista em registro de casos de injúria racial.** Disponível em: <https://www.tjsc.jus.br/web/imprensa/-/santa-catarina-e-o-estado-brasileiro-recordista-em-registro-de-casos-de-injuria-racial?redirect=%2F>.

WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Ediciones Abya Yala, 2017.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe. In: **Revista da ABPN**, v. 1, n. 1, p. 08-17, mar./jun. de 2010.

## CAPÍTULO 27

### CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DELEUZO-GUATTARIANO PARA A FILOSOFIA DA DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO

**Gabriela Schlichting Vieira Luckmann**

[gabri-schlichting@uniplaclages.edu.br](mailto:gabri-schlichting@uniplaclages.edu.br)

Universidade do Planalto Catarinense

**Paola Duarte Pacheco Antunes**

[pagotcha@uniplaclages.edu.br](mailto:pagotcha@uniplaclages.edu.br)

Universidade do Planalto Catarinense Jaime

**Jaime Farias Drech**

[prof.jaime@uniplaclages.edu.br](mailto:prof.jaime@uniplaclages.edu.br)

Universidade do Planalto Catarinense

“[...] não é coisa minha, sentar e meditar perdendo e contemplando o tempo pensando pensamentos que não foram pensados pensando sonhos que não foram sonhados, idéias novas ainda não escritas, palavras novas que seguiriam a rima... e não ligo para as novas regras já que elas ainda não foram fabricadas [...]” Bob Dylan (citado em Deleuze; Parnet, 1998, p. 15).

## INTRODUÇÃO

O estudo apresenta uma “conversa”, que transcorre por meio de linhas escritas entre Deleuze e seus atravessamentos no campo da educação, ou seja, que está entre. Significa que não corresponde a um ou a outro, mas que de alguma forma, diz respeito aos dois. Apresentaremos, então, uma reflexão sobre a filosofia da diferença, segundo o olhar de Deleuze (2020) e Deleuze e Guattari (2020). Para isso,

apresenta-se uma contextualização sobre o conceito de “devir”. Ainda que esta não seja uma tarefa simples, pois a filosofia da diferença compreende que a realidade é multidão, é um mundaréu de sentidos e leituras possíveis e não pode ser reduzida a simplificações binárias. Ela reconhece que cada ser humano é único em suas perspectivas e experiências, é “metamorfose ambulante” e, portanto, todas as coisas existem e atuam umas em relação umas às outras. É a negação de qualquer busca da essência, pois não existe “a” verdade oculta a ser encontrada atrás dos véus. Essa abordagem filosófica também desafia o pensamento estruturado, metodizado e ajustado aos valores e características de grupos que têm conduzido as formas de pensar há bastante tempo. A filosofia da diferença reúne pensadores/as que estudam formas de interpelar a epistemologia acadêmica, masculinista, branca, eurocêntrica, heterossexual, cisgênera, elitista, capacitista, conservadora e reacionária. É isso que este texto propõe, ser um espaço de ação para a “diversidade” enfim deixe de ser o lugar onde a sociedade nos esconde e possa parir todas as pessoas com as suas diferenças.

Escrevemos, então, algumas linhas, linhas de fuga, linhas de entendimento, linhas de intensidade e velocidade, linhas de territorialização e desterritorialização, ideias de Deleuze e Guattari, educação e até as nossas. É um tipo de escrita que busca pensar sempre, nunca descansando, incerta, inquieta, indo e vindo. Escrever aqui é ligar a um devir. Sem começo, meio e fim, é algo inacabado, sem saber onde se vai chegar, porque é o que está no meio que é mais interessante, não o começo nem o fim (se é que existe fim).

## MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa bibliográfica foi utilizada como metodologia deste estudo, uma vez que sua finalidade era conhecer alguns conceitos filosóficos e explorar suas possibilidades no campo educacional. A

investigação contou com a busca de trabalhos já publicados. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Dentre o material encontrado esta-

vam artigos científicos, dissertações, teses, livros e capítulos de livro. Para este resumo, especificamente, foram selecionados livros e artigos científicos que tratassem mais especificamente de aspectos da filosofia da diferença deleuzo-guattariana que pudessem deslizar para práticas possíveis no campo da pesquisa educacional.

## RESULTADOS.

Iniciamos contando um pouco sobre a vida de Gilles Deleuze e de seu companheiro Pierre-Félix Guattari, embasados em Dosse (2010). Gilles Deleuze foi um escritor e filósofo francês, nascido em 18 de janeiro de 1925, em Paris. Pierre-Félix Guattari nasceu em 30 de abril de 1930, em Villeneuve-les-Sablons/França, caçula de três irmãos. Em sua juventude, matriculou-se em um curso de farmácia. Logo após, não se sentindo feliz com sua escolha e depois de muito conversar com seu pai, resolveu entrar para o curso de Filosofia, na Sorbonne, onde foi fortemente marcado por Sartre e sua filosofia existencialista pós-guerra.

Em 1968, Gilles Deleuze e Félix Guattari se encontraram, ainda que nada levasse ao seu encontro, visto que vinham de mundos diferentes. Um era um filósofo reconhecido, que já havia publicado muitas de suas obras, o outro atuava no campo da psicanálise e das ciências sociais, administrador de uma clínica psiquiátrica e autor de alguns artigos. Segundo o jornalista Robert Maggior classificou, esse encontro foi *predestinad*: como essas duas galáxias acabam entrando em contato?” (Dosse, 2010, p. 13).

Segundo Dosse (2010), Jean-Pierre Muyard, foi o verdadeiro culpado por esse encontro, e em agradecimento, Felix Guattari lhe fez uma dedicatória na primeira obra comum entre ele e Deleuze, “O Anti-Edipo”: “a Jean-Pierre, o verdadeiro culpado, o indutor, o iniciador desta empreitada perniciosa” (Dosse, 2010, p. 13).

Juntos eles publicaram uma série de influentes literários, como os dois volumes de Capitalismo e Esquizofrenia, Anti-Édipo, Kafka, por uma literatura menor e Mil Platôs. Iremos nos deter nessa parceria, pois foi dela que emergiu o tema aqui abordado.

No que se refere à produção intelectual, em um texto de 1988, com o título “Resposta a uma questão sobre o sujeito”, Deleuze (2020)

afirma que um conceito, em filosofia, tem infinitas funções, sejam elas intrínsecas, o que o autor intitula de variáveis interiores, os elementos próprios de cada sujeito, ou extrínsecas, as variáveis exteriores, ou seja, as experiências importantes, os estados das coisas, a situação a qual o conceito responde. Dito isso, ele nos coloca que não há necessidade de criticarmos um conceito, se esse já não responde às necessidades que surgiram e que pedem embates, é mais frutífero criarmos outro(s) conceito(s), para, assim, enfrentarmos os problemas que vivenciamos.

Dessa forma, uma contribuição das mais significativas de Deleuze para a filosofia da diferença é o conceito de “devir”, o qual aparece pela primeira vez no livro “Nietzsche e a Filosofia”, de 1962. Contudo, nesta obra, Deleuze está pronunciando o conceito de “devir” a partir de Nietzsche, segundo Zourabichvili (2004, p. 29), onde Deleuze afirma, devir é o conteúdo próprio do desejo, uma vez que desejar é passar por devires. Todavia, em 1975, no livro “Kafka, por uma literatura menor”, Deleuze e Guattari expõem o conceito como devir-animal, e desta forma foi enunciado:

Ao inumano das “potências diabólicas” corresponde o subumano de um devir- coleóptero, devir-cão, devir-macaco, “passar primeiro a cabeça, dando cambalhotas”, de preferência a abaixar a cabeça e permanecer burocrata, inspetor ou juiz e réu. Aí, ainda, não há crianças que não construam ou não experimentem essas linhas de fuga, esses devires-animais. E o animal como devir nada tem a ver com um substituto do pai, nem com um arquétipo [...] Os devires-animais são exatamente o contrário: são desterritorializações absolutas, pelo menos em princípio, que se afundam no mundo desértico investido por Kafka [...] Os animais de Kafka jamais remetem a uma mitologia, nem a arquétipos, mas correspondem apenas a gradientes ultrapassados, a zonas de intensidades liberadas onde os conteúdos se libertam de suas formas, não menos que as expressões, do significante que as formalizava. (Deleuze; Guattari, 1977, p. 33)

É importante aqui salientar, que na obra de Kafka, quando Deleuze e Guattari afirmaram uma literatura menor, ou seja, uma litera-

tura marginal, não se trata de um juízo de valor, são diferentes instâncias, uma realizada com pré-definições e a outra sendo invencionista para além de qualquer princípio.

Em “Mil platôs, de 1980, Deleuze e Guattari (2020, p. 20) explicam: “Num devir-animal, estamos sempre lidando com uma matilha, um bando, uma população, um povoamento, em suma, com uma multiplicidade”. E, com isso, prosseguem apontando o fascínio que o ser humano tem com o animal, logo, seu fascínio também pela matilha, pela multiplicidade. Devir é movimento, transformação, é processo, é abertura. Na linguagem deleuzo-guattariana, é desterritorialização. E na perspectiva da desterritorialização, Deleuze afirma que “os devires são geografia, são orientações, direções, entradas e saídas” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 10).

Também em Mil Platôs (2020) Deleuze e Guattari abordam sobre um conceito que se refere ao processo de desestabilização das estruturas rígidas e fixas do poder, da identidade e do território, assim, o território é uma construção social e discursiva que estabelece limites e organiza os fluxos de poder, é um processo constante e inevitável, pois o poder está sempre sendo desafiado, as identidades estão em constante movimento e o território é sempre sujeito a transformações.

A desterritorialização se materializa através de fluxos, conexões e rupturas que rompem com as estruturas pré-estabelecidas, possibilitando a emergência de novas formas de existência, de subjetividades e de resistência, não é necessariamente negativa, pois pode ser um elemento fundamental para a criação de novas possibilidades, abrindo espaços para a produção de novos territórios e modos de ser no mundo. É um processo que permite a emergência de diferenças, multiplicidades e potencialidades que podem desafiar e subverter as normas e estruturas dominantes.

O devir nos traz outro tempo, que não o da história. Sendo assim, o devir não é fazer como um modelo ou tornar-se outra coisa num tempo sucessivo. Com base em Deleuze e Parnet (1998), Walter Kohan (2005) sintetiza a definição de devir como “um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológi-

ca, mas com geografia, com intensidade e direção próprias” (Kohan, 2005). A partir disso, Kohan conclui que o devir é algo “sempre contemporâneo” (Kohan, 2005).

Na medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transformou também muda. Por isso, Deleuze e Parnet (1988, p. 10) afirmam que “os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos. As núpcias são sempre contra natureza. [...] Já não há máquinas binárias: questão-resposta, masculino-feminino, homem-animal etc.”

Desse modo, nada é fixo ou absoluto, mas tudo está em constante fluxo e evolução. As coisas não têm essências imutáveis; em vez disso, elas existem como multiplicidades em constante mudança, em processo contínuo de se tornar outra coisa. “Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. [...] ele não se reduz, ele não nos conduz a ‘parecer’, nem ‘ser’, nem ‘equivaler’, nem ‘produzir’” (Deleuze; Guattari, 2020, p. 20). Quando pensamos o campo da educação, este terreno foi por muito tempo dominado por visões teleológicas do mundo, por representações e práticas de formação humana calcadas em ideais de progresso e de evolução. A noção de devir quebra o jogo da imitação proposto na lógica verticalizada da sala de aula; não há ídolos e não há certezas a idolatrar. A escola pode, então, ser vivida como multiplicidade.

Desta forma buscamos algo parecido como um devir Deleuze da figura do educador, não entendendo que os educadores devam se tornar filósofos, ou que filósofos devam imitar os educadores. “Os devires são sempre fenômenos de produção, numa dupla captura e dupla movimentação: muda quem devém e muda também aquilo no que devém” (Kohan, 2002, p. 125).

Todavia, há linhas que atravessam esses dois caminhos mudando as direções bem como quem por elas caminham. Há educadores que encontram o acontecimento deleuziano de pensar e não pensam como antes, já não educam como antes, já não são, como eram antes. Sendo então um importante papel dessa escrita: transformar o

que pensamos, aqueles que educamos, quem somos, o que lemos e o mundo que construímos ou que buscamos compreender.

Deleuze também enfatiza a importância da autonomia e do pensamento crítico na educação. Ele argumenta que os alunos devem ser encorajados a questionar, a duvidar e a pensar por si próprios, em vez de simplesmente adotar informações e ideias já existentes. Para ele, a educação tradicional tende a moldar os alunos em conformidade com um modelo uniforme, negando a diversidade e a singularidade de cada pessoa. Quando pensamos em contraste com este modelo, percebe-se uma educação que valoriza a diferença, permitindo que cada aluno desenvolva seu próprio potencial criativo e singularidade. A educação não deve se limitar aos espaços formais da sala de aula, mas deve ser construída em todas as esferas da vida, sendo assim, o professor tem papel fundamental neste processo:

As vidas dos professores raramente são interessantes. Claro, há as viagens, mas os professores pagam suas viagens com palavras, experiências, colóquios, mesas-redondas, falar, sempre falar. Os intelectuais têm uma cultura formidável, eles têm opinião sobre tudo. Eu não sou um intelectual, porque não tenho cultura disponível, nenhuma reserva. O que sei, eu o sei apenas para as necessidades de um trabalho atual, e se volto ao tema vários anos depois, preciso reaprender tudo. É muito agradável não ter opinião nem ideia sobre tal ou qual assunto. Não sofremos de falta de comunicação, mas ao contrário, sofremos com todas as forças que nos obrigam a nos expressar quando não temos grande coisa a dizer. Viajar é ir dizer alguma coisa em outro lugar, e voltar para dizer alguma coisa aqui. A menos que não se volte, que se permaneça por lá. Por isso sou pouco inclinado às viagens; é preciso não se mexer demais para não espantar os devires (Deleuze, 1992, p. 171-172).

Desta forma, Deleuze utiliza o conceito de devir para desafiar as noções tradicionais de essência, identidade e permanência. Ele propõe uma abordagem mais dinâmica e processual da realidade, que reconhece a multiplicidade e a transformação como características fundamentais da existência.

A filosofia de Deleuze e Guattari é caracterizada pela diferença, para eles, a diferença é uma característica fundamental do mundo e não pode ser reduzida a uma simples comparação entre duas coisas. Argumentam que a realidade é constituída por uma pluralidade de diferenças que são ativamente produzidas em um processo contínuo de diferenciação. Isso significa que não há uma essência ou natureza fixa para as coisas, mas sim uma constante mudança e evolução. A diferença é, portanto, um conceito central para entender essa filosofia.

Há as diferenciações que não nos damos conta que os autores chamam de diferenças de grau, e há aquelas que nos é perceptível, por ele chamada de diferenças de natureza. E quando essa diferença nos é perceptível ou de natureza, é que julgamos que estamos evoluindo ou aprendendo. Desta forma, a sucessão de repetições diferidas é que irão nos possibilitar a diferença, ou seja, a diferença de natureza.

Deleuze pensa a diferença juntamente da repetição, esse atravessamento possibilitou linhas fundamentais para a filosofia deleuziana, como exemplo as relações entre tempo e pensamento, em especial entre o passado e a constância das lembranças, o presente e as possibilidades, o futuro da criação. Para tanto, “a diferença não é uma dimensão intensiva do tempo, mas também um ponto de vista sobre as demais dimensões, criando uma múltipla implicação recíproca em todas as dimensões do tempo. Cada diferença é então todas as outras, a diferença constitui um certo ponto de vista sobre todas as diferenciações” (Vasconcellos, 2005, p. 150).

Entendendo que a repetição não é a repetição do mesmo, pois para o Deleuze, toda repetição é uma repetição diferida, ou seja, que guarda sempre uma diferença em si. Segundo ele, estamos nos diferenciando a todo tempo, ainda que não possamos nos perceber. Cada diferença é repetida de outro modo, em outro nível, dessa forma envolvendo iminentemente a distância entre as demais diferenciações. “A repetição da diferença é o próprio Ser. Um ser imanente e em permanente devir” (Vasconcellos, 2005, p. 151). Desta forma, as repetições são momentos experienciados pelo corpo em nossa excentricidade, e que acontecem mediante atravessamentos entre esses corpos, não somente entre corpos vivos, mas também entre corpos físicos.

A partir disso, entende-se que a cópia está na posição de que sempre deve ser combatida, pois desafia o modelo, o original. Na obra *Diferença e Repetição*, Deleuze argumenta que:

O primado da identidade, seja qual for a maneira pela qual esta é concebida, define o mundo da representação. O pensamento moderno nasce da falência da representação, assim como da perda das identidades, e da descoberta de todas as forças que agem sob a representação do idêntico [...] O mundo moderno é o dos simulacros. Nele, o homem não sobrevive a Deus, nem a identidade do sujeito, sobrevive a identidade da substância (Deleuze, 1988, p. 8).

Para Deleuze, o simulacro não faz cópia, não possui um modelo, é singularidade, diferente da identidade. Desta forma o simulacro corresponde à diferença em si, algo que vem antes da identidade, visto que, essa é uma invenção social ancorada em um modelo ligado a determinados códigos identitários que fazem dela decifrável e governável. Sendo assim. Deleuze argumenta que a única identidade que temos é a diferença pura, que é multiplicidade. “A diferença não é uma relação entre o um e o outro. Ela é simplesmente um devir-outro” (Silva, 2002, p. 66). A diferença pura é composta por forças não estáticas que ultrapassam os códigos semióticos já estabelecidos e se multiplicam por meio da repetição que institui a variação.

A repetição no eterno retorno aparece sob todos estes aspectos como a potência própria da diferença; e o deslocamento e o disfarce, do que se repete só fazem reproduzir a divergência e do descentramento do diferente num só movimento, que é a diáspora como transporte (Deleuze, 1988, p. 281).

Contextualizando para a educação, Deleuze (2020) vale-se do exemplo do nadador, quando afirma que a aprendizagem acontece na busca de respostas gestuais a um conflito no atravessamento entre dois corpos, o nadador e a água. Tamanho retorno será dado de acordo com a singularidade de cada corpo, desta forma, alterando de cor-

po para corpo. Isto posto, entende-se o porquê “[...] é tão difícil dizer como alguém aprende” (Deleuze, 2020, p. 31).

Quando o corpo conjuga seus pontos notáveis com os da onda, ele estabelece o princípio de uma repetição, que não é a do mesmo, mas que compreende o Outro, que compreende a diferença e que, de uma onda e de um gesto a outro, transporta essa diferença pelo espaço repetitivo assim constituído. Aprender é construir esse espaço do encontro com signos, espaço em que os pontos relevantes se retornam uns aos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça (Deleuze, 2020, p. 31).

Sendo assim, a aprendizagem não se dará pela reprodução do mesmo, quer dizer, uma representação da ação do professor de natação, nem se quer pela ideia, ou como diz Deleuze (2020, p. 31) “não há ideomotricidade, mas somente sensório-motricidade”. Logo, a aprendizagem irá acontecer quando o corpo do nadador encosta na água. Quando o corpo une seus pontos importantes com os da água, ele define o começo da repetição, não sendo a do mesmo, e que percebe o outro, entendendo a diferença, entre uma onda e um gesto a outro, carrega essa diferença pelo espaço repetitivo neste momento criado.

Deleuze chama também a Filosofia da Diferença de Empirismo Transcendental, onde os professores, por meio das experimentações, traçam no plano de imanência, a mobilidade perpétua do real. Plano, segundo ele, que é do mundo dos professores, e no qual o único ser-professor que pode ser referido é o do devir, ou seja, daquele sujeito que vive se proliferando. “Plano esse que é ocupado pelos professores em devir-simulacro e que extrai a força da sua imanência dos conceitos nietzschianos de vontade de potência e de eterno retorno; os quais não repetem o mesmo; mas, a cada repetição, produzem a diferença pura” (Corazza, 2013, p. 25).

A filosofia da diferença procura entender o mundo como uma multiplicidade de processos e eventos que estão sempre em fluxo, em constante movimento e transformação, é uma abordagem radicalmente nova para a filosofia, que rompe com a tradição platônica e aristotélica de buscar a essência das coisas e, em vez disso, se concen-

tra nas características distintas e distintivas que as coisas possuem. Dessa forma, acaba com a dicotomia, não somente do sujeito e objeto, uno e múltiplo como também entre mesmo e outro. “As multiplicidades são a própria realidade e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco pouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades” (Deleuze; Guattari, 2020, p. 9).

Deleuze e Guattari nos instigam a pensar a diferença em si mesma, e não somente aceitá-la como diferença “com respeito a” qualquer coisa ou a diferença “em” qualquer coisa, mas sim, a diferença quanto a diferença, escrevendo de outra forma, enquanto potência, vitalidade e intensidade. Desta forma, somos chamados/as a pensar como um acontecimento, como aquilo que foi composto por um pensamento potente, singular. Para tal fim, necessitamos de linhas de fuga na imagem que já temos quando pensamos no que significa pensar.

Nesse sentido, Deleuze argumenta que a diferença é, em última instância, o princípio fundamental do universo, e que todo o mundo é constituído por relações de diferença. Ela não é uma simples oposição binária entre coisas opostas, não é simplesmente uma negação ou falta, mas uma força ativa e criativa, uma multiplicidade de forças que se combinam e se conectam de maneiras complexas e imprevisíveis. “Talvez o engano da filosofia da diferença, de Aristóteles a Hegel passando por Leibniz, tenha sido o de confundir o conceito da diferença com uma diferença simplesmente conceitual, contentando-se em inscrever a diferença no conceito em geral” (Deleuze, 2020, p. 48-49). Assim, as relações de diferença são fundamentais para compreendermos a complexidade do mundo e nos libertarmos das limitações impostas pelas estruturas e hierarquias rígidas.

Deleuze argumenta que a diferença é o cerne da realidade, permeando todos os aspectos da vida e da existência. Sendo assim, ele acredita que a diferença é o que torna o mundo heterogêneo e dinâmico, e que, é através dela que novas formas e ideias emergem. Uma de suas principais contribuições é a distinção que ele faz entre a diferença e a identidade, muito confundida, enquanto a identidade busca estabelecer uma mesma e estável essência para um objeto ou

indivíduo, a diferença é constantemente mutante e fluida. Ela não se define pela negação ou oposição à identidade, mas sim pela sua capacidade de se multiplicar e se transformar.

Além disso, Deleuze e Guattari (2020) destacam a importância do afeto e do desejo no processo educativo. Argumentam que a educação tradicional tende a suprimir e controlar os desejos e afetos dos alunos, privilegiando a racionalidade e a conformidade. Em contraste, propõem uma educação que abrange o desejo e o afeto, pois acreditam que estas forças podem ser motivadores poderosos para a aprendizagem e o crescimento pessoal.

Desse modo, a filosofia de Deleuze e Guattari oferece uma crítica radical à educação tradicional e propõe formas alternativas de pensar a aprendizagem. Baseando-se em conceitos como pensamento rizomático, devir e afeto, eles defendem uma abordagem mais descentralizada, exploratória e criativa da educação. As suas ideias desafiam-nos a repensar o propósito e os métodos de educação e a criar ambientes de aprendizagem que capacitem os indivíduos a serem participantes nas suas próprias jornadas educativas.

É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas ao contrário da maneira simples com força e sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre  $n-1$  (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o uno da multiplicidade a ser constituída; escrever a  $n-1$ . Um tal sistema poderia ser chamado rizoma (Deleuze; Guattari, 2020, p. 14-15).

O rizoma se opõe ao pensamento arborescente, no qual se compõe um caminho progressivo, cujo espaço se limita a dois pontos. O rizoma não é feito de pontos, não tem um início nem um fim, suas linhas vão em todas as direções, estão sempre se conectando, dessa forma, o que importa é o meio, o entre, pois “[...] o rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’” (Deleuze; Guattari, 2020, p. 37, grifo dos autores).

O pensamento rizomático não separa e nem exclui, não opera por identidade ou representação, ele trabalha com a conjunção “e”, sempre somando, acrescentando. E isso é diferente de operar utilizando “ou”, porque esse pensamento extrapola a lógica formal e seus princípios. O rizoma é movimento, “[...] o movimento é que não é, que não é mais” (Deleuze, 1999, p. 127), é sempre diferença.

Desse modo, Deleuze e Guattari elaboraram um pensamento que fez da diferença seu ponto angular, é muito mais do que dizer, viva a diferença! É antes de tudo, pensar a diferença, ou, fazer uma filosofia da diferença. Revertendo o pensamento representacional, diferenciando-se para o seu pleno usufruto.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

Com o olhar de educador/a que somos, tentamos buscar para nossas pesquisas subsídios filosóficos que nos dê suporte teórico e caminhos possíveis para persistir em nossas questões. Mas também buscamos alternativas e novas possibilidades de pensar uma educação outra, com potencial afirmativo e perspectiva inclusiva, capaz de interrogar cotidianamente as práticas pedagógicas que insistem em invisibilizar, diluir e desvalorizar as diferenças.

Isto posto, entendemos que para se tornar esse educador, é necessário ser criador, ou seja, ser capaz de criar a si mesmo. Segundo Larrosa (2002), não é um autodescobrimento, mas sim, um direcionamento para o lado de uma lógica da diferença, uma vez que se trata de uma invenção de si mesmo. Sendo essa uma construção, uma invenção criada no decorrer do processo. Desse modo, torna-se o que se é como um vir-a-ser, contudo, um vir-a-ser como devir.

Em suma, a filosofia de Deleuze e Guattari traz uma abordagem inovadora e desafiadora para a concepção da diferença. Ao romper com a tradição essencialista, eles reconhecem a diferença como produtiva e criativa, em vez de vê-la como uma falta ou negatividade. Destacam a importância de se pensar além das dicotomias tradicionais e busca entender a diferença não como uma oposição, mas como uma multiplicidade de elementos que coexistem e interagem constan-

temente. Eles enfatizam a necessidade de se abraçar a complexidade e a diversidade do mundo, e rejeitam qualquer forma de hierarquia.

Além disso, a filosofia da diferença nos convida a repensar nossa relação com o tempo e a história. Argumenta que a diferença não é algo que possa ser reduzido a uma linha cronológica linear, mas sim algo que está sempre em movimento e mudança contínua. A sua abordagem nos convida a questionar as noções que tendemos a ter sobre o mundo e a realidade, nos convidando a abraçar a complexidade e a multiplicidade.

Encontramos, portanto, um pensamento que não considera a diferença um problema, mas um ponto de partida para criar problematizações. Um pensamento que não busca por identidades entre o nome e a coisa, mas busca inventar possibilidades outras a cada vez. A partir disso, somos desafiados/as a buscar menos reprodução e mais cartografias, linhas, fugas, singularidades e devires. E o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari é uma porta aberta para este caminho.

## Referências.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcreve em educação?** Porto Alegre: Doisa, 2013. DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 171-172.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka, por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 1730 – Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível... *In*: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** 2. v. 4. Tradução Suely Rolnik. 2. ed., 2. reimp. São Paulo: Editora 34, 2020.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

DOSSE, Franyois. **Gilles Deleuze e Felix Guattari**: biografia cruzada. Tradução Fatima Murad; revisão técnica Maria Carolina dos Santos Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, 2002.

KOHAN, Walter Omar. A infância da Educação: o conceito devir-criança. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 2, nº 1, 31 de dezembro de 2005.

LARROSA, Jorge. A Libertação da Liberdade. Para Além do Sujeito. **Nietzche & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 81-126, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 65-66, 2002.

VASCONCELLOS, Jorge. A ontologia do devir de Gilles Deleuze. **Kalagatos**, v. 2, n. 4, p. 137-167, 2005.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: [s. n.], 2004. Disponível em: <https://www.redehumanizaus.net/sites/default/files/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili1.pdf>. Acessado em: 30 maio 2023.

## AGRADECIMENTOS:

O desenvolvimento deste trabalho surgiu da parceria entre duas mestrandas e seu orientador, docentes, com olhares voltados para uma educação que propõe o desafio, o risco, a fuga constante e a inovação crítica, o que foi possível com o financiamento do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU e da FAPESC (Termo de Outorga: 2021TR001305). Obrigado pelo necessário incentivo à Pós-Graduação.

## CAPÍTULO 28

### EDUCAÇÃO ESTÉTICA: POSSIBILIDADES NO MUSEU DE CIÊNCIAS NATURAIS

**Katia Franklin da Silva**

[katiab@univali.br](mailto:katiab@univali.br)

Universidade do Vale do Itajaí – Itajaí

#### INTRODUÇÃO.

A curiosidade, a apetição, foi investigar a respeito das experiências estéticas em Museus de Ciências Naturais. Experiências sobre o sensível e o inteligível que constituem nossa forma de pensar e de agir providas das lembranças e da imaginação.

Com essas lembranças, podemos transportar-nos na imaginação de forma descompromissada, ir e vir, relacioná-las entre si. Em cada uma delas, encontramos sentimentos, estesias. Com isso, percebemos que os conhecimentos que construímos têm muito a ver com os nossos afetos. Sobre construção do conhecimento, Caygill (2000, p. 68) argumenta que “[...] Kant define conhecimento como percepção objetiva ou representação objetiva sem consciência”. As fontes do conhecimento são a sensibilidade e o entendimento; assim sendo, o sensível é explicitado por impulsos intuitivos e racionais que fazem parte do indivíduo e podem acompanhá-lo pela vida toda.

Esses questionamentos evidenciam os pilares que sustentam esta pesquisa como sendo a experiência e a educação estética. A experiência configura-se como o meio de percepções e de entendimentos que acompanharam nossa história de vida e a educação estética como a via de ingresso a percepções do sensível. As percepções são sensações e consciências juntas, que asseguram a possibilidade de experiência, suspensas em um tempo e em um espaço.

Perguntas estavam a incitar-nos, pois, durante a atuação profissional, havia experimentado trazer para as aulas de Química ele-

mentos que provocassem nos alunos vivências relacionadas aos conteúdos. Desses experimentos, houve certezas de que alguns se tornaram experiências para os estudantes, pois instigavam a livre imaginação e possibilitavam o entendimento dos conteúdos. Nesses momentos, o experimento químico ia além do protocolo; havia risos, embates, relações, afetos e beleza. Compreendemos, assim, que era possível abordar os assuntos de ciência de uma forma mais sensível.

Existe, desse modo, uma necessidade pessoal de traçar uma sistematização dos conhecimentos por meio das relações entre a experiência e a educação estética devido ao que foi vivenciado no decorrer da atuação como professora de Química e de Artes. Outra razão que conduziu à escolha do tema desta tese, relaciona-se ao fato de fazer parte do Grupo de Pesquisa *Cultura, escola e educação criadora*, que vem desenvolvendo estudos sobre Educação Estética e que, em virtude do Doutorado sanduíche na Universidade de Lisboa, onde frequentei a disciplina de Museologia das Ciências no Instituto de Educação, nos motivou a pesquisar a relação entre ambas as áreas pela via da Educação Estética; e, também, por considerarmos o museu um espaço não formal de educação.

Acreditamos que o Museu de Ciências Naturais proporciona explorar a sua potencialidade educativa e estética. Quanto à relevância social, técnica e científica desta tese, argumentamos a favor da exploração da força intuitiva e sensível, por meio de novas experiências estéticas nos museus de ciências naturais. Percebemos que essa denominação é recente, o que ocorre é que as ciências tinham seus espaços próprios e específicos, mas viram nos museus uma forma de contar seus percursos e suas possibilidades de divulgação de saberes específicos das ciências.

Com isso, se o museu é um espaço de educação estética, por que há pessoas que se afetam e outras não? Entendemos que o sentimento é a capacidade de sentir prazer ou desprazer em uma representação. Para Kant (2013b, p. 11), “[...] o sentimento é subjetivo em relação a nossa representação, não [expressa] o objeto, mas sim a relação do indivíduo com o objeto”. Para que ocorra a experiência, é imperativo o sentimento do prazer ou desprazer. Nesse sentido, o Museu de Ciências pode ser um espaço de conhecimento e, também, um espaço provocador de sensações.

O Museu de Ciências Naturais foi escolhido para a pesquisa desta tese por possibilitar, em um mesmo espaço, ser entendido como um laboratório e um palco de experiências. Nesse sentido, essa reflexão sistematiza a seguinte questão de pesquisa: Quais as possibilidades de educação estética dos museus de ciências naturais?

Essa questão levou-nos ao desejo de construir uma pesquisa cujo conteúdo fosse captado do vivido e inter-relacionado a um espaço que se constitui como potência para encontrar evidências de relação entre a estética e a ciência, que é o museu. Pensar nas vivências promovidas em um museu apetece a busca de estudos e variados olhares sobre esse espaço que se reconhece como científico, mas que caminha para se perceber como um espaço também sensível e estético, e a partir dessa compreensão podemos discutir como esse espaço nos habita.

Contando com a perspectiva decorrente de questionamentos e de reflexões apresentados, objetivamos problematizar como os museus de Ciência Natural podem ser possibilitadores da educação estética. Assim sendo, como objetivos: Problematizar como os museus de ciências naturais podem ser possibilitadores de educação estética. Para atender a esse objetivo, as possibilidades de educação estética em Museus de Ciências foram estimadas; as intencionalidades estéticas das curadorias nos museus pesquisados foram identificadas; e, por fim, espaços e objetos propositores que potencializam a educação estética em Museus foram discutidos.

Esses objetivos conduzem a pesquisa e possibilitam aprofundar os estudos sobre educação estética, por intermédio de evidências teóricas e filosóficas, bem como de dados coletados ao longo da investigação e análise detalhada.

O Museu de Ciências Naturais foi o espaço escolhido para as investigações por se tratar de um espaço educativo e por acolher, por meio de seus acervos de Ciências, formas expositivas estéticas para evidenciar as espécies ou artefatos, bem como por acreditarmos que é um espaço divulgador das ciências, potente para a educação estética. Assim, vivenciar profissional e cotidianamente a arte e a ciência, como professora de Artes e de Química nesses anos todos, e, também, como artista e pesquisadora, devido a ter regularmente conta-

to com a dança e com as ciências, levou-me a perceber que as relações reverberam.

A apetência para realizar esta tese teve origem nas percepções e nas reflexões sobre a trajetória de vida profissional que foram caracterizadas por vivências com as artes e com a ciência como professora, artista e pesquisadora. É nos conceitos de educação estética que encontramos meios de relacionar as experiências e os experimentos que pontuaram minhas ações pedagógicas e da vida. Compreendemos “experiência” segundo Larrosa (2016, p. 21), o qual afirma que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Essa experiência sensível pode acontecer no Museu de Ciências Naturais quando este conta a história dos objetos pensando em torná-los estimulantes e atrativos. Para ser experiência, precisa ser sensível e inteligível sincronicamente; senão, não é experiência.

## **MATERIAIS E MÉTODOS.**

Esta pesquisa contou como instrumentos de coleta de dados: diário de observações, visitas mediadas, entrevistas gravadas, fotos e documentos. A análise dos materiais foi contemplada por uma abordagem multimeios como a análise de conteúdo, cujas essências emergem das observações e foram categorizadas no sentido de fazer relações com a teoria já existente sobre o tema, com os dados coletados e com os novos olhares que permitiram uma problematização das evidências apresentadas ao longo das visitas aos museus. As investigações apontaram que a metodologia de Análise de Conteúdo: 1) possibilitou a repercussão de sentidos no entrelaçamento das vozes e dos dados que emergiram da narrativa característica de cada museu pesquisado; 2) facilitou a construção de bases para uma educação estética em Museus de Ciências; 3) evidenciou que os museus pesquisados provocam o sensível de forma conjunta ao conhecimento, que também são espaços de percepções, de acolhimento e de trocas entre o público e o exposto, e a estesia colabora na mudança do conceito de museu de guardador de objetos para o conceito de museu como espaço educativo, socializador e estético. A metodologia de análise de

imagens: 1) possibilitou evidenciar as essências narrativas dos curadores e relacionar com as imagens.

Quando acreditamos que o discurso de um museu pode ser muito potente e, na mesma medida, sensível, para que todos aprendam e se situem no porquê de falarmos em escalas temporais, muito antes de seus tempos, o espaço para descobrir isso pode ser o Museu de Ciências.

A seleção dos museus deu-se pela importância e pelo tipo de acervo, pois eles contam com objetos no acervo exposto que registram a evolução humana por meio de artefatos e o inusitado natural com os espécimes. As formas de expor o acervo, que apresentam os espécimes ou os artefatos, constituem o que é exposto no museu. Especíme pode ser uma planta, um animal ou fóssil - é o que a natureza oferece; e artefato é o que o homem criou, ou seja, tudo que passou pela mão do homem. O conjunto desses objetos, dessas peças de museu, é o acervo. O responsável pela forma que os espécimes e os artefatos são expostos é o profissional denominado curador, que, junto aos diversos outros especialistas, define a característica do museu.

As visitas para a coleta de dados inicial ocorreram e na ocasião, fui recebida pelas pessoas indicadas pelos museus, pelos curadores que estavam à minha espera e dedicaram seus tempos para mostrar os espaços dos museus. Ao mesmo tempo que visitei o acervo, procedia a gravação das verbalizações de modo a registrar a experiência, bem como de coletar dados pertinentes aos objetivos da pesquisa.

Os procedimentos para visita deram-se com o contato por *e-mail* com os museus e apresentação das cartas de referência emitidas pelo PPGE da UNIVALI e pelo Museu Oceanográfico Universidade do Vale do Itajaí (MOVI) (Ver Apêndice A). O agendamento da visita, a visita ao museu e a coleta de dados em forma de anotações, de fotografias, de gravação da mediação e de documentos perfazem os dados desta pesquisa.

O acompanhamento direto de profissionais da área de curadoria e de educadores dos respectivos museus foi registrado em gravação das verbalizações e compiladas como dados, na forma de transcrições para posterior análise de conteúdo. Tivemos como foco a análise dos objetos musealizados e os espaços em que se encontravam

expostos. O critério de seleção foram objetos e espaços que revelassem relações da estética e da ciência no acervo museográfico, apontados como tal pelos curadores e ou por nossa percepção. A percepção da imagem no quesito forma, registrada em fotografias, foi evidenciada na observação, no tempo e no espaço, enquanto provocavam alguma sensação de estesia que fosse de gosto ou desgosto.

O descompromisso, entre o gosto e o desgosto, mobilizou-me a uma espécie de interesse em desvelar que grau de curiosidade que me deparava a cada setor dos museus. Curiosidade é o que sentimos. Parece-nos ser uma palavra adequada para definir a atração, a apetição que certos objetos exercem, como se um determinado objeto nos toca, nos chama, mas outros não.

Dos museus estudados, detemo-nos a registrar como esses se apresentam ao público, como dispõem os objetos, como os objetos se situam em determinado espaço, quais suas narrativas e quais elementos oportunizam que eles possam ser esteticamente explorados. Para tal, tomamos como referência os museus deste estudo, apresentados a seguir.

O Museu Nacional de História Natural e da Ciência/Museu da Universidade de Lisboa - MUHNAC/MULisboa (Figura 8) é um órgão da estrutura administrativa da Universidade de Lisboa que tem como missão “[...] promover a curiosidade e a compreensão pública sobre a natureza e a ciência, através da valorização das suas coleções e do património universitário, da investigação, da realização de exposições, conferências e outras ações de carácter científico, educativo, cultural e de lazer” (MUHNAC, 2015, n.p.). Possui programa educativo próprio que oferece mediações, oficinas, atividades complementares sobre a história das áreas associadas às exposições permanentes e temporárias.

O complexo do MUHNAC inclui espaços repletos de história e ciência, como o seu edifício principal, o Laboratório Químico, Jardim Botânico de Lisboa e o seu Observatório Astronômico. “Os visitantes encontram exposições nas áreas da ciência da natureza, história da ciência e de muitas outras áreas do conhecimento universitário, desde ciências exatas, da saúde, às artes e a arquitetura” (MUHNAC, 2015, n.p.). As narrativas integram palavras, imagens e objetos de importan-

tes coleções científicas, devidamente preservadas para servir a investigação sobre questões da atualidade e a difusão da cultura científica.

O Museu funciona como uma ferramenta de intervenção e uma porta da Universidade de Lisboa na sociedade, por meio de “[...] suas exposições, atividades culturais, educativas e científicas, estimulando a compreensão pública sobre a Natureza e a Ciência” (MUHNAC, 2015, n.p.).

O Museu de Ciências Príncipe Felipe é parte da Cidade das Artes e Ciências de Valência, Espanha. É uma instituição dedicada a fazer com que pessoas de todas as idades se familiarizem com a ciência e as artes por meio de exposições práticas. O museu explicita o lema: “É proibido não tocar, não sentir e não pensar”, o qual reflete a filosofia de aprendizado sensível e interativo do Museu. Inaugurado em 2000, o Museu<sup>126</sup> foi projetado para fazer parte de um complexo cultural, pelo arquiteto Santiago Calatrava e Félix Candela, com o formato de um esqueleto de baleia.

No museu Príncipe Felipe, da Cidade das Artes e das Ciências, são oferecidas visitas mediadas e atividades educativas organizadas de acordo com os diferentes níveis educacionais, bem como formação de professores e mediadores nos espaços do Museu da Ciência, *Hemisfèric*, *Oceanogràfic* ou *Umbracle*. A arquitetura do museu, proporciona a circulação dos visitantes em espaços amplos que referenciam um grande esqueleto de animal.

A Cidade das Artes e Ciências, “[...] s’ha convertit en un referent mundial de la ciència interactiva. El seu principal objectiu consistix a fomentar la curiositat i l’esperit crític, intentant sorprendre i divertir el públic a través dels continguts que oferix entorn del món de la ciència, la tecnologia i el medi ambient”<sup>127</sup> (LA CIUTAT de les Arts i les Ciències, 2018, n.p.).

Suas características arquitetônicas são especiais e a distribuição de seus espaços abrigam eventos de todos os tipos, correspondente à oferta de produtos culturais diferenciados e singulares, como uma das principais razões para uma visita turística à cidade de Valência.

O Museu Oceanográfico UNIVALI (MOVI) foi criado em 1987 e está entre os quatro principais acervos de história natural do Brasil.

Em dezembro de 2015, foi inaugurada a exposição do museu oceanográfico localizado em Balneário Piçarras, Santa Catarina. Na temática oceanográfica, considera-se como o maior museu da América Latina. Em trâmites de aprovação junto à Universidade, é proposta a missão de divulgar e expor as características do patrimônio biológico marinho para a educação e para o deleite do público. Atua conjuntamente à Fundação Universidade do Vale do Itajaí. Localizado em um dos *campi* da UNIVALI, ele manteve a característica arquitetônica dos edifícios da universidade, com tijolos à vista e vigas de concreto com uma ocupação de quatro andares

O museu foi organizado com um percurso sequencial com modernos projetos luminotécnicos e de som que propicia ao visitante diversas atrações. A exposição do acervo foi planejada para se adaptar à edificação, pois esta não foi concebida para um museu, mas, sim, para salas de aula. “O crescimento de um acervo oceanográfico está sujeito a um grande esforço de campo, associado a ocorrências raras e inusitadas que se dão ao longo do tempo” (UNIVALI, 2018, n.p.).

O acervo do MOVI surgiu de uma coleção particular que, posteriormente, foi institucionalizada. O programa educativo oferece a difusão do conhecimento sobre a história das áreas associadas, a preservação da vida e o saber local, aproximando o museu de seus diversos públicos.

O MOVI expõe as características do patrimônio biológico em uma ordem cronológica e “[...] cuida e desenvolve coleções de referência, agregando o maior número de espécies marinhas, auxiliando e possibilitando pesquisas taxonômicas e biogeográficas, formando assim um dos melhores retratos do conjunto da biodiversidade do litoral brasileiro” (UNIVALI, 2019, n.p.).

Esta tese tem assim como objeto de estudo esses três museus de Ciências Naturais, os quais são normalmente vistos como um ambiente ideal para a divulgação de novas produções humanas, meio facilitador da articulação do sistema de produção cultural. Apesar de serem museus de ciências e visarem a divulgação científica, os curadores propõem espaços pensados esteticamente para possibilitar a educação de sensações e de significações, por meio de suas exposições. Nesta pesquisa, consideramos que a educação estética é tam-

bém uma das finalidades do Museu de Ciências, ao possibilitar as percepções por meio dos objetos nas exposições.

## RESULTADOS.

Em relação ao objetivo da pesquisa, concluiu-se que: 1) o Museu de Ciências Naturais é uma possibilidade de educação estética; 2) os espaços e os objetos intencionados pelos curadores possibilitam fazer experiência; 3) a ciência e a estética estão preocupadas com o sensível e o significativo; 4) as narrativas possibilitam um saber alicerçado no sensível e no inteligível que repercute no sujeito da experiência, de modo a oportunizar o sentir e o pensar no entendimento do mundo vivido. Entre aqueles dados que escolhemos, analisamos, reunimos em unidades de sentido e categorizamos; desse modo, passados pelo filtro de juízo, verificamos que alguns provocam gostos e familiaridade. O momento da coleta dos dados gerou o sentimento de que ora sujeito, ora objeto, sutilmente transformava a experiência em percepções sensíveis e inteligíveis. Essas percepções juntas possibilitavam gostos, desgostos e indiferenças, mas a apetição de validar cientificamente esses diferentes juízos, mesmo sendo individuais, e possibilitar a expressão dessa individualidade a uma forma de ciência, nos mobilizou a adotar uma recolha de dados farta, mas que nos levasse a garantir a originalidade de que fomos sujeitos, com tentativas de inserção na generalidade.

A análise dos materiais, que são as observações contidas no diário, as fotografias dos objetos, as verbalizações transcritas e os documentos, foi contemplada por uma abordagem exploratória de cunho educacional: a análise de conteúdo para as entrevistas, o diário e os documentos, e os conceitos de *punctum* e *studium* para a análise de imagens. Por ser essa investigação interpretativa, a triangulação dos dados possibilitou evidências nas relações entre as variáveis dos dados e a versatilidade na interpretação crítica por parte da pesquisadora.

Compreendemos que pode haver influência das verbalizações dos mediadores na análise dos dados, pois a experiência de estar no museu suscitou uma avalanche de sentimentos e de pensamentos. No momento da visitação, foi travado um jogo entre a estesia e a lógica,

ao ir e vir, entre deixar fluir os sentimentos e a imaginação e conter no entendimento e na razão para poder transitar na natureza sensível e na realidade objetiva que o momento requeria.

Os documentos fornecidos pelos museus caracterizam-se por endereços eletrônicos para entrada nos *sites* que apresentam as informações oficiais cedidas pelos museus, bem como *folders* e materiais publicitários. Essas informações estão diluídas no texto e foram consideradas complementares, mas validadoras das verbalizações dos mediadores. Assim, os dados - as verbalizações, o diário de observações e os documentos - foram submetidos à análise de conteúdo que fez surgir essências, as quais relacionadas à análise de imagens das fotografias selecionadas formaram o arcabouço para a análise.

As transcrições e as observações anotadas no diário de campo constituem o corpo documental que, mediante leituras sucessivas, resultou em uma triagem dos temas relevantes abordados pelos entrevistados.

Por meio da escrita, da palavra e das imagens, organizamos uma estrutura informacional, intencional, para a análise dos dados coletados. Em Barthes, encontramos argumentos para a análise de fotografias. Barthes (1990, p. 33) sinaliza que a “[...] mensagem linguística reforça as informações sobre o objeto principalmente desde a vinculação texto-objeto ou texto-imagem”, o que permitiu a remontagem da cultura de sociedades orais. Com isso, as imagens reforçam os entendimentos e explicitam as referências que o texto conduz.

O fato de vivermos em um mundo tecnológico visual complexo, em que as imagens se transformaram em um produto essencial para a informação e para o conhecimento, fez-nos buscar uma forma de análise em que as imagens fotográficas foram produzidas por nós e, na tese, são usadas para corroborar como ilustração. Logo, faz-se necessário explorar multimeios e, ao mesmo tempo, contemplar os conceitos da comunicação e da representação cultural dos conhecimentos que partem diretamente de uma transação com o visual.

Resolvemos, então, tomar como ponto de partida apenas algumas fotos, aquelas em que os objetos eram indicados pelos curadores e que nos sensibilizaram, nos conduziram aos entendimentos e que possibilitaram elucidações ao que foi referido no texto. Segundo

Barthes (2010, p. 17), “[...] uma foto pode ser o objeto de três práticas ou de três emoções, ou de três intenções, fazer, experimentar, olhar”. A fotografia pode transformar os sujeitos em objetos e em objetos de museus quando proposta para tal. O objeto é uma emanção do referente de um corpo real, universalizado, que estava lá em algum tempo e, deste, partem algumas radiações, no sentido de uma propagação de energia, que vem nos tocar e uma espécie de ligação acontece - é carnal embora impalpável, mas há partilha.

É proposto por Barthes (2010) que alguns elementos componentes do objeto nos saltam da cena e vem transpassar-nos, pungir-nos. Uma palavra latina o designa como *punctum*. “[...] é também picada, pequeno orifício, pequena mancha, pequeno corte” (BARTHES, 2010, p. 35). Referimo-nos ao modo de como o objeto nos tocou, naquele espaço e naquele tempo, abrindo possibilidades para a ampliação dos desejos e da curiosidade. Já o *studium* remete ao que a imagem apresenta, aos elementos que a compõem e a forma que estão dispostos.

*Punctum* e *studium* são conceitos elaborados por Barthes (2010). O *punctum* forma, juntamente ao *studium*, a dualidade que norteia o interesse por uma fotografia. Seria em outras palavras: o objetivo (*studium*) e o subjetivo (*punctum*) da fotografia. Para Barthes (2010), o *studium* é um interesse guiado pela consciência, pela ordem natural, que engloba características ligadas ao contexto cultural e técnico da imagem. Já o *punctum* tem caráter subjetivo, é um interesse que se impõe a quem olha a fotografia, diz respeito a detalhes que tocam emocionalmente o espectador e variam de pessoa para pessoa; é o que estimula na fotografia, o que fere o apreciador.

Os interesses ajuizados que certos objetos despertam em nós, um *punctum* que nos atrai ou repele, proporcionando transformações que vem irromper um estágio de sensação, que, para Kant (2012), é imaginação, conduz-nos à outra fase do ajuizamento como sendo o entendimento, o *studium*. Muitas vezes o referido *punctum* é um objeto como todo inserido em um cenário, mas também pode apresentar-se por um pormenor, um detalhe que, de certo modo, nos provoca uma entrega. Nesse entremeio, o juízo de gosto, juízo estético, pronuncia-se e é pessoal e intransferível. O *punctum* possui, por um lado, uma

força de expansão, muitas vezes metonímica, entendida aqui como uma percepção que abre possibilidades para a entendimento se ampliar; e, por outro, possui certas relações que nos faz acrescentar algo, via imaginação, na cena ou no objeto observado. Ainda, parte do objeto paradoxalmente preenche a curiosidade, completando-nos momentaneamente, pois a opinião pessoal é manifestada.

É importante considerar que, durante a visitação aos museus elencados para esta pesquisa, o *punctum* foi percebido como latência, inconcluso, criativo, em um jogo dinâmico entre a imaginação e o entendimento. Juntamente às verbalizações e às observações registradas, foi possível obter as relações entre os dados coletados.

Entendemos a estética como uma harmonia com a conformidade afins, pois as sensações constroem os sentimentos e estes são diferentes das percepções. As percepções possibilitam a compreensão do mundo e juntas essas subjetividades podem possibilitar a autonomia estética. Daí a conformidade afins, ou seja, a coerência na natureza e na liberdade do indivíduo, mas entrelaçado ao objeto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Traçamos como objetivo problematizar como os Museus de Ciências Naturais podem ser possibilitadores da Educação Estética. Entendemos com Bachelard que nossa imaginação, quando em liberdade, alarga nosso ser e conduz a percepções das sensibilidades e das inteligibilidades, que, juntas, estendem nossas significações a respeito do mundo vivido. O conhecimento, quando decorre de uma experiência, proporciona uma educação que tensiona o sensível e inteligível em um jogo dinâmico. O que emana dessa experiência – que é uma experiência estética, constitui nosso conhecimento e pode nos aprimorar como humanos. O jogo tensionante e dinâmico entre a imaginação e o entendimento provoca nossas movências para novos conhecimentos, pois são possibilitados por uma educação sensível e inteligível juntas, a educação estética.

Nossos dados revelam que os Museus de Ciências Naturais do estudo são um espaço fértil para o sentir, pois o que compõe o nosso ser é uma fonte de impulsos sensíveis e, também, inteligíveis que am-

pliam nossas percepções conduzindo ao alargamento do nosso ser e nos encaminha para a superação do homem bárbaro schilleriano, o qual se dá pelas movências provocadas pelo jogo das faculdades do ânimo que contam com as dimensões sensitivas estimuladas pelas provocações dos espaços ou dos objetos.

Ao longo desta pesquisa, aventamos a hipótese de que o Museu de Ciências Naturais é um espaço possibilitador de educação estética quando se configura como um lugar do sensível e do inteligível sem apartamentos, o qual oportuniza o conhecimento pela experiência. Traçamos como objetivo problematizar como os Museus de Ciências Naturais podem ser possibilitadores da Educação Estética.

Expressamos, por meio de metáforas, poéticas, fragmentos de contos, imagens que, quando motivados, ampliamos nossa natural aptidão de alargar nossos sentimentos e potencializar nossa imaginação. Nossa imaginação, quando em liberdade, alarga nosso ser e conduz a percepções das sensibilidades e das inteligibilidades, que, juntas, estendem nossas significações a respeito do mundo vivido. O que nos é significativo possibilita os entendimentos de nosso mundo e, também, amplia nosso conhecimento. O conhecimento, quando decorre de uma experiência, proporciona uma educação que tensiona o sensível e inteligível em um jogo dinâmico. O que emana dessa experiência – que é uma experiência estética, constitui nosso conhecimento e pode nos aprimorar como humanos. O jogo tensionante e dinâmico entre a imaginação e o entendimento provoca nossas movências para novos conhecimentos, pois são possibilitados por uma educação sensível e inteligível juntas, a educação estética.

Para atingir o objetivo desta tese buscamos:

Estimar as possibilidades de educação estética em Museus de Ciências Naturais:

Aferimos que os Museus de Ciências Naturais estudados oferecem exposições que provocam movências no sujeito, com espaços criativos em que o sujeito é convidado a atribuir significações aos objetos. A compreensão dos significados sensíveis e inteligíveis acontece, porque os objetos propositores só conquistam seus significados pela ação daquele que o manipula, o cheira, o vê, o ouve ou imagina, ou seja, o sujeito.

Entendemos que uma proposta expositiva no Museu de Ciências Naturais, que valoriza o significado existencial e afetivo dos objetos, usa termostatos, umidificadores ou desumidificadores no espaço expositivo para que o sujeito sinta por meio da sensação o que está a ver. Os sons característicos do espécime ou do meio ambiente juntamente à naturalização dos animais ou conjuntamente aos objetos contemporâneos a eles pode estimular a coragem afirmativa, movências do ser, pró atividades, e a compreensão do tempo e do espaço que o sujeito está vivendo. Entendemos que uma proposta expositiva no Museu de Ciências Naturais que valoriza o significado existencial e afetivo dos objetos oferece possibilidades de educação estética.

Estimamos que, dentre as possibilidades de o Museu de Ciências Naturais ser um espaço de educação estética, as formas que os curadores propõem para contar as histórias dos objetos podem provocar os movimentos em nossos pensamentos tanto quanto em nossas sensibilidades. Quando ocorre essa movência no sujeito, entendemos que ela potencializa a possibilidade de acontecer a educação estética. As formas escolhidas pelos curadores para contar a história do objeto provocam o sujeito, o convidam para imaginar com as materialidades ou virtualidades que dão percepções de infinitas interpretações para o objeto. Ao ampliarem as percepções, alargam-se as aprendizagens e os Museus de Ciências Naturais propiciam chances de entendimento. Isso pode se dar pelo emaranhado de relações oportunizadas no jogo entre o sensível e o inteligível, ou seja, as percepções e os conceitos científicos, harmonizando-se e tencionando-se na forma de propor a exposição ao estimular a memória, a lembrança, a associação afetiva, podendo, dessa forma, tocar o sujeito e propiciar novos conhecimentos. Temos a consciência de que não são todos os Museus de Ciências Naturais que oportunizam a experiência, pois muitos mantêm as tradicionais formas de exposição em vitrines dispostas para a observação dos objetos, mas os museus pesquisados demonstraram ações para ampliar as possibilidades de significações dos objetos que expõem.

Reconhecemos que experiência não é interpretar o objeto, manipular o espécime ou tocar no artefato, é sentir e pensar rentes, é conhecer pelo sentir e perceber sincronicamente, é experimentar e dei-

xar-se ser experimentado, o nascente, o novo. Os dados coletados nos museus pesquisados apontam que sensibilizar o sujeito é o que parece querer os Museus de Ciências Naturais, quer dizer, os museus querem é difundir a ciência, mas a via que recorrem é buscar sensibilizar o sujeito quando o colocam no centro de suas proposições para fazê-lo pensar junto às provocações que emanam dos objetos, sobretudo pela experiência sensível e inteligível em sincronia.

Esta pesquisa traz dados que revelam que os Museus de Ciências Naturais do estudo são um espaço fértil para o sentir, pois o que compõe o nosso ser é uma fonte de impulsos sensíveis e, também, inteligíveis. Dessa forma, conseguimos nos conectar com nosso entorno, porque essa é uma faculdade de intersubjetividade e é constitutiva da natureza humana. As curadorias dos três museus estudados revelam esse potencial de suas instituições, mesmo que em diferentes intensidades, pois os dados coletados apontam que as exposições apelam para as origens da vida e exaltam a conformidade afins na natureza, quer dizer, a organicidade do objeto pelo efeito de luz e sombra, plano e sinuoso, fragmento ou inteiro para que se perceba a beleza de se estar vivo e o revelar das complexidades ocorridas na natureza para que estejamos nessa experiência.

Reconhecemos que os dados apontam que as formas expositivas de como esses museus são organizados podem estimular nossas apetências e, também, nos incitar a saciá-las, porque, quando percebemos que algo nos afeta, esse estado nos permite buscar formas de expressar nosso juízo de gosto ou desgosto. Constatamos que esse estado de juízo, essa condição transcendental, é um estado estético, é como um jogo entre nossas sensibilidades e o nosso mundo de referência.

Confirmamos que os Museus de Ciências Naturais estudados também são espaços de estesia, de manifestação do eu que, diante dos objetos propositores, possibilitam que estabeleçamos relações, alarguemos conhecimentos, colhemos informações e ampliemos nossas percepções. O alargamento do nosso ser nos encaminha para a superação do homem bárbaro schilleriano, o qual se dá pelas movências provocadas pelo jogo das faculdades do ânimo que contam com as dimensões sensitivas estimuladas pelas provocações dos espaços

ou dos objetos. Os Museus de Ciências Naturais deste estudo não tratam apenas de ciência, mas de implicações diretas de sentimentos, de paixões e de emoções não apartados da narrativa científica.

Concebemos que a experiência e o que reverbera dela pode desencadear a imaginação e é, na imaginação, que se dá a distribuição às outras faculdades tarefas específicas, como, no entendimento, a faculdade do conhecer, e, na razão, a faculdade de indagar (curiosidade). Os dados desta tese revelam que há possibilidades de educação estética, pois os Museus de Ciências Naturais apresentam suas exposições em coerência com suas narrativas e desenvolvem exposições que evidenciam espécimes translúcidas, opacas, brilhantes; possuem o cheiro das penas coloridas ou monocromáticas que, devido às técnicas de conservação, exalam; apresentam a monumentalidade de miniaturas de seres que, como nós, compartilharam este Planeta; possibilitam a comoção diante de paredes completamente preenchidas por carcaças, ossadas e até podem incitar a dor da perda mediante a extinção de certas vidas e, assim, o que sentimos estamos a conhecer.

Entendemos com Kant que o que nos permite legislar sobre os objetos é a faculdade de juízo de gosto e que essa faculdade é um estado estético. Os dados apontam que os três Museus de Ciências Naturais pesquisados buscam a divulgação da ciência pela via de sensibilizar o público por meio de objetos e espaços, provocando significações pessoais entre a representação do objeto da ciência e o sentido de que o público possa atribuir para conhecer, desejar e sentir. Este, por sua vez, afeta-se; assim, usa suas faculdades de imaginar, entender e raciocinar.

Analisar sobre propostas de espaços e de objetos que potencializam a educação estética em museus:

Identificamos que os Museus de Ciências Naturais apresentados nesta tese são um espaço de educação estética, visto que esses espaços estão buscando superar o modelo de museu como expositor e proporcionar aos visitantes interações entre o sujeito e o objeto, além de oportunizar a experiência e a construção do conhecimento sensível e inteligível não apartados. Os dados do estudo revelam que a relação entre o sujeito e o objeto é aproximada quando a mobilidade

estrutural do objeto é provocada pelo toque, e os desdobramentos que acontecem nas mãos do sujeito possuem significado único, no aqui e no agora do experimento, mas o compartilhamento dos demais sentidos corporais podem oferecer a oportunidade da experiência.

Detectamos que exposições que oportunizam as articulações de objetos, as mobilidades das peças ou do sujeito, ou seja, tudo que encoraje a manipulação conjugada à dinâmica da própria peça, pode resultar em impulso criador e novas significações podem ser atribuídas aos objetos. Os dados apontam que propostas que convidam o sujeito a jogar com o objeto podem alterar o estado de ânimo e possibilitar que este faça a experiência, uma proposta que convida a encarar o objeto e desencadear o impulso criador.

Constatamos nos museus visitados que há diferenças entre objeto da ciência e objeto propositor, pois, da mesma forma que há diferença entre arte humana e arte da natureza, ambas podem ser arte, mas são de naturezas diferentes. Assim, os objetos da ciência expostos no museu podem ser propositores, mas não por si só como objetos de arte, pois só serão propositores se houver elementos que os apoiem. Cremos que os objetos do Museu de Ciências Naturais são estéticos porque possuem o *a priori* (sua origem, história...) e permitem o juízo de gosto ou desgosto para o sujeito que experiencia uma relação corporal com eles (os objetos).

Reconhecemos que a educação estética pode vir da provocação do objeto, mas, quando o objeto é da ciência, há a necessidade de elementos propositores para que o sensível se manifeste juntamente ao intelectivo. O objeto propositor pode ser um utensílio, um instrumento, imagem, escritos que estão a convidar a sentir e a pensar, porém é o sujeito que imagina e cria possibilidades de diálogos com os objetos. Quando entramos em contato com um objeto propositor, somos convidados a alargar nosso olhar sensível, perceber, ver, desejar a conhecer. O espaço propositor pode ser arquitetado para acionar a sensibilidade porque a memória pode ser ativada por meio de objetos simbólicos que nos sensibilizem e nos movam para a ação de percepção e de entendimento, tais como o uso de estímulos visuais, interativos, táteis e sonoros. Entendemos que os espaços propositores no Museu de Ciências Naturais, quando cheios de vitalidade, podem con-

templar: bibliotecas, salas de mídias, cafeteria, assentos em frente a objetos, instrumentos manipuláveis, janelas para fora do museu. Contudo, os dados desta tese apontaram que, para ser um espaço de estesia, só ter esses elementos não basta. Esses espaços são potentes e necessitam estar em coerência com as narrativas dos museus para que os objetos propostos na exposição se articulem como fios condutores das histórias que querem contar sobre eles e para que o sujeito possa perceber sobre o que lhe está sendo narrado.

Compreendemos que os objetos propositivos são aquilo que nos faz ver o objeto, não como apenas ele se apresenta, mas porque possui elementos estésicos que vão auxiliar o sujeito a ver de outras formas. Uma mandíbula de tubarão, uma espécie de flor fossilizada ou um animal taxidermizado, quando apresentados como propositores, podem potencializar a mediação entre o público e o objeto, visto que as ações tomadas pela curadoria proporcionam possibilidades de materializações das intencionalidades. Os espaços e os objetos propositores tendem a provocar a ampliação da forma de ver pela interação, a observação mais detalhada, a interpretação e possibilitar encontros, aproximações ao provocar experiências estéticas. A experiência estética pode acontecer quando o sujeito olhar além do que o objeto propositor é, quer dizer, não apenas uma mandíbula de tubarão, mas algo que o leva a imaginar diversas possibilidades. A educação estética dá-se quando o sujeito é sensibilizado a jogar entre o que está a imaginar e o que percebe ser novo. Desse jogo, o que foi percebido como novo é conhecimento. O museu é um provocador do sensível e do inteligível quando proporciona ao espectador perceber e compreender o mundo por meio da experiência, e esta se dá pelo sensível e pela razão não apartados.

Inferimos que os objetos e os espaços propositores podem oportunizar experiências e vivências estéticas no Museu de Ciências Naturais, podem fortalecer os processos criativos (imaginação) e o gosto (estética), incentivando o público, por meio da contemplação, à reflexão. Os museus pesquisados fazem essa provocação pelas formas estéticas que buscam dispor os espécimes ou artefatos evidenciando-os com elementos que os particularizem e tornem distintas suas características. Os espaços e os objetos do museu, quan-

do pensados como propositores de experiências sensíveis, potencializam a educação estética e promovem o conhecimento. A complacência do belo, a experiência, o prazer na sensação, é a força propulsora das apetências, portanto potência de educação estética no museu.

Compreendemos que, quando o objeto representa algo para nós, legislamos sobre nossos pensamentos e, com o que representa, desencadeamos um dinâmico jogo entre nossos juízos, pois o que reverbera do objeto em nós potencializa o que trazemos *a priori* e o que estamos a sentir. Dessa tensão, a experiência pode acontecer e algo novo emergir. O jogo, como atividade estética do sentir e entender o que sentimos, evidencia a interconexão e a tensão constantes entre o sensível e o inteligível, e possibilita a construção do conhecimento.

Apontamos que é da potência criativa do uso do objeto que os curadores dos Museus de Ciências Naturais extraem a força para provocar as movências e atrair seus públicos a sair da letargia de pensamentos e voltar-se ao trabalho criativo. Os dados trazem que as intencionalidades estéticas dos curadores, por meio de objetos e espaços propositores convocam ao alargamento da gama das sensibilidades, em que a vivência da exposição pode se constituir como experiência.

Observamos que, para os curadores, alguns mais incisivos, que o importante é proporcionar experiências para que o sujeito aprimore suas formas de expressão, se perca imaginando e se encontre percebendo-se consigo mesmo, e, para isso, pensam nos objetos propositores, de forma que eles privilegiem as sensações corporais. Entretanto, os dados apresentam a preocupação dos curadores dos três museus, em relação ao fato de que o estímulo ao público é algo de constante busca, ou seja, o trabalho de propor ao público apetências por meio do sensível é um desafio de constante criatividade nas formas de se fazer as amarras das exposições com a narrativa do museu.

Concluimos que o Museu de Ciências Naturais é um espaço que tem potencial para relacionar as diferentes formas de representação do mundo, dos seres, das coisas, provocando a sensibilidade como um ruído de um metal ressoando, vibrando, tilintando em nossa cabeça a ponto de provocar uma tensão e silêncio. A tensão faz-se necessária para poder acontecer um estado de suspensão, o silêncio, e, ainda, permitir que este perceba inserir o acontecimento na sua corpo-

reidade. É pela pressão da tensão que se abrem as pontes para o pensar. Compreendemos que é por meio do fazer experiências que nossos conhecimentos possibilitam o desfrutar do entendimento, para articular os fenômenos à nossa volta.

Identificar as intencionalidades estéticas das curadorias nos museus pesquisados:

Verificamos que esta tese nos deu possibilidades de exprimir a tensão entre a racionalidade da ciência e o emaranhado de percepções que brotaram de nossas sensibilidades por ocasião das visitas aos museus pesquisados. As exposições visitadas, de alguma forma, me oportunizaram perceber o pouco que nos pertencia, o que se possuía era o *a priori*, porém, mediante as descobertas pelos abundantes estímulos que lá tive, algo não foi possível materializar. Refiro-me à experiência que toca como Larrosa descreveu, os saltos imaginativos, o transcender as fronteiras do que conhecia e o reconhecer que quem comandava eram os espaços e os objetos que lá estavam a me provocar mais e mais apetências com suas vozes, suas nuances cromáticas, suas formas como se fosse inexistente outro estado de ser e impossível finalizar minha imaginação.

Identificamos nos Museus de Ciências Naturais pesquisados profundas e densas relações entre memória e desejo. Era claro e distinto o apelo para a nossa sensibilidade com narrativas que suscitavam nossa nostalgia na idealização do lugar que estavam a narrar e da vontade de nos encontrar nessas narrativas

Identificamos que, nos Museus de Ciências Naturais, os discursos são desdobramentos das narrativas. No MUHNAC de Lisboa, identifiquei uma narrativa memorialística construída pela curadoria que tem profunda conexão temporal e espacial entre os objetos e o público por se assentar sobre três eixos: científico-documentais, que têm alvos cognitivos; os educacionais, que respondem pela formação intelectual e afetiva; e os culturais e estéticos, que se referem ao universo das significações (e dos valores pessoais). No MOVI de Balneário Piçarras, identificamos que a narrativa versa sobre espécies biológicas marinhas e as temáticas relacionadas aos mares e aos oceanos, e o discurso exalta o valor da vida e sua preservação. O Museu Príncipe Felipe de Valência quer contar sobre a trajetória vida na ter-

ra e a ação da tecnologia com perspectivas de melhoria da qualidade de vida no futuro.

Observamos que as intencionalidades estéticas das curadorias dos museus pesquisados perpassam pelas narrativas usadas pelos museus para provocar relações entre os objetos e seus significados com o público (por meio de imagens, palavras, sons, etc.), orientam os caminhos, ou seja, aproximam as pontes que são responsáveis pela condução das percepções ao entendimento. O MUHNAC conta sua história nas exposições, bem como põe à mostra o que lhe é mais precioso: objetos que contam os rastros de suas existências, o que reverbera em nós. O MOVI descreve a história da vida nos oceanos e nos mares, traçando a caminhada conjunta das espécies e as conexões que tornaram nosso presente possível, bem como exalta a importância da preservação para que tenhamos um futuro. O Museu Príncipe Felipe narra a origem do mundo e da vida nele pelos rastros preservados em objetos do passado e que, no presente, nos permitem dispor de tecnologia que poderá tornar a vida um tanto melhor. Os dados apontaram que a narrativa de cada museu é uma aliada para a educação estética, pois, pela forma como os museus contam a história do objeto, possibilitam que os sujeitos estabeleçam novas maneiras de significá-lo e, com isso, as possibilidades de movência para buscar novos conhecimentos e perceber que o aprendizado o acompanhará em sua vida.

Apontamos como intencionalidades estéticas nos três museus pesquisados o uso de frequentes metáforas e o emprego intencional de elementos propositores que podem causar estranheza ao longo da trajetória das exposições, quer dizer, que nos tiram da zona de conforto. O museu passa a ser lido como denso e enigmático devido às ferramentas que oferece; com o que o museu dá, o sujeito que resolve penetrar nas histórias contadas pode imaginar e ir muito além da trajetória física, pode criar novas formas de ver o museu, explorando as propostas, permitindo uma experiência distinta. Podem, também, acontecer possibilidades e multiplicidades de interpretações e de significações que permitem que o sujeito se perceba em transformação.

Percebemos que em cada museu visitado havia intencionalidades dos curadores de provocar juízos de gostos e desgostos. As pro-

vocações de gosto foram observadas nas relações com os objetos que os remetiam ao passado, com mensagens poéticas, cenários artísticos, indicadores de datação eletrônicos – evocações para um encantamento diante do encontro com o passado do objeto, apresentando elementos mediadores como se ele fosse uma inspiração para o futuro. O desgosto pôde ser observado como uma armadilha nas revelações das transformações da vida, porque o fragmento do espécime não é ele, mas, sim, o objeto escolhido pelo curador para apresentá-lo ao sujeito. Esse objeto passa, assim, a ser um mediador, um meio termo, uma ponte, em que é possível significá-lo; contudo, esse fragmento do espécime foi apresentado como um objeto propositor e despertou uma intuição estética que impulsionou sua apetição e possibilitou nova significação no espaço representativo (físico) e no espaço orgânico (vivo no pensamento) e que pode desencadear novas formas de expressão (linguagem, gestos, arte).

Os dados apresentaram que os Museus de Ciências Naturais são tão complexos quanto a natureza humana e necessariamente exploram o que antes configurava uma dualidade intrínseca entre o sensível e o inteligível, de forma a ligá-los por fios tensionantes em um jogo entre as sensibilidades e os entendimentos. A complexidade identificada é perceptível porque, ao mesmo tempo que os museus buscam estimular o ânimo e potencializar as sensibilidades do público, visam melhorar o nível cultural da população que o visita, provocando a reflexão e a capacidade crítica. Constatamos que, nos museus objetos desta tese, a intencionalidade das curadorias é de provocar um jogo dinâmico para envolver o sujeito integralmente. Os meios usados passam pelo apelo da memória, da história, dos conceitos, do objeto proposto, do espaço proposto e do significado que o todo converge em um conjunto de acontecimentos, a experiência, que poderia mudar o sentido de todo o conjunto.

Constatamos que as ações pensadas pelos museus estudados envolvem espaços educativos, socializadores e estéticos que se revelam desde o acolhimento do público, os objetos expostos, os delineamentos dos espaços para serem trilhados, as narrativas apresentadas de forma que nos permitem relacionar a outros contextos, de forma a possibilitar um dinâmico jogo que inter-relaciona o sujeito e a realidade do objeto – nós e nosso entendimento de mundo.

Entendemos que os curadores, quando se preocupam com os sentidos e a sensibilidades simultaneamente ao conhecimento, buscam elementos estéticos e outros meios narrativos entram na encenação e na elaboração da experiência desenvolvida para o público. A experiência é a via pela qual pode dar o alargamento de nosso ser e, nesse estado, que é estético, nossas potencialidades de construir novos conhecimentos estão latentes, tensionantes e apreendentes. Desse movimento em tensão, a noção de que somos sujeitos do mundo provém das coisas que nos tocam, nos afetam e isso potencializa o nosso aprimoramento pessoal.

Concluimos que, para que aconteça a experiência estética, precisamos de oportunidades que são viabilizadas por educadores ou mediadores, sejam eles pessoas ou as próprias formas de materialização dos saberes apresentadas pelos curadores, via narrativas que acompanham a exposição do objeto. A experiência estética nos Museus de Ciências Naturais pode estimular nosso interesse pelos saberes da ciência e vem agregar combustível para nos retroalimentar com sensações e com informações, conjuntamente. A experiência estética é a base para a fonte de sentidos, pois é abrangente e provocativa de ações e de articulações com o mundo.

Deduzimos que oportunizar experiências no Museu de Ciências Naturais pode fortalecer os processos criativos (imaginação) e o gosto (estética), incentivando o público, por meio da contemplação, à reflexão. A experiência estética pode acontecer no museu quando acionamos nossa memória, nossos gostos ou desgostos, quando nos deixamos estar em suspensão pelo maravilhamento, quando o belo nos encanta, quando o sublime nos abarca e deixa quase sem fôlego, pela alegria de interagir com algo, pelo som que nos inebria, a surpresa diante de algo novo. A experiência estética descrita dessa forma é capaz de possibilitar sentidos e entendimentos (conhecimento reflexivo), no qual as numerosas coisas que emergem dos objetos são harmonizadas pelas conexões possibilitadas pelas percepções.

Por fim, reconhecemos nossa tese como assertiva ao concluir que:

O Museu de Ciências Naturais é um espaço possibilitador de educação estética quando se configura como um lugar do sensível e do inteligível sem apartamentos, o qual oportuniza o conhecimento pela experiência.

## Referências.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III**. Tradução Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BAYER, Raymond. **História da estética**. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.

FRANKLIN, Katia. Educação estética: possibilidades no Museu de Ciências Naturais. 2019. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

KANT, Immanuel. **A crítica da razão prática**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KANT, Immanuel. **A crítica da faculdade do juízo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

KANT, Immanuel. **A crítica da razão pura**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2013a.

KANT, Immanuel. **Metafísica dos costumes**. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: São Francisco, 2013b. (Coleção Pensamento Humano).

LA CIUTAT de les Arts i les Ciències. **Descobrix El Museu**. 2018. Disponível em: <https://www.cac.es/va/museu-de-les-ciencies/museu-de-les-ciencies/descubre-el-museu.html>. Acesso em: 10 jul. 2019.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge Bondía. **Tremores**. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. MUHNAC. Museu Nacional de História Natural e da Ciência. Museu da Universidade de Lisboa.

**Missões.** 2015. Disponível em: <http://www.museus.ulisboa.pt/pt-pt/missao>. Acesso em: 1 fev. 2018.

NEITZEL, Adair Aguiar de; CARVALHO, Carla. **Formação estética e artística: saberes sensíveis.** Curitiba: CRV, 2012.

NEITZEL, Adair Aguiar de; CARVALHO, Carla. **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética.** Curitiba: CRV, 2016.

NEITZEL, Adair Aguiar de; CRUZ, Denise V. da Nova; WEISS, Cláudia S. A leitura do literário como acontecimento. In: NEITZEL, Adair Aguiar de *et al.* (orgs.). **Cultura, escola e educação criadora: diálogos sobre experiências estéticas na educação.** Itajaí: UNIVALI; Florianópolis: Dois Por Quatro, 2017. p. 123-136.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem: numa série de cartas.** Tradução Roberto Schwartz e Mário Suzuki. 7. reimp. São Paulo: Iluminuras, 2013.

SCHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a educação estética da humanidade.** São Paulo: EPU; Martins fontes, 2002a.

SCHILLER, F. **Kallias ou sobre a beleza.** Tradução e introdução de Ricardo Barbosa. Rio de Janeiro: Zahar, 2002b.

UNIVALI. **Museu Oceanográfico UNIVALI.** 2019. Disponível em: <https://www.univali.br/institucional/museu-oceanografico-univali/Paginas/inicial.aspx>. Acesso em: 10 jul. 2019

## SOBRE OS ORGANIZADORES

### **Verônica Gesser**

Pos-Doutorado em Educação: Currículo e Ensino - pela Barry University, FLORIDA, USA (Financiamento: CAPES). Doutora em Educação - Currículo e ensino - pela Florida International University, USA. Mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Líder do Grupo de pesquisa de Políticas e Práticas de Currículo e Gestão cadastrado no CNPQ. Diretora da Escola de Educação (Centro de Educação) da UNIVALI. Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade do Vale do Itajaí. Ampla experiência na área de Educação Básica e Superior, com ênfase em: Políticas Públicas, Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular. Suas pesquisas estão focadas nos temas: Políticas Públicas, Currículo, e Avaliação Educacional. Faz parte do Banco de Avaliadores do INEP, atuando ativamente nos Atos e Processos Regulatórios de Avaliação do Ensino Superior da Educação Brasileira, tanto nas modalidades presenciais quanto na Educação à Distância.

### **Anderson Luiz Tedesco**

Possui Pós-Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Mestrado da Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - PPGED/Unochapecó (2021). Doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PPGF/PUCPR (2019) e Mestrado em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - PPGEd/Unoesc, Campus de Joaçaba, (2012). Especialização em Educação no Novo Ensino Médio: Interdisciplinaridade e Itinerários Formativos para Linguagens e Ciências Humanas pela Universidade La Salle - Unilasalle (2022). Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Regional de Blumenau - FURB (2011). Especialização em Bioética e Pastoral da Saúde pelo Centro Universitário São Camilo - CUSC (2010). Licenciatura em Filosofia pelo Centro Universitário São Camilo - CUSC (2008). Atualmente é Professor Titular da Universidade do Oeste de Santa Catarina - (Unoesc, Campus de Joa-

çaba), docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Graduação - PPGEd/Unoesc. Desenvolve pesquisas na Linha de Processos Educativos, principalmente nas seguintes temáticas: 1) Epistemologias e Educação. 2) Filosofia e Educação, 3) Ética, Bioética e Educação e 4) Formação Humana e Educação Básica. Participa dos Grupos de Pesquisa: SULEAR: Educação Intercultural e Pedagogias Decoloniais na América Latina - (PPGED/Unochapecó), da Rede Sur Paideia - (PPGED/UTP) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação (GEPeFE)

### **Allan Henrique Gomes**

Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduado em Psicologia pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor Adjunto na Universidade da Região de Joinville - SC (UNIVILLE) na graduação em psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE); Líder do Núcleo de Pesquisa em Educação, Política e Subjetividades (NEPS) e membro do projeto integrado de ensino, pesquisa e extensão Percursos Formativos Docentes e Discentes na Rede de Educação Básica (PERFORMA). Professor na Associação Catarinense de Ensino - ACE. Membro do GT ANPED Psicologia da Educação e GT ANPEPP Psicologia, estética e arte.

### **Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos**

Pós-doutoranda em Desenvolvimento Rural Sustentável (PPGDRS) Unioeste. Pós-doutoranda em Estudos Transdisciplinares: Sociologia, Antropologia e Política na EHESS (*Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales*) Centro Edgar Morin – Paris/França. Doutora e Mestre em Educação pela UNIVALI. Especialista em Gestão e Supervisão Escolar - UNINASSAU. Licenciada em Pedagogia - Universidade Nilton Lins Coordenadora institucional (UNIVALI) do Programa Residência Pedagógica. Consultora Educacional. Pesquisadora e orientadora de pesquisas com ênfase em: Educação Ambiental, emergências climáticas, abordagens socioambientais, políticas públicas, teorias e práticas de currículo, formação (inicial e continuada) de professores, teorias de ensino e aprendizagem. Linha de pesquisa: Políticas para a Educação Básica e Superior. Pesquisadora e docente no Grupo de Pesqui-

sa: Políticas e Práticas de Currículo e Gestão, vinculado ao PPGE da UNIVALI. Membro dos Grupos de Pesquisa: Rede de jovens pesquisadores doutores em Educação Ambiental - REPDEA; Rede Internacional de Pesquisa em Desenvolvimento Resiliente ao Clima RIPERC Network. Membro da Comissão de Gestão Participativa da Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental - ReaSul. Representante Institucional da UNIVALI junto a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental de Santa Catarina (CIEA/SC). Representante Institucional da UNIVALI no Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do Comitê de Gerenciamento das Bacias Hidrográficas dos Rios Tijucas e Biguaçu e Bacias Contíguas. Coordenadora estadual do elo SC do Global Youth Climate Pact (GYCP).

### **Ediene do Amaral Ferreira**

Possui graduação em Relações Públicas pela Universidade Católica de Pelotas (1992), Mestrado em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (2017). Atualmente é professora titular da Universidade do Vale do Itajaí. Tem experiência na área de Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: comunicação, relações-públicas, jornalismo, agência experimental e pesquisa em comunicação.

### **George Saliba Manske**

Possui graduação em Licenciatura em Educação Física (2001) e especialização em Pedagogias do Corpo e da Saúde (2003) pela Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF-UFRGS), e mestrado (2006) e doutorado (2014) em Educação na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da mesma instituição (FACED-PPGEDU-UFRGS). Atualmente atua como professor dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Saúde e Gestão do Trabalho (PPGSGT) e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) pela mesma Universidade (UNIVALI). Líder do Grupo de Es-

tudos e Pesquisa em Estudos Culturais (GEPEC) (DGP/CNPQ). Com experiência nas áreas da Educação, da Educação Física e da Saúde Coletiva, atuando principalmente nos seguintes temas: corpos, culturas, biopolíticas, pedagogias culturais, medicalização, formação profissional e docente.

### **Ivo Dickmann**

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) e professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (Mestrado e Doutorado) da Unochapecó. Pós-doutor em Educação (Uninove). Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bacharel em Filosofia e Licenciado em Pedagogia. Principal foco de atuação e pesquisa: Pensamento de Paulo Freire, Ecopedagogia, Formação Docente em Saúde. Líder grupo de pesquisa interinstitucional Palavração - Grupo de Pesquisa em Educação e Ecopedagogia, cadastrado no CNPq. Entre as principais obras publicadas estão artigos em revistas científicas e os livros: *Primeiras Palavras em Paulo Freire* (2008; 2016; 2019), *Educação Ambiental na América Latina* (2018), *365 dias com Paulo Freire* (2019), *Paulo Freire: método e didática* (2020), *Pedagogia do Ser Mais* (2020), *Educação Ambiental Freiriana* (2021), *Ecopedagogia: origens, fundamentos e perspectivas* (2023).

### **Jaime Farias Dresch**

Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Vinculado à Linha de Pesquisa “Políticas e Fundamentos da Educação”. Realizou Doutorado em Educação na UFSCar, com período sanduíche na Universidade do Minho; Mestrado em Educação e Pedagogia na UNESP-Rio Claro. Sócio da ANPEd (GT Educação de Crianças de 0 a 6 anos). Integra o Núcleo de Pesquisa em Educação Básica: políticas, estéticas e diferenças (NuPEB). Coordena o Laboratório de Inovação Educacional (Labin), projeto financiado pela FAPESC. Leciona no curso de Pedagogia. É membro do Consuni e do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIPLAC. Integra o Conselho Editorial da Editora UNIPLAC. Coordenou o PPGE UNIPLAC de 2019 a 2023. Atuou como

professor nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Pesquisa as temáticas: Políticas e fundamentos da Educação Infantil; Pedagogia das diferenças; LGBTQIAPN+ e Educação; Pedagogias cuír; Divulgação Científica e Inovação.

### **Jaison Hinkel**

Psicólogo e músico autodidata. Graduação em Psicologia (2005) pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), mestrado (2008) e doutorado (2013) em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Realizou pós-doutorado em Psicologia (2022) pela UFSC, desenvolvendo a pesquisa “Psicologia Africana: contribuições possíveis a partir dos estudos da música”. Professor titular do Departamento de Psicologia da FURB, no qual realiza ações de ensino, pesquisa e extensão. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB. Integrante da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da FURB. Tem experiência na área de Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho, economia solidária, educação popular, saúde mental, arte, estética, psicologia africana e pensamento decolonial.

### **Jane Mery Richter Voigt**

Pós-Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade Desenvolvimento Curricular, pela Universidade do Minho - UMINHO, Braga, Portugal (2018). Doutora em Educação na área de concentração Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP (2012). Mestre em Educação na linha de pesquisa Educação Matemática, pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2004). Licenciada em Matemática pela Fundação Educacional da Região de Joinville - FURJ (1991). É professora titular da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, em cursos de graduação e como pesquisadora e coordenadora do Grupo de Pesquisa Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias - GECDOTE. Atualmente é coordenadora do PPGE/UNIVILLE. Integra o grupo de pesquisa Atividade Docente e Subjetividade vinculado à PUC/SP. Integra o GT 85 - Método e Categorias Teóricas na Pesquisa em Psicologia Sócio Histórica da

Anpepp. É pesquisadora do Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina - OEMESC. Integra o Projeto Interinstitucional Pandemia da Covid-19 e seus impactos na educação básica no Brasil: diagnóstico e proposições interventivas na escola, aprovado no Edital de Seleção Emergencial IV CAPES - Impactos da Pandemia (Edital n 12 CAPES, 2021). É membro do Grupo de Estudos em Educação Integral - GEEI-SC. Tem experiência na educação básica, no ensino de graduação e pós-graduação. Desenvolve pesquisas envolvendo temas como: currículo, políticas e práticas educativas na Educação Básica.

### **Joel Cezar Bonin**

Doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2020). Mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2008) e graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1997). Atualmente é professor do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-SC), desde 2015 e professor da UNIARP (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe), desde 2010. Atua como professor no Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade (PPGDS), na linha de pesquisa “Sociedade, Cidadania e Segurança” (2020) e no Mestrado Profissional em Educação Básica, na linha de pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação” (2019). Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Política Moderna e Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, filosofia, sociologia, antropologia, sustentabilidade, ética, cidadania e política. Atua como professor, tutor e produtor de material EAD para a UNIARP nas disciplinas de sociologia e antropologia jurídica.

### **Josilaine Antunes Pereira**

Doutora em Educação (UNISINOS - 2021). Doutorado Sanduíche na Universidade de Coimbra, Coimbra/Portugal (2018). Mestre em Educação (UNIPLAC - 2008). Graduada em Pedagogia (UNIFACVEST - 2004). Especialista em Prática Escolar Numa Visão Psicopedagógica (UNIFACVEST - 2004). Especialista em Movimentos Sociais, Organizações Populares e Democracia Participativa (UFMG - 2009). Tem experiência na educação, atuando principalmente nas áreas da educa-

ção infantil, estudos de gênero, estudos feministas, educação popular, estudos De(s)coloniais, epistemologia Latino-Americana, economia solidária, movimentos sociais, medidas sócio-educativas, Direitos Humanos, metodologia da pesquisa. Docente no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da UNIPLAC). Líder do grupo de pesquisa em Educação e Desenvolvimento Territorial: políticas e práticas (GEDETER) Integra a equipe da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP/UNIPLAC) fomento PRONINC/CNPq.

### **Julice Dias**

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, cuja tese de doutoramento “(Pré)-escola, cidade, famílias: produção de comunidades de sentido em cadeias ritualísticas de interação (1980-1999)”, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alda Junqueira Marin, foi defendida em julho de 2009. Mestre em Educação, pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), cuja dissertação foi defendida em fevereiro de 2003, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Bhering, intitulada “Um estudo sobre a interação adulto/crianças em grupos de idades mistas na educação infantil.” Pedagoga pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (1994). Atualmente é professora do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC, na Linha de Pesquisa “Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente”. Integra o Coletivo Ciranda - Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas, na mesma Universidade, atuando como vice-líder do referido Grupo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em educação da infância, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, planejamento, currículo, aprendizagem e formação de professores. Tem vasta experiência em formação continuada de docentes universitários e professores da educação infantil e ensino fundamental. Possui também experiência ampla em assessoria pedagógica a Prefeituras no que tange à elaboração de propostas curriculares e programas de formação docente na modalidade continuada. Responde pela Direção de Ensino do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Gestão 2021-2025.

### **Lucia Ceccato de Lima**

Pós-doutora em Educação Ambiental e Sustentabilidade pela Universidade Autônoma de Madrid - Espanha (UAM - 2017). Doutora em Engenharia Ambiental pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC - 2007). Mestre em Educação/Educação e Ciência pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC - 1999). Especialista em Metodologia da Pesquisa pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC - 1996). Especialista em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC - 1993). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC - 1984). Professora no ensino superior a partir de 1989. Desde 2010 é professora e pesquisadora dos mestrados da UNIPLAC: Mestrado em Educação PPGE e Mestrado em Ambiente e Saúde PPGAS, integrando as linhas de pesquisa: Educação, Processos-socioculturais e Sustentabilidade (PPGE) e Condições da Vida e Manejo Ambiental (PPGAS), respectivamente. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ambiente, Educação e Saúde - GEPES AMBIENS. Discute temas interdisciplinares: Educação Ambiental e Ambientalização das Instituições; Epistemologia e Formação Humana; Educação Básica e Superior; Ciências Ambientais; Ambiente, Saúde e Sustentabilidade em áreas de afloramento do Sistema Aquífero Guarani/ Serra Geral. Experiência na Educação Básica - SEC/SC (1984 - 2017). Participa de redes nacionais e internacionais de Pesquisa em Educação Ambiental e Sustentabilidade.

### **Mareli Eliane Graupe**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (20h) e do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde (20h) na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC/SC). Coordena o grupo de pesquisa Gênero, Educação e Cidadania na América Latina (GECAL/UNIPLAC). Licenciada em Pedagogia (2001) e mestra em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ (2004), doutora em Educação e Cultura pela Universidade de Osnabrueck, Alemanha (2010), revalidação UFSM (2010). Pós-doutora pelo Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas, UFSC (2011) e pós-doutora pelo Programa de Antropologia Social, UFSC (2012). É pesquisadora do Instituto de Estudos de Gênero (IEG/UFSC) e da REDE LIESS (Laboratório Iberoamericano para el Es-

tudio Sociohistórico de las Sexualidades). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na UNIPLAC/SC no biênio 2017/2018. Coordenou o Eixo 18 “Gênero, Sexualidade e Educação”, na ANPED Sul (2018). Atua com as seguintes temáticas: Políticas públicas de gênero. Equidade de gênero na educação e na saúde. Sexualidades e violências. Educação em saúde. Formação de professoras. Educação Infantil. Práticas pedagógicas equitativas. Metodologia de pesquisa qualitativa e quantitativa.

### **Maria Alzira Leite**

Possui formação em LETRAS e também em PEDAGOGIA. É especialista em PSICOPEDAGOGIA - ênfase em ensino especial e inclusão. MESTRADO em LETRAS: LINGUÍSTICA e LÍNGUA PORTUGUESA pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2009); DOUTORADO em LETRAS: LINGUÍSTICA e LÍNGUA PORTUGUESA pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2014), com período PDSE na Universidade Nova de Lisboa - FCSH. Realizou estágio PÓS-DOUTORADO em LINGUÍSTICA APLICADA, pela Unicamp (2016). Possui experiência nos ensinos fundamental 1 e 2; Médio; EJA; Graduação, Mestrado e Doutorado. Já atuou como Membro de Comitê de Ética e Pesquisa e coordenação de graduações em Letras-Português; Letras-Inglês; História. E, ainda, possui experiência como Coordenadora Institucional do PIBID; Coordenadora Institucional da RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - gestão 2018. Os seus estudos dialogam com a Educação, mais especificamente, com: Alfabetização, Letramentos, Multiletramentos, Leitura, Escrita, Literatura Infantil. É corretora da prova escrita de proficiência de português para estrangeiros - CELPEBRAS.

### **Marly Kruger de Pesce**

Doutorado em Educação- Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e do curso de graduação de Letras- licenciatura da Universidade da Região de Joinville - Univille. Líder do Grupo de Pesquisa GECDOTE e integrante do Observatório de Ensino Médio em Santa Catarina. Investiga temas sobre tecnologias digitais; práticas educativas, ensino médio e letramentos digitais.

**Rita Buzzi Rausch**

Doutora em Educação pela UNICAMP e Pós-doutora em Educação pela UFSC. cursou Pedagogia e Mestrado em Educação na FURB. Possui especialização em Alfabetização pela UNIVALI. Atuou como alfabetizadora e coordenadora pedagógica na Educação Básica na SEMED de Blumenau. Na FURB, atuou como professora e pesquisadora no Curso de Pedagogia e no PPGE; coordenou o PIBID de Pedagogia: Alfabetização e Letramento; coordenou o PPGE; e assumiu a Direção do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras. Foi coordenadora da XIII ANPEd-Sul 2020-2021. Atualmente é aposentada e professora voluntária no PPGE da FURB. Desde 02/2020 é professora no PPGE da UNIVILLE e integra o Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente. É integrante e desde 03/2023 assumiu a coordenação da RIPEFOR - Rede Interinstitucional de Pesquisa de Formação e Práticas Docentes. É integrante e consultora do GT 8 - Formação de professores da ANPEd. Desde 2022 é bolsista produtividade em pesquisa e consultora ad hoc do CNPq. Suas pesquisas abordam, principalmente, a formação de professores da Educação Básica e da Educação Superior e a coordenação pedagógica.

**Silmara da Costa Maia**

Possui graduação em Enfermagem pela Universidade Federal de São Paulo (1988), mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (1999) e doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (2018). Atualmente é professor titular da Universidade do Vale do Itajaí. Tem experiência na área de Enfermagem em Unidade de Terapia Intensiva, currículo e avaliação, atuando principalmente nos seguintes temas: enfermagem, sistematização da assistência, cuidado, diagnóstico de enfermagem e ensino de enfermagem.

**Tania Mara Zancanaro Pieczkowski**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF); Especialista em Educação Especial pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC); Especialista em Docência na Educação Superior pela Universidade Comunitária da Região de Chape-

có (UNOCHAPECÓ); Graduada em Pedagogia pela Fundeste; Atuou na Apae de Chapecó como professora e coordenadora pedagógica, no período de 1982 a 2002. Diretora de Ensino na Unochapecó no período de 2009 a 2016. Atuou como coordenadora do Curso de Pedagogia; Possui experiência na capacitação para a pedagogia universitária e educação especial; Coordenou e atualmente integra o Núcleo de Apoio Psicológico e Pedagógico Institucional (NAPI); Foi coordenadora de Apoio Acadêmico e coordenadora da Política de Graduação na Unochapecó. Atuou na educação básica e na educação especial. Docente na graduação e especialização lato sensu, principalmente nas áreas da educação especial, políticas de inclusão, pesquisa em educação e teoria e metodologia da educação superior. Pesquisadora e professora titular C, no PPGE - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na Unochapecó desde 2015. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na Unochapecó de 2018 a 2024. Líder do grupo de pesquisa “Diversidades, Educação Inclusiva e Práticas Educativas “. Integrante dos grupos de pesquisa: 1) Ensino e Formação de professores (Unochapecó); 2) GEPE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão (UFSM); 3) GPPPIN - Grupo de pesquisa em Políticas e Práticas de Inclusão. Integrante da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias Educacionais (RIIATE). Representante da Unochapecó no Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (COMDE) de Chapecó, SC. Autora e organizadora de livros, autora de capítulos de livros e de artigos científicos publicados em periódicos Qualis Capes. Sócia da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); e da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial ABPEE. Consultora ad hoc FAPESC. Consultora ad hoc CNPq. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq 2.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Abordagem didática, 292  
 Acessibilidade arquitetônica, 382  
 Alfabetização, 50  
 Aprendizagem dos Estudantes, 308  
 Assistência estudantil, 246  
 Atividades colaborativas, 398

### C

Caminhos teóricos da inclusão, 353  
 Ciências naturais, 473  
 Competência, 219  
 Covid-19, 35  
 Crianças autistas, 398

### D

Decolonialidade, 164\_265  
 Deleuzo-guattariano, 458  
 Diferença na educação, 458  
 Diversidade cultural, 71\_147

### E

Educação, 35\_325  
 Educação Básica, 308  
 Educação estética, 473  
 Educação infantil, 341\_370\_398  
 Ensino de Biologia, 292  
 Ensino Fundamental, 147  
 Ensino médio, 71\_179  
 Ensino superior, 134\_434  
 Escolas Públicas, 147

Espaço escolar, 419  
 Espectro Autista, 353  
 Evasão do ensino superior, 234

### F

FIES, 234  
 Formação docente, 164  
 Formação Integral, 71

### G

Gastos em educação, 97  
 Gênero, 370  
 Gênero/masculinidade, 341  
 Geografia, 18

### H

Homens professores, 341

### I

Identidade nacional, 419  
 Imaginário criativo, 398  
 Imigrantes Africanos, 419  
 Inclusão, 398  
 Inclusão escolar, 382

### L

Literatura, 179

### M

Masculinidades, 370  
 Metodologias Ativas, 134  
 Modelo educacional, 118  
 Modificações, 219

**N**

Narrativas de reexistência, 434

**P**

Pandemia, 35

Perspectiva epistêmica, 265

Políticas públicas, 97

Práticas pedagógicas, 147

Produção científica, 246

Professoras negras, 434

Professores, 147\_370

**Q**

Qualificação, 219

**R**

Redes Sociais, 203

Reestruturação, 18

Reforma do ensino médio, 18

**S**

Sujeito ecológico, 279

Sujeito medicalizado, 203

Sujeito sustentabilista, 279

**T**

TEA, 353

Tecnologias Digitais, 308\_325

Tempo de aprender, 50

TPACK, 325

Trabalho docente, 179\_219\_341\_370

Transformações no mundo, 219

ISBN 978-65-5388-233-1



9 786553 882331 >