TRANSPONDO FRONTEIRAS

DIÁLOGOS SOBRE CURRÍCULO, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE EM CONTEXTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

Organizadores:
Luiz Gustavo Tiroli
João Fernando de Araújo
Adriana Regina de Jesus Santos
Rafael Bianchi Silva
Marília Evangelina Sota Favinha

MADREPÉROLA

TRANSPONDO FRONTEIRAS: DIÁLOGOS SOBRE CURRÍCULO, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE EM CONTEXTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

Organizadores
Luiz Gustavo Tiroli
João Fernando de Araújo
Adriana Regina de Jesus Santos
Rafael Bianchi Silva
Marília Evangelina Sota Favinha

MADREPÉROLA
EDITORA

FICHA CATALOGRÁFICA

Tiroli, Luiz Gustavo; Araújo, João Fernando de; Santos, Adriana Regina de Jesus dos; Silva, Rafael Bianchi; Favinha, Marília Evangelina Sota (Org.).
Transpondo fronteiras: diálogos sobre currículo, formação e trabalho docente em contextos nacionais e internacionais / Organizadores: Luiz Gustavo Tiroli, João Fernando de Araújo, Adriana Regina de Jesus Santos, Rafael Bianchi Silva, Marília Evangelina Sota Favinha. – Londrina, PR: Editora Madrepérola, 2025.
682 p.

ISBN: 978-65-5046-098-3

1. Currículo 2. Formação docente 3. Trabalho docente 4. Pesquisa educacional 5. Educação internacional
I. Tiroli, Luiz Gustavo. II. Araújo, João Fernando de.
III. Santos, Adriana Regina de Jesus dos. IV. Silva, Rafael Bianchi.
V. Favinha, Marília Evangelina Sota. VI. Título.

CDD: 370.71
CDU: 37.013.73

Índices para Catálogo Sistemático

1. Currículo: Diálogos sobre perspectivas educacionais nacionais e internacionais 370.71
2. Formação docente: Construção e trabalho pedagógico global 371.12
3. Educação comparada: Estudos sobre formação e trabalho docente 370.71

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....7

PREFACE.....18

PREFÁCIO (PORTUGUÊS) 24

PREFÁCIO (ESPANHOL) 30

CAPÍTULO 1 36
A PEDAGOGIA COMO CAMPO DE DISPUTA E A FORMAÇÃO DOCENTE: IMPACTOS NO CURRÍCULO
Martinho Gilson Cardoso Chingulo
Adriana Regina de Jesus Santos
Miguel da Piedade Satyambula

CAPÍTULO 2.....52
CONDIÇÃO DE LIQUIDEZ, CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DE ZYGMUNT BAUMAN
Rafael Bianchi Silva
Fábio Cardoso Lopes

CAPÍTULO 3.....69
BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO: ENTRE COMPETÊNCIAS, MERCADO E FORMAÇÃO CRÍTICA
Letícia Bassetto Secorum
Adriana Regina de Jesus Santos

CAPÍTULO 4.....81
ESPAÇO ESCOLAR E IDENTIDADES CULTURAIS: NOTAS SOBRE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE
Christian Muleka Mwewa – UFMS
Crisley de Souza Almeida Santana – UFMS
Thalita Pereira da Silva – UFMS
Julyana Sueme Winkler Oshiro Galindo – UEMS

CAPÍTULO 5.....103
CURRÍCULO E FRACASSO ESCOLAR: A LEITURA COMO POSSIBILIDADE FRENTE AOS DESAFIOS
Martinho Gilson Cardoso Chingulo
Gislaine Franco de Moura
Adriana Regina de Jesus Santos
Marta Silene Ferreira Barros

CAPÍTULO 6.....118
CURRÍCULO, CIDADANIA E DEMOCRACIA: NOTAS PARA UMA LUTA ANTI-NEOCONSERVADORA
Diego Correia Machado
Diego Rosa
Rogério Aguiar Sobrinho
Rafael Marques Gonçalves

CAPÍTULO 7.....131
PRÁTICAS DOCENTES EM CONTEXTOS INTERNACIONAIS: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA
Gisele Gomes Carvalho
Mônica Aparecida Rodrigues Luppi

CAPÍTULO 8.....141
TROCAS ENRIQUECEDORAS: SAN MINIATO (ITÁLIA) E OURINHOS (BRASIL), FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
Karina Jacób Monteiro
Sandra Regina Ferreira de Oliveira

CAPÍTULO 9.....152
LIÇÕES DE RESILIÊNCIA E EMPATIA: O TRABALHO DOCENTE EM PORTUGAL DURANTE A PANDEMIA
Susana Isabel Peixeiro Pereira
Bravo Nico

CAPÍTULO 10.....167
ESCREVER O MESMO LIVRO E TRANSPOR FRONTEIRAS: CURRÍCULOS ANDANTES E CONTOS MIGRANTES
Jader Janer Moreira Lopes
Denise Vieira Franco
Rafael Alberto González González

CAPÍTULO 11.....182
NA CIRANDA ENTRE EDUCAÇÃO, CULTURA E HISTÓRIA, CABE MAIS UM? REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO NA PARSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICA-CRÍTICA
João Fernando de Araújo
Martinho Gilson Cardoso Chingulo
Adriana Regina de Jesus Santos

CAPÍTULO 12 199
PRÁTICAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL
Samuel de Oliveira Rodrigues
Sandra Aparecida Pires Franco

CAPÍTULO 13 ..... **213**
A PROPOSTA DE ELKONIN PARA A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA: A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PELA ANÁLISE SONORA DA PALAVRA
Janaina Damasco Umbelino

CAPÍTULO 14 ..... **228**
DOCÊNCIA POR COMPETÊNCIAS NO ENSINO MILITAR: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE
Lívia Aparecida de Almeida e Sousa
Vanessa Regina Pontes Ribeiro

CAPÍTULO 15 ..... **243**
CULTURA E MEMÓRIA NA/COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Itamar Cunha de Souza
Joelma Ferreira Franzini
Raimara Neves de Souza
Rafael Marques Gonçalves

CAPÍTULO 16 ..... **257**
POLÍTICA CURRICULAR E FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA AUTOBIOGRÁFICA
William de Goes Ribeiro
Janiara de Lima Medeiros
Josienne Mazzini da Costa
Aline Araújo da Silva

CAPÍTULO 17..... **274**
DA AUSÊNCIA À NARRATIVIDADE: DISCUSSÕES E TENSÕES EM TORNO DO CURRÍCULO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DEVIDO À FRAGILIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE
Altair Alberto Fávero – UPF
Mateus Lorenzon – UPF
Luiz Marcelo Darroz – UPF

CAPÍTULO 18 ..... **290**
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA CONTEMPORANEIDADE: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE
Giovanna Martins Capaci Rodrigues
Ana Luiza Marques Pedraçoli
Luiz Gustavo Tiroli
Adriana Regina de Jesus Santos

CAPÍTULO 19 ..... **306**
O ADOLESCENTE PRIVADO DE LIBERDADE E O DIREITO À EDUCAÇÃO
Renato Henrique Rehder
Bernadete Lema Mazzafera

Cassio Cabral Santos

CAPÍTULO 20 ..... **321**
ENTRE A PADRONIZAÇÃO CURRICULAR E A JUSTIÇA TERRITORIAL: EDUCAÇÃO COMO VETOR DE DESENVOLVIMENTOS REGIONAL ENDÓGENO NO BRASIL
Paola Andressa Scortegagna
Murilo Barche Alves

CAPÍTULO 21..... **337**
O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS
Isaura Monica Souza Zanardini
Rosane Toebe Zen
Marina Garcia Lara
Juliana Almeida Matos

CAPÍTULO 22 ..... **351**
MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ: IMPACTOS DA PLATAFORMIZAÇÃO NO CURRÍCULO E NO TRABALHO DOCENTE
Vanderlisse Ribeiro Alves Bolgenhagen
Robson Kleemann
Eduardo da Rosa Duarte
Luizane Schneider

CAPÍTULO 23 ..... **364**
CONTROLE E MERCADO: A CONVERGÊNCIA ENTRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL
Cauê Lucas Azevedo da Silva
Rafael Cauê Leite Fabrício
Rafael Marques Gonçalves

CAPÍTULO 24 ..... **381**
TRABALHO COLABORATIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS PARA O LETRAMENTO DIGITAL
Cássia Kanarski Campanini
Mariana Viana Niziolek
Oswaldo Antônio Oriani Júnior
Vitória Nascimento

CAPÍTULO 25 ..... **399**
INVENÇÕES CURRICULARES NO ENSINO MÉDIO: CRIAÇÕES DOCENTES E DIFERENÇAS
Rafael Ferreira de Souza Honorato
Rallyane Ranielly Alves da Silva
Juan Cleslay Pereira Ventura
Gabriel César de Araújo

CAPÍTULO 26 ..... **413**

STORYTELLING **NA EDUCAÇÃO INFANTIL:** EXPLORANDO O POTENCIAL DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA CRIAR UM PLANO DE AULA
Rosilda de Menezes
Helenara Regina Sampaio Figueiredo
Bernadete Lema Mazzafera
Juliana Gomes Fernandes

CAPÍTULO 27 .....**431**
CURRÍCULO ENDÓGENO E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: CONVERGÊNCIAS ENTRE SERVICE-LEARNING E UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E CONTEXTUALIZADA
Olavo Henrique de Souza Chicoski
Mario Prokopiuk

CAPÍTULO 28 .....**450**
POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO NO BRASIL: REPRESENTAÇÕES POLÍTICAS CURRICULARES NA ANÁLISE DA RESOLUÇÃO 02/2015
Maria das Dores Trajano Ribeiro – UFCG
Ângela Cristina Alves Albino – UFPB/UFCG

CAPÍTULO 29 .....**462**
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E AS ORIENTAÇÕES DA UNESCO (2000-ATUALIDADE)
Angélica Ianqui Continho (doutoranda no PPE/UEM)
Mário Luiz Neves de Azevedo (professor na UEM)

CAPÍTULO 30 .....**479**
CLASSES ADAPTADAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL
Andréa Cristina Ferreira Silva da Silva
Moisés Ribeiro do Nascimento
Marcos Aurélio Campello Junior
Rogéria Torres Rocha

CAPÍTULO 31.....**492**
PRÁTICAS FORMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INCLUSIVO
Lucas Henrique Barbosa Alves
Fabio Alexandre Borges
Fabiane Freire França

CAPÍTULO 32 .....**505**
ENSINO DA TEMÁTICA AFRICANA E LEI 10.639/2003: ENTRE CONHECIMENTOS CURRICULATES E SABERES DOCENTES
Cleidiane Lemes de Oliveira
Letícia Mendonça Lopes Ribeiro
Teodoro Adriano Costa Zanardi

CAPÍTULO 33 ..... **521**
***"A GENTE COMBINAMOS DE NÃO MORRER"*: ESCREVIVÊNCIAS SOBRE CURRÍCULO, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE PARA AS RELAÇÕES ÉTINICAS E RACIAIS**
Alex Sander da Silva
Jéssica Vicência das Chagas Machado
Glads Silva da Cunha dos Santos

CAPÍTULO 34 ..... **536**
O CAMINHO DAS ÁGUAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO CICLO DA ÁGUA INFLUENCIADO PELAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS
Nilson Alexandre Pereira de Carvalho
Guilherme Antonio Finazzi

CAPÍTULO 35..... **552**
VESTINDO O PLÁSTICO: OFICINA DE REUTILIZAÇÃO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE ENSINO MÉDIO
Manuela Isis de Brito Almeida
Guilherme Antonio Finazzi

CAPÍTULO 36 ..... **568**
POLUIÇÃO DAS ÁGUAS COMO TEMA GERADOR NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA ABORDAGEM CONTEXTUALIZADA A PARTIR DE PROBLEMA DOS RIOS DE FEIRA DE SANTANA – BA
Thaila Verena Pinho de Jesus
Guilherme Antonio Finazzi

CAPÍTULO 37 ..... **582**
EXPLORAÇÃO DE CONCEITOS DE QUÍMICA E BIOLOGIA EMPREGANDO REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A QUALIDADE DAS ÁGUAS SUPERFICIAIS DE FEIRA DE SANTANA – BA
Rafaela de Lima Oliveira
Guilherme Antonio Finazzi

CAPÍTULO 38 ..... **598**
CAMINHOS FORMATIVOS PARA PROFESSORES: EXPLORANDO A MATEMÁTICA COM TECNOLOGIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA
Vagner Campeão
Karina Jacób Monteiro
Sidney Lopes Sanchez Júnior

CAPÍTULO 39 ..... **613**
A ATRATIVIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE: QUEM SÃO OS RESPONSÁVEIS POR ESSA TAREFA E COMO FORMENTÁ-LA?
Claudecir dos Santos
Jéssica Luana Casagrande

CAPÍTULO 40.....631
CÍRCULOS DE LEITURA NA GRADUAÇÃO: TESSITURAS LITERÁRIAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE
Patrícia Barros Soares Batista
Giane Maria da Silva

CAPÍTULO 41 647
A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO PARA ALFABETIZAR CIENTIFICAMENTE: CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS
Mariana Vaitiekunas Pizarro

CAPÍTULO 42 666
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Sandra Regina Mantovani Leite
Jaqueline Delgado Paschoal

CAPÍTULO 43 682
IMPACTOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE UMA PEDAGOGA DA AMAZÔNIA
Maria Andréia Moreira
Jacqueline Lidiane de Souza
Wendell Fiori de Faria

CAPÍTULO 44 700
QUALIDADE PERCEBIDA NO INTERNATO MÉDICO: DIÁLOGO ENTRE CURRÍCULO, FORMAÇÃO E EXPECTATIVAS DISCENTES
Luis Alberto Valotta
Paulo Fernandes Saad
Augusto Santana Palma Silva

CAPÍTULO 45 717
NEUROCIÊNCIA E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
Juliana Gomes Fernandes – IFPR/UNOPAR
Bernadete Lema Mazzafera – UNOPAR
Luciane Guimarães Batistella Bianchini – UEM

CAPÍTULO 46 726
SOCIOLOGIA/CIÊNCIA SOCIAIS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIÁLOGOS ENTRE CURRÍCULO, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE
Jaqueline Fabeni dos Santos
Ângela Maria de Sousa Lima

CAPÍTULO 47 737
AUTONOMIA E PENSAMENTO CRÍTICO: INTERVENÇÃO DIDÁTICA PARA PROMOVER COMPETÊNCIAS DISCURSIVAS E INVESTIGATIVAS
Eduardo Campechano-Escalona
Isabel Cristina Díaz de Campechano

Luis Orbegoso-Dávila
Ayolaida Rodríguez Miranda

CAPÍTULO 48 754
CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E OS DESAFIOS PARA O CURRÍCULO, PARA A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE
David da Silva Pereira
Aline de Souza Sanches
Rômulo Rodrigo de França Patrício
Silvana Dias Cardoso Pereira

CAPÍTULO 49.....771
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA MUNICIPAL SÃO FÉLIX QUILOMBOLA: FROTEIRA A SEREM TRANSPOSTAS
Denília Andrade Texeira dos Santos

CAPÍTULO 50 788
"ÁFRICA E BRASIL- NOSSAS RAÍZES": UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A IMPLANTAÇÃO DA LEI N. 10.639/03 NO CONTEXTO DO TRABALHO DOCENTE
Vanessa Caroline da Cruz

SOBRE OS ORGANIZADORES.....806

SOBRE OS AUTORES.....808

APRESENTAÇÃO

O currículo, a formação e trabalho docente constituem campos de disputas intensas e atravessadas por múltiplas determinações políticas, econômicas, culturais e ideológicas, nos quais confrontam-se projetos de sociedade, concepções de mundo e de educação, modos de organização do conhecimento e sentidos atribuídos à docência e à escola. Pensá-los como territórios a serem contestados implica reconhecer que sua configuração está longe de ser neutra ou técnica, pois se produz em meio a embates por visibilidade, reconhecimento e justiça social.

Esta obra coletiva, nasce justamente desse entendimento. Fruto de diálogos, pesquisas e experiências diversas, a coletânea *"Transpondo Fronteiras: Diálogos sobre Currículo, Formação e Trabalho Docente em Contextos Nacionais e Internacionais"* propõe uma leitura crítica e situada da educação, ancorada no compromisso com a pluralidade, a escuta dos sujeitos, a valorização das culturas locais e a construção de alternativas formativas e pedagógicas que resistam às lógicas de padronização, mercantilização e silenciamento.

Ao longo de 50 capítulos assinados por pesquisadoras(es), docentes e estudantes de distintas regiões e instituições do Brasil e do exterior, esta coletânea dá corpo a um conjunto potente de reflexões sobre as tensões e convergências que atravessam diferentes concepções e materializações de currículo, a formação inicial e continuada de professores e exercício cotidiano do trabalho docente em contextos plurais. Cada texto aqui apresentado é um convite à reflexão e à ação, reafirmando que a educação crítica, democrática e socialmente justa se constrói tanto por meio do enfrentamento das lógicas neoliberais e autoritárias, como também por meio de gestos criativos, emancipatórios e transformadores.

Oferecemos esta coletânea como um mosaico de resistências, em que o currículo é compreendido enquanto lugar de travessia, denúncia e construção. Ao transpor fronteiras – geográficas, epistemológicas e políticas – afirma a urgência de compreender a educação

como prática de liberdade, questionamento e compromisso com a democracia em diferentes manifestações.

Assim, a proposta de reunir experiências de pesquisas de autores atuantes no campo da Educação em diferentes países e regiões e instituições do Brasil, reafirma o compromisso com uma educação crítica, plural e transformadora que reconhece a docência como prática política e o currículo como campo aberto à contestação.

No Capítulo 1, Martinho Gilson Chingulo, Adriana Regina de Jesus Santos e Miguel da Piedade Satyambula discutem a pedagogia como campo de disputa, analisando, em perspectiva histórica, como diferentes concepções pedagógicas impactam o currículo e a formação docente, especialmente frente às pressões neoliberais por padronização, produtividade e eficiência.

O Capítulo 2, de Rafael Bianchi Silva e Fábio Cardoso Lopes, propõe reflexões sobre a liquidez da contemporaneidade a partir de Bauman, analisando seus impactos na formação humana, no currículo escolar e no trabalho docente, especialmente diante da racionalidade neoliberal que subordina a educação às lógicas de mercado e desempenho.

Letícia Bassetto Secorum e Adriana Regina de Jesus Santos, no Capítulo 3, analisam a Base Nacional Comum para a Formação Docente, destacando as tensões entre currículo, competências e lógica de mercado, e questionando os impactos dessas diretrizes nos processos formativos e no papel crítico da docência na educação básica.

No Capítulo 4, pesquisadores Christian Muleka Mwewa, Crisley de Souza Almeida Santana, Thalita Pereira da Silva e Julyana Sueme Winkler Oshiro Galindo analisam o espaço escolar na comunidade Wayuu como território de construção de identidades culturais, evidenciando a interculturalidade vivida na Educação Infantil e seus efeitos na formação e no trabalho docente voltados ao reconhecimento, à diversidade e à transformação social.

O Capítulo 5, assinado por Martinho Gilson Chingulo, Gislaine Franco de Moura, Adriana Regina de Jesus Santos e Marta Silene Ferreira Barros discute o currículo como instrumento de enfrentamento ao fracasso escolar, destacando a leitura como prática formativa e humanizadora. O autor analisa como a inserção intencional da leitura no currículo pode promover justiça social e contribuir para a formação crítica desde a infância.

No Capítulo 6, Diego Correia Machado, Diego Rosa, Rogério Aguiar Sobrinho e Rafael Marques Gonçalves debatem currículo, cidadania e democracia, evidenciando como o avanço do neoconservadorismo nas políticas educacionais ameaça a formação crítica e o trabalho docente, ao restringir o papel da escola como espaço de resistência e participação cidadã.

Gisele Gomes Carvalho e Mônica Luppi, no Capítulo 7, exploram as práticas docentes em contextos internacionais, com foco na educação intercultural nas escolas de fronteira. As autoras destacam o papel do currículo e da formação docente na promoção do diálogo entre culturas, fortalecendo a inclusão, a justiça social e a cidadania.

No Capítulo 8, Karina Monteiro e Sandra Oliveira compartilham uma experiência formativa entre Brasil e Itália, revelando trocas pedagógicas enriquecedoras. O capítulo evidencia como o diálogo entre contextos culturais distintos fortalece o currículo da Educação Infantil e amplia a formação docente a partir da escuta, da pesquisa e da valorização dos territórios.

O Capítulo 9, de Susana Pereira e Bravo Nico, traz lições de resiliência e empatia ao analisar o trabalho docente em Portugal durante a pandemia. Os autores refletem sobre os impactos do ensino remoto nas práticas pedagógicas, no bem-estar dos professores e na necessidade de reinventar o currículo em tempos de crise.

No Capítulo 10, Jader Lopes, Denise Franco e Rafael González exploram os "currículos andantes" e os "contos migrantes" como formas de transposição de fronteiras educacionais, culturais e afetivas. A partir de narrativas de migração, propõem uma escuta sensível ao outro como eixo formativo e ato político de currículo vivo.

O Capítulo 11, com João Fernando de Araújo, Martinho Chingulo e Adriana de Jesus Santos, revisita a pedagogia histórico-crítica como base para pensar o currículo enquanto mediação entre cultura, história e educação, defendendo uma formação docente comprometida com a humanização e com a apropriação crítica do saber escolar.

Samuel Rodrigues e Sandra Franco, no Capítulo 12, discutem práticas de leitura à luz da teoria histórico-cultural e sua contribuição para a formação omnilateral, destacando o papel da leitura na emancipação dos sujeitos, no desenvolvimento do pensamento teórico-crítico e na superação de formas alienadas de educação.

O Capítulo 13, de Janaina Umbelino, apresenta a proposta de Elkonin para o ensino da leitura e da escrita, com foco na análise sonora da palavra, ressaltando a importância dessa abordagem para o desenvolvimento da consciência fonológica e para a apropriação do sistema alfabético, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e nas contribuições de Vigotski.

No Capítulo 14, Lívia de Almeida e Vanessa Ribeiro analisam a docência por competências no ensino militar, com foco no Curso de Preparação de Instrutores da UNIFA. Fundamentado na Teoria da Atividade e na abordagem histórico-cultural, o estudo destaca desafios e potencialidades na formação pedagógica, buscando articular domínio técnico, mediação didática e agência dos instrutores.

No Capítulo 15, Itamar Souza, Joelma Franzini, Raimara Neves e Rafael Gonçalves refletem sobre a formação docente a partir das noções de cultura e memória, ressaltando a importância dos saberes locais e das memórias coletivas na Amazônia. O texto destaca a necessidade de integrar essas experiências ao currículo, promovendo uma formação crítica e contextualizada que valorize as práticas culturais e a oralidade dos territórios.

O Capítulo 16, com William Ribeiro e equipe, explora a metodologia autobiográfica como ferramenta para problematizar políticas curriculares e formação docente no Brasil. O texto propõe ampliar sentidos e desafiar discursos hegemônicos, valorizando a voz dos sujeitos e suas trajetórias para fomentar uma reflexão crítica sobre os desafios contemporâneos na construção do currículo e da formação de professores.

Altair Fávero e colaboradores, no Capítulo 17, discutem as tensões em torno do currículo na Educação Infantil, evidenciando como a fragilização da formação docente, impulsionada pela massificação do ensino à distância e pela comodificação da docência, desafia a implementação de um currículo narrativo que valorize o cotidiano infantil e as práticas pedagógicas éticas, políticas e estéticas nessa etapa essencial da educação básica.

O Capítulo 18, com Giovanna Rodrigues e equipe, apresenta um estudo bibliográfico que mapeia a produção científica recente sobre Educação em Direitos Humanos e formação docente. O capítulo destaca as principais implicações da formação de professores para consolidar uma cultura de direitos humanos na contemporaneidade, ressaltando desafios, perspectivas e práticas educativas alinhadas às demandas sociais atuais.

Renato Rehder e colaboradores, no Capítulo 19, analisam o direito à educação de adolescentes privados de liberdade, enfatizando a importância da oferta educacional como instrumento de ressocialização. O capítulo discute os desafios legais, pedagógicos e institucionais para garantir acesso efetivo à educação nesses contextos, destacando o papel do Estado e dos profissionais na promoção da cidadania e no desenvolvimento integral desses jovens.

No Capítulo 20, Paola Scortegagna e Murilo Alves discutem a relação entre padronização curricular, justiça territorial e desenvolvimento regional endógeno. O texto analisa criticamente como a uniformização curricular, especialmente pela BNCC, pode agravar desigualdades regionais ao negligenciar saberes locais, e propõe um currículo crítico-emancipatório que articule conhecimentos universais e territoriais para fomentar a justiça social e o desenvolvimento sustentável das regiões brasileiras.

Isaura Zanardini e Rosane Toebe Zen, no Capítulo 21, analisam o trabalho docente diante das relações público-privadas. O capítulo examina como o regime de acumulação flexível e a lógica neoliberal influenciam as condições laborais dos professores em instituições públicas, destacando a precarização do trabalho e o impacto das práticas privatistas na educação pública, além de discutir as contradições e desafios para a atuação docente em contextos marcados por essas relações.

No Capítulo 22, Vanderlisse Bolgenhagen e Robson Kleemann investigam os impactos da plataformização e da mercantilização no currículo e no trabalho docente no Estado do Paraná. A análise crítica destaca como a incorporação de plataformas digitais mediadas por grandes corporações reforça a padronização curricular e a lógica neoliberal, afetando a autonomia pedagógica e ampliando a influência do mercado na educação pública estadual.

Cauê Silva e colaboradores, no Capítulo 23, denunciam a convergência entre a reforma do ensino médio e a militarização das escolas públicas, evidenciando como ambas as políticas refletem interesses neoliberais e autoritários. O capítulo analisa criticamente o desmonte curricular e a precarização da educação, assim como a violação de direitos nas escolas militarizadas, mostrando os efeitos dessa articulação sobre a formação crítica e a autonomia dos estudantes.

O Capítulo 24, de Cássia Campanini e colaboradores, defende o trabalho colaborativo como estratégia essencial para o letramento digital na formação de professores. Destaca que a colaboração entre educadores fortalece a troca de experiências, amplia saberes e promove práticas pedagógicas críticas e inovadoras, sendo fundamental para o desenvolvimento profissional e a ressignificação do uso das tecnologias digitais na educação.

Rafael Honorato e colaboradores, no Capítulo 25, discutem as invenções curriculares e as criações docentes no Ensino Médio, destacando as tensões entre as políticas públicas neoliberais e neoconservadoras e as práticas escolares locais. Eles analisam como os professores resistem e reinventam o currículo diante das imposições oficiais, promovendo diferenças e novas possibilidades educativas.

No Capítulo 26, Rosilda Menezes e Helenara Regina Sampaio Figueiredo investigam o uso da inteligência artificial, especialmente o ChatGPT®, no planejamento pedagógico da Educação Infantil, destacando o potencial do storytelling para engajar crianças por meio de narrativas lúdicas e inovadoras que ampliam as práticas docentes e favorecem a aprendizagem significativa.

O Capítulo 27, de Olavo Chicoski e Mario Prokopiuk, propõe um currículo endógeno que valoriza os saberes locais e promove uma aprendizagem contextualizada por meio da integração da metodologia do service-learning. Essa abordagem articula teoria e prática, engajando os estudantes em ações comunitárias que favorecem o desenvolvimento acadêmico, social e crítico, contribuindo para a formação de sujeitos ativos e transformadores em suas realidades.

No Capítulo 28, Maria Trajano e Ângela Albino analisam as representações políticas presentes na Resolução 02/2015, destacando seus avanços normativos e os desafios enfrentados na formação inicial e continuada de professores para a educação inclusiva. O estudo relaciona fundamentos legais, como a LBI e a LDB, com a prática pedagógica, enfatizando a importância da articulação entre teoria e ação reflexiva para promover uma formação docente comprometida com a inclusão.

Angélica Coutinho e Mário Azevedo, no Capítulo 29, discutem a formação de professores para a Educação Especial a partir das orientações da UNESCO, destacando as

relações entre as políticas nacionais brasileiras e as diretrizes internacionais desde 2000. Eles analisam como essas influências moldam a organização da formação docente, considerando os contextos político, econômico e ideológico que impactam a implementação das práticas inclusivas no país.

No Capítulo 30, Andréa da Silva e Moisés Ribeiro do Nascimento refletem sobre as classes adaptadas e a formação continuada de professores, discutindo estratégias inovadoras para acolhimento de estudantes com deficiência no ensino fundamental. Eles analisam os desafios da inclusão escolar e destacam a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da capacitação docente para lidar com as demandas específicas desses alunos.

Lucas Alves e Fabio Alexandre Borges, no Capítulo 31, propõem práticas formativas inclusivas no Ensino Superior, analisando os desafios e avanços na incorporação da Educação Especial e Inclusiva nos currículos dos cursos de Pedagogia. Eles destacam a necessidade de articular teoria e prática, promovendo um currículo que valorize a diversidade e a equidade na formação docente.

O Capítulo 32, de Cleidiane Oliveira e Letícia Mendonça Lopes Ribeiro, trata do ensino da temática africana com base na Lei 10.639/2003 e sua articulação com os saberes docentes, destacando a importância de integrar conhecimentos históricos e historiográficos africanos à formação dos professores para promover uma educação antirracista. Elas discutem desafios na implementação da lei e a necessidade de superar abordagens eurocêntricas no currículo escolar.

Alex Sander da Silva e Jéssica Vicência das Chagas Machado, no Capítulo 33, compartilham escrevivências de estudantes negros e negras de pedagogia sobre currículo e relações étnico-raciais na formação docente. Discutem a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, destacando desafios e potencialidades para uma educação antirracista que reconheça e combata as opressões históricas enfrentadas pela população negra no Brasil.

Nilson de Carvalho e Guilherme Finazzi, no Capítulo 34, apresentam uma sequência didática inovadora que relaciona o ciclo da água às mudanças climáticas, visando o Ensino Médio. A proposta integra conceitos teóricos e atividades práticas para promover a

compreensão crítica dos impactos ambientais, ressaltando a importância da preservação dos recursos hídricos e estimulando a conscientização sobre sustentabilidade e as consequências das ações humanas no ciclo hidrológico.

O Capítulo 35, de Manuela Almeida e Guilherme Finazzi, apresenta uma oficina prática de reutilização de plásticos como ferramenta didática para a Educação Ambiental no Ensino Médio. A proposta visa sensibilizar os estudantes sobre os impactos do consumo excessivo e fomentar atitudes sustentáveis, promovendo reflexão crítica, interdisciplinaridade e engajamento coletivo na busca por soluções para a poluição plástica.

Thaila Pinho e Guilherme Finazzi, no Capítulo 36, abordam a poluição das águas como tema gerador no ensino de Química, contextualizando problemas dos rios Jacuípe e Subaé em Feira de Santana-BA. Propõem uma abordagem que integra teoria, experimentação e reflexão crítica para promover a conscientização ambiental e formar cidadãos aptos a enfrentar desafios socioambientais locais e globais.

O Capítulo 37, com Rafaela Oliveira e Guilherme Finazzi, discute conceitos de Química e Biologia a partir da qualidade das águas superficiais de Feira de Santana-BA. Através de uma revisão bibliográfica, propõe uma abordagem didática que conecta conteúdos científicos à análise dos impactos da poluição hídrica, promovendo a conscientização ambiental e a aprendizagem contextualizada para estudantes do Ensino Médio.

No Capítulo 38, Vagner Campeão e Karina Jacób Monteiro exploram o uso das tecnologias digitais na formação matemática na primeira infância. Destacam que, ao integrar recursos como jogos, simuladores e aplicativos ao brincar e à investigação, as TDICs favorecem o desenvolvimento do raciocínio lógico e da linguagem matemática, ressaltando o papel fundamental do professor como mediador que cria ambientes de aprendizagem significativos e interativos.

Claudecir dos Santos e Jéssica Casagrande, no Capítulo 39, investigam a atratividade da profissão docente, analisando os agentes responsáveis por promovê-la. Partem da valorização da carreira, envolvendo formação, condições de trabalho, carreira e

remuneração, e relacionam dados do Plano Nacional de Educação e da OCDE para discutir desafios e estratégias de fortalecimento da docência no Brasil.

O Capítulo 40, de Patrícia Batista e Giane Silva, destaca os círculos de leitura como práticas formativas na graduação, promovendo a compreensão crítica da literatura e fortalecendo a formação inicial docente. A proposta valoriza o diálogo entre diferentes instituições para enriquecer a experiência literária e a prática educativa.

Mariana Pizarro, no Capítulo 41, analisa a formação inicial do pedagogo para a alfabetização científica, destacando a importância de integrar conhecimentos científicos e práticas pedagógicas. O texto ressalta a necessidade de formar profissionais capazes de desenvolver uma compreensão crítica da ciência em crianças, contribuindo para a construção de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade.

O Capítulo 42, de Sandra Mantovani e Jaqueline Paschoal, traz reflexões sobre a formação docente na Educação Infantil, destacando avanços e retrocessos nas Diretrizes Curriculares Nacionais. As autoras enfatizam a necessidade de uma formação crítica, ética e política, que valorize a identidade dos profissionais e promova o reconhecimento social e a valorização do trabalho docente nessa etapa essencial da educação básica.

Maria Andréia Moreira e Jacqueline Lidiane de Souza, no Capítulo 43, analisam como o estágio supervisionado impacta a formação da identidade profissional de pedagogas na Amazônia, ressaltando sua importância para integrar teoria e prática, favorecer a reflexão crítica e fortalecer a construção do papel docente em contextos escolares regionais.

No Capítulo 44, Luis Valotta e Paulo Fernandes Saad discutem as percepções dos estudantes sobre a qualidade do internato médico, evidenciando as contradições entre diretrizes curriculares e práticas institucionais, além dos desafios relacionados à infraestrutura, assédio e currículo oculto que impactam diretamente a formação e a experiência discente.

Juliana Fernandes e Bernadete Lema Mazzafera, no Capítulo 45, exploram a interface entre neurociência e os processos de ensino-aprendizagem, destacando a importância da neuroplasticidade e da tríade funcional da aprendizagem — funções cognitivas, conativas e executivas — para entender como memória, emoções e atenção

influenciam a aquisição e a retenção do conhecimento, oferecendo subsídios para práticas pedagógicas mais eficazes.

Jaqueline Fabeni e Ângela Lima, no Capítulo 46, analisam o lugar das Ciências Sociais nos anos finais do Ensino Fundamental, enfatizando os desafios e possibilidades de integrar conteúdos sociológicos a essa etapa escolar. Elas discutem como a formação docente e o currículo podem articular-se para tornar acessíveis temas complexos, valorizando os estudantes como sujeitos sociais ativos e culturais, capazes de construir conhecimento crítico e significativo.

No Capítulo 47, Eduardo Campechano e Isabel Cristina Díaz de Campechano propõem uma intervenção didática voltada à promoção da autonomia e do pensamento crítico no ensino de competências discursivas e investigativas. A proposta, aplicada com estudantes universitários, utiliza metodologias ativas como o Aprendizado Baseado em Desafios para fortalecer a autorregulação e o engajamento crítico na produção científica, alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

No capítulo 48, David da Silva Pereira e colegas discutem os desafios da curricularização da extensão universitária, destacando suas implicações para o currículo, a formação e o trabalho docente, com foco em práticas dialógicas, éticas e emancipatórias que promovem a autoformação e a integração entre ensino, extensão e comunidade.

No capítulo 49, Denília Andrade Teixeira dos Santos avalia as práticas pedagógicas na Escola Municipal São Félix Quilombola, destacando os desafios enfrentados diante do racismo estrutural e da imposição de um currículo colonizado que muitas vezes desconsidera a identidade cultural quilombola, limitando a implementação de uma educação verdadeiramente emancipatória.

Por fim, no capítulo 50, Vanessa Caroline da Cruz aborda a relação África-Brasil no contexto do trabalho docente, apresentando uma proposta pedagógica para a implementação da Lei n. 10.639/03. Ela destaca desafios como o eurocentrismo presente no ensino, a ausência de formação adequada dos professores e a marginalização dos saberes africanos, defendendo práticas educativas que valorizem a história e cultura afro-brasileira como instrumentos essenciais para a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo estrutural nas escolas.

Esta coletânea configura-se como um mosaico de resistências, em que o currículo é compreendido como lugar de travessia, denúncia e construção. Ao reunir autores de diversas regiões e instituições, esta obra reafirma o compromisso com uma educação crítica, plural e transformadora, que reconhece a docência como prática política e o currículo como campo aberto à contestação.

Destarte, a publicação desta obra foi possível graças ao apoio institucional e financeiro de dois importantes projetos de pesquisa: *"Leitura e Práticas Pedagógicas na Escola da Infância em Tempos de Pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem on-line e presencial"* financiado e vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio do EDITAL Nº 12/2021 - Pós-Graduação (PDPG) - Impactos da Pandemia (processo nº 88887.694214/2022-00) e *"Implantação e consolidação do Novo Arranjo de Pesquisa e Inovação em Educação Básica Pública – NAPI Educação do Futuro"* financiado e vinculado à Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná. O incentivo de ambos os projetos foi fundamental para a articulação e consolidação deste trabalho coletivo.

Que esta obra possa contribuir com novos debates, inspirar práticas transformadoras e reafirmar a esperança na educação como um bem público, ético e socialmente comprometido.

Luiz Gustavo Tiroli
João Fernando de Araújo
Adriana Regina de Jesus Santos
Rafael Bianchi Silva
Marília Evangelina Sota Favinha

Universidade Estadual de Londrina (Paraná, Brasil)
Universidade de Évora (Évora, Portugal)
28 de julho de 2025

PREFACE

As *Transpondo Fronteiras* powerfully illustrates, we find ourselves in an age where critical education is not merely a scholarly pursuit, but a vital, urgent struggle in the fight against the global rise of authoritarianism. Education, in its deepest sense, is not only the spark that ignites mass consciousness, but fundamental to the nature of politics itself.

As Steven Levitsky and Daniel Ziblatt note in *How Democracies Die*, authoritarianism no longer announces itself with marching boots or military coups. It now emerges through culture, through the seductive rhythms of social media, viral spectacles, and the normalization of cruelty. Today, culture is not just a backdrop to politics and historical amnesia; it is politics embedded in the erasure of historical memory. It teaches us how to see, what to remember, whom to fear, and what to forget. In this age of resurgent authoritarianism, culture functions as a powerful pedagogy of domination.

We are living through a dismal age, one where anti-intellectualism is no longer masked, but paraded as a form of virtue. A fascist monoculture thrives, dull and mechanized, overrun by wooden stuntmen, empathy-hating billionaires, and artists like Kanye West who unashamedly praise Hitler. Meanwhile, podcast ventriloquists spew algorithmic bile into the void. In the ruins of the university, too many so-called leaders and their bureaucratic accountants now lend legitimacy to what Herbert Marcuse once called "scholarshit," a travesty of thought, dressed in the empty rituals of managerial reason, budget-cutting cruelty, and unapologetic brutality. "Scholarshit'" masquerades as intellectual discourse while stripping it of genuine engagement with critical inquiry. It thrives on jargon and pretension, prioritizing form over substance, and favoring self-congratulatory cleverness over meaningful argument. In its hollow rhetoric, the complexities of society are reduced to buzzwords and superficial analyses, its practitioners more concerned with appearing intellectually sophisticated than engaging in any real critique. This approach to scholarship fosters intellectual laziness, encouraging an atmosphere where complexity is simplified, nuance is erased, and true critical thought is marginalized in favor of what passes for cleverness but lacks depth or insight. Never has the need for critical education and a shift in mass consciousness been more urgent. Never

has it been more crucial to recognize education as both a force for empowerment and as powerful mode of colonization."

In an age when instrumentalism and techno-fascism dominates the culture, reducing education to mere training and suffocating pedagogy under the weight of indoctrination, it becomes more urgent than ever to reclaim the university as a space for reflection, critique, and ethical imagination. Instrumentalism erases social responsibility, dismisses matters of justice, and detaches learning from the deeper relations of power. It exchanges depth for compliance and, in the process, robs education of its emancipatory promise.

We have witnessed this logic unfold in so-called liberal movements like "teaching to the test" and in the ongoing proliferation of Teaching and Learning Centers, which often reduce education to a toolbox of technical skills. As Ariella Aïsha Azoulay warns, these practices resemble the workings of "imperial technologies", systems designed to manage learning without nurturing an awareness of injustice, to flatten thought, and to detach education from the struggle for democratic agency and pedagogical citizenship.

Consider Elon Musk, hailed by some as a visionary for creating Tesla and fueling fantasies of colonizing Mars. Beneath this gleaming myth, however, lies a far more disturbing reality. Musk has made Nazi salutes, trafficked in dangerous conspiracy theories, and, as Michelle Goldberg noted in *The New York Times*, exhibits a chilling disdain for empathy, paired with "breathless cruelty." This cruelty is not abstract; it manifests in the real world, where the policies Musk champions have contributed to the deaths of hundreds of thousands of children in Africa. His power is not merely technological; it is ideological, shaping a culture that confuses megalomania with genius and elevates indifference to suffering as a mark of strength. This is more than a collapse of civic literacy, it is a toxic poison, destroying any vestige of civic consciousness, solidarity, and social responsibility.

Cruelty has become the currency of power, the measure by which dominance is asserted and human worth discarded. Bill Gates, in a moment of moral clarity, acknowledged the gravity of shuttering USAID, conceding that he “bore the responsibility of risking a resurgence of diseases such as measles, HIV, and polio.” But his warning grew even more damning when, in The Financial Times, he described Elon Musk—once heralded as a symbol of techno-utopian promise—as “the world’s richest man killing the world’s poorest children.” Yet even Gates understates the larger architecture of violence at work.

Trump's so-called "beautiful budget bill" is not merely a policy document—it is a blueprint for social abandonment, a death sentence rendered in the language of austerity. It slashes funding for child nutrition programs, strips health care from millions, and eviscerates what remains of the social state. In its wake rises a machinery of disposability—a punishing state that targets the poor, the vulnerable, and people of color, turning the politics of governance into a war zone where compassion is silenced and suffering normalized. This is gangster capitalism on steroids--unleashed, utterly devoid of any social responsibility and drunk on its own greed, power, corruption, and fascist principles.

This silence speaks to a deeper void in higher education, one that raises crucial questions about the burden of conscience in education. It is no longer enough to champion STEM disciplines while starving the liberal arts and humanities. It is not enough for humanities students to dwell only in critique, disconnected from the technological world around them. What we need is a fusion of literacies, a pedagogy that teaches technical competence without sacrificing moral imagination; a pedagogy that nurtures civic literacy, historical awareness, the capacity to think beyond disciplines, and the courage to cross borders of culture, identity, and thought.

The attacks facing higher education today are more than a political or economic crisis, they also speak to a cultural catastrophe, a struggle over civic consciousness, critical literacy, and the promise of higher education as a democratic public good. Higher education has become prime target because it offers the promise to students of pedagogical citizenship—a pedagogy that enables young people to attentive, critical, knowledgeable, and able to hold power accountable. That is why higher education is viewed as dangerous to the authoritarian neanderthals attacking higher education. At the core of the crackdown on higher education is a project that successfully enables society to forget how to think, to feel, and to remember, practices that provide a fertile ground for creating fascist subjects. Under such conditions, grotesque acts become normalized, children are starved in Gaza, immigrant families are torn apart, and the horror of state terrorism fades into the background noise of spectacle and distraction.

And yet, culture remains a vital site of possibility. José Mujica, former president of Uruguay, reminded us that real change does not begin with laws or institutions, but with the values that shape how people see the world. You cannot build a society rooted in justice with individuals trained to prize greed, selfishness, and domination. As he put it, "You can't

construct a new kind of future with people whose hearts still belong to the old one." The struggle for radical democracy must begin in the realm of culture, where imagination is nurtured, public conscience awakened, and the seeds of transformation take root.

Language itself has been hijacked, bent to the will of a colonizing legacy steeped in hatred, disposability, genocide, and a culture of unapologetic cruelty. Neo-Nazis march without shame, white supremacists shape the conservative cultural machinery, and racist policies are no longer whispered but codified. Nazi salutes are back in fashion. Universities are increasingly transformed into sites of indoctrination and surveillance, more attuned to the logic of police precincts than places of critical learning. Students who dare to protest the genocidal assault on Palestinians in Gaza are abducted, vilified, and silenced. The most powerful white nationalist on the planet parades corruption as a political virtue and deploys state terror as a primary tool of governance. Solidarity is reconfigured into communities of hate, while resistance to fascism is rebranded as terrorism. Beneath these crimes against humanity lies a culture hollowed out by the absence of reason, moral clarity, and the capacity to hold power accountable. The ghost of fascism has not merely returned; it has taken up residence and been made ordinary.

The age of lofty visions has been cast aside, discarded like ideological refuse. Yet without such visions, rooted in the hard labor and hopeful promise of democracy and the critical function of education, we are left adrift. In their place stand administrators who act as high-powered accountants, students shaped by a culture of commodification and conformity, and a precarious academic labor force paid less than Wall-Mart greeters and clerks. Meanwhile, racism, white nationalism, and Christian fundamentalism gather momentum, extinguishing the flickering lights that once illuminated the path toward a radical democracy. When higher education no longer serves as a vessel for ethical imagination and collective hope, it becomes complicit in its own undoing, and with it, democracy itself teeters on the edge.

As educators, we must fight for a vision of higher education as both sanctuary and catalyst, a place where democracy is not only studied but enacted, where students are not trained to be efficient machines, but cultivated into thinking, feeling, and acting human beings. We need an education in which a culture of questioning is not punished but nurtured, where talking back is a civic virtue, and where the pursuit of equity and justice is central to the very purpose of teaching and learning. Such an education must be grounded

in the principles of civic literacy, historical consciousness, and a systemic understanding of power—one that connects private troubles to public issues and expands the possibilities for individual and collective agency.

This is the foundation upon which a radical democracy must be built, and it is the defining pedagogical task of our time. If we fail in this responsibility, higher education will surrender its role as a vital civic sphere—one essential to producing the narratives, knowledge, and capacities that sustain the promise of equality, justice, freedom, and compassion. In abandoning that mission, it will not merely falter; it will aid in its own unraveling. And with it, democracy will edge ever closer to collapse. Donald Trump understands this. That is why he fears critical education. That is why he wages war on it.

In conclusion, the critical reflections presented in *Transpondo Fronteiras: Dialogues on Curriculum, Teacher Education, and Teaching Work in National and International Contexts* serve as a powerful reminder of the vital role education plays in the defense of democratic values. This collection stands as a testament to the collective action of researchers, educators, and students who are dedicated to creating a world of just, inclusive, and equitable education. Through its exploration of curriculum as a contested space, this work challenges the standardization and commodification that threaten the very core of teaching and learning.

I believe this text could serve as a foundation, especially regarding the urgent struggle against contemporary authoritarianism through the revaluation of critical education as a practice of freedom, citizenship, and cultural and political resistance. It explores how curriculum and teacher education constitute spaces of conflict and resistance through intellectual activity—this is the very purpose of the collective work presented here.

As we face an era where authoritarianism and fascist ideologies are gaining ground, the book's call for resistance is more urgent than ever. It underscores that education is not a neutral enterprise but a battleground where the future of democracy is forged. The contributors remind us that curriculum and teacher education must remain spaces for imagination, ethical engagement, and critical thinking, rather than being reduced to tools of indoctrination and control.

May *Transpondo Fronteiras* inspire educators, researchers, and activists to continue pushing the boundaries of knowledge and practice in pursuit of a truly

transformative education. The fight for education as a force for liberation is, indeed, a fight for the future of democracy itself.

Henry Giroux

Honorary Doctorate recipient from Memorial University (Canada), Chapman University (California), University of the West of Scotland, the Center for Latin American Studies in Inclusive Education (CELEI), and Complutense University of Madrid. Professor in the Department of Cultural Studies at the Faculty of Humanities, McMaster University.Hamilton, Ontario, Canada

July 4, 2025

PREFÁCIO

Como Transpondo Fronteiras ilustra de forma contundente, vivemos em uma era em que a educação crítica não é apenas um empreendimento acadêmico, mas uma luta vital e urgente contra a ascensão global do autoritarismo. A educação, em seu sentido mais profundo, não é apenas a centelha que desperta a consciência coletiva, mas um elemento fundamental da própria política.

Como observam Steven Levitsky e Daniel Ziblatt em *Como as Democracias Morrem*, o autoritarismo já não se anuncia com botas marchando ou golpes militares. Agora, ele emerge por meio da cultura, dos ritmos sedutores das mídias sociais, dos espetáculos virais e da normalização da crueldade. Hoje, a cultura não é apenas pano de fundo para a política e a amnésia histórica; ela é a própria política, incorporada no apagamento da memória histórica. Ela nos ensina a enxergar, a lembrar, a temer e a esquecer. Nesta era de autoritarismo ressurgente, a cultura funciona como uma poderosa pedagogia da dominação.

Vivemos uma era sombria, na qual o anti-intelectualismo não está mais disfarçado, mas é exibido como forma de virtude. Uma monocultura fascista prospera, opaca e mecanizada, dominada por marionetes vazias, bilionários que odeiam empatia e artistas como Kanye West, que elogiam Hitler sem pudor. Enquanto isso, ventríloquos de podcasts espalham ódio algorítmico no vazio. Entre os escombros da universidade, muitos dos chamados líderes e seus contadores burocráticos hoje conferem legitimidade ao que Herbert Marcuse chamou de *"scholarshit"* — uma paródia do pensamento, disfarçada sob os rituais vazios da razão gerencial, da crueldade orçamentária e da brutalidade sem remorso.

"Scholarshit" se disfarça de discurso intelectual enquanto elimina o engajamento genuíno com a investigação crítica. Alimenta-se de jargões e pretensões, prioriza a forma em detrimento do conteúdo e valoriza a esperteza autocongratulatória em lugar de argumentos significativos. Em sua retórica vazia, as complexidades da sociedade são reduzidas a palavras de efeito e análises superficiais; seus praticantes preocupam-se mais em parecer sofisticados do que em realizar críticas reais. Essa abordagem promove a preguiça intelectual e cria um ambiente em que a complexidade é simplificada, a nuance

apagada e o pensamento crítico marginalizado em favor de um brilhantismo sem profundidade. Jamais foi tão urgente a necessidade de uma educação crítica e de uma mudança na consciência coletiva. Jamais foi tão crucial reconhecer a educação tanto como uma força de empoderamento quanto como um potente modo de colonização.

Num tempo em que o instrumentalismo e o tecno-fascismo dominam a cultura, reduzindo a educação à mera capacitação e sufocando a pedagogia sob o peso da doutrinação, torna-se mais urgente do que nunca reivindicar a universidade como espaço de reflexão, crítica e imaginação ética. O instrumentalismo apaga a responsabilidade social, despreza a justiça e dissocia o aprendizado das relações profundas de poder. Troca profundidade por obediência e, nesse processo, rouba da educação sua promessa emancipadora.

Temos testemunhado essa lógica em movimentos ditos liberais como o *ensinar para o teste*, e na proliferação de Centros de Ensino e Aprendizagem, que frequentemente reduzem a educação a um conjunto de habilidades técnicas. Como alerta Ariella Aïsha Azoulay, essas práticas se assemelham ao funcionamento de *tecnologias imperiais* — sistemas projetados para gerenciar o aprendizado sem cultivar a consciência da injustiça, para achatar o pensamento e dissociar a educação da luta por agência democrática e cidadania pedagógica.

Considere Elon Musk, aclamado por alguns como visionário por criar a Tesla e alimentar fantasias de colonização de Marte. Por trás desse mito brilhante, porém, esconde-se uma realidade muito mais perturbadora. Musk fez saudações nazistas, propagou teorias conspiratórias perigosas e, como observou Michelle Goldberg no *New York Times*, exibe um assustador desprezo pela empatia, combinado a uma "crueldade ofegante". Essa crueldade não é abstrata; manifesta-se no mundo real, onde as políticas promovidas por Musk contribuíram para a morte de centenas de milhares de crianças na África. Seu poder não é apenas tecnológico; é ideológico, moldando uma cultura que confunde megalomania com genialidade e que eleva a indiferença ao sofrimento como sinal de força. Isso vai além do colapso da alfabetização cívica — é um veneno tóxico que destrói os últimos vestígios de consciência cívica, solidariedade e responsabilidade social.

A crueldade tornou-se moeda de poder, medida pela qual se afirma a dominação e se descarta o valor humano. Bill Gates, em um raro momento de clareza moral, reconheceu a gravidade de encerrar a USAID, admitindo que "assumia o risco de ressurgência de

doenças como sarampo, HIV e poliomielite." Mas sua advertência tornou-se ainda mais contundente quando, no *Financial Times*, descreveu Elon Musk — outrora símbolo de um tecno-utopismo promissor — como "o homem mais rico do mundo matando as crianças mais pobres do mundo." Ainda assim, Gates subestima a arquitetura maior da violência em curso. O chamado "belo orçamento" de Trump não é apenas um documento de política — é um projeto de abandono social, uma sentença de morte redigida na linguagem da austeridade. Ele corta verbas para programas de nutrição infantil, retira assistência médica de milhões e destrói o que resta do estado social. Em seu rastro, ergue-se uma máquina de descartabilidade — um estado punitivo que persegue os pobres, os vulneráveis e os não brancos, transformando a política de governo em zona de guerra, onde a compaixão é silenciada e o sofrimento, normalizado. Este é o capitalismo gangster, em estado puro — descontrolado, sem qualquer senso de responsabilidade social, embriagado por sua própria ganância, poder, corrupção e princípios fascistas.

Esse silêncio revela um vazio profundo no ensino superior, um vazio que levanta questões cruciais sobre o peso da consciência na educação. Não basta mais exaltar as disciplinas *STEM* (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) enquanto se condena à fome as artes e humanidades. Não é suficiente que estudantes de humanidades permaneçam apenas na crítica, desconectados do mundo tecnológico ao seu redor. O que precisamos é de uma fusão de letramentos, uma pedagogia que ensine competência técnica sem sacrificar a imaginação moral; uma pedagogia que cultive a alfabetização cívica, a consciência histórica, a capacidade de pensar além das disciplinas e a coragem de atravessar fronteiras culturais, identitárias e conceituais.

Os ataques à educação superior hoje não são apenas uma crise política ou econômica, mas também uma catástrofe cultural — uma luta pela consciência cívica, pela alfabetização crítica e pela promessa da educação superior como bem público democrático. A educação superior tornou-se alvo principal justamente porque oferece aos estudantes a promessa da cidadania pedagógica — uma pedagogia que os capacita a serem atentos, críticos, informados e capazes de responsabilizar o poder. É por isso que a educação superior é vista como perigosa pelos neandertais autoritários que a atacam.

No cerne da ofensiva contra a educação superior está um projeto de esquecimento: ensinar a sociedade a não pensar, não sentir e não lembrar — práticas que criam terreno fértil para a formação de sujeitos fascistas. Sob tais condições, atos grotescos se tornam

normais: crianças passam fome em Gaza, famílias imigrantes são destruídas, e o terror de Estado desaparece no ruído de espetáculos e distrações.

E, no entanto, a cultura continua sendo um espaço vital de possibilidade. José Mujica, ex-presidente do Uruguai, nos lembrou que mudanças reais não começam com leis ou instituições, mas com os valores que moldam o olhar sobre o mundo. Não se constrói uma sociedade justa com indivíduos treinados para valorizar a ganância, o egoísmo e a dominação. Como ele afirmou: "Você não pode construir um novo tipo de futuro com pessoas cujos corações ainda pertencem ao passado." A luta por uma democracia radical deve começar no campo da cultura, onde a imaginação é cultivada, a consciência pública é despertada e as sementes da transformação criam raízes.

A própria linguagem foi sequestrada, distorcida pela vontade de um legado colonizador enraizado no ódio, na descartabilidade, no genocídio e em uma cultura de crueldade sem remorso. Neonazistas marcham sem vergonha, supremacistas brancos moldam a máquina cultural conservadora, e políticas racistas já não são sussurradas, mas codificadas. Saudações nazistas voltaram à moda. As universidades se transformam, cada vez mais, em locais de doutrinação e vigilância, mais próximas da lógica das delegacias do que de espaços de aprendizagem crítica. Estudantes que ousam protestar contra o genocídio de palestinos em Gaza são sequestrados, difamados e silenciados. O mais poderoso nacionalista branco do planeta exibe a corrupção como virtude política e utiliza o terror de Estado como principal ferramenta de governo. A solidariedade é reorganizada em comunidades de ódio, enquanto a resistência ao fascismo é rotulada como terrorismo. Por trás desses crimes contra a humanidade está uma cultura esvaziada de razão, clareza moral e capacidade de responsabilizar o poder. O fantasma do fascismo não apenas retornou — ele foi acolhido e normalizado.

A era das grandes visões foi descartada, jogada fora como resíduo ideológico. No entanto, sem essas visões — fundamentadas no trabalho árduo e na esperança democrática e na função crítica da educação — estamos à deriva. Em seu lugar, surgem administradores que agem como contadores de alto escalão, estudantes moldados por uma cultura de mercantilização e conformismo, e uma força de trabalho acadêmica precária, que ganha menos do que atendentes do Walmart. Enquanto isso, o racismo, o nacionalismo branco e o fundamentalismo cristão ganham fôlego, apagando as últimas luzes que um dia iluminaram o caminho para uma democracia radical. Quando o ensino superior deixa de

ser um espaço de imaginação ética e esperança coletiva, torna-se cúmplice de sua própria ruína — e, com ele, a democracia se aproxima do colapso.

Como educadores, devemos lutar por uma visão de ensino superior que seja tanto refúgio quanto catalisador — um lugar onde a democracia não apenas se estuda, mas se pratica; onde estudantes não são treinados para se tornarem máquinas eficientes, mas formados como seres humanos que pensam, sentem e agem. Precisamos de uma educação na qual a cultura da pergunta seja cultivada, e não punida; onde a contestação seja uma virtude cívica, e onde a busca por equidade e justiça esteja no centro do propósito de ensinar e aprender. Essa educação deve estar enraizada nos princípios da alfabetização cívica, da consciência histórica e de uma compreensão sistêmica do poder — uma que conecte problemas pessoais a questões públicas e amplie as possibilidades de agência individual e coletiva.

Essa é a base sobre a qual deve se construir uma democracia radical, e é a tarefa pedagógica definidora de nosso tempo. Se falharmos nessa responsabilidade, o ensino superior renunciará a seu papel como esfera cívica vital — essencial para produzir as narrativas, os conhecimentos e as capacidades que sustentam a promessa de igualdade, justiça, liberdade e compaixão. Ao abandonar essa missão, não apenas falhará — contribuirá para seu próprio desmantelamento. E, com ele, a democracia se desintegrará. Donald Trump entende isso. É por isso que ele teme a educação crítica. É por isso que ele a ataca.

Concluindo, as reflexões críticas apresentadas em *Transpondo Fronteiras: Diálogos sobre Currículo, Formação de Professores e Trabalho Docente em Contextos Nacionais e Internacionais* servem como um poderoso lembrete do papel vital que a educação desempenha na defesa dos valores democráticos. Esta coletânea é um testemunho da ação coletiva de pesquisadoras(es), educadoras(es) e estudantes comprometidos com a construção de um mundo de educação justa, inclusiva e equitativa.

Por meio de sua exploração do currículo como espaço de disputa, esta obra desafia a padronização e a mercantilização que ameaçam o próprio núcleo do ensino e da aprendizagem. Acredito que este texto possa servir de base, sobretudo no que se refere à luta urgente contra o autoritarismo contemporâneo por meio da revalorização da educação crítica como prática de liberdade, cidadania e resistência cultural e política. Discute como

o currículo e a formação docente são espaços de conflito e resistência por meio da atividade intelectual — esse é o propósito central da obra coletiva aqui apresentada.

Diante de uma era em que ideologias autoritárias e fascistas avançam, o chamado à resistência feito por este livro é mais urgente do que nunca. Ele nos lembra que a educação não é uma atividade neutra, mas um campo de batalhas onde se forja o futuro da democracia. Os(as) autores(as) nos lembram que o currículo e a formação de professores devem continuar sendo espaços de imaginação, engajamento ético e pensamento crítico — e não serem reduzidos a instrumentos de doutrinação e controle.

Que *Transpondo Fronteiras* inspire educadores(as), pesquisadores(as) e ativistas a continuar rompendo limites do conhecimento e da prática, em busca de uma educação verdadeiramente transformadora. A luta por uma educação como força de libertação é, de fato, a luta pelo futuro da própria democracia.

Henry Giroux

Doutor Honoris Causa pela Memorial University (Canadá), Chapman University (Califórnia), University of the West of Scotland, Centro de Estudos Latino-Americanos em Educação Inclusiva (CELEI) e Universidade Complutense de Madri. Professor do Departamento de Estudos Culturais da Faculdade de Humanidades da McMaster University. Hamilton, Ontário, Canadá.

04 de julho de 2025

PREFÁCIO

Como Transponiendo Fronteras ilustra poderosamente, nos encontramos en una época donde la educación crítica no es meramente una búsqueda académica, sino una lucha vital y urgente en la pelea contra el ascenso global del autoritarismo. La educación, en su sentido más profundo, no solo es la chispa que enciende la conciencia masiva, sino fundamental para la naturaleza misma de la política.

Como señalan Steven Levitsky y Daniel Ziblatt en *Cómo mueren las democracias*, el autoritarismo ya no se anuncia con botas de marcha ni golpes militares. Ahora emerge a través de la cultura, a través de los ritmos seductores de las redes sociales, espectáculos virales y la normalización de la crueldad. Hoy, la cultura no es solo un telón de fondo para la política y la amnesia histórica; es la política incrustada en la eliminación de la memoria histórica. Nos enseña cómo ver, qué recordar, a quién temer y qué olvidar. En esta era de resurgente autoritarismo, la cultura funciona como una poderosa pedagogía de dominación.

Estamos viviendo una época sombría, donde el antiintelectualismo ya no se oculta, sino que se exhibe como una forma de virtud. Una monocultura fascista prospera, aburrida y mecanizada, invadida por dobles de madera, multimillonarios que odian la empatía y artistas como Kanye West que sin vergüenza alaban a Hitler. Mientras tanto, ventrílocuos de podcasts vomitan veneno algorítmico al vacío. En las ruinas de la universidad, demasiados supuestos líderes y sus contadores burocráticos ahora legitiman lo que Herbert Marcuse llamó una vez "mierda académica", una farsa del pensamiento, vestida con los rituales vacíos de la razón gerencial, la crueldad en los recortes presupuestarios y la brutalidad sin disculpas. La "mierda académica" se disfraza de discurso intelectual mientras lo despoja de un compromiso genuino con la investigación crítica. Se alimenta de jerga y pretensiones, priorizando la forma sobre el contenido, y favoreciendo la autocelebración ingeniosa sobre el argumento significativo. En su retórica hueca, las complejidades de la sociedad se reducen a palabras de moda y análisis superficiales, preocupándose más por parecer intelectualmente sofisticados que por comprometerse con una crítica real. Este enfoque fomenta la pereza intelectual, alentando un ambiente donde la complejidad se simplifica, el matiz se borra y el verdadero pensamiento crítico se

margina en favor de lo que pasa por ingenio, pero carece de profundidad o percepción. Nunca ha sido más urgente la necesidad de educación crítica y un cambio en la conciencia masiva. Nunca ha sido más crucial reconocer la educación como fuerza tanto para el empoderamiento como para un modo poderoso de colonización.

En una época en la que el instrumentalismo y el tecno-fascismo dominan la cultura, reduciendo la educación a mero entrenamiento y asfixiando la pedagogía bajo el peso del adoctrinamiento, se vuelve más urgente que nunca reclamar a la universidad como espacio de reflexión, crítica e imaginación ética. El instrumentalismo borra la responsabilidad social, descarta los asuntos de justicia y separa el aprendizaje de las relaciones más profundas del poder. Cambia la profundidad por la conformidad y, en el proceso, roba a la educación su promesa emancipadora.

Hemos visto esta lógica desarrollarse en movimientos supuestamente liberales como "enseñar para el examen" y en la proliferación constante de Centros de Enseñanza y Aprendizaje, que a menudo reducen la educación a un conjunto de habilidades técnicas. Como advierte Ariella Aïsha Azoulay, estas prácticas se parecen al funcionamiento de "tecnologías imperiales", sistemas diseñados para gestionar el aprendizaje sin fomentar una conciencia de la injusticia, para aplanar el pensamiento y separar la educación de la lucha por la agencia democrática y la ciudadanía pedagógica.

Consideremos a Elon Musk, aclamado por algunos como un visionario por crear Tesla y alimentar fantasías de colonizar Marte. Sin embargo, bajo este mito reluciente yace una realidad mucho más perturbadora. Musk ha hecho saludos nazis, ha difundido teorías conspirativas peligrosas y, como señaló Michelle Goldberg en *The New York Times*, exhibe un escalofriante desprecio por la empatía, junto con una "crueldad sin aliento." Esta crueldad no es abstracta; se manifiesta en el mundo real, donde las políticas que Musk defiende han contribuido a la muerte de cientos de miles de niños en África. Su poder no es solo tecnológico; es ideológico, moldeando una cultura que confunde megalomanía con genio y eleva la indiferencia al sufrimiento como un signo de fortaleza. Esto es más que un colapso de la alfabetización cívica; es un veneno tóxico que destruye cualquier vestigio de conciencia cívica, solidaridad y responsabilidad social.

La crueldad se ha convertido en la moneda del poder, la medida por la cual se afirma la dominación y se descarta el valor humano. Bill Gates, en un momento de claridad moral, reconoció la gravedad de cerrar USAID, admitiendo que "asumía la responsabilidad

de arriesgar un resurgimiento de enfermedades como el sarampión, VIH y polio." Pero su advertencia se tornó aún más condenatoria cuando, en *The Financial Times*, describió a Elon Musk — antes considerado un símbolo de promesa tecno-utópica — como "el hombre más rico del mundo que mata a los niños más pobres del mundo." Sin embargo, incluso Gates subestima la arquitectura más amplia de violencia en juego. El llamado "hermoso proyecto de ley presupuestario" de Trump no es solo un documento de política, es un plano para el abandono social, una sentencia de muerte expresada en el lenguaje de la austeridad. Recorta fondos para programas de nutrición infantil, despoja de atención médica a millones y desmantela lo que queda del estado social. A su paso, surge una maquinaria de desechabilidad—un estado punitivo que apunta a los pobres, vulnerables y personas de color, convirtiendo la política de gobernanza en una zona de guerra donde la compasión es silenciada y el sufrimiento normalizado. Esto es capitalismo gangsteril en esteroides—liberado, totalmente carente de responsabilidad social y ebrio de su propia codicia, poder, corrupción y principios fascistas.

Este silencio habla de un vacío más profundo en la educación superior, que plantea preguntas cruciales sobre la carga de conciencia en la educación. Ya no basta con defender las disciplinas STEM mientras se desangran las artes liberales y humanidades. No es suficiente que los estudiantes de humanidades se limiten a la crítica, desconectados del mundo tecnológico que los rodea. Lo que necesitamos es una fusión de alfabetizaciones, una pedagogía que enseñe competencia técnica sin sacrificar la imaginación moral; una pedagogía que fomente la alfabetización cívica, la conciencia histórica, la capacidad de pensar más allá de las disciplinas y el coraje de cruzar fronteras de cultura, identidad y pensamiento.

Los ataques que enfrenta la educación superior hoy son más que una crisis política o económica; hablan también de una catástrofe cultural, una lucha por la conciencia cívica, la alfabetización crítica y la promesa de la educación superior como un bien público democrático. La educación superior se ha convertido en un blanco principal porque ofrece a los estudiantes la promesa de ciudadanía pedagógica — una pedagogía que capacita a los jóvenes para ser atentos, críticos, informados y capaces de responsabilizar al poder. Por eso la educación superior es vista como peligrosa por los neandertales autoritarios que la atacan. En el centro de la represión de la educación superior hay un proyecto que permite a la sociedad olvidar cómo pensar, sentir y recordar, prácticas que crean un terreno fértil

para la creación de sujetos fascistas. Bajo tales condiciones, actos grotescos se normalizan, los niños mueren de hambre en Gaza, familias inmigrantes son separadas y el horror del terrorismo estatal se desvanece en el ruido de fondo del espectáculo y la distracción.

Y, sin embargo, la cultura sigue siendo un sitio vital de posibilidad. José Mujica, ex presidente de Uruguay, nos recordó que el verdadero cambio no comienza con leyes o instituciones, sino con los valores que moldean cómo las personas ven el mundo. No se puede construir una sociedad basada en la justicia con individuos entrenados para valorar la codicia, el egoísmo y la dominación. Como dijo, "No puedes construir un nuevo tipo de futuro con personas cuyos corazones todavía pertenecen al viejo." La lucha por una democracia radical debe comenzar en el ámbito de la cultura, donde se nutre la imaginación, se despierta la conciencia pública y se siembran las semillas de la transformación.

El lenguaje mismo ha sido secuestrado, doblado a la voluntad de un legado colonizador impregnado de odio, desechabilidad, genocidio y una cultura de crueldad sin disculpas. Los neonazis marchan sin vergüenza, los supremacistas blancos moldean la maquinaria cultural conservadora y las políticas racistas ya no se susurran sino que se codifican. Los saludos nazis están de vuelta en moda. Las universidades se transforman cada vez más en sitios de adoctrinamiento y vigilancia, más alineados con la lógica de las comisarías de policía que con lugares de aprendizaje crítico. Los estudiantes que se atreven a protestar contra el asalto genocida a los palestinos en Gaza son secuestrados, vilipendiados y silenciados. El nacionalista blanco más poderoso del planeta exhibe la corrupción como virtud política y usa el terror estatal como herramienta principal de gobernanza. La solidaridad se reconfigura en comunidades de odio, mientras la resistencia al fascismo se etiqueta como terrorismo. Bajo estos crímenes contra la humanidad yace una cultura vaciada por la ausencia de razón, claridad moral y capacidad para responsabilizar al poder. El fantasma del fascismo no solo ha regresado; se ha instalado y se ha vuelto ordinario.

La era de las grandes visiones ha sido descartada, arrojada como desecho ideológico. Pero sin esas visiones, enraizadas en el arduo trabajo y la esperanza de la democracia y la función crítica de la educación, quedamos a la deriva. En su lugar están los administradores que actúan como contadores poderosos, estudiantes moldeados por una cultura de mercantilización y conformidad, y una fuerza laboral académica precaria que

gana menos que los recepcionistas y empleados de Wall-Mart. Mientras tanto, el racismo, el nacionalismo blanco y el fundamentalismo cristiano ganan terreno, apagando las luces titilantes que alguna vez iluminaron el camino hacia una democracia radical. Cuando la educación superior ya no sirve como vehículo para la imaginación ética y la esperanza colectiva, se vuelve cómplice de su propia destrucción y con ella, la democracia misma está al borde del colapso.

Como educadores, debemos luchar por una visión de la educación superior como santuario y catalizador, un lugar donde la democracia no solo se estudie sino se practique, donde los estudiantes no sean entrenados para ser máquinas eficientes, sino cultivados para ser seres humanos pensantes, sensibles y activos. Necesitamos una educación en la que la cultura del cuestionamiento no sea castigada sino fomentada, donde responder sea una virtud cívica y donde la búsqueda de equidad y justicia sea central en el propósito mismo de enseñar y aprender. Tal educación debe estar basada en los principios de alfabetización cívica, conciencia histórica y comprensión sistémica del poder—una que conecte problemas privados con asuntos públicos y expanda las posibilidades para la agencia individual y colectiva.

Esta es la base sobre la cual debe construirse una democracia radical, y es la tarea pedagógica definitoria de nuestro tiempo. Si fallamos en esta responsabilidad, la educación superior abandonará su papel como esfera cívica vital—esencial para producir las narrativas, conocimientos y capacidades que sostienen la promesa de igualdad, justicia, libertad y compasión. Al abandonar esa misión, no solo fallará; contribuirá a su propio desmoronamiento. Y con ella, la democracia estará cada vez más cerca del colapso. Donald Trump entiende esto. Por eso teme a la educación crítica. Por eso le declara la guerra.

En conclusión, las reflexiones críticas presentadas en *Transponiendo Fronteras: Diálogos sobre currículo, formación docente y trabajo docente en contextos nacionales e internacionales* son un recordatorio poderoso del papel vital que juega la educación en la defensa de los valores democráticos. Esta colección es testimonio de la acción colectiva de investigadores, educadores y estudiantes dedicados a crear un mundo con educación justa, inclusiva y equitativa. A través de su exploración del currículo como espacio de disputa, esta obra desafía la estandarización y mercantilización que amenazan el núcleo mismo de la enseñanza y el aprendizaje.

Creo que este texto puede servir de base, especialmente respecto a la urgente lucha contra el autoritarismo contemporáneo a través de la revalorización de la educación crítica como práctica de libertad, ciudadanía y resistencia cultural y política. Explora cómo el currículo y la formación docente constituyen espacios de conflicto y resistencia mediante la actividad intelectual—ese es el propósito mismo de esta obra colectiva.

Frente a una era en que el autoritarismo y las ideologías fascistas ganan terreno, el llamado del libro a la resistencia es más urgente que nunca. Subraya que la educación no es una empresa neutral sino un campo de batalla donde se forja el futuro de la democracia. Los colaboradores nos recuerdan que el currículo y la formación docente deben seguir siendo espacios para la imaginación, el compromiso ético y el pensamiento crítico, en lugar de reducirse a herramientas de adoctrinamiento y control.

Que *Transponiendo Fronteras* inspire a educadores, investigadores y activistas a continuar empujando los límites del conocimiento y la práctica en búsqueda de una educación verdaderamente transformadora. La lucha por la educación como fuerza de liberación es, en verdad, una lucha por el futuro mismo de la democracia.

Henry Giroux

Doctor Honoris Causa por la Memorial University (Canadá), Chapman University (California), University of the West ofScotland, Centro de Estudios Latinoamericanos en Educación Inclusiva (CELEI) y Universidad Complutense de Madrid. Profesor del Departamento de Estudios Culturales de la Facultad de Humanidades de la McMaster University. Hamilton, Ontario, Canadá.

4 de julio de 2025

CAPÍTULO 1

A PEDAGOGIA COMO CAMPO DE DISPUTA E A FORMAÇÃO DOCENTE: IMPACTOS NO CURRÍCULO

Martinho Gilson Cardoso Chingulo
Adriana Regina de Jesus Santos
Miguel da Piedade Satyambula

INTRODUÇÃO

O campo da Pedagogia, especialmente no que concerne ao currículo e à formação docente, apresenta uma complexidade significativa, dada a natureza das disputas políticas, sociais e econômicas que o caracterizam. Longe de qualquer pretensão à neutralidade, as concepções pedagógicas, as práticas curriculares e os processos de formação de professores refletem e promovem, explicitamente uma determinada visão de mundo.

Isto posto, com o intuito de investigar as relações entre estes campos, o presente texto parte de uma abordagem de natureza histórica, tendo como objetivo compreender os desdobramentos das concepções pedagógicas, as formas como estas se estruturam e as respectivas fundamentações, sem desconsiderar os contextos que as envolve. Esta contextualização justifica-se pela elevada complexidade da temática em análise.

A abordagem histórica permitiu constatar que tais concepções pedagógicas resultam de transformações sociais, econômicas e políticas vividas no país. Cada uma das tendências pedagógicas está atravessada por um determinado projeto de sociedade, por uma concepção de ser humano e por uma delimitação clara do papel da escola, dos conteúdos curriculares e dos pressupostos orientadores da formação docente.

Tendo isso em consideração, procuramos compreender a formação de professores na sua relação com esses contextos, recorrendo igualmente a uma abordagem histórica, com enfoque específico nos seis períodos estruturados por Saviani. A partir dos resultados obtidos, analisamos os impactos da formação de professores, bem como da educação, no contexto das tendências neoliberais, observando que, entre os efeitos mais preocupantes, se destaca a imposição de critérios de eficiência, produtividade e padronização curricular — temática que será abordada na segunda parte deste trabalho.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A Pedagogia é compreendida por Saviani (2007) como uma teoria da prática educativa, ou seja, uma reflexão sobre o modo como se estabelece a relação entre educador e educando, para orientar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, para uma compreensão mais aprofundada da temática em questão, torna-se essencial uma abordagem histórica sobre como as concepções pedagógicas se foram constituindo ao longo do tempo.

De modo geral, ao longo da história da civilização ocidental, a Pedagogia consolidou-se como um campo do saber está ligado ao conceito de educação, entendido como um processo intencional de ensino e aprendizagem. Sendo a educação um fenômeno essencial e constante em todas as sociedades humanas, o interesse em compreendê-la gerou, desde a Antiguidade Clássica, reflexões e saberes específicos que culminaram na Pedagogia enquanto teoria e ciência da prática educativa (Saviani, 2007).

Historicamente, desde a Grécia Antiga, observa-se um duplo entendimento da Pedagogia. Inicialmente, destacava-se uma perspectiva filosófica e ética, que enfatizava os fins educativos e os valores que orientavam a formação do indivíduo (Jaeger, 2013). Paralelamente, existia uma vertente empírica e metodológica, voltada para práticas concretas de formação da criança, expressas no termo grego paideía, que significava conduzir a criança no caminho da vida. Estes dois elementos coexistiram durante muito tempo até começarem a integrar-se, a partir do século XVII, sobretudo com os esforços de Comenius, que procurou sistematizar a Pedagogia, articulando de forma clara os fins educativos (ética) aos métodos de ensino (didática) (Saviani, 2007).

Não obstante, a partir das últimas décadas do século XX, especialmente após os anos 70, a Pedagogia passou a ser reconhecida como uma ciência autônoma, ou seja, como uma disciplina acadêmica independente e fundamental para a compreensão e a prática educacional, oferecendo modelos educativos coerentes, fundamentados e aplicáveis à formação individual e social.

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

Para fundamentar o desenvolvimento deste capítulo, recorreremos a dois textos fundamentais, a saber: 1) *As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira*, de Dermeval Saviani; e 2) *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, de José Carlos Libâneo. Ambos os textos oferecem uma base teórica essencial para compreender a constituição histórica da Pedagogia no Brasil (Saviani, 2005; Libâneo, 2014).

Saviani divide as concepções pedagógicas em duas grandes tendências: as tradicionais, que privilegiam a teoria em detrimento da prática, e as renovadoras, que subordinam a teoria à prática. Já Libâneo, apresenta as tendências pedagógicas que se têm consolidado nas escolas por meio das práticas dos professores, descrevendo os pressupostos teóricos e metodológicos de cada uma delas. Classifica essas tendências pedagógicas em duas grandes categorias, a saber: a) Pedagogia Liberal e suas tendências; e b) Pedagogia Progressista e suas tendências.

No que diz respeita à Pedagogia Tradicional (1549–1932), que, segundo os autores, predominou até ao final do século XIX, destacam-se as seguintes características:

- Ensino centrado no professor e na transmissão de conteúdos organizados logicamente, visando à sua assimilação pelos alunos;
- Disciplina rigorosa, com o professor como autoridade máxima e o aluno como receptor passivo dos conteúdos;
- Foco no ensino humanista e cultural;
- Desvinculação entre os conteúdos/métodos e a realidade social e quotidiana dos alunos;
- Ênfase no esforço individual e na autoridade docente.

Segundo Libâneo (2014), a tendência tradicional pode ser sintetizada da seguinte forma: trata-se de uma pedagogia marcada pelo ensino humanista e de cultura geral, na qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, a sua plena realização enquanto pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos e a relação professor-aluno não se articulam com o quotidiano do estudante, nem com as realidades sociais. Predomina a palavra do professor, as regras impostas e o cultivo exclusivamente intelectual.

Contudo, a Concepção Pedagógica Renovadora (1932–1969), associada ao movimento da Escola Nova, tem como ponto de partida a criança, valorizando as suas experiências e interesses. Este movimento, fortemente influenciado por John Dewey, defende a aprendizagem por meio da experiência e da interação. O papel do professor transforma-se, passando de transmissor a mediador e facilitador do processo de aprendizagem. A educação torna-se ativa, centrada no aluno e na construção individual do conhecimento através da prática e da interação. Esta tendência divide-se em duas vertentes:

- Renovadora Progressista: Influenciada por John Dewey e Anísio Teixeira, defende a educação como parte integrante da vida e da experiência humana.
- Renovadora Não-Diretiva: Baseada nos princípios de Carl Rogers, valoriza a autorrealização e as relações interpessoais.

No que se refere à Pedagogia Produtivista (1969–2001), está ganha força após o golpe militar de 1964, orientando-se pela teoria do capital humano. A educação passa, então, a ser concebida como investimento econômico, para preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Dá-se ênfase à produtividade, à eficiência e às competências práticas, todas elas alinhadas às exigências do mundo do trabalho.

Deste modo, é possível constatar que as concepções pedagógicas refletem, historicamente, as transformações sociais, econômicas e políticas do país. Cada tendência pedagógica traz consigo um projeto de sociedade específico, bem como uma antropologia filosófica que orienta e delimita o papel da escola, os conteúdos de ensino, os métodos, o relacionamento professor-aluno e, por fim, os pressupostos de aprendizagem.

A PEDAGOGIA COMO CAMPO DE DISPUTA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A partir desta breve contextualização histórica das concepções pedagógicas, torna-se mais evidente o que significa afirmar que a Pedagogia é um campo de disputa. As práticas pedagógicas não são neutras; pelo contrário, constituem-se como espaços de conflito entre diferentes visões do mundo, ideologias e interesses políticos, sociais e econômicos.

A Pedagogia, portanto, é um campo marcado por diferentes tendências e projetos educacionais, que refletem disputas políticas e ideológicas. Um campo repleto de debates e conflitos. Por um lado, há quem defenda métodos mais tradicionais, focados no professor e

no ensino de conteúdo. Por outro, há quem prefira métodos mais modernos, centrados no aluno e na aprendizagem ativa. Além disso, existem propostas que procuram conciliar estas perspectivas, reconhecendo a importância tanto do conhecimento estruturado como da participação ativa dos estudantes no processo educativo.

O cerne destas disputas reside nas diferentes visões do mundo, projetos políticos e interesses sociais, que se refletem nas teorias, práticas e políticas educacionais, assim como na formação de professores.

A formação de professores no Brasil pode ser compreendida a partir das teorias, concepções e legislações que refletem os diferentes contextos político, econômico, ideológico e social. Esta diversidade exige um olhar histórico, pois só ao considerar a trajetória da educação no país é possível compreender as disputas e transformações que marcaram a construção das políticas e práticas formativas ao longo do tempo.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

De modo geral, a formação de professores no Brasil tornou-se uma preocupação explícita após a independência, motivada pela necessidade da instrução popular. De um ponto de vista histórico, de acordo com Saviani, a formação de professores no Brasil pode ser dividida em seis períodos:

1.Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890):

Iniciado com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, que exigia que os professores se instruíssem no método de ensino mútuo. A formação docente neste período foi marcada por tentativas de implementação de Escolas Normais, mas com pouca estabilidade e um foco inadequado, priorizando o conteúdo em detrimento da pedagogia. Este cenário reflete as dificuldades iniciais na organização de um sistema eficaz de formação de professores no Brasil.

2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932):

Marcado pela reforma paulista da Escola Normal e pela criação de escolas-modelo. O período consolidou a expansão das Escolas Normais no Brasil, especialmente após a reforma da instrução pública no estado de São Paulo, em 1890. Esta reforma surgiu da necessidade de formar professores mais qualificados, com conhecimentos científicos atualizados e práticas pedagógicas modernas, visando tornar o ensino mais eficaz e

transformador. Até então, as Escolas Normais existentes eram criticadas pelos seus currículos insuficientes e pela falta de preparação prática dos futuros docentes.

3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939):

Período de reformas educacionais lideradas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Após a consolidação do padrão das Escolas Normais, a formação de professores manteve-se focada no domínio de conteúdos, com pouca atenção à pedagogia. Uma nova fase começou com a criação dos Institutos de Educação, que procuravam integrar ensino, investigação e prática pedagógica, inspirados pelo ideário da Escola Nova. O currículo destas instituições combinava teoria e prática, com ênfase na observação, experimentação e participação em atividades pedagógicas. O objetivo era superar as limitações das Escolas Normais, que ofereciam um currículo híbrido, com escassa formação profissional e excesso de foco nas humanidades e nas ciências. Pretendia-se consolidar um modelo pedagógico-didático baseado em conhecimentos científicos e práticos.

4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura (1939-1971):

Este período assistiu à consolidação das Escolas Normais e à introdução dos cursos superiores de Pedagogia. Entre 1939 e 1971, o Brasil passou por transformações significativas na formação de professores e na estrutura educacional. Destacou-se a organização dos cursos de Pedagogia e Licenciatura e o fortalecimento das Escolas Normais.

5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996):

Mudança no modelo de formação docente após o golpe militar de 1964. A Lei n.º 5.692/71 reformulou o ensino primário e secundário, renomeando-os para 1.º grau e 2.º grau, e extinguiu as Escolas Normais, substituindo-as pela Habilitação Específica de Magistério (HEM) no 2.º grau. O Parecer n.º 349/72 estabeleceu duas modalidades de HEM: uma de três anos (2. 200 horas), para lecionar até a 4.ª série do 1.º grau, e outra de quatro anos (2. 900 horas), para lecionar até a 6.ª série. O currículo foi dividido em Núcleo Comum (formação geral) e Parte Diversificada (formação especializada), mas a formação docente tornou-se precária.

6. Institutos Superiores de Educação e novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006):

Reestruturação da formação docente com foco em instituições superiores. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, o Brasil passou por mudanças significativas na formação de professores. A LDB introduziu novas

diretrizes para os cursos de Pedagogia, promovendo maior articulação entre teoria e prática, bem como uma aproximação mais concreta com a realidade escolar.

Diante do exposto, nota-se que, historicamente, as políticas de formação docente no Brasil foram marcadas por descontinuidade e falta de consistência. Desde o século XIX, com a criação das Escolas Normais para formar professores do ensino primário, até às reformas das décadas de 1930 e 1970, houve várias tentativas de estruturar a formação docente. Contudo, essas iniciativas, muitas vezes, careceram de uma implementação eficaz e contínua, resultando numa formação considerada precária e insuficiente para enfrentar os desafios educacionais.

IMPACTOS DA DISPUTA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE E NO CURRÍCULO

Conforme discutido no tópico anterior, a educação, como qualquer produção humana, está histórica e socialmente condicionada. Sendo fruto do labor humano, que é simultaneamente criador e resultado das condições históricas e sociais, a educação não se encontra imune às intenções e disputas inerentes ao processo. Assim, aspectos fundamentais, como a construção curricular e a formação docente, não são neutros, mas sim produtos de embates políticos e ideológicos, uma vez que seu agente, o ser humano, é essencialmente político (Saviani, 2007).

Diante disso, propomos uma análise sobre o impacto das tendências neoliberais na educação, com ênfase na priorização da formação técnica e instrumental e suas implicações para a construção curricular. Além disso, examinaremos as consequências dessas influências e o papel desempenhado por organismos internacionais na formulação das reformas curriculares brasileiras e seus efeitos na formação docente.

A relevância desse debate tem mobilizado pesquisadores de diferentes períodos e contextos geográficos. A influência do neoliberalismo na educação tem sido amplamente discutida por autores como Apple (2006), Saviani (2007) e Frigotto (1998), cujas contribuições servirão de base para o aprofundamento desta reflexão.

IMPACTOS DAS TENDÊNCIAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO

Uma das marcas mais evidentes da contemporaneidade é a subordinação das relações sociais à lógica do mercado. O homo economicus tornou-se a principal referência

para a organização das interações humanas, de modo que todas as esferas da vida passaram, em alguma medida, a obedecer a uma racionalidade econômica, predominantemente neoliberal. A adoção da lógica empresarial como modelo universal de funcionamento das instituições evidencia o triunfo dessa perspectiva.

A educação não permaneceu imune a essa influência. Antes da supremacia da lógica capitalista, a sua principal função era a formação integral do indivíduo, o que envolvia não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também a promoção de valores éticos, sociais e culturais. No entanto, a partir do final do século XX, com a consolidação do neoliberalismo, essa perspectiva originária foi gradativamente abandonada, dando lugar a uma nova racionalidade educacional.

A regulação da educação pelas leis do mercado trouxe diversas consequências. Em primeiro lugar, alterou-se a dinâmica das instituições de ensino, que passaram a operar como empresas. Assim como qualquer organização comercial busca vender seus produtos aos clientes, as escolas passaram a ser concebidas como fornecedoras de conhecimento, enquanto os alunos se tornaram consumidores desse bem (Apple, 2006).

Além disso, a mudança de paradigma resultou no deslocamento do foco educacional. A aprendizagem, antes concebida como um direito humano, passou a ser orientada pela lógica da competitividade e do lucro. A ideia da educação como bem público cedeu espaço à concepção funcionalista, segundo a qual o ensino deve ajustar-se às demandas do mercado global (Frigotto,1998; Robertson, 2005).

Essa nova lógica impõe às instituições de ensino a necessidade de adaptar o conhecimento às exigências do mercado. O saber, que historicamente visava à emancipação do indivíduo e ao desenvolvimento de sua consciência crítica — conforme expressa a máxima grega "conhece-te a ti mesmo" —, passa a ser instrumentalizado para atender às necessidades dos consumidores. Assim, estabelece-se uma relação mercantil entre conhecimento e empregabilidade (Laval, 2004).

Outra consequência direta desse processo é a transformação da educação em mercadoria. O que antes era um bem, ao qual os indivíduos deveriam se submeter para a sua formação, passa agora a servir a interesses diversos, independentemente de sua natureza (Giroux, 2018). Além disso, a mercantilização do ensino leva à objetificação tanto da educação quanto dos alunos, que passam a ser tratados como meros objetos de investimento e gestão (Dadort; Laval, 2016).

Dessa forma, a lógica neoliberal na educação impõe desafios que, se não forem devidamente compreendidos e combatidos, poderão gerar consequências irreversíveis a longo prazo. Entre os impactos mais preocupantes está a imposição de critérios de eficiência, produtividade e padronização curricular, tema que será discutido no próximo tópico.

EFICIÊNCIA, PRODUTIVIDADE E PADRONIZAÇÃO CURRICULAR

Se a lógica empresarial se infiltrou nas instituições educacionais, é natural que a organização curricular também tenha sido impactada por essa nova racionalidade. Os mesmos critérios utilizados para avaliar o sucesso ou o fracasso no setor empresarial passaram a ser empregados na aferição do desempenho das escolas. Indicadores de produtividade e eficiência, concebidos para mensurar a eficácia de empresas, foram transpostos para o campo da educação, redefinindo suas métricas de avaliação.

Essa transposição tem implicações significativas para o ensino. Como aponta Ball (2012), "a crescente ênfase na medição do desempenho e nos rankings educacionais reflete a adoção de uma lógica empresarial, onde o objetivo não é mais a formação do pensamento crítico, mas a maximização dos resultados mensuráveis" (p. 67). Assim, o propósito original da educação, voltado à construção de sujeitos reflexivos, cede lugar à formação de consumidores, uma vez que as escolas passam a considerar a maximização de indicadores quantitativos como o principal objetivo do processo educativo.

Nessa mesma perspectiva, ao discutir a governança educacional em escala global, Dale (2004) observa que "a governança educacional contemporânea está cada vez mais associada a mecanismos de controle e accountability, com um foco excessivo na eficiência e nos indicadores de desempenho como formas de regulação do ensino" (p. 126). Dessa forma, as instituições de ensino deixam de ser avaliadas pelo papel social e cultural que desempenham, sendo julgadas predominantemente com base em estatísticas e no rendimento acadêmico dos estudantes.

A adoção dessa lógica tem repercussões diretas na construção dos currículos. Como destaca Gentili (1995, p. 112), organismos internacionais que operam sob a perspectiva neoliberal impõem padrões curriculares homogêneos, o que reduz a diversidade no ensino e desvaloriza as diferenças socioculturais dos estudantes. Em última instância, essa

padronização contribui para o aprofundamento das desigualdades sociais, uma vez que estudantes oriundos de contextos historicamente marginalizados enfrentam dificuldades para se adaptar a esse modelo educacional.

A padronização curricular, ao atender exclusivamente às exigências do neoliberalismo, exclui aqueles que não se encaixam em seus parâmetros. Como reforça Novoa (2002, p. 78), ao se ignorar as condições específicas dos estudantes e lhes impor um currículo homogêneo, desconsideram-se, in totum, as múltiplas formas de aprendizagem. Quanto mais a lógica neoliberal orientar as políticas educacionais, mais a educação será instrumentalizada, priorizando a adaptação às demandas do mercado em detrimento da resolução de questões sociais (Zancajo, 2019). Essa tendência se manifesta, na atualidade, na consolidação de currículos baseados em competências técnico-instrumentais, tema a ser abordado no próximo tópico.

CURRÍCULO BASEADO EM COMPETÊNCIAS TÉCNICAS E INSTRUMENTAIS

Até o momento, analisamos como as tendências neoliberais se apropriaram do campo educacional, transformando-o de modo a refletir a lógica do mercado. Como consequência desse processo, a construção curricular também foi significativamente impactada, alterando seu estatuto e sua finalidade. Aspectos como diversidade e justiça social foram relegados a segundo plano, cedendo espaço à ênfase em competências técnicas e instrumentais. Em outras palavras, os currículos contemporâneos, sob a influência do neoliberalismo, passaram a ser subordinados às dinâmicas do capitalismo.

Saviani (2007), um dos principais referenciais teóricos na história da educação brasileira, alerta para esse fenômeno ao afirmar que:

> o deslocamento do ensino para um modelo baseado em competências reflete a tentativa de transformar a escola em um espaço de adestramento para o mercado de trabalho, deixando em segundo plano a construção do conhecimento crítico e emancipador (p. 89).

Conforme sugere o autor, a escola, antes comprometida com a formação de sujeitos críticos e emancipados, passa a desempenhar um papel de mero treinamento para o mercado.

Na mesma linha de argumentação, ao enfatizar as consequências dessas transformações nos currículos, Torres (2009) observa que "as reformas educacionais neoliberais promovem um currículo centrado em habilidades técnicas e adaptativas, reforçando um modelo de educação funcionalista que prepara trabalhadores conformados, e não cidadãos críticos" (p.140). Fica evidente, portanto, a preocupação central desses autores: a necessidade de preservar a educação como um instrumento de formação crítica, e não como um mecanismo de conformação à realidade vigente. A ideia de que o objetivo da educação não deve ser apenas compreender o mundo, mas transformá-lo – como propôs Karl Marx –, é justamente aquilo que o modelo neoliberal desconsidera.

Diversos outros autores que estudam os impactos do neoliberalismo na educação – como Bonal (2002), Silva (2009) e Teodoro (2019) – convergem na constatação de que esse modelo leva ao abandono da dimensão crítica e emancipadora do ensino. Por fim, Arroyo (2011) adverte que "a obsessão pelo ensino baseado em competências técnicas e pragmáticas nega a escola como espaço de humanização e formação integral" (p. 120). Essa afirmação reforça a ideia de que a educação, a escola e os currículos – sendo os dois últimos uma consequência da primeira – perderam sua missão fundamental: a humanização do sujeito. Se a lógica neoliberal continuar a ditar os rumos da educação, pode-se chegar ao ponto em que o próprio conceito de educação, em sua acepção mais ampla, se torne irreconhecível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se analisar as tendências pedagógicas e sua influência na formação docente e no currículo constatou-se que se trata de um campo carregado por uma complexidade, que, não obstante, de suma importância no debate educacional. A pedagogia, enquanto campo de disputa, reflete as diferentes visões de mundo, ideologias e interesses políticos, sociais e econômicos que por sua vez, permeiam a educação.

A formação de professores, ao longo da história brasileira, passou por diferentes períodos e transformações, refletindo as mudanças sociais, econômicas e políticas do país, essas mudanças e transformações, podem ser observadas a partir das influências e tendências neoliberais na educação que tem impactado significativamente a construção curricular e a formação docente.

A priorização de competências técnicas e instrumentais em detrimento da formação crítica e emancipadora dos professores tem sido uma das principais consequências desse cenário. A lógica do mercado tem se sobreposto à função original da educação, transformando-a em um serviço mercantil, onde a eficiência e a produtividade são valorizadas em detrimento da formação integral dos indivíduos.

Diante desse contexto, constatamos que é fundamental refletir sobre os rumos da educação e da formação de professores. Preservar a educação como instrumento de transformação social, crítica e emancipatória é essencial para garantir uma sociedade mais justa e igualitária. É necessário repensar as políticas educacionais, valorizando a diversidade, a crítica e a reflexão como pilares fundamentais da prática pedagógica. Somente assim será possível construir um sistema educacional que atenda às necessidades dos indivíduos e da sociedade.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação, mercado e anarquia**: a política educacional conservadora no Reino Unido e nos EUA. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 29-56.

ARROYO, Miguel G. ***Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BALL, Stephen J. *Educação global S.A.**: novas políticas educacionais e a educação como mercado***. Porto Alegre: Penso, 2012.

BASSI, Marina et al. ***Educação para a produtividade**: melhores práticas da América Latina e do Caribe*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2012.

BONAL, Xavier. **A globalização e a educação**: entre a economia e a política. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 117-144, 2002.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. **Formação de professores no Brasil:** história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946. **Lei orgânica do ensino normal**. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 116, 04 jan. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.***Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 10369, 23 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências**. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP n. 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP n. 02, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 28, p. 87-90, 10 fev. 2020. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/02/2020&jornal=515&pagina=87&totalArquivos=189. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução n. 01, de 09 de agosto de 2017. Altera o art. 22 da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 26, 10 ago. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução n. 03, de 03 de outubro de 2018. Altera o art. 22 da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 21, 4 out. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de professores para a educação básica e o curso de Pedagogia**: a tensão entre o instituído e instituinte. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 2, p. 229-251, maio/ago. 2007.

DALE, Roger. **Globalização e educação:** demonstrando a existência de uma 'cultura educacional mundial comum' ou localizando uma 'agenda globalmente estruturada para a educação'? *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. ***A nova razão do mundo****: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio**. *Educação e a crise do capitalismo real****: uma análise da relação educação e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1998.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores:** compreender e revolucionar. In: SILVA JUNIOR, Carlos A.; GATTI, Bernadete A.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; PAGOTTO, Maria de Souza; SPAZZIANI, Maria de Lourdes (Orgs.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Unesp, 2015. p. 229-243.

GENTILI, Pablo. ***A falsificação do consenso:*** *simulacro e imposição na reforma educativa do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry A. ***Against the terror ofneoliberalism****: politicsbeyondthe age ofgreed*. Boulder: ParadigmPublishers, 2008.

JAEGER, Werner Wilhelm. ***Paideia:*** *a formação do homem grego*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LAVAL, Christian**. *A escola não é uma empresa:*** *o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.

LIBÂNEO, José C. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação.** In: LIBÂNEO, José C.; SANTOS, Antônio (Orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 2005. p. 15-58.

LIBÂNEO, José C. ***Pedagogia e Modernidade:*** *presente e futuro da escola*. Seminário Nacional Infância, Escola, Modernidade. Universidade Federal do Paraná, 1995.

LIBÂNEO, José C. ***Pedagogia e pedagogos para quê?*** 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. ***Democratização da escola pública:*** *a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, n. 36, p. 7-24, 2012.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. **Políticas de formação de professores no Brasil:** referenciais legais em foco. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 30, e20170086, 2019.

ROBERTSON, Susan L. **Re-imaginingandrescriptingthe future ofeducation:** global knowledgeeconomydiscoursesandthechallengetoeducation systems. *ComparativeEducation*, v. 41, n. 2, p. 151-170, 2005.

SAVIANI, Dermeval. ***As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.***Histedbr, Campinas, 25 ago. 2005. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/as-concepcoes-pedagogicas-na-historia-da-educacao-brasileira. Acesso em: 10 mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História da formação docente no Brasil:** três momentos decisivos. *Educação*, v. 30, n. 2, p. 11–26. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3735. Acesso em: 10 mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval. ***História das ideias pedagógicas no Brasil***. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Robson Guedes. **Sobre a pedagogia em disputa:** entre perspectivas e desafios no campo da educação. *Filosofia e Educação*, Campinas, SP, v. 12, n. 1, p. 809-818, jan./abr. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. ***Documentos de identidade:*** *uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TEODORO, António. ***Educação e neoliberalismo:*** *políticas educacionais e restruturação da educação pública*. São Paulo: Cortez, 2019.

TORRES, Carlos Alberto. ***Educação, poder e ideologia:*** *ensaios sobre educação e política na sociedade contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2009.

TORRES, Wellington Nogueira. **A formação de professores em disputa:** problematização acerca do Parecer CNE/CP nº 4 de 2024. *Revista Espaço do Currículo*, v. 17, n. 3, p. e71641, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/71641. Acesso em: 9 mar. 2025.

VIEIRA, Daniel Martins. **Políticas de formação docente:** Diretrizes Curriculares Nacionais e o Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Retratos da Escola*, v. 18, n. 42, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.22420/rde.v18i42.2042. Acesso em: 10 mar. 2025.

ZANCAJO, Adrián**. Privatização e equidade na educação:** análise das reformas de mercado em contextos de pobreza. *Educação & Sociedade*, v. 40, n. 146, p. 1211-1228, 2019.

CAPÍTULO 2

CONDIÇÃO DE LIQUIDEZ, CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DE ZYGMUNT BAUMAN

Rafael Bianchi Silva
Fábio Cardoso Lopes

INTRODUÇÃO

Toda formação humana acontece dentro de condições específicas que variam quanto ao tempo histórico e os espaços sociais e culturais em que são colocadas em movimento. Entendemos, portanto, que o debate em torno da questão implica necessariamente adentrar em uma análise da cultura e do que é preconizado por ela enquanto elementos fundamentais a serem materializados nos diferentes espaços institucionais, incluindo aqui, a escola. Isso pode ser constatado ao nos depararmos com

> [...] discursos que apontam para uma espécie de "crise da escola", os quais descrevem sua incapacidade pedagógica, as situações de conflito e violência a ela relacionadas, além das dificuldades e da precariedade da formação docente, que colocam em questão a capacidade da escola de ser referência formativa nos dias atuais (Silva, 2015a, p. 40).

Martins (2007) analisa o contexto presente a partir da premissa de que a modernidade inseriu o ser humano em um mundo sem um fundamento primeiro ou uma referência absoluta que forneça bases seguras para sua compreensão. Em outros termos, cada indivíduo encontra-se sozinho, sem nada ou ninguém que possa conferir garantias ou significados últimos à existência. Assim, afirma o autor, cabe a cada um enfrentar a essa realidade vazia, implicando-se em novas construções e produções de si.

Trata-se de uma tarefa árdua e ambivalente a qual o indivíduo contemporâneo precisa enfrentar ao longo de sua jornada. Ainda que a ausência de segurança seja um ponto que atravessa as experiências de vida, a dimensão macrossocial oferece alguns elementos

de suporte que, ao serem observados em suas características, conferem o que chamamos aqui de condição de existência.

Diferentes análises já foram realizadas acerca das características da nossa sociedade atual sendo que muitas delas partem do princípio de que vivemos em um tempo de afastamento do Estado como propositor, executor e articulador de ações que possam conferir melhores condições de vida para a população que vive submetida a um modelo social pautado pela desigualdade e exclusão.

Talvez a idealização do Estado como modelo adequado e padrão confortável, capaz de nortear e guiar a existência, tenha ficado nos sonhos de outrora. Atualmente, cada vez mais, o mercado preenche a lacuna deixada pelo poder estatal enfraquecido, resultado das novas configurações de um Estado mínimo neoliberal (Wacquant, 2012). Nessa conjuntura, a gestão racional do mercado, sob o prisma neoliberal, desloca reiteradamente o Estado de suas funções e obrigações basilares, promovendo uma reconfiguração na qual o mercado assume o papel de gestor e organizador da existência humana. No que se refere ao tema, Dardot e Laval (2016, p. 17) revelam que:

> [...] o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação.

Ainda sobre esse tópico, como detectado por Harvey (2007), essa transição revela não apenas uma mudança estrutural na governança e nos processos de subjetivação, mas também no próprio modo de vida das sociedades. As políticas públicas, antes centrais na condução da vida coletiva, passam a ser reguladas por interesses econômicos que priorizam a eficiência, a produtividade e a competitividade. Assim, a lógica mercadológica, delineada pelo neoliberalismo, redefine os parâmetros do que é considerado essencial para o bem-estar social, muitas vezes suprimindo a dimensão comunitária e colaborativa (pertencimento) da formação humana em favor de uma concepção mais individualizada da vida. Neste quadro, o autor afirma que o:

> Neoliberalismo é, em primeira instância, uma teoria de práticas políticas econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser alcançado mais plenamente pela emancipação das liberdades e competências empresariais individuais dentro de uma estrutura institucional caracterizada por direitos consistentes à propriedade privada, a mercados livres e ao livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a tais práticas (Harvey, 2007, p. 2, tradução nossa).

No âmbito educacional, por exemplo, essa dinâmica se traduz na mercantilização da aprendizagem e na valorização de competências voltadas para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação humana voltada para o pensamento crítico, análise reflexiva e para a cidadania (pertencimento comunitário). A escola que, historicamente desempenhava um papel na construção de referências culturais e sociais, torna-se cada vez mais um espaço de adaptação às exigências do consumo e da gestão neoliberal, perdendo parte de sua função reflexiva e emancipatória.

Nesse caso, no que se refere à concepção de escola, alinhamos nossa compreensão à de Silva e Strass (2025, p. 99), que identificam que:

> [...] a escola é uma instituição que coloca em movimento uma série de mudanças naqueles que dela fazem parte, para que assim possam atuar de modo diferencial no contexto social.
>
> A escola funciona como uma maquinaria que imprime formas de ser, pensar, sentir e agir que, de forma ambivalente, modela, limita e abre perspectivas de vida. É sobre essa série de elementos que o vivente – aluno – terá que realizar uma travessia na qual, ao final dela, poderá reconhecer-se como ser escolarizado.

Diante desse cenário, a escola opera de diferentes modos para imprimir um uma formação que alinha o indivíduo aos princípios delineados socialmente. Por essa razão, torna-se urgente repensar qual deve ser o papel do Estado e do mercado na construção da sociedade contemporânea e seu papel nos processos de escolarização. Seria possível imaginar um modelo de governança híbrida, no qual as forças econômicas não anulassem completamente as responsabilidades do Estado? Ou estamos destinados a uma realidade em que as relações sociais e políticas estão cada vez mais subordinadas aos princípios e parâmetros do mercado?

Em síntese, observamos que a ausência de princípios últimos não significa que seja possível viver sem parametrizações. Sempre existirão referências. No contexto da sociedade contemporânea, estas serão ditadas hegemonicamente pelo mercado (Bauman, 2008a) sendo que é através da lógica de custo-benefício que é estabelecido o crivo pelo qual acontecerá a produção de subjetividade e as relações que a sustentam.

O objetivo deste capítulo é realizar algumas análises sobre os impactos desse contexto para a educação escolar, tendo como articulador a relação formação humana e currículo. Para tanto, tomamos como articulador o diagnóstico realizado pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman.

SOBRE EDUCAÇÃO

É frequente nos encontrarmos com discursos que apontam para indicativos de que vivemos uma crise em nosso contexto social. Instituições antes consideradas rígidas e sólidas fornecedoras de garantias mínimas aos indivíduos passaram a ser questionadas e tiveram seu lugar de fala compartilhado com outros agentes sociais. Quando olhamos para o contexto escolar, diferentemente do que é defendido por teorias que relacionam nível de escolaridade com inserção, manutenção e realização no mercado de trabalho, o que observamos nos dias de hoje é que esse vínculo se encontra bastante fragilizado.

Segundo Bauman (2008a), observamos um deslocamento de formação do trabalho para o consumo, transformação essa que torna-se motor e condição primeira para a atuação humana. Assim, a obtenção de meios de consumo é tomada como sentido principal do mundo contemporâneo. Nesse contexto, as possibilidades oferecidas têm por marca a fragilidade e composição de precariedade, produzindo um sujeito voltado cada vez mais para si mesmo, como agente responsável pela resolução da totalidade das questões que lhe aflige.

O alinhamento com a vida para consumo, tem como efeito colateral a adesão (incondicional) da instituição escolar aos princípios do mercado, também se transformando em objeto a ser consumido. Nesse contexto, a educação se torna também um bem, o que pode ser compreendido a partir de um duplo sentido: de um lado, como algo que detém um valor de mercado; e por decorrência, é passível de ser adquirido por qualquer sujeito que detenha poder de compra.

À luz dessa concepção, a educação contemporânea, muitas vezes caracterizada por um modelo enlatado e essencialmente teleológico, parece estar moldada para atender a uma lógica produtivista-instrumental, sendo organizada para uma formação técnica-profissional, preparando indivíduos para se tornarem consumidores ávidos e economicamente funcionais, aptos a adentrar os corredores suntuosos dos palacetes erguidos em homenagem aos deuses do consumo.

Nessa racionalização mercadológica, o conhecimento é tratado como mercadoria, moldado pela lógica da produção e maximização de resultados. Um exemplo elucidativo dessa configuração é a valorização da meritocracia, que reforça esse funcionamento ao conceber a aprendizagem como um percurso quantificável e orientado para a eficiência do mercado, deixando de lado dimensões fundamentais como a ética, a cultura e o compromisso social e vincular.

Assim, no que tange a relação entre educação, trabalho e formação humana a partir da sociedade de consumo, é possível realizar-se desde que siga um percurso definido que tem por finalidade uma promessa: você pode ser feliz se consumir mais, o que pode ser facilitado se uma boa renda derivada de uma educação formal comprovada por certificação. Por essa razão, a educação no mundo líquido-moderno, torna-se um produto com alto valor de consumo, objeto de elevado valor de mercado e elemento importante para a dinâmica econômica da sociedade vigente.

Dentro desse contexto, o entendimento do que é “educação” passa pela decodificação de sua significação. De modo ambivalente, ao mesmo tempo em que não perde o caráter formativo, ela também adquire novos contornos, não mais do sentido restrito de adquirir conhecimentos intelectuais (conforme o modelo racionalista que marcou o nascimento da escola moderna indicava), como também, sob outro prisma construir e modelar formas de conduta. Aqui entra o que chamamos de competências.

No modelo capitalístico neoliberal, as competências, bem como as emoções, podem ser entendidas e geridas como atributos essencialmente voltados à produtividade e lucratividade no qual, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos deixa de ser um fim em si mesmo — isto é, uma busca pelo crescimento intelectual, emocional, ético e social — e passa a ser instrumentalizado conforme sua capacidade de gerar e agregar valor econômico (Braz, 2018).

O discurso predominante sobre competências enfatiza flexibilidade, adaptação às exigências do mercado, capacidade de inovação, eficiência e habilidades interpessoais e intrapessoais. Essas chamadas "competências empreendedoras", muitas vezes apresentadas como indispensáveis ao mundo contemporâneo, refletem uma lógica que subordina o trabalhador a um ciclo contínuo de aprimoramento e autocontrole. A obrigatoriedade de atualização constante e desempenho elevado torna-se uma imposição, reforçando a ideia de que o indivíduo deve estar em permanente estado de otimização, não para sua realização pessoal, mas para atender às demandas mercadológicas (Mansano; Silva, 2017).

Além disso, essa estrutura contribui para a precarização e o enfraquecimento das relações de trabalho, pois a valorização da "competência empreendedora" frequentemente desloca a responsabilidade do Estado e do setor empresarial para o indivíduo, para atuar enquanto um agente autônomo — um "patrão de si mesmo" — capaz de gerenciar sua trajetória profissional sem depender de políticas públicas ou garantias sociais. O trabalhador, antes visto como membro de um corpo coletivo com direitos e proteção, passa a ser tratado como um produto moldável às exigências do mercado, sua existência está condicionada à sua capacidade de capitalizar lucro. Em sua forma mais extrema, essa lógica transforma o trabalhador em um empreendedor de sua própria sobrevivência, fragmentando vínculos sociais e reforçando a instabilidade ocupacional (Braz, 2019). Paralelamente aos impactos do capitalismo neoliberal sobre os arranjos e dinâmicas da existência contemporânea, surge um questionamento central para o desenvolvimento deste texto: afinal, qual é o modelo formativo proposto pela educação escolar em nosso tempo?

Em “O que é educação”, Brandão (2007, p. 7) afirma que “Ninguém escapa da educação”. De certa forma, todos os seres humanos são atravessados pela educação e suas implicações, pois, como salienta Rufino (2023), ninguém escapa ileso da educação. Cabe salientar, então, que a educação pode ser considerada uma das ferramentas ou sistemas de transmissão dos valores, costumes, tradições, quer dizer, colocar em comum (comunidade/comunitário) as ideias, crenças, saberes acumulados e compartilhados historicamente dentro de uma sociedade ou grupo social específico (Brandão, 2007).

Enquanto fragmento das formas de vida em coletividade, um dos elementos da cultura de um grupo social específico, que lhe atribui a função de transmitir e assegurar a

sua existência e continuidade. Para mais, a educação na contemporaneidade pode ser pensada como uma experiência humana crítica, de formação de si e do outro, reverberando na relação com a sociedade, com o pensamento e com a própria noção de identidade (Silva, 2015a; 2015b). Assim, é possível perceber que a educação extrapola o âmbito escolar (Rufino, 2023). Neste mote, ela:

> [...] ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força (Brandão, 2007, p. 11).

Com efeito, no molde institucionalizado (técnico-burocrático-jurídico), os próprios educadores/professores – transmissores da educação – funcionam como disseminadores do modelo de funcionamento, contribuindo para a produção e manutenção da "mesmidade" através das operações e opressões de poder, concretizadas na organização curricular. Os dilemas do trabalho do professorado repousam imersos neste sistema, que muitas vezes doutrina e adapta, preparando um molde de cidadão assente num padrão (pré-determinado de currículo) para atender às demandas específicas do formato societário (produção, consumo, endividamento e descarte). A partir disso, atinente à missão dos "educadores", nos cabe indagar: a quem serve aquele que ensina? O que se ensina? Para quem? E para quê?

> [...] o educador imagina que serve ao saber e a quem ensina mas, na verdade, ele pode estar servindo a quem o constituiu professor, a fim de usá-lo, e ao seu trabalho, para os usos escusos que ocultam também na educação - nas suas agências, suas práticas e nas idéias que ela professa - interesses políticos impostos sobre ela e, através de seu exercício, à sociedade que habita. E esta é a sua fraqueza (Brandão, 2007, p.12).

Diuturnamente, a própria configuração do sistema educativo monológico (singular e tradicional) está implicado nas relações de poder e nos seus ocultamentos assentados na "[...] aplicação da agenda curricular dominante" (Rufino, 2023, p. 15). Sua concretude

perfaz na diferenciação e no reconhecimento social entre um que sabe, assim dizendo, dotado de algum saber (validado), disposto e capacitado a ensinar, e um outro, considerado vazio (desprovido de saber) e desejoso de aprender. O processo educativo tem seu escopo na formação do sujeito ainda incapaz de gerir e conduzir de forma autônoma o seu desenvolvimento formativo sendo que esse sistema "[...] tem como marca fundamental o estabelecimento de um vínculo entre um ser humano considerado formado o suficiente para guiar o processo de outro, que se encontra sem condições iniciais de determinar os caminhos de sua própria formação" (Silva; Henning, 2010, p. 37).

SOBRE EDUCAÇÃO E CONSUMO

Ampliando esse embate prático e conceitual, também é possível ver transformações não apenas quanto aos objetivos, como também aos métodos de realizá-los. Bauman (2009) aponta que, na primeira modernidade (termo utilizado por Ulrich Beck), caracterizada pelo formato planificado e administrado da vida, a educação escolar poderia ser entendida como um projétil balístico, ao qual cabia ao educador assegurar, através de sua ação docente, que este se mantivesse em uma trajetória adequada e previsível, sendo determinada antes mesmo de seu ponto.

Diferentemente desse contexto previsível, no mundo atual, há uma série de dificuldades que dificultam a determinação do ponto de partida e impossibilita definir qual seria o seu ponto de chegada. Além de caracterizado pela sua mobilidade no tempo presente, o ponto de chegada aponta para algo ainda não construído, no ponto futuro. Por essa razão, no mundo líquido-moderno, os processos educativos, para serem úteis, precisam se estender por toda vida. A formação, portanto, ganha o estatuto de continuada e inacabada (Silva, 2015b).

Neste enfoque, percebe-se que a educação escolar, longe de ser um sistema rígido e previsível, insere-se em um cenário movediço, marcado pela fluidez e constante transformação. Na contemporaneidade, a previsibilidade prescritiva se mostra insuficiente, uma vez que a educação enfrenta desafios que extrapolam a mera transmissão de conhecimento, exigindo novas formas de engajamento, adaptabilidade, análise e reflexão crítica. A imprevisibilidade do mundo líquido-moderno não apenas questiona

trajetórias pré-definidas, mas propõe uma concepção de formação humana como um processo contínuo, flexível e aberto ao diálogo com as múltiplas realidades sociais.

Em vista disso, torna-se essencial compreender o currículo como uma instância de poder, cujas disputas e tensionamentos políticos definem os rumos da formação educacional e seu impacto na sociedade. Desse modo, o currículo opera como um mecanismo de poder ao definir quais conhecimentos são legitimados e reproduzidos, enquanto outros são silenciados ou negligenciados. Suas omissões e ênfases determinam não apenas o que é ensinado, mas também o que é considerado relevante para a formação (humana) dos indivíduos dentro de um contexto social específico (Rufino, 2021). Dito de outra forma, esse *modus operandi* "[...] define não somente como, mas também quem produz conhecimento verdadeiro e em quem acreditarmos" (Kilomba, 2019, p. 54).

Esses arranjos se manifestam nas distinções contidas na diferença e subalternidade hierárquica, materializada na tríade relacional e epistêmica: quem ensina, quem aprende e o que é ensinado, ou seja, considerado importante para ser aprendido/transmitido ou omitido/invisibilizado, por efeito da estruturação dos currículos como dispositivos representativos do poder.

Sobre isso, Silva (1999) considerou importante realizar alguns questionamentos críticos acerca da estrutura e sistematização dos currículos em suas missões e omissões atinentes aos cânones do pensamento ocidental universalizante. Por isso, conforme Santos e Lima (2023), a análise curricular deve ser concebida e implementada como um espaço de formação integral que articula aspectos sociais e culturais.

Por outro lado, se a própria educação escolar passa a adotar os valores da sociedade de consumo na qual é um bem com prazo de validade, o que tem ela a oferecer aos novos habitantes desse contexto que se encontra em sistema de corrosão? Inicialmente, quase nada. “[...] Por essa razão, o que fica em primeiro plano é a sensação de uma vivência continuada de crise, sem horizonte de resolução a curto espaço de tempo” (Silva, 2018, p. 126). Encontramos aqui uma condição paradoxal no que diz respeito à educação: por um lado, trata-se da manutenção de uma estrutura social simbólica historicamente construída e por outro, no contemporâneo, é o aniquilamento do perene que traz consigo a fragilização do compromisso com o mundo.

A crise escolar é materializada quando a escola atua a partir de pressupostos rígidos os quais não se adequam às exigências dos tempos líquidos. Por exemplo, quanto à

construção de modelos de ensino e aprendizagem, no nascimento da escola moderna, eles se encontram originalmente erigidos a partir de duas questões. Primeira, a necessidade de transmissão de conhecimentos de uma geração para outra, tendo no professor a figura que irá realizar essa operação. Segundo, para tanto, foi necessário respaldar o professor institucional e subjetivamente de que esse modelo de referência é o ideal a ser seguido e imitado por todos os alunos.

O problema enfrentado no cotidiano escolar, é que a crise instaurada não pode ser identificada com a necessidade de construção apenas de novas teorias pedagógicas ou curriculares visto que "[...] é o mundo de fora dos prédios escolares que se tornou muito diferente do tipo de ambiente para o qual as escolas clássicas [...] preparavam seus alunos" (Bauman, 2011, p.118).

Enquanto fundamento da vida, segundo Bauman (2010a, p.34), ela passa a estar configurada sob forma imperativa na qual, deve-se abandonar os padrões rígidos, "[...] satisfazer todos os gostos sem privilegiar nenhum deles, promover a inconsistência e a "flexibilidade" [...] e exaltar a instabilidade e a incoerência, está é, portanto, a estratégia justa (a única razoável?) hoje [...].

Esses elementos relativos produzem diferentes impactos quanto ao papel da educação em nosso tempo. Um primeiro destaque aponta para impactos nas formas de vinculação na qual a coesão social, produção do conhecimento comum e consenso tornam-se prejudicadas. A flexibilidade tem no instável a sua premissa. Assim, ao invés de ter por base a produção da cultura a partir da memória, ela depende da capacidade de eleição do que deve ser mantido e descartado, habilidade de reconstrução e execução de modos de comunicação fluídos e passageiros (Bauman, 1999).

Como efeito disso, observa-se uma mudança importante quanto a capacidade humana de aprender que passa a ser modulada por objetos de aprendizagem, instantâneos e passageiros. Bauman (2011, p.115) afirma que "[...] o aprendizado necessariamente vai à caça de objetos elusivos. Para piorar as coisas, os objetos começam a evaporar no instante em que são pegos [...] instilam hábitos e impulsos que com o tempo se mostrarão inúteis, quando não francamente artificiais". Como consequência vemos a formação de uma cultura não mais baseada no aprendizado, mas sim, no esquecimento.

Tal ponto interfere na capacidade de aprendizagem, gerando consequências aos indivíduos. O autor (2008b, p.93) aponta que:

> [...] A capacidade de aprender, memorizar e adotar como hábito um tipo de conduta que no passado demonstrou ser exitosa (ou dizer, que resultou gratificante) pode ser, no entanto, suicida se as relações entre os atos e suas consequências são aleatórias e efêmeras e passam por mudanças sem aviso prévio.

No que diz respeito à formação docente, seguindo as mesmas características indicadas acima, em entrevista a Alba Porcheddu (2009, p.680), Bauman indica a premissa desse processo: "[...] no ambiente líquido moderno, a educação e o aprendizado, não importa o uso que se faça deles, devem ser contínuos e permanentes [...]". Se por um lado, ele favorece que o educador pense a respeito de sua prática, por outro, o fato de não possuir necessariamente um fim descrito para si mesmo pode gerar a perda de sentido do próprio sentido formativo e do que espera de um educador.

Como consequência direta desse modelo de formação docente, são difundidos discursos que relacionam a obtenção de certificação e formação continuada. Amplia-se a oferta de espaços de formação em cursos (normalmente de curta duração) com a promessa de aumento do nível de empregabilidade e a capacidade de melhor atuação no contexto de sala de aula. Tal estratégia nem sempre se demonstra efetiva, o que faz com que terminem por ocupar lugar de formação inicial docente. Como pontuam Almeida e Barcelos (2021, p.453):

> A formação para o mercado de trabalho, realizada nos dias de hoje, limita-se à preparação técnica. As novidades e a quantidade de informações são mais valorizadas do que os processos de construção e de descoberta do saber, os conhecimentos tornam-se quantificados e objetivados, podendo ser assimilados a partir de técnicas e métodos isentos de rigordo pensamento, da reflexão filosófica que são próprios do pensar humano [...].

Assim, a formação pedagógica se transforma em produto que também deve ser consumido rapidamente. Na mesma entrevista acima citada (2009, p.663), Bauman aponta que "[...] o consumismo de hoje não visa ao acúmulo de coisas, mas à sua máxima utilização. Por qual motivo, então, 'a bagagem de conhecimentos' construída nos bancos da escola, na universidade, deveria ser excluída dessa lei universal?".

Na adequação da educação ao mercado, tem-se a tentativa societária de manter viva, no que diz respeito às estratégias formativas humanas, a relação entre felicidade e consumo. É possível construir de forma sintética a seguinte relação: 1. um ser humano feliz é aquele que consome objetos a serem adquiridos em qualquer centro de compras de sua preferência; 2. para tanto, é necessário estar inserido no mercado de trabalho baseado pela flexibilidade e pela capacidade de auto-gerenciar as oportunidades; 3. o que demanda uma formação humana que seja capaz de acompanhar as mudanças de nosso tempos; 4. por fim, essa formação, ainda que ocorra em diversas instituições, ganhará contornos dentro da instituição escolar a partir da apropriação da escola de discursos relacionados às estratégias de mercado que retroalimentam a lógica do consumo.

Para a concretização desse processo, a escola deve ser esvaziada de práticas políticas que implicam na experiência e análise da dimensão comunitária. Por essa razão, com o afastamento de questões relevantes ao indivíduo moderno, o campo político passa a ser tomado por valores de mercado. Mais do que isso, o próprio Estado se modifica enquanto instituição de interesse público e, reformulado em uma estrutura mínima enquanto interventor de questões relevantes socialmente e passa a tomar o lugar de regulador e patrocinador da sociedade de consumo. Ou ainda como aponta Bauman (2010b, p.31, grifo do autor), "a cooperação entre Estado e mercado no capitalismo é a regra: o conflito entre eles, quando acontece, é a exceção [...] seu efeito principal (e intencional, embora não abertamente declarado) é avalizar/permitir/garantir a segurança e a longevidade do *domínio do mercado*".

Como resultado desse processo, nos deparamos com um indivíduo que se vê como responsável único pelo gerenciamento de sua conduta, no qual se materializa a noção de *self made man*. Do mesmo modo, o currículo também passa a operar essa fabricação de alinhamento às demandas do mercado, seja com a inserção de disciplinas no trajeto de formação ou mesmo no estímulo a modos de conduta que tenham como finalidade última em uma pretensa autonomia autossustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguindo as discussões conduzidas até este ponto, conjecturamos que a análise do currículo, enquanto instrumento de formação humana e campo de disputa de jogos de

força-poder no âmbito da educação institucionalizada, precisa considerá-lo não apenas como instância organizadora dos conteúdos programáticos e metodologias de ensino, mas também reflete valores sociais, culturais e políticos que moldam a experiência educacional dos indivíduos.

De maneira ampla, vimos que a formação humana no contexto educacional institucionalizado abrange uma vasta gama de fatores interligados que contribuem para a ampliação da compreensão e atuação dos indivíduos no mundo de forma crítica e reflexiva. Vivemos em um período de intensa fluidez, marcado pela volatilidade dos valores, identidades e instituições. Esse horizonte, sem prescrições ou bússolas que indiquem um caminho certeiro e seguro, provoca impactos profundos na educação, que se vê confrontada e cobrada pela necessidade de reconfiguração constante de seus saberes-fazeres para acompanhar as transformações sociais e responder às suas demandas e anseios. Entretanto, neste ponto, talvez a questão não seja a invenção de novas fórmulas miraculosas de proposição curricular ou a criação de teorias pedagógicas mirabolantes, mas sim a compreensão de que o próprio mundo ao redor está em mutação intermitente, implicando em um posicionamento crítico constante que impede a simplificação das análises.

Em um cenário rodeado pelo fascínio da novidade, onde certezas se dissolvem rapidamente, o projeto moderno do processo educativo linear, constante e previsível perdeu sua centralidade. Sob o cerne da gestão neoliberal e mercadológica da existência, a educação embalada e pronta para consumo é vendida como uma promessa de realização pessoal e profissional, vinculada à formação humana. Essa concepção amalgama-se à perspectiva de uma educação profissionalizante voltada para a inserção no mundo do trabalho (empregabilidade) e, consequentemente, para um consumo idealizado como passaporte para a tão almejada felicidade. A classe docente, em sua formação profissional e qualificação, também adentra nesse jogo, encontrando-se à deriva no redemoinho de mercantilização incessante de tudo e todos.

A tradição educacional, na qual somos simultaneamente produtos e produtores, tende a reforçar esses padrões homogêneos e universalizantes, muitas vezes ignorando as subjetividades e os contextos culturais que permeiam a formação dos indivíduos. No entanto, conforme a argumentação construída no percurso deste capítulo, apostamos que, ao adotar uma perspectiva heterogênea e holística, o currículo pode ser ressignificado

como um processo interativo e flexível, incorporando a alteridade como instância constituinte e, assim, convivendo com a multiplicidade. Esse modelo possibilita que os estudantes desenvolvam um pensamento crítico e criativo diante da complexidade do mundo, conseguindo manejar seus conhecimentos, competências, habilidades socioemocionais e condutas éticas de acordo com as necessidades reais e concretas.

Como observado anteriormente, a condição de liquidez da sociedade contemporânea exige um currículo capaz de dialogar com a incerteza e com a diversidade de experiências dos estudantes inseridos em um mundo sem garantias. Assim, o currículo deve deixar de ser encarado como um conjunto rígido e estanque de conteúdos fragmentados e passar a ser compreendido como um espaço dinâmico e múltiplo de contrastes e construção de conhecimento e práticas, cuja estruturação deve ser permeada pela ética e pela política, pensada e executada a partir de diálogos plurais com os variados saberes.

Por fim, como delineado por Bauman, em um contexto caracterizado pela fragmentação das referências sólidas e pela constante necessidade de adaptação, a educação torna-se um campo crucial para a constituição de sujeitos autônomos e reflexivos, capazes de navegar pelas incertezas da contemporaneidade sem perder de vista a produção de significados afetivos e valores humanos relacionais. Dessa maneira, o desafio da organização curricular consiste em equilibrar a flexibilidade imprescindível para acompanhar as flutuações contemporâneas e, ao mesmo tempo, garantir a construção de referenciais sólidos que favoreçam uma formação humana crítica e emancipatória.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Liliane Barros; BARCELOS, Simone Magalhães Vieira. O ensino superior e a sociedade da mercadoria. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 31, n. 3, p. 452-461, novembro 2021. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/9014/5499 Acesso em: 30 abr. 2025.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. 334p.

BAUMAN, Zygmunt. **A Sociedade Individualizada:** Vidas Contadas e Histórias Vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008a. 323p.

BAUMAN, Zygmunt. **La Sociedade Sitiada**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica, 2008b. 299p.

BAUMAN, Zygmunt. **A Arte da Vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009. 184p.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário.** Rio de Janeiro: Zahar, 2010. 96p.

_____. **Mundo Consumo**: Ética del Indivíduos em La Aldea Global. Buenos Aires: Paidos, 2010b. 384p.

BAUMAN, Zygmunt. **44 Cartas do Mundo Líquido Moderno.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011. 228p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 49. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2007. 116p.

BRAZ, Matheus Viana. A reificação das emoções e a negação do sofrimento no trabalho contemporâneo. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 18, n. 209, p. 1-11, outubro 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/44796> Acesso em: 30 abr. 2025.

BRAZ, Matheus Viana. **Paradoxos do trabalho:** as faces da insegurança, da performance e da competição. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019. 281p.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016. 416p.

HARVEY, David. **A brief history of neoliberalism**. New York: Oxford University Press, 2007. 247p.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. 249p.

MANSANO, Sônia Regina Vargas; SILVA, Rafael Bianchi. Considerações sobre Psicologia, trabalho e cotidiano. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 17, n. 198, p. 61-69, novembro 2017. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/39473. Acesso em: 30 abr. 2025.

MARTINS, Ernesto Candeias. Da Ética da Certeza à Ética dos Valores Pós-Modernos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 22, p.25-40, junho 2007. Disponível em:

https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/191/2960. Acesso em: 10 mai. 2025.

RUFINO, Luís. **Vence-demanda:** Educação e Descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021. 240p.

RUFINO, Luís. **Ponta-cabeça:** educação, jogo de corpo e outras mandingas. Rio de Janeiro: Mórula, 2023. 108p.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; LIMA, Cezar Bueno de. Currículo e Formação Humana: Dilemas da Sociedade Contemporânea. **e-Curriculum**, SãoPaulo , v. 21, p. 1-19, julho 2023. DOI: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e55064. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/55064 Acesso em: 05 mai. 2025.

SILVA, Rafael Bianchi. Autonomia e educação: reflexões e tensões nos caminhos para a formação humana. **CONJECTURA:** filosofia e educação, Caxias do Sul, v. 20, n. 1, p. 38-50, janeiro/abril 2015a. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/401612> Acesso em: 1 mai. 2025.

SILVA, Rafael Bianchi. Criticidade, sensibilidade e educação: notas sobre experiência na contemporaneidade. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 14, n. 169, p. 14-22, junho 2015b. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/27709> Acesso em: 1 mai. 2025.

SILVA, Rafael Bianchi. Amizade, Diferença e Educação: reflexões a partir de Zygmunt Bauman. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 115-129, janeiro/março 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/ydKPr4MF3NhvLfRcBCwLqdr/?lang=pt Acesso em: 5 mai. 2025.

SILVA, Rafael Bianchi.; STRASS, Samuel Bello. O herói trágico da educação: a catarse na produção do sujeito. In: NEGREIROS, Fauston; SILVA, Rafael Bianchi; SERAFIM, Thaís (Orgs.). **Educação, contemporaneidade e processos psicossociais:** debates e reflexões. [Livro eletrônico]. Londrina: PSI/PPSIC/UEL, 2025. p. 99-124.

SILVA, Rafael Bianchi.; HENNING, Leoni Maria Padilha. Autonomia, subjetividade e educação: experiência da diferença na formação humana. **Revista Filosofia Capital**, Brasília, v. 5, n. 11, p. 36-45, julho 2010. Disponível em: https://filosofiacapital.org/index.php/filosofiacapital/article/view/141 Acesso em: 1 mai. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999. 158p.

WACQUANT, Loïc. Três etapas para uma antropologia histórica do neoliberalismo realmente existente. **Caderno CRH**, Salvador, v. 25, n. 66, p. 505–518, setembro/dezembro 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccrh/a/ZkxxQjDk5XZHxxtVdHWvtym/ Acesso em: 1 mai. 2025.

CAPÍTULO 3

BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO: ENTRE COMPETÊNCIAS, MERCADO E FORMAÇÃO CRÍTICA

Letícia Bassetto Secorum
Adriana Regina de Jesus Santos

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, área de concentração Educação Escolar, especificamente na linha de pesquisa Docência: Saberes e Práticas, núcleo formação de professores, que congrega estudos em educação com o intuito de produzir conhecimentos sobre a docência, visando a uma educação comprometida com as necessidades do contexto escolar nos diversos níveis e modalidades de ensino. O estudo também se vincula ao Grupo de Estudos e Pesquisa cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente. Conta com o incentivo da Fundação Araucária como agente de fomento, por meio do programa NAPI – Educação do Futuro, como parte da pesquisa que subsidiará o Observatório da Educação Básica Pública.

As pesquisas no campo do currículo e da formação de professores são consideradas fundamentais, pois envolvem uma gama de intencionalidades e desafios no âmbito da política pública que reflete diretamente na educação e no desenvolvimento humano do país. Diante disso, questiona-se: qual a proposta de formação preconizada na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e quais suas implicações nos processos formativos?

Diante da problemática, o presente estudo tem como objetivo refletir sobre a formação inicial de professores, a partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e da Resolução CNE/CP nº 4, de 28 de maio de 2024, que estabelecem as diretrizes da BNC-Formação, a fim de identificar suas implicações nos processos formativos docentes.

Como metodologia, será adotada a análise bibliográfica e documental, com foco em referenciais críticos que discutem a formação inicial de professores, tendo como parâmetro a BNC-Formação. É importante ressaltar que pesquisas recentes, como apontam Fávero,

Bukowski e Centenaro (2021), indicam que o tema “políticas curriculares de formação de professores” é o mais presente na base da Capes entre os programas de pós-graduação Stricto Sensu em Educação no Brasil, entre os anos de 2000 a 2020.

Os documentos revisados, apresentam concepções sobre a formação docente, os saberes envolvidos e os desafios enfrentados pela educação nacional. Embora oriundos de contextos econômicos, políticos e sociais distintos, ambos mantêm uma direção que pode ser compreendida como alinhada a uma lógica de mercado. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 enfatiza os desafios enfrentados pela educação durante a pandemia, momento em que o ensino formal foi, em grande parte, realizado de forma remota. O documento propõe o fortalecimento da continuidade dos processos educacionais, em vez de mudanças abruptas motivadas por transições políticas.

Dessa forma, evidencia-se a relevância da temática e o desafio de proceder a uma análise documental que articule as relações entre currículo e formação docente, dado que esses campos têm se expandido e impactado diretamente na formação dos estudantes e trabalhadores do país. A seguir, o texto desenvolve uma reflexão mais aprofundada sobre a formação inicial de professores, à luz dos documentos oficiais mencionados.

POLÍTICAS CURRICULARES E A FORMAÇÃO DOCENTE

O espaço formativo inicial de professores é um lugar privilegiado para uma nova consciência social, uma vez que possui o ambiente dialógico necessário para despertar e aprimorar a sensibilidade crítica e política dos cidadãos e a legitimidade de representar, por meio da docência, os fundamentos humanizadores do ensino. Entretanto, ao depararmo-nos com as políticas públicas curriculares para a formação de professores, há uma preocupação que se estende por perceber um certo reducionismo na formação à luz da instrumentalização da razão, por meio dos fins utilitaristas da atuação docente.

Compreende-se que as políticas públicas regulam e orientam os sistemas de ensino instituindo normativas que se firmam respondendo a um tempo histórico e social. Ao relacionar com o contexto vigente que, para muitos é visto como a contemporaneidade, a uma preocupação, principalmente pela mercadorização da vida e das relações de trabalho. Nesse sentido, a sociedade de modo geral e os Estados passam a intervir diretamente e de maneira ousada na organização dos currículos como estratégia de posicionamento na nova

configuração social que se efetiva pelo aguçamento da competitividade internacional, da promoção do desenvolvimento econômico e da falsificação democrática do ensino.

O referido documento, BNC – Formação (2019 e 2024), expressa esses ditames sociais e do mercado de trabalho, efetivando uma contribuição instrumental e utilitarista da formação. A concepção de professor presente em tal normativa, constitui-se por uma perspectiva reducionista do "ser" e do "fazer" docente. Isso porque, o juízo que atualmente se enuncia oficialmente no Brasil como ideal e novo para caracterizar o perfil do professor na atualidade, é na realidade, um projeto que já foi incessantemente analisado e criticado, há quase trinta anos no campo das políticas educacionais nas diferentes esferas da federação.

Na década de 1990, alguns intelectuais na alçada da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, descreviam o contexto que os movimentos do capital internacional trariam impactos na esfera da formação do professor no país, impondo a emergência de um neotecnicismo nos cursos de licenciatura. O tecnicismo na formação, foi marcado pelo uso excessivo de modelos de exercícios e atividades prontas em apostilamentos para o auxílio na transposição mnemônica, os quais exigia professores e estudantes executores. Explicitando o que se entenderia por modelo formativo tecnicista que emergia de modo silencioso nos anos 1990, Freitas (2011) o relacionava com a necessidade do sistema capitalista em gerar um novo padrão de exploração e novas formas de organização do trabalho, com o seguinte argumento:

> Novamente, estamos diante do empobrecimento da formação do profissional da educação, o qual se vê limitado a cursos práticos de curta duração para sua preparação ou a uma imersão acrítica na realidade da escola, durante sua preparação profissional. É a retomada do tecnicismo dos anos 1970 sob novas bases. No entanto, mantém-se aqui sua característica fundamental: uma análise da educação desgarrada de seus determinantes históricos e sociais (Freitas, 2011, p.104).

É interessante destacar que a análise crítica realizada pelo autor, traz uma referência da Austrália e sua política neoliberal no campo educacional, país que então servia de parâmetro para as mudanças que estavam sendo anunciadas para a educação no Brasil. Freire (2017) corrobora com a reflexão, ressaltando que se tratava, de uma

estratégia de cooptação do professor mediante currículo formativo, sob o artifício do controle gerencial do trabalho e na estandardização dos resultados mediante a novidade lançada naqueles anos que foram as avaliações internacionais de padronização dos níveis educacionais entre os países, compondo assim, no entender do autor, o ideário do capital. Ao encontro dos autores, Apple (1993) também analisa as políticas educacionais dos Estados Unidos, Inglaterra e Japão, e aponta que a mercantilização da educação, impacta no movimento de regulamentar competências e conteúdos básicos para a formação do professor e do estudante.

Com a apresentação dos questionamentos dos autores citados, constata-se que a política neoliberal presente no campo educacional, influenciou a pensar e propor ações no que tange às reformas curriculares tanto no nível da educação básica, quanto na formação docente a nível superior, como também na austeridade financeira – materializada na PEC 55, que estabelece o teto de gastos públicos – consideradas práticas desse novo cenário, por assim dizer, anti dialógico (Freire, 2017), que passa a vigorar no Brasil, após 2016.

Em consonância com o processo anti dialógico, Peroni (2017) argumenta que, as reformas educacionais em curso no Brasil não dialogam com os sujeitos diretamente envolvidos no processo ou suas entidades legalmente instituídas. São, portanto, alienantes e cerceiam o fazer docente e os direitos dos sujeitos. No entanto, tais reformas de viés gerencialista podem, a médio prazo, alterar as bases da escola pública, mudando a cultura, tanto da escola quanto da sociedade nacional. Isso porque, segundo a autora, "a política educacional não é, simplesmente, determinada pelas mudanças sociais e econômicas, mas é parte constitutiva dessas mudanças" (Peroni, 2017 p.417).

Identifica-se que a política educacional neoliberal ocorre em ações práticas de privatização dos serviços e na venda direta de produtos para o Estado suprir algumas demandas da escola; por outro lado, no âmbito teórico e ideológico, se promove no curricular proposto, como estratégia de um plano maior que é a intenção ético-política, de moldar a formação do professor, tendo como premissa a perspectiva instrumental e utilitária. (Apple, 2008).

Debruçando de modo mais específico na questão da formação do professor, no contexto da BNC-Formação, cita- se que no:

> Art. 2º. A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (Brasil, 2019).

Percebe-se que a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que deveria ter como objetivo maior o desenvolvimento amplo do licenciando nas Instituições de Ensino Superior (IES) promovendo a sua profissionalização, se confunde em seu teor, quando desvia seu foco para o aluno da educação básica, tendo como premissa o cumprimento da BNCC.

Pode-se observar também, no Art. 3º que:

> Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem comoas competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação (Brasil, 2019).

Destarte, infere-se por meio da citação acima, o delineamento de uma concepção de formação docente, que visa como determinante o domínio de competências e habilidades, alinhados à atuação prática; o que implica na mudança curricular das instituições de ensino. Costa, Matos e Caetano, contribuem com esta reflexão afirmando que:

> Dentro desse novo formato, as universidades deverão se adequar e desenvolver em seus projetos o ensino para que a formação dispensada a seus licenciandos esteja de acordo com o que preconiza a BNC-Formação. As universidades deverão seguir o receituário predeterminado para que os futuros professores ao ingressarem nas escolas estejam prontos para desenvolvernos(nas)/ com seus alunos(as) o saber-fazer prático, tendo como foco o mercado de trabalho desde a Educação Básica (2021, p. 13).

Com a mudança de governo no ano de 2023, a CNE/CP nº 04/2024 não rompe com os conceitos centrais da BNC – Formação (2019), trazendo uma criticidade ao documento, mas permanece enfatizando uma formação docente instrumentalista:

> O foco do documento, organizado em competências, reacendeu o debate em torno da redução do professor como um mero reprodutor técnico da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ademais, a concepção de formação e educação presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 haviam sido debatidas e anuídas pelas entidades educacionais e científicas, processo que não ocorreu com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019. (Brasil, 2024).

Diante do exposto, observa-se que a CNE/CP nº 04/2024 reflete sobre a concepção de formação, assim como o menciona o debate das entidades educacionais e científicas envolvidas para a elaboração das diretrizes, apontando para uma tentativa de mudança de concepção. Essas mudanças curriculares, devem ser motivo de alerta para todos os que pesquisam os campos do currículo e da formação de professores, pois entendemos que a formação de nível superior realizada na universidade deve ser responsável por elevar a consciência do sujeito; que o auxilie mediante fundamentos teóricos a promover sua intelectualidade, o pensar de modo autêntico, e não simplesmente o desenvolvimento de competências presentes na BNCC.

Em oposição a formação pautada na mercantilização da educação, o Sindicato Nacional dos docentes das instituições de Ensino Superior – ANDES, emitiu uma nota em relação a resolução CNE/CP nº04/2024 em que ressaltam que a formação inicial docente está baseada em estreitar os conhecimentos apontados na Base Nacional Comum Curricular assim como não está articulada a participação da elaboração do documento com os agentes envolvidos no processo.

> A atual Resolução está pautada pela matriz das competências e habilidades para formação de professores/as, pragmatista, utilitária, sem articulação entre formação inicial, formação continuada e trabalho docente, esvaziada de uma visão crítica da educação e da sociedade. A Resolução CNE/CP Nº 04/2024 impõe um modelo de formação baseado na BNCC que tenta padronizar e estreitar os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade. (ANDES, 2024).

Sendo assim, a BNC-Formação distancia-se de uma formação crítica e politizada, visto que o profissional crítico, conforme Mendes e Baccon (2015), faz suas escolhas de ação subsidiadas no conhecimento científico, constrói seu conhecimento considerando

pluralidade, promovendo a mediação, observando a complexidade da diversidade social, cultural e econômica, sendo por isso mesmo também, em certos casos um sujeito questionador; e não simplesmente um cumpridor das prerrogativas previstas na BNCC.

RESULTADOS

As questões apontadas na pesquisa, indicam que a BNC-Formação 2024, apresenta novas exigências e modificações do modo operante da política de formação docente comparada a BNC-Formação 2019. Porém, se mantem atrelada a uma política que fomenta um currículo pautado nas competências e habilidades predeterminadas, prevalecendo dessa maneira, a lógica do capital humano, a qual, centra tudo na economia, ignorando as necessidades materiais, culturais dos sujeitos, e mais, acentua expressamente a expropriação do conhecimento docente. Constitui-se, portanto, em um sistema de controle da formação e atuação docente que corresponde aos ditames do capital.

Nessa guisa, ressalta-se fortemente a manifestação contrária frente ao ideário reprodutivista da BNCC e, sobretudo, da BNC-Formação (2024), visto que o papel da escola não é atender aos interesses neoliberais de produção de mão de obra, mas sim de produzir em cada indivíduo singular a humanidade coletiva, que só pelas demasiadas apropriações do conhecimento acumulado é possível. Se não for pela escola, os filhos da classe trabalhadora nunca dominarão aquilo que os burgueses já dominam e, consequentemente, nunca terão condições de confrontar a lógica da exploração do homem sobre o homem. E, se não for pela sua atividade de trabalho (ensino), as professoras não poderão encontrar no objeto da ação de formação continuada os motivos para a satisfação das suas necessidades formativas. (Ximenes e Melo, 2022)

A contraposição do indicativo de BNC-Formação são os estudos dos currículos dos cursos de formação de professores alinhados as necessidades educacionais. Estes currículos de acordo Conselho Nacional de Educação – Parecer CNE/CP: nº 04/2024 devem contemplar conhecimentos profissionais que possibilitem base sólida para o exercício da docência, profissão denominada de ação complexa. Mas se encontra a contradição no documento ao enfatizar que a formação docente deverá ser desenvolvida com os conhecimentos e habilidades necessárias à docência, apontando um caráter utilitarista.

Há que se considerar ainda as múltiplas possibilidades de formação expressas nas diferentes modalidades de cursos hoje propostos para formar o professor e que têm implicado uma variedade de condições de formação. Além das universidades, centros universitários, faculdades e institutos isolados passam a se responsabilizar pela tarefa de formar os professores, seja na modalidade presencial ou a distância. Nesse sentido, cada vez mais se impõe a necessidade de estudos mais aprofundados sobre os processos formativos e os agentes desses processos. (André, Almeida, Hobold et al, 2010, p.124).

Além da ampla oferta dos cursos de licenciaturas na modalidade a distância, se equiparando e possuindo a mesma exigência dos cursos presenciais. Diante da complexidade da ação docente e os conhecimentos preconizados essenciais, os documentos CNE/CP: nº 04/2024, elenca: Conhecimento pedagógico em relação as teorias, práticas e atividades docentes. Conhecimento disciplinar, sendo o domínio do conteúdo. Conhecimento pedagógico do conteúdo, forma e exposição do conteúdo para o aluno. Conhecimento sobre o desenvolvimento humano em suas diferentes faixas etárias, compreensão do desenvolvimento no aspecto físico, emocional, cognitivo e social. Conhecimento sobre a psicologia da aprendizagem envolvendo estratégias de ensino, estilos de aprendizagem e necessidades individuais dos alunos. Conhecimento sobre a diversidade e inclusão, habilidade de lidar com a diversidade e garantir a inclusão e equidade em sala de aula. Conhecimento sobre tecnologia educacional, capacidade de utilizar a tecnologia acompanhando as mudanças. Conhecimento sobre legislação e políticas educacionais, compreendendo a responsabilidade e direitos dos profissionais da educação, assim como os documentos e avaliações que regem a educação nacional. Conhecimento sobre educação para valores, formação para a vida em sociedade.

Os conhecimentos apresentados são exemplos que aparecem na Parecer CNE/CP: nº 04/2024, são conhecimentos que devem constituir a ação docente de forma interdisciplinar, associada ao contexto econômico, social e cultural de cada sala de aula. Ao analisar o documento, encontra-se apontamentos sobre o BNC-Formação, que traz o termo ambíguo para delimitar a aprendizagem da prática docente, sem realizar um aprofundamento nas condições da formação, apresentando como argumento o tempo mínimo de integração em prol de critérios de qualidade de ensino.

O currículo de formação do pedagogo deve assegurar a formação em pesquisa e o exercício de atividades educativas nas escolas e em espaços não escolares, tais como:

sistemas escolares e escolas, incluindo universidades e instituições de ensino superior; movimentos sociais, organizações comunitárias; mídias, incluindo o campo editorial, vídeos, e outras tecnologias; áreas da saúde (projetos de prevenção, difusão científica para fins educativos etc.); empresas; sindicatos; instituições culturais, de lazer, de turismo para diversas faixas etárias, entre outros. (Franco, Libâneo e Pimenta, 2007, p.85)

Por fim, em um caminho formativo sendo realizado sem o estudo analítico da educação e de seus determinantes históricos e sociais, com foco no que é pragmático, só pode gerar um proletário aplicador de modelos prontos e não um profissional que tem autonomia, que se questiona e que problematiza o real, que se enxerga na trama social reconhecendo-se como sujeito de opinião e que se sente capaz de intencionalmente realizar um trabalho transformador.

Diante desses fatos, as tensões e questões presentes neste estudo, permite pensar na necessidade de assinalar que a formação do professor deve ser analisada dentro do contexto social e é essencial para habilitar os profissionais em relação ao exercício da prática docente, fundamentando-os teoricamente, capacitando-os para exercício da docência de forma crítica e emancipatória. Ação para além de cursos aligeirados, formação tecnicista e reprodutor de conteúdo sem a reflexão. Autores como Apple (2008), Freitas (2011) e Peroni (2017) criticam a formação docente segmentada, oriunda de uma organização curricular pautada em competências e habilidade aquém das dimensões éticas, históricas e políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que relevância e a importância dos estudos no campo do currículo e da formação de professores ao analisar a proposta de formação inicial de professores da educação Básica preconizada na Base Nacional Comum (BNC-Formação). O estudo refletiu sobre como os documentos implicam no percurso do processo formativo atrelado as necessidades mercadológicas, que resulta em uma formação tecnicistas e de desenvolvimento de habilidades necessárias para formar um professor que reproduz um conhecimento segmentado para o aluno da Educação Básica que estarão aptos para ingressar no mercado de trabalho, esvaziando da proposta a formação crítica e politizada.

Como aporte metodológico, utilizou-se estudos bibliográficos e documental, com base em referências críticos que dialogam sobre a formação inicial de professores. A relevância da pesquisa se consolidou ao realizar o levantamento de estudos na base Capes sobre o tema "políticas curriculares de formação de professores" e constatar como o primeiro tema de interesse de pesquisa nos programas de Stricto Sensu.

A CNE 2024 aponta críticas em relação a CNE 2019, enfatizando a importância da formação docente, normatizando o modo do curso de pedagogia em 50% online, antes possível de ser realizado 100% online. Destaca a importância de propiciar integração universidade e escolas, sendo a escola um campo de atuação e de formação docente, e o estágio a possibilidade de desde o início do processo formativo do estudante ser a ação de unificação da teoria a prática. Apresenta também uma criticidade em relação a formação docente, posicionado o Estado como propulsor da mudança, destacando a mudança do perfil dos licenciados e a propagação de cursos reduzidos em carga horária, enfatizando a importância de políticas de incentivo aos estudantes de licenciatura assim como formações continuadas que contribuam para o desenvolvimento docente, mas não menciona a valorização docente, como também trata de forma igual os cursos à distância dos cursos presenciais, potencializando a formação à distância, o que implica em formar mais professores com menor custo, atrelado a lógica do capital, relacionando tempo, quantidade e custo.

A temática currículo e formação docente encontra grandes desafios, um deles é a constância das políticas públicas para a Educação e a interferência do mercado que implica diretamente nas diretrizes educacionais. As tensões e questões presentes neste estudo, permite pensar na necessidade da formação do professor dentro do contexto social, sendo essencial habilitar os profissionais em relação ao exercício da prática docente fundamentando-os teoricamente e capacitando-os para exercício de forma crítica e emancipatória para além das habilidades e competências.

REFERÊNCIAS

ANDES –Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. *Nota do ANDES-SN sobre a minuta do parecer CNE/CP nº 4/2024*. Disponível em: https://www.andes.org.br. Acesso em: 08 maio 2025.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; HOBOLD, Mara Lucia Bittencourt; et al. ***A formação de professores no Brasil:*** *uma abordagem histórica.* In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer.* Campinas: Papirus, 2010. p. 111-130.

APPLE, Michael William. ***Políticas culturais e educação***. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

APPLE, Michael William. ***A política do conhecimento:*** *educação e poder na sociedade moderna*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 17 fev. 2020.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.***Resolução CNE/CP nº 4, de 28 de maio de 2024*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 maio 2024.

COSTA, Luciana Cardoso; MATOS, Fernando Mendes; CAETANO, Luciana Maria. **Formação de professores e a Base Nacional Comum:** os caminhos da docência no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, e260006, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260006.

FÁVERO, Maria Luiza Alves; BUKOWSKI, Adriana; CENTENARO, José Guilherme. **A formação de professores na pós-graduação em educação no Brasil (2000-2020):** desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, e260020, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260020.

FRANCO, Maria da Graça Oliveira; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. ***Formação de professores e desenvolvimento profissional***. São Paulo: Editora Cortez, 2007. p. 85.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Política educacional e neoliberalismo:** o currículo como controle social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Altair Magno Costa (org.). *Política educacional: interfaces com o currículo e o trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 117-130.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma da educação superior e a formação de professores**: retrocesso histórico. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 101-118, jan./mar. 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000100007.

MENDES, Geovana Teixeira; BACCON, Débora Pontalti. **Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular:** a padronização dos sujeitos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Políticas curriculares e organização do conhecimento: questões atuais*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2015. p. 159-178.

PERONI, Vera Maria Vidal. **A política educacional e o direito à educação no Brasil:** retrocessos e riscos atuais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 33, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2017. DOI: https://doi.org/10.21573/vol33n32017.82950.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva e MELO, Geovana Ferreira. BNC - **Formação de Professores:** da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. *R. Bras. Est. Pedag.* [online]. 2022, vol.103, n.265, pp.739-763. ISSN 2176-6681. https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112.

CAPÍTULO 4

ESPAÇO ESCOLAR E IDENTIDADES CULTURAIS: NOTAS SOBRE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Christian Muleka Mwewa
Crisley de Souza Almeida Santana
Thalita Pereira da Silva
Julyana Sueme Winkler Oshiro Galindo

INTRODUÇÃO

A vivência que narramos a seguir está contextualizada no âmbito do projeto intitulado "Políticas afirmativas e o acesso de negros/as e indígenas à Pós-Graduação na Região Centro-Oeste", contemplado no Edital 16 Abdias do Nascimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de 2024.

Neste contexto, empreendemos a primeira missão da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) na Universidad de La Guajira, em Colômbia. No dia 20 de março de 2025, em La Guajira, o professor Alexis veio nos buscar no hotel. Enquanto tomávamos café, conversamos para finalizar a refeição. Professor Alexis colocou o assunto em dia, tomou seu café puro, e logo saímos no seu carro. No carro, fomos conversando como pessoas que ainda estão se conhecendo, porém com destino certo à comunidade Camarones, em La Guajira.

No meio do caminho, paramos para buscar a professora que havia feito a intermediação entre a comunidade afrodescendente em Camarones e a comunidade indígena Wayuu. Segundo o líder da comunidade dos Camarones, a designação afrodescendente coletiviza as lutas em geral de todos os descendentes de pessoas escravizadas oriundas do continente africano em terras colombianas. Assim, todas as identificações dos povos "negros" em terras colombianas podem beneficiar-se das políticas públicas sob a égide do coletivo *afrodescendente*, porém sob a insígnia da sua identidade individual, como, por exemplo, afro-colombiano ou "negro", simplesmente, enquanto identidade social, política e econômica. Ao aceitar a identidade postiça ou embutida, o coletivo passa a gozar de direitos constitucionais, num movimento constante de negar-se

para avançar, a exemplo do que William Shakespeare (2022) nos ensinou em *Muito barulho por nada*. Ou melhor, recuar individualmente para avançar coletivamente. Longe de ser um sacrifício individual, esse movimento deve ser entendido como um investimento coletivo. Quanto mais afrodescendentes, mais as políticas públicas se tornam necessárias a este contingente.

Partimos do pressuposto de que as experiências se configuram na apropriação do contexto objetivo de forma subjetiva, ou seja, elas não são prévias ou *a posteriori*, mas sim presentes na forma e no conteúdo como são apreendidas. Conforme nos ensinou o filósofo idealista Immanuel Kant (1993), quando a comunidade compartilha a apreensão de uma dada realidade objetivada, esta pode ser considerada como *sensu comunis*. No contexto do presente relato, o *sensu comunis* diz respeito à busca do reconhecimento dos direitos a terra e a gozar da própria cultura reivindicada tanto pela comunidade Camarones afrodescendente quanto pela comunidade Wayuu à luz da matrilinearidade.

Dito isto, pretende-se narrar a apreensão do contexto objetivo de forma subjetiva nas comunidades Camarones e Wayuu em La Guajira, na Colômbia. Portanto, para além desta introdução, dividimos o texto em três seções, a saber: "Comunidade Camarones em La Guajira-Colômbia: Experiências afro-centradas"; "Wayuu: *vivenciar* o espaço escolar"; e **"**Wayuu: *vivenciar* a matrilinearidade". Em seguida, apresentamos as nossas considerações finais, porém "considerações" aqui não indicam apenas um item da estrutura de um texto acadêmico, mas sim emanam as nossas aspirações ao reconhecimento do nosso limite em não concluir uma experiência.

Na sua tese de doutorado intitulada *Por una antropologíadelterritorio: dinámicasterritoriales, morfologíassociales y configuracionesculturales entre los indígenas wayuu* (sic.), Alexis Carabalí Angola (2014) discute sobre a antropologia do território Wayuu, na Colômbia. Em certa medida, o autor indica quais são as potencialidades de se pensar um território a partir de uma antropologia que considera as complexidades locais para o desenvolvimento em consonância com os dispositivos legais ou governamentais. Segundo o autor:

> [...] la antropología define elterritorio como construcción cultural donde tienen lugar prácticassocialesconintereses distintos, percepciones, valoraciones y actitudesterritoriales diferentes, que generan relaciones de complementación y

> reciprocidad, pero también de confrontación. [...] elterritorio como representación es laarticulación de una red de elementos que, dispuestosen determinadas orientaciones, permiten que un grupo humano se ordene a símismo al ordenar suespacio, en una relaciónenla que lo humano se espacializa y lo espacial se humaniza para producirunordennuevo que da cuentaya no de una sociedad y de unespacio, sino de unterritorio, de una territorialidad, de una humanidaden términos de sistema de representaciónterritorializada. (Angola, 2014, p. 35-38).

Por se tratar de um relato de experiência, não o atrelamos à métrica temporal quantitativa, mas sim na qualificação do afeto que tal contexto estratificado possa ter gerado em nós. Dialogamos com referenciais da antropologia (Angola, 2014; Geertz, 2008; Walch, 2009;), estudos culturais (Hall, 2000; Mwewa, 2016) e teoria crítica da sociedade (Adorno, 2003; Mwewa, 2010). O presente relato justifica-se pela incidência da busca pelo reconhecimento motivadora das duas comunidades cada qual na sua dimensão étnica.

Nas considerações, argumentamos que este reconhecimento e (re)apropriação da terra gera o pertencimento e a promoção da cultura própria desses povos em permanente processo de interculturalidade contextual.

Remetendo-nos aos fragmentos narrativos de Guimarães Rosa (2005), observamos que o autor trata da transposição da imagem refletida do sujeito, da essência do ser, revelando, por um lado, uma indagação sobre a uniformidade do olhar e, por outro, a emergência de novas maneiras de enxergar a vida humana. Essa transcendência nos leva a contemplar a visão, em um jogo que consiste em perceber o que é invisível e ignorar o que está sempre à vista. Nesse sentido, os diálogos construídos na poética de Leonardo da Vinci ([14--?] *apud* Sandoval, 2008) se conectam a essa visão espelhada, refletida, condicionada e subjetiva, que se revela na sua arte. Para esse artista, os olhos são analogamente descritos como uma janela ou espelho que permite a percepção de si mesmo, do mundo e do universo:

> Não vês que o olho abraça a beleza do mundo inteiro? [...] E janela do corpo humano, por onde a alma especula e frui a beleza do mundo, aceitando a prisão do corpo que, sem esse poder, seria um Tormento [...] Ó admirável necessidade! Quem acreditaria que um espaço tão reduzido seria capaz de absorver as imagens do universo? [...] O espírito do pintor deve fazer-se semelhante a um espelho que

> adota a cor do que olha e se enche de tantas imagens quantas coisas tiver diante de si. (Da Vinci, [14--?] *apud* Sandoval, 2008)

Essas narrativas questionadoras, ao focarem o olhar e a reflexão, promovem considerações acerca da existência, do ser ou não ser, e das múltiplas identidades que carregamos, revelando os muitos mundos que podem ser explorados ao expandirmos nossas perspectivas. Assim, é possível observar a realidade de maneira diferenciada, compreendendo-a sob diversos ângulos. Com essa reflexão, iniciamos uma discussão sobre a escuta sensível na Educação Infantil, desafiando as lógicas dominantes que limitam, tanto epistemologicamente quanto metodologicamente, nossa visão sobre os variados objetos de estudo e a construção do conhecimento. Nessa abordagem, a capacidade de ver, entrever, escutar, sentir e compartilhar narrativas e vivências pode ser considerada como movimento epistemológico que, de uma maneira, visa ultrapassar a "cegueira epistemológica" (Oliveira, 2007) que permeia muitas das abordagens de pesquisa atuais e, de outra, buscam se conectar com as particularidades e subjetividades das pessoas por meio de novas formas de produção científica.

Assim, as infâncias podem ensinar à Educação Infantil que as suas atividades precisam estar atreladas a uma escuta, a um tempo necessário para a invenção, para a curiosidade infantil, promovendo um raciocínio e uma ação fundamentados nas diversas formas de expressão que se revelam nas várias linguagens das crianças. Elas se constituem pela experiência das diferenças que nos permeiam, como as etnias, as "raças", as sexualidades e as classes sociais que estão presentes no ambiente escolar.

EDUCAÇÃO INFANTIL E ESCUTA SENSÍVEL

Diante desse cenário, quando deixamos de exercitar nosso pensamento crítico, de refletir internamente, e concedemos a outra pessoa ou sistema o poder de definir regras e normas que vão contra nossos valores éticos, estamos contribuindo para a manutenção do mal e da crueldade. Apesar de não ser nossa principal tarefa investigar essas questões complexas, consideramos importante, no cenário atual, revisitar essa reflexão valiosa e organizar alguns de seus elementos, a fim de contribuir para a compreensão do contexto atual que dificulta uma escuta sensível na Educação Infantil.

Uma das possíveis explicações para essa questão, a qual defendemos aqui, é que, de forma mais abrangente, tudo que envolve a condição humana está ligado à educação, já que educar, essa ação característica dos seres humanos, está vinculada à preservação de nossa humanidade. Está associada a um compromisso estabelecido ao longo de várias gerações, e atualmente assegurado legalmente, de que as gerações futuras devem ter acesso à herança humana para continuar seu desenvolvimento e aprendizado. E como avançar, se não partindo do conhecimento transmitido a nós pela história? Como evoluir se precisarmos, a cada nova geração, recomeçar do zero?

Desta maneira, a educação é um direito universal, acessível a todas as pessoas, independentemente de gênero ou idade. Acesso à educação significa acesso à nossa história, que moldou nossa identidade e nos conduziu até o momento atual. É ter acesso aos conhecimentos necessários para tomarmos decisões autônomas.

Em todas as eras, o fascismo e a opressão totalitária têm se caracterizado pela rejeição do outro como ser humano, não o enxergando como um semelhante; representaram um retorno ao egoísmo extremo, onde se assume uma postura como a única realidade válida, buscando aniquilar a diversidade. Na verdade, todo esse cenário não surgiu por acidente, mas sim resultado de um eficaz método educativo, esteja ele presente em escolas ou não. Como ressalta Jessé Souza em seu relevante livro *A elite do atraso*: "Em última análise, tudo aquilo que foi realizado por indivíduos, também pode ser reconstruído por indivíduos" (Souza, 2019, p. 246).

Dessa maneira, Adorno (2022) frequentemente enfatizava que todos os empenhos da educação deveriam ser direcionados para o propósito de impedir que Auschwitz se repita. Segundo o pensamento do escritor, essa seria uma questão tão fundamental, vital e urgente que demandaria uma reorganização de todos os demais objetivos educacionais. Na sua perspectiva, a educação precisa promover a emancipação das pessoas, abordando as dinâmicas de poder ocultas por trás das estruturas políticas. A construção de uma consciência crítica é essencial, uma vez que torna as pessoas capazes de questionar e refletir sobre a realidade.

O autoritarismo e a opressão, ao longo da história, foram caracterizados pela negação da humanidade do outro, pela falta de consideração por ele como semelhante; representaram o retorno ao egoísmo extremo, no qual se impõe uma visão como a única válida, buscando extinguir qualquer forma de diversidade. Todas essas mudanças não

aconteceram por acaso, mas são resultado de um processo educativo intenso, tanto dentro das escolas quanto fora delas.

Neste contexto, Adorno (1995) enfatizava que todos os esforços da educação precisavam ser voltados para prevenir que um evento como Auschwitz se repita. Para o autor, essa era uma prioridade absoluta e essencial, que deveria orientar todas as demais metas educacionais. Na sua perspectiva, a educação deve ter como objetivo principal a libertação do ser humano, elucidando as diversas estruturas de poder presentes por trás das aparências políticas. Na vida cotidiana, vive-se uns caos, em que as divergências são vivenciadas por razões banais e em que não há espaço para diálogo e escutas. Caso as escolas não priorizem a valorização do diálogo, da escuta ativa, do aprendizado colaborativo, é provável que a educação continue sendo um mundo administrado, como denominou Adorno. A Teoria Crítica expõe que não apenas temos a capacidade, mas também a obrigação de enxergar o mundo mediante a ótica do que ele não é, mas poderia ser... o melhor que ele poderia se tornar. Analisar o passado para entender o presente e vislumbrar o futuro, identificando os obstáculos que impediram o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Nesse sentido, a educação deve optar por um caminho, escolher se quer ser apenas mais um elemento que contribui para a estagnação ou se, ao contrário, vai atuar na construção da transformação social, questionando o próprio campo de atuação, diminuindo as formas de desumanização que são constituídas pela falta de pensamento crítico, diálogo, escuta e participação genuína. A situação atual exige uma posição crítica, não podemos mais ficar neutros; precisamos escolher entre apoiar a paz ou não, entre apoiar a libertação da humanidade ou não. Estar do lado dos princípios que nos tornam humanos, refletir sobre quem são as crianças que nem os direitos humanos conseguem abarcar. Fugir da crueldade implica em romper com a passividade em que nos colocamos, não sendo omissos e insensíveis diante do mal e da violência; significa não se esconder na falsa sensação de "segurança", dizendo "isso não é da minha conta", pois a indiferença com o outro impede a tentativa de romper com o eurocentrismo.

Escutar as crianças a partir das diferenças é afastá-las da influência de técnicas que uniformizam seus corpos em nome da proteção de sua existência, ao passo que gera também aqueles que fogem ao padrão. Isso implica libertá-las dos sistemas de verdade que criam uma infância padronizada e que impedem a compreensão da criança como um "sujeito da experiência", que vivencia situações, eventos, e está em constante interação e

afetividade. Dessa forma, as crianças são essencialmente potência, diversidade e também vivência, e suas identidades culturais e memórias coletivas nos ajudam a desconstruir as lógicas hegemônicas pelas quais as crianças falam, e ao escutar essas vozes contribuímos para outras formas de pensar que permitem que aqueles cujas vozes não são ouvidas sensivelmente possam se fazer escutar.

Dessa forma, compreender as infâncias como territórios sensíveis exige reconhecer que o ato de escutar não se restringe a uma disposição metodológica, mas constitui uma abertura radical ao outro, ao seu tempo, às suas narrativas e, sobretudo, às suas ausências. Nesse entrelugar onde se cruzam escuta, silêncio e resistência, emergem questões fundamentais acerca das formas pelas quais construímos e performamos o pertencimento.

É nesse cenário que se torna incontornável refletir sobre a constituição das identidades culturais como processos atravessados por memórias fragmentadas, afetos interditados e histórias desautorizadas. Longe de um dado essencial ou fixo, a identidade se desenha no atrito com a linguagem e com a história, operando como um gesto de disputa pela nomeação e pela visibilidade. A memória coletiva, nesse sentido, não apenas sustenta os contornos possíveis da enunciação, como também delimita aquilo que pode ser dito, lembrado e esquecido. O que se instala é uma tensão permanente entre o que se afirma e o que se cala, entre o que se recorda publicamente e o que resiste como testemunho não autorizado, como presença que insiste à revelia das narrativas hegemônicas.

Essa tensão adensa-se nos espaços onde a diferença é performada como maneira de existência, inclusive naqueles que se pensam neutros ou universais, como o espaço educativo. Nesses contextos, disputam-se sentidos, memórias e modos de vida que interpelam os discursos normativos e abrem brechas para práticas de resistência cultural.

IDENTIDADES CULTURAIS E MEMÓRIAS COLETIVAS

A identidade cultural, compreendida como construção histórica, simbólica e política, é constituída por meio de um processo contínuo de significação que articula memória, linguagem e pertencimento. Longe de ser fixa ou essencializada, a identidade é um campo de negociações e deslocamentos permanentes. Stuart Hall (1992, 2003) propõe pensar a identidade não como algo que se possui, mas como algo que se constrói — um posicionamento que se dá na e pela diferença, pela relação com o outro, com a história e

com os discursos que organizam o mundo social. É nesse entrecruzamento que memória e identidade se tornam indissociáveis, pois a constituição dos sujeitos implica também a disputa sobre as narrativas que os nomeiam, os representam e os silenciam.

A memória coletiva, como discutido na seção anterior, não apenas fornece os quadros simbólicos para a reconstrução do passado, mas também delimita os contornos possíveis do que pode ser lembrado e, portanto, do que pode ser dito sobre si. Nesse sentido, a identidade cultural é inseparável da memória compartilhada, ainda que essa memória seja fragmentária, parcial ou mesmo negada. Ao mesmo tempo, muitos sujeitos e coletividades não encontram suas experiências inscritas nos registros oficiais, o que exige que elaborem formas alternativas de rememoração e representação. É nesse ponto que propomos o conceito de **consciente não coletivo**, como uma chave analítica para refletir sobre as experiências e os saberes que não foram autorizados a compor a memória pública, mas que persistem como memória insurgente, como testemunho recusado e como presença subterrânea.

Esse "consciente não coletivo" não é o inconsciente freudiano nem o inconsciente coletivo de Jung. Trata-se, aqui, de uma memória viva, mas negada; uma dimensão da experiência histórica que foi silenciada pelas hegemonias e que, por isso mesmo, carrega uma potência subversiva. São lembranças não ditas, apagadas, mas que continuam a atravessar os corpos, os gestos, as práticas e os saberes de sujeitos racializados, colonizados e marginalizados. É o que Frantz Fanon (2008) aponta ao tratar da alienação colonial e do apagamento da subjetividade negra: o sujeito colonizado carrega em si uma memória recalcada, construída na interdição, mas que insiste como possibilidade de ruptura.

Grada Kilomba (2008) desenvolve uma reflexão crítica sobre essa recusa da fala e da escuta como mecanismos de poder. Para ela, o epistemicídio operado pela colonialidade do saber não apenas silencia vozes negras, mas impede a própria nomeação da dor. O que se instala, então, é um saber interditado, uma subjetividade que se constrói na ausência da linguagem legitimada. A escrita de Kilomba opera como rearticulação desse consciente não coletivo, dando corpo, ritmo e voz ao que foi sistematicamente apagado. O que não pôde ser dito, mas sempre foi sentido, transforma-se em palavra, texto e denúncia.

Bell hooks (2013), ao falar da "margem como lugar radical de fala", também resgata essa dimensão do sujeito que existe fora da centralidade, mas que enuncia a partir da borda.

A margem, nesse sentido, não é um lugar de carência, mas de resistência e elaboração simbólica. A identidade cultural que emerge da margem é profundamente marcada pela tensão entre silenciamento e enunciação, entre esquecimento imposto e memória insurgente. Ao mesmo tempo, é da margem que se podem lançar novas formas de saber, de vida e de pedagogia. A escuta, o cuidado, o afeto e o corpo tornam-se categorias centrais para pensar um sujeito que resiste ao apagamento e se forma na contramão das normatividades.

Essa identidade insurgente não é apenas reação, mas também proposição. Ela não busca apenas recuperar uma memória "perdida", mas transformar o próprio modo como se produz a memória e o pertencimento. Como afirma Achille Mbembe (2014), não se trata apenas de descolonizar o passado, mas de reinventar o futuro. A memória coletiva, nessa perspectiva, não deve ser compreendida como conjunto fechado, mas como processo em disputa, como narrativa aberta que pode ser ressignificada a partir das vozes que foram historicamente silenciadas.

Judith Butler (2003), ao discutir a performatividade do gênero e da identidade, oferece também uma chave importante para pensar como as identidades culturais são reiteradas por meio de práticas sociais, e como podem ser subvertidas a partir de sua repetição deslocada. A identidade, nesse sentido, é sempre performada em relação às normas vigentes, mas pode ser tensionada por práticas que escapam, transgridem ou recusam essas normas. É nessa possibilidade de fuga, de reinvenção, que o consciente não coletivo encontra sua força.

Essa reflexão é fundamental para o eixo formativo desta pesquisa. As identidades culturais produzidas pelas narrativas hegemônicas tendem a excluir corpos, vozes e experiências que não se enquadram nos modelos normativos de pertencimento. Contudo, a literatura, especialmente a literatura negra, indígena e periférica, tem se configurado como território de inscrição dessas outras vozes. Ao recontar a história a partir de outros sujeitos, outras memórias e outras sensibilidades, essas narrativas operam como dispositivos formativos de emancipação, reposicionando os sujeitos diante de si mesmos e do mundo.

Nesse sentido, ao falarmos de identidade cultural neste trabalho, não tratamos de uma essência que se busca resgatar, mas de uma prática de elaboração crítica da memória e da linguagem, em que o que foi negado é transformado em força criadora. O consciente

não coletivo é, assim, o que pulsa fora da memória hegemônica, o que insiste apesar da exclusão, o que forma mesmo sem autorização.

Essa dimensão subterrânea da memória — que persiste mesmo quando negada — pode ser observada nos modos como certos corpos e territórios são produzidos discursivamente como "invisíveis" ou "excedentes" ao imaginário nacional. No Brasil, a persistente marginalização das populações negras, indígenas e periféricas nos espaços de poder e representação revela a força dessas exclusões históricas. Não se trata apenas de ausência numérica, mas de um apagamento simbólico estruturado, que impede a inscrição plena dessas identidades na memória coletiva legitimada pelas instituições.

Paul Gilroy (2001), ao pensar a formação cultural da diáspora africana no Atlântico Negro, destaca como a experiência do deslocamento forçado, da escravização e da colonização não apaga as identidades, mas produz formas híbridas e insurgentes de resistência cultural. Essas formas não cabem nos marcos normativos do Estado-Nação, pois carregam memórias que atravessam fronteiras, violam temporalidades e enunciam feridas coloniais ainda abertas. O que o autor aponta como "contramemórias" são expressões culturais, estéticas e políticas que reconfiguram o pertencimento e desestabilizam os projetos identitários unificadores, forjados pelo colonialismo e pelo racismo.

Essas "contramemórias" se manifestam também no campo das artes e da literatura. A obra de Carolina Maria de Jesus, por exemplo, inscreve no espaço público uma subjetividade negra, favelada e feminina que resiste ao apagamento. Seu diário, *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada* (Jesus, 1960), é muito mais que um relato de sobrevivência, é uma reconfiguração radical da memória coletiva urbana, ao dar centralidade à experiência de quem é sistematicamente excluída dos arquivos oficiais da história nacional. A escrita de Carolina, marcada pela oralidade, pela dor e pela denúncia, traz à tona um consciente não coletivo que foi forjado no silêncio, mas explode em palavra como forma de existir.

Na mesma direção, a personagem Sethe, em *Amada*, de Toni Morrison (2007), representa uma memória traumática que não se integra ao coletivo sem provocar rupturas. Morrison nos obriga a pensar naquelas histórias que, mesmo quando lembradas, são socialmente recusadas, seja por seu conteúdo perturbador, seja por desafiar as estruturas morais da sociedade branca e patriarcal. A memória de Sethe é a memória do horror, mas também da escolha, da agência e da maternidade como resistência. É nessa ambivalência

que o consciente não coletivo se constitui: não apenas como ausência, mas como força ativa que atravessa os discursos e desestabiliza o silêncio.

As identidades culturais formadas nesse espaço de contradição não podem ser analisadas apenas a partir da ótica da afirmação identitária positiva. Como argumenta Hall (2003), é preciso compreender os modos como a identidade se constrói na relação com o trauma, a fragmentação e a diáspora. A identidade não é uma narrativa de completude, mas um processo de posicionamento tenso, onde os sujeitos se apropriam de signos em disputa para afirmar suas existências. É por isso que o reconhecimento da memória como elemento constitutivo da identidade não deve se dar apenas em termos celebratórios, mas também críticos, atentos às assimetrias, aos apagamentos e às reconfigurações em curso.

Judith Butler (2004) contribui para essa discussão ao mostrar como a performatividade das identidades se dá sempre em relação às normas sociais dominantes. A identidade é performada por meio de atos repetitivos que produzem a ilusão de essência, mas que podem ser reconfigurados em práticas dissidentes. Essa teoria permite compreender que o consciente não coletivo atua também nesse nível performativo: ele reaparece nas brechas, nos deslocamentos, nas encenações imprevistas que desafiam as normas e evidenciam as fissuras do discurso hegemônico.

Outro ponto relevante para esta análise é o papel das instituições educativas na formação das identidades culturais e na mediação das memórias coletivas. Quando a escola silencia determinadas histórias, retira de seu currículo autores negros, indígenas e periféricos, e adota narrativas monoculturais da história brasileira, ela reforça o apagamento dos sujeitos subalternizados. Como afirmam Munanga (2006) e Gomes (2017), a luta por uma educação antirracista passa pelo reconhecimento da pluralidade de experiências e memórias que constituem o tecido social brasileiro. A formação cultural, nesse contexto, deve ser também uma pedagogia da memória insurgente, uma prática de escuta e reconhecimento dos conscientes não coletivos que atravessam a sala de aula, os livros didáticos e os saberes escolares.

Esse processo não é isento de conflitos. A emergência das memórias periféricas e insurgentes desafia os lugares estabelecidos da cultura e da história. Como afirma bell hooks (2013), a educação como prática da liberdade exige que se reconheça a dor, o corpo e a experiência como fontes legítimas de conhecimento. Isso significa abrir espaço para que a história contada a partir das margens se torne parte ativa da formação crítica dos sujeitos.

A memória, nesse sentido, deixa de ser apenas um arquivo a ser acessado e passa a ser um campo vivo de disputa e de formação.

A memória insurgente, ancorada no que aqui chamamos de consciente não coletivo, não apenas tensiona as formas de pertencimento, mas propõe outras gramáticas de mundo. Essas gramáticas emergem de experiências silenciadas, mas que resistem na oralidade, na *performance*, nos corpos, nas estéticas e nas práticas cotidianas. É o que Abdias do Nascimento (1982) chamava de quilombismo: uma forma de existir e resistir que, embora marginalizada pelas estruturas dominantes, carrega em si um projeto civilizatório outro, fundado na coletividade, na ancestralidade e na reciprocidade.

O consciente não coletivo também se manifesta como um saber incorporado, não raro transmitido pelas mulheres negras nas famílias, nas comunidades, nos terreiros e nas redes de solidariedade. Lélia Gonzalez (2020) propôs o conceito de "amefricanidade" para nomear esse saber que nasce do entrelugar das culturas afro-latino-americanas, marcadas pela diáspora, pela resistência e pela invenção cotidiana. Para Gonzalez, essas formas de existência e saber não se enquadram nos marcos eurocêntricos da racionalidade moderna, mas sobrevivem na oralidade, na afetividade, na corporeidade, dimensões que frequentemente são desqualificadas como “não legítimas” pela epistemologia dominante. Nesse sentido, o consciente não coletivo carrega uma epistemologia do sensível, da escuta e da ancestralidade, que desafia as hierarquias tradicionais do conhecimento.

Na literatura contemporânea, observa-se uma crescente retomada dessas epistemologias periféricas e ancestrais como ato de denúncia e invenção. A obra *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior (2019), por exemplo, não apenas resgata a memória do trabalho forçado e da espiritualidade afro-brasileira nas comunidades rurais do sertão, como também elabora, pelas vozes de Bibiana e Belonísia, uma estética do enraizamento e do pertencimento coletivo. Essas personagens corporificam a memória coletiva de um povo que foi silenciado, mas não vencido. Ao dar voz às mulheres, à terra e aos mortos, a narrativa tensiona o cânone literário nacional e reinscreve o que a memória oficial tentou apagar.

O consciente não coletivo, nesse sentido, não é apenas uma categoria de análise, mas uma lente ética, política e estética que nos permite ler a história a contrapelo. Ele nos obriga a escutar os silêncios, a interpretar as ausências e a reconhecer as marcas que o

apagamento deixa nos sujeitos. Trata-se de uma escuta que não busca apenas restaurar o que foi perdido, mas afirmar o que insiste em ser, mesmo diante da negação.

Nesse ponto, a formação cultural se revela como processo profundamente implicado com a memória. Theodor Adorno (2022), ao criticar a indústria cultural, aponta para a necessidade de uma formação que não reproduza os valores dominantes de adaptação e conformismo, mas que permita a emergência de uma consciência crítica e autônoma. Tal formação não se realiza sem conflito, pois implica o enfrentamento das estruturas de dominação simbólica. Ao articular a crítica da cultura com a emancipação dos sujeitos, Adorno aproxima-se, ainda que por outro caminho, daquilo que esta tese propõe com a noção de consciente não coletivo: o reconhecimento de que o processo formativo deve atravessar o trauma, a memória e a resistência.

Essa articulação entre memória, identidade e formação também está presente nas experiências pedagógicas decoloniais e feministas, como as de bell hooks (1994, 2013), que propõe a sala de aula como "lugar de paixão e conflito", onde o conhecimento é produzido por meio do engajamento afetivo, político e ético com o mundo. Para hooks, educar é escutar o que foi silenciado, é legitimar os saberes subalternos como partes constitutivas do processo formativo. Essa escuta, profundamente vinculada à memória e à identidade, é também uma escuta do consciente não coletivo — do que fala por entre as brechas da história oficial.

As implicações disso para o campo educacional são numerosas. Uma pedagogia do consciente não coletivo exigiria, por exemplo, a revisão dos currículos escolares, a valorização das narrativas orais e visuais, a inserção da história da África e da cultura afro-brasileira, indígena e diaspórica como componentes centrais da formação. Mas exigiria também uma mudança de atitude: a abertura para a escuta ativa, para a interrogação crítica das verdades estabelecidas, para a valorização das experiências vividas como fontes legítimas de conhecimento.

Essa perspectiva também se articula com as contribuições de Walter Mignolo (2003) e Catherine Walsh (2009), que propõem a descolonização do pensamento como horizonte de transformação epistêmica. Ao desnaturalizar as hierarquias do saber e do ser impostas pela modernidade colonial, esses autores mostram como a insurgência das memórias negadas e das identidades silenciadas não é apenas resistência, mas criação de novos mundos possíveis. O consciente não coletivo, nessa chave, torna-se potência de

invenção de subjetividades e comunidades que não se curvam à lógica do esquecimento institucionalizado.

É fundamental destacar que o consciente não coletivo não pode ser plenamente capturado pelas categorias acadêmicas tradicionais. Ele escapa, desloca e resiste à totalização. Por isso, sua escuta exige metodologias sensíveis, abertas ao inesperado, ao fragmento, ao afeto. Esta pesquisa, ao eleger a literatura como campo privilegiado de análise, reconhece que é na linguagem poética, nas imagens simbólicas, nas vozes narrativas que o consciente não coletivo se torna audível, não como resposta definitiva, mas como interrogação persistente.

Nesse cenário, a tensão entre o que é lembrado e o que é silenciado se corporifica nos espaços onde as práticas educativas se cruzam com as histórias insurgentes dos sujeitos racializados. Quando essas memórias interditadas atravessam os muros da escola, deixam de ser apenas traços do passado para se tornarem ferramentas de enfrentamento e reconfiguração do presente. É nesse encontro entre o vivido e o narrado que o campo da educação se reinventa, permitindo que experiências antes excluídas dos currículos ganhem centralidade na formação crítica. O deslocamento que se seguirá, de natureza geográfica, cultural e epistemológica, indica não apenas uma travessia física rumo ao interior de uma comunidade tradicional, mas também o mergulho em outras formas de produzir conhecimento, memória e pertencimento.

WAYUU: *VIVENCIAR* O ESPAÇO ESCOLAR

No carro, Remédios, não sabendo onde era a escola, imediatamente pegou o telefone e ligou para a liderança indígena que nos esperava na escola. Remédios perguntou qual seria o ponto de referência para o encontro. A liderança indígena a informou que seria necessário parar no km 41, onde ela estaria com vestido vermelho. Seguimos por mais 40 minutos de viagem. A conversa se desenvolveu sobre a experiência que acabáramos de ter junto com o líder comunitário Camarones. A conversa fluiu com parcimonialidade discursiva, na qual cada um pôde exaurir as suas impressões subjetivas a partir do vivido. Isso fez com que Remédios voltasse a sua atenção, novamente, ao telefone com o entregador. A entrega atrasada a revoltava, levando-a a falar em um espanhol nativo, quase

todo escapando ao ouvido estrangeiro que pouco ou nada podia intervir sobre a entrega não entregue.

Não fizemos questão de saber do que se tratava, pois aquilo servia apenas para treinar o ouvido para a escuta sensível de uma língua estrangeira. O assunto não nos dizia respeito, pois não mudaria em nada o nosso dia, uma vez que seguíamos contentes e felizes por termos realizado uma conversa com o líder comunitário e por termos aprendido não somente conceitualmente, mas sim, vivencialmente. Esse procedimento concretizou a tríade do pesquisador, qual seja: *estudar, escrever e viver*, próprios de um intelectual com os pensamentos em movimento.

Ao nos aproximarmos do km indicado pela liderança comunitária, ficamos atentos, e o motorista diminuiu a velocidade. Nesse instante, um motoqueiro no km exato indicado nos acenou. Paramos para conversar com ele quando nos informou que ele seria o nosso guia, ou melhor dizendo, ele seria o nosso instrutor na estrada que levava para a comunidade indígena. Nós naquele momento nos tornamos estranhos na terra que pensávamos conhecer, pois saímos da estrada. No caso, mesmo os professores natos em La Guajira não sabiam onde estávamos dentro do labirinto da estrada de areia que nos movia cada vez mais para dentro da comunidade (mata). Seguimos perniciosamente o motoqueiro. Com a poeira, nos contentamos com os rastros da moto do jovem, certos de que estávamos no seu encalço na paisagem de deserto que nos lembrava o grande sertão no qual se enveredavam as vidas secas daquela gente.

Chegamos em segurança com alguns contratempos da estrada de areia com carro não muito apropriado. Avistamos a liderança comunitária acompanhada de uma outra liderança comunitária e de um professor que coordenava aquela escola naquela comunidade onde fomos recebidos alegremente. Enquanto isso, havia outras crianças ou jovens ao celular sentados embaixo da árvore acompanhados de um burro/mula e um cachorro.

O jovem motoqueiro desceu, tirou o capacete. Nos cumprimentou sorridente, e perguntamos a ele quantos anos tinha, pois nos parecia muito jovem para conduzir aquela moto com tamanha habilidade que somente a idade ou a constante prática ofertam aos que se dedicam. Ele nos respondeu que acreditava ter 24 anos. Neste momento, instaurou-se o estranhamento que pouco importava diante da incerteza da própria idade.

Cumprimentamos as duas senhoras bem vestidas de cores fortes, vermelhos, rosas e verdes. Cumprimentamos, também, o senhor com bigode sorridente que nos convidou para entrar no terreno da escola. A conversa iniciou-se com amenidades introdutórias que denunciaram a intimidade à flor da pele entre Remédios e a liderança comunitária. Esta nos falou um pouco da sua etnia, cuja descendência é **matrilinear**, ou seja, os homens não fazem parte da linhagem da família. Eles, ao serem pais e caso tenham uma irmã, tornam-se tios para garantir o respeito e a obediência dos sobrinhos que são como seus filhos. Os homens exercem o papel ausente próximo àquele que ejaculou as crianças no ventre materno, pois quem as educa são as mulheres que lideram o seio familiar do ponto de vista da formação e criação das crianças. A matrilinearidade subentende a orientação familiar à luz dos afazeres laborais domésticos e de cuidado das crianças. Porém, o poder decisório ainda segue patriarcal porque permanece sob o julgo do homem (pai que representa a proteção, mediador e comunicador com a sociedade externa à cultura Wayuu em defesa da autonomia do seu povo), instaurando uma ausência presente no cumprimento do direcionamento e sustento familiar. O pai torna-se uma figura ausente na formação das crianças na família, mas é uma figura presente, por exemplo, na recepção do dote (quando houver) e no ordenamento dos direitos das diretrizes (Lei) da família. No resumo de sua tese, Alexis Angola (2014) afirma que:

> La morfología social consideraladistribución y organización de lo social en el territorio, en este sentido, laorganización social, el parentesco, las prácticas económicas y los conflictos, entre otros aspectos, plantean elementos que definen la distribución de los pobladores en el territorio como formas de apropiarlo y ser apropiados por él. Las configuraciones culturales entre loswayuu, dancuenta de la forma en que la cultura se territorializa y elterritorio se convierteendepositario de elementos que definenel grupo, aspectos como lamatrilinealidadasociada a latradición mítica mujeres-tierra, definenlos patrones de herencia, responsabilidad frente a losnuevosmiembrosdel grupo, lalengua y el papel enlosconflictos, entre muchosotros aspectos de la cultura. Este triple abordaje permite dar cuenta del territorio como dimensión humana y justificala importancia de una antropología del territoriowayuu [...].

Voltemos ao contexto da escola. Imediatamente convidamos uma professora que estava na sala de aula com crianças de aproximadamente dois, três, quatro, cinco e seis anos

a nos apresentar um refeitório em desuso que fora feito e doado pelo governo do estado colombiano. Esse refeitório nitidamente abandonado possuía luz, geladeira, placas solares e água potável que deveriam ou poderiam estar em uso pela comunidade escolar presente. Para agilizarmos a nossa estada, informamos que tínhamos atividades na universidade pela tarde. Neste momento, a liderança comunitária rebateu e disse: "— Vocês deveriam ter me avisado antes ou com mais tempo para eu me organizar melhor. Mas, é preciso que vão até a minha comunidade para conhecer." Rimos e seguimos conforme podíamos.

Retomamos a organização, os tempos cronometrados, as distâncias conferidas e os compromissos reafirmados. Logo, a professora que fora apresentada reivindicou que conhecêssemos "as crianças dela". Atender aquela necessidade e contemplar aquela ânsia que trazíamos dentro de nós, de conhecer crianças, diante da situação contextual que pedia uma atitude mais direta com a professora, nos dirigimos à sala de aula para conhecer as crianças.

Ao adentrar a sala, imediatamente a professora disse: "— Estas são as minhas crianças", e as solicitou que dissessem "*buenosdías*" em coro ao professor que acabara de avistá-las. Porém, Clarice Conh (2005) alerta que:

> [...] não podemos falar de crianças de um povo indígena sem entender como esse povo pensa o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade — e o mesmo vale para as crianças nas escolas de uma metrópole. E aí está a grande contribuição que a antropologia pode dar aos estudos das crianças: a de fornecer um modelo analítico que permite entendê-las por si mesmas; a de permitir escapar daquela imagem em negativo, pela qual falamos menos das crianças e mais de outras coisas, como a corrupção do homem pela sociedade ou o valor da vida em sociedade. (Cohn, 2005).

Imediatamente tomamos a palavra e desenvolvemos uma dinâmica de apresentação "caótica" para que houvesse uma interação mais imediata com as crianças. Neste momento, pedimos para que todo mundo gritasse o seu nome ao mesmo tempo, e nós gritaríamos junto o nosso nome ao mesmo tempo. As crianças sorridentes nos seus olhares responderam e corresponderam ao nosso pedido. No primeiro momento funcionou conforme previsto, gritos alegres com nomes inaudíveis, mas essa era a intenção que sempre causa risos de descontrole e insegurança caótica.

Nos empolgamos, nos animamos e queríamos mais para o pouco tempo de estada com eles fosse gestante de risos visuais e corporais, porém não funcionou como da primeira vez. Todas as vezes que pedíamos para que eles gritassem os seus nomes ao mesmo tempo, começaram a ficar acanhado sorridentes. Uns voltavam a escrever cabisbaixos, com certo espanto no olhar. A professora, que entendeu, tentou ajudar a retomar em vão o êxito da primeira vez. Ela, maravilhada com a "bagunça", sorriu e não interviu. Emprestamos um telefone para que ela fizesse filmagens, fotos, enfim, registros. Pedimos para que não filmasse o rosto das crianças, e ela disse: "— Não há problemas". Começou a filmar imediatamente. Havia uma menina que lembrava o papel de uma professora assistente, mas com estrutura de criança, segundo nossos parâmetros. Ela foi se *afastando,deixando* que nós tomássemos conta da sala e fomos *brincando*, *cumprimentando* as crianças uma por um uma. Ao cumprimentar, dizíamos nossos nomes e perguntávamos como se chamavam. Ao cumprimentar, nós repetíamos o nome de cada uma quando elas se apresentavam.

Após essa dinâmica, nos despedimos com sorrisos e afagos, com promessas vazias de que nos veríamos uma vez mais algum dia. Assim, ao menos uma vez, nutrimos o sentimento de afeto que nos tocou a todos visualmente, até o motorista da moto que levava sete crianças em uma única viagem, também, se envolveu sorridente na brincadeira de verbalizar em voz alta, o próprio nome. O professor Alexis se apresentou corporalmente na sala em que estávamos e tirou suas fotos com sorriso no olhar, expressando a felicidade do êxito da ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências descritas neste relato não encerram um processo conclusivo, mas antes de mais nada reiteram a abertura para um movimento contínuo de escuta, diálogo e construção coletiva de saberes. Mais do que documentar uma experiência, nosso intuito foi compartilhar um processo de imersão afetiva, política e pedagógica entre comunidades que historicamente resistem às formas hegemônicas de silenciamento e exclusão. O contato com as comunidades afrodescendentes de Camarones e com o povo indígena Wayuu, na região de La Guajira, Colômbia, nos permitiu experienciar, em ato, a complexidade das identidades culturais, a luta por reconhecimento e a importância da memória insurgente como elemento formador da consciência coletiva.

Na travessia pelos territórios Wayuu e Camarones, compreendemos que o pertencimento não é dado, mas conquistado cotidianamente por meio da reapropriação simbólica e política do espaço, da língua, da ancestralidade e das práticas educativas próprias. Como apontam Hall (2003), Fanon (2008) e Kilomba (2021), a identidade é sempre relacional, constituída nas margens, na tensão com o outro, no embate com os discursos dominantes. As comunidades visitadas nos ensinaram que a resistência não é apenas uma reação violenta, mas também uma proposição de mundo: uma forma própria de organizar o tempo, a infância, o cuidado, a escolarização, e, sobretudo, a memória.

Essas experiências nos desafiaram a reavaliar nossos próprios marcos interpretativos. Tal como nos alerta Clarice Cohn (2005), não se pode compreender uma criança indígena — e, por extensão, quaisquer infâncias marcadas por saberes comunitários e não hegemônicos — sem mergulhar na lógica simbólica que orienta sua coletividade. A escola, nesse contexto, não pode ser mera reprodutora de currículos universais; precisa ser espaço de escuta sensível e de valorização dos saberes outros, tal como sugerem as pedagogias decoloniais de hooks (2013), Walsh (2009) e Mignolo (2003).

A interlocução com Alexis Angola (2014) também nos possibilitou refletir sobre a antropologia do território como forma de escuta epistemológica das configurações culturais e sociais de um povo. Seu trabalho sobre a morfologia social Wayuu evidenciou que o território não é apenas espaço físico, mas também um campo de disputas simbólicas, onde se forjam vínculos, narrativas e pertencimentos. A territorialização da cultura, sobretudo sob a égide da matrilinearidade, revelou um modo de organização que tensiona binarismos e desconstrói pressupostos eurocêntricos sobre família, poder e educação.

A presença das crianças, suas interações tímidas e efusivas, seus olhares curiosos, e os afetos trocados nos encontros escolares reforçam que o ato educativo é, antes de tudo, relacional. Como aponta Adorno (2022), é por meio da escuta e da abertura ao outro que a educação pode cumprir seu papel emancipador, atuando contra toda forma de repetição da barbárie. Por isso, insistimos que a escuta sensível na Educação Infantil — e em todos os níveis de educação — é mais do que uma prática pedagógica: é um gesto ético-político de reconhecimento da alteridade.

Assim, este relato não se encerra como um fechamento, mas como evocação. Evoca a importância de escutar os rastros de memória que sobrevivem mesmo sob o peso do

esquecimento institucional. Evoca a urgência de repensar as políticas afirmativas para além dos números e das vagas, compreendendo que acesso e permanência não podem ser desvinculados da escuta às territorialidades, às subjetividades e às histórias de vida que atravessam os corpos racializados, indígenas e periféricos.

Por fim, deixamos registrado que a maior aprendizagem desta travessia foi a constatação de que o conhecimento verdadeiramente transformador não se produz apenas nos livros ou nas universidades, mas também nos encontros — quando nos dispomos a estudar, escrever e, sobretudo, viver. Que nossas práticas acadêmicas estejam sempre abertas a esse tripé em movimento, capazes de narrar com dignidade as experiências que não cabem nos silêncios impostos, mas que insistem em se tornar palavra, gesto e transformação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rev. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Notas de literatura I**. Tradução e apresentação de Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003.

ANGOLA, Alexis Carabalí. **Por una antropologíadelterritorio**: dinámicasterritoriales, morfologíassociales y configuracionesculturales entre los indígenas wayuu (Colombia). Tesis (DoctoradoenAntropología) – Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, 2014.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed., Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323p.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: 34, 2001.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Integrador**: saberes construídos nas lutas por emancipação/ Nilma Lino Gomes – Petrópolis, RJ; Vozes, 2017

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Unesco Brasil, 2003.

HALL, Stuart. **Formações Culturais na Modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2000. 102 p.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo**: Diário de uma Favelada. 1. ed, São Paulo: Francisco Alves, 1960.

KANT, I. **Crítica da faculdade do juízo**. Trad. de V. Rohden& A. Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

KILOMBA, Grada. **Plantation Memories**: Episódios de Racismo Cotidiano. São Paulo: Elefante, 2021.

MBEMBE, Achille. **Sair da grande da noite**: ensaio sobre a África descolonizada. Serra da Amoreira: Pedago, 2014.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Viviane Ribeiro. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MORRISON, Toni. **Amada**. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre "Raça, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, n. 68, p. 46-57, dez./fev. 2005-2006.

MWEWA, Christian Muleka. **Adorno, Hall e Canclini**: a formação na constelação das mediações culturais. Tese (Doutorado em Educação) –Centro de Ciências de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93909. Acesso em: 14 maio 2025.

MWEWA, Christian Muleka. **Identidades e Desterritorialidades**: Rizoma como Chave de Leitura do "Mito ou Esclarecimento" em A Odisseia – O Retorno.**Impulso**, São Paulo, n. 26, v. 65, p. 79-91, 2016. DOI: 10.15600/2236-9767/impulso.v26n65p79-91.

NASCIMENTO, Abdias do (org.). **O Negro Revoltado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

OLIVEIRA. Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/z6FSLxXRZqCPMZ64hmkcnRq/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 14 maio 2025.

ROSA, João Guimarães. O espelho. *In*: ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. Edição Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 113-120.

SANDOVAL, Elisabeth de Miranda. **Reflexão Sobre o Olhar**. Curitiba, 2008. Disponível em: https://ijpr.org.br/artigos/reflexao-sobre-o-olhar-elizabeth-de-miranda-sandoval/. Acesso em: [20/03/2025].

SHAKESPEARE, Willian. **Muito barulho por nada**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019, 272 p.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2009. p. 12-42.

CAPÍTULO 5

CURRÍCULO E FRACASSO ESCOLAR: A LEITURA COMO POSSIBILIDADE FRENTE AOS DESAFIOS SÓCIO-CULTURAIS

Martinho Gilson Cardoso Chingulo
Gislaine Franco de Moura
Adriana Regina de Jesus Santos
Marta Silene Ferreira Barros

INTRODUÇÃO

Dentre os vários desafios enfrentados pelas instituições de ensino, pode-se dizer que o fracasso escolar se configura como um dos principais, uma vez que evidencia as desigualdades sociais que se reproduzem no espaço escolar e, impactam diretamente o percurso formativo dos estudantes.

O fracasso escolar ainda constitui uma realidade que atinge uma parcela significativa dos estudantes, inclusive nas etapas iniciais da escolarização. Tal fenômeno não pode ser atribuído unicamente às capacidades individuais dos alunos, como dificuldades cognitivas ou emocionais, mas deve ser analisado à luz das contradições sociais, culturais, institucionais e pedagógicas que perpassam a escola e, especialmente, o currículo. Dessa forma, para a análise desse fator é imprescindível a fundamentação de uma abordagem ampla e crítica, que considere os aspectos técnico-pedagógicos — como métodos de ensino ineficazes — e contemple as dimensões políticas e estruturais subjacentes ao processo educativo.

É nesse contexto que se insere uma discussão sobre o papel da leitura como eixo estruturante do currículo e como elemento que pode minimizar o fracasso escolar, contribuindo para a formação de sujeitos leitores capazes de se relacionar criticamente com os textos e com a realidade. Nesse sentido, é imprescindível compreender o currículo não como um simples conjunto de conteúdos organizados linearmente, mas como uma produção social permeada por tensões, disputas e relações de poder, que influenciam diretamente a perpetuação ou superação das desigualdades educacionais.

A leitura, enquanto prática social e cultural, constitui-se como um dos fundamentos essenciais para a formação integral dos indivíduos, especialmente no âmbito escolar. O contato com a leitura deve ir além da mera decodificação de palavras, sendo compreendido como um processo de apropriação simbólica que permite às crianças desenvolverem sua imaginação, pensamento crítico e capacidade de participação ativa na vida social. Nessa perspectiva, a leitura adquire um papel central na formação humana, ao proporcionar experiências que ampliam a compreensão do mundo e das relações humanas, sendo, portanto, um caminho potente para a humanização. Ao se promover práticas leitoras que ultrapassam o tecnicismo e favorecem o envolvimento intelectual, emocional e social das crianças, conforme aponta Desmurget (2023, p. 17), a leitura, "constrói a criança em sua tripla dimensão intelectual, emocional e social", ou seja, potencializa-se o desenvolvimento integral e crítico dos sujeitos.

Considerando que formação do psiquismo humano é o resultado de processos histórico-sociais mediados pela linguagem e pelos signos culturais, é possível afirmar a leitura não como habilidade espontânea, mas como prática que deve ser intencionalmente ensinada no contexto escolar. Nesse sentido, o currículo precisa contemplar, de forma planejada e sistemática, experiências de leitura sérias e mediadas, que promovam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a formação de sujeitos críticos e independentes.

Como observado por Apple (1982), essa perspectiva ao problematizarem o currículo tradicional e denunciarem que as escolhas curriculares – o que se inclui, o que se exclui e como se organiza o conhecimento – favorecem determinados grupos em detrimento de outros, contribuindo para a reprodução de desigualdades e, consequentemente, para o fracasso escolar.

Ancorado na perspectiva crítico-dialética, este estudo propõe-se a investigar como a leitura pode se constituir como caminho para a humanização e para o enfrentamento do fracasso escolar, a partir de práticas pedagógicas intencionais que valorizam a leitura no currículo. Ao analisar a leitura enquanto prática formativa e humanizadora, o trabalho visa contribuir para o debate sobre o currículo escolar, a função social da leitura e o direito de todas as crianças à formação leitora desde os primeiros anos escolares. Busca-se, ainda, compreender as concepções predominantes sobre as causas do fracasso escolar, as dimensões ideológicas e de poder presentes no currículo, bem como as possibilidades

oferecidas pelas práticas leitoras para a elaboração de processos educativos mais inclusivos e democráticos.

É fundamental que a leitura seja compreendida como um direito humano e um elemento central na formação cultural e subjetiva dos indivíduos. Ao ser inserida como eixo do currículo desde a Educação Infantil, a leitura possibilita às crianças o acesso às produções culturais acumuladas historicamente pela humanidade, promovendo o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da capacidade de interpretar criticamente o mundo.

Esse estudo se justifica, portanto, diante da elevada incidência do fracasso escolar, especialmente nos primeiros anos da escolarização, evidenciando a urgência de se compreender suas causas para além das explicações psicologizantes e tecnicistas. Neste contexto, a leitura, quando tratada como prática social e humanizadora, constitui um poderoso instrumento para a formação integral dos sujeitos e para a transformação das relações educativas. Assim, refletir sobre sua presença no currículo justifica-se pela necessidade de pensar alternativas que promovam justiça social e assegurem o direito à formação cultural plena desde a infância.

Assim, o capítulo busca responder à problemática: Como a leitura, quando integrada intencionalmente ao currículo, pode contribuir para a humanização e a formação de sujeitos leitores, atuando no enfrentamento do fracasso escolar e das desigualdades educacionais? Diante desse contexto este estudo tem como objetivo analisar como a leitura, compreendida como prática humanizadora e intencionalmente integrada ao currículo, pode contribuir para a formação de sujeitos leitores críticos e para o enfrentamento do fracasso escolar, em resposta aos desafios sociais e culturais que marcam o ambiente educacional.

Este envolve os desdobramentos das discussões do projeto de pesquisa “Leitura e práticas pedagógicas na escola da infância em tempos de pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem on-line e presencial”, vinculado ao “IV Programa estratégico emergencial de combate a surtos, endemias, epidemias e pandemias “programa de desenvolvimento da pós-graduação (PDPG) - Impactos da Pandemia", aprovado pela CAPES, Nº 12/2021, edital Emergencial - Impactos da Pandemia, que conta com sete programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil.

O FRACASSO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO ESCOLAR

O currículo ocupa um lugar indiscutível nas discussões sobre a educação, especialmente quando associado à temática do fracasso escolar. Historicamente, o currículo é compreendido não apenas como uma organização linear de conteúdos escolares, mas como um fenômeno complexo, permeado por tensões, disputas e relações de poder que impactam diretamente o sucesso ou fracasso dos estudantes na trajetória escolar. De acordo com Cação (2015, p. 27), "Etimologicamente, currículo provém do vocábulo latino *currere*, que significa caminho, jornada, trajetória, percurso a ser seguido, encerrando, desse modo, duas ideias essenciais: a de sequência ordenada e a noção de totalidade de estudos".

Constata-se, com isso, que o currículo, mais do que um simples repositório de conteúdos, constitui-se como uma construção social, histórica e política, que expressa os valores e interesses de grupos específicos. Não se trata de um conceito abstrato com existência anterior ou independente da experiência humana, mas sim uma produção social, configurando-se como um modo de organizar uma série de práticas educativas. Diante disso, Young (2014), compreende que o currículo transcende a mera transmissão rigorosa de conteúdos previamente estabelecidos, antes, deve ser entendida como uma seleção dinâmica e situada dos saberes construídos socialmente, permeados por valores culturais, históricos e políticos. Sendo assim, não se deve reduzir o currículo a meras informações, visto que o currículo em sua estrutura mais profunda, expressa as prioridades e as seleções de poder presentes na sociedade, constituindo assim, num elemento indispensável para o acesso ao conhecimento necessário para a compreensão reflexiva dos fenômenos educacionais.

Isto posto, é necessário considerar na sua estrutura dimensões sociais, culturais, ideológicas e políticas, que refletem valores, interesses e objetivos específicos de determinados grupos sociais. Assim, o currículo se revela como uma arena de conflitos e disputas, que interfere diretamente nas experiências escolares e na distribuição do conhecimento. Mais do que um instrumento pedagógico, trata-se de uma arena complexa de conflitos e disputas sociais (Apple, 1982; Santos; Oliveira, 2016; Paraíso, 2013; Moreira, 2013).

A análise do currículo como campo de disputas e relações de poder permite compreender que o fracasso escolar não pode ser explicado por fatores isolados, como deficiências individuais dos alunos ou falhas metodológicas dos professores. Pelo contrário, revela-se como consequência direta das escolhas curriculares que, muitas vezes, reforçam desigualdades e excluem saberes e culturas. Essa perspectiva conduz, necessariamente, à reflexão sobre as consequências diretas no cotidiano das escolas, especialmente no que diz respeito ao fracasso escolar. Esse fenômeno explicita as disputas sociais presentes na escola, revelando como as tensões do currículo se materializam nas dificuldades enfrentadas pelos alunos e docentes, sobretudo nos anos iniciais da escolarização.

O fracasso escolar, portanto, se configura como um fenômeno essencialmente político e social, visto que o sistema educacional é fruto de decisões históricas e estruturais que, ao definir o modo de funcionamento da escola, não assegura condições equitativas de aprendizagem. Aprofundar a discussão sobre o fracasso escolar e sua relação com o currículo implica desnaturalizar explicações simplistas e deslocar o foco para os elementos estruturais e políticos que sustentam a exclusão educacional. Assim, a superação desse fenômeno exige um reconhecimento e um repensar das práticas que estruturam a escola. A reformulação curricular, nesse contexto, torna-se uma estratégia essencial para que se possa avançar na produção de uma educação mais inclusiva, equitativa e humanizadora.

OS MITOS E A BUSCA PELOS CULPADOS EM RELAÇÃO AO FRACASSO ESCOLAR: REPENSANDO O CURRÍCULO CONTRA O FRACASSO ESCOLAR

O fracasso escolar é frequentemente associado a ideias que simplificam sua complexidade, o que acaba por desviar a atenção das causas reais e, com isso, perpetuar mitos que prejudicam a busca por soluções efetivas. Essa abordagem reducionista, ao buscar culpabilizar indivíduos impede a identificação das determinações estruturais que atravessam o fenômeno e dificulta a elaboração de alternativas pedagógicas eficazes. Parte-se do entendimento de que o fracasso escolar constitui um campo de estudo extremamente complexo.

Este fenômeno é primeiramente visto como um problema psíquico, no qual as dificuldades acadêmicas são atribuídas a questões emocionais e intelectuais dos próprios alunos, tais como ansiedade, dificuldade de concentração e agressividade, frequentemente

relacionadas a contextos familiares problemáticos. Essa perspectiva isola o aluno e sua família, atribuindo-lhes a responsabilidade pelo desempenho escolar deficiente, ignorando o papel da escola como instituição social.

Outra abordagem considera o fracasso escolar como um problema técnico, atribuindo aos professores e às suas técnicas pedagógicas inadequadas a responsabilidade pelo baixo desempenho dos alunos. Nessa visão, o professor, com uma formação pedagógica insuficiente ou inadequada, é visto como principal agente da dificuldade dos alunos. Embora reconheça a importância do docente no processo educativo, essa perspectiva limita-se à dimensão técnica e metodológica, sem considerar os condicionantes históricos, sociais e institucionais que interferem no processo pedagógico.

Uma terceira perspectiva trata o fracasso escolar como questão institucional, analisando-o a partir das condições estruturais das escolas, inseridas em uma sociedade marcada pela desigualdade social. Esta visão considera que a instituição escolar reproduz processos excludentes, sendo necessário analisar as políticas educacionais que tentam corrigir essas desigualdades, mas identifica a resistência dos professores como um fator dificultador para mudanças eficazes. Entretanto, as soluções propostas, frequentemente de cunho tecnicista, como a intensificação da formação docente, mostram-se insuficientes frente às múltiplas determinações que atravessam o fenômeno.

Por fim, o fracasso escolar também é abordado como uma questão política, enfatizando-se as relações de poder e a valorização das culturas populares dentro das instituições escolares. Este enfoque destaca o caráter político e social da escola, criticando as explicações psicologizantes e tecnicistas tradicionais. Valoriza-se a voz ativa dos alunos, professores e familiares, compreendendo-os como sujeitos ativos na produção do conhecimento e buscando superar a exclusão cultural imposta pela escola tradicional. Essa abordagem crítica indica a necessidade de democratização do conhecimento e de superação das formas escolares excludentes ainda hegemônicas.

Diante dessas abordagens, fica claro que compreender o fracasso escolar exige uma perspectiva crítica e multidimensional, capaz de integrar as complexas relações sociais, políticas e institucionais que permeiam a educação. A superação do fracasso escolar exige uma abordagem crítica e coletiva, que envolva a revisão das práticas educacionais, a melhoria das políticas públicas e o reconhecimento das desigualdades estruturais que

afetam o acesso e a permanência dos alunos na escola. Somente assim será possível transformar a educação em um instrumento verdadeiramente inclusivo e equitativo.

Essa busca por culpados — seja o aluno, a família ou o professor — acaba por desviar o foco da necessidade de uma análise crítica e profunda sobre as práticas educacionais e as políticas públicas. Como afirma Patto (1999), "o fracasso escolar é, antes de tudo, um fracasso da escola em cumprir sua função social". Podemos inferir a partir da afirmação que o problema não está apenas no aluno, mas no sistema educacional como um todo, que muitas vezes não consegue atender às necessidades diversificadas dos estudantes.

Segundo Moreira e Tadeu (2013), o currículo possui uma relevância crítica que ultrapassa seu caráter técnico, já que envolve escolhas deliberadas que expressam interesses de grupos sociais específicos. Cada decisão curricular – o que incluir, o que excluir, a ordem em que determinados conteúdos são apresentados – representa a afirmação de certos valores e visões de mundo e, consequentemente, exerce forte influência sobre a trajetória escolar dos estudantes.

Ao privilegiar determinados conhecimentos em detrimento de outros, o currículo pode contribuir significativamente para a perpetuação de desigualdades sociais, reforçando mecanismos de exclusão que conduzem ao fracasso escolar de certos grupos sociais. Nesse sentido, o currículo funciona como campo de disputas simbólicas e políticas, pois suas escolhas não são neutras e refletem correlações de forças historicamente constituídas.

O currículo é, portanto, uma realidade múltipla e inter-relacionada, impregnada de elementos ideológicos, culturais e políticos que sustentam visões particulares e dominantes de sociedade. De acordo com Moreira e Silva (1996), essas dimensões ideológicas e políticas implicam diretamente no modo como o conhecimento é organizado, legitimado e transmitido. Assim, um currículo estruturado a partir de uma visão limitada e excludente tende a marginalizar culturas e saberes diversos, principalmente aqueles pertencentes a grupos sociais historicamente subalternizados, contribuindo decisivamente para o chamado fracasso escolar.

Apple (1982) amplia essa reflexão ao evidenciar que o currículo está no centro das lutas educacionais, sendo um espaço privilegiado para observar como operam as relações de poder dentro das escolas. Por meio das escolhas curriculares e suas consequentes exclusões, determinados grupos sociais são favorecidos enquanto outros são

negligenciados. Isso gera uma dinâmica escolar marcada pela exclusão e pela reprodução das desigualdades, materializando-se frequentemente em baixos índices de desempenho, desinteresse escolar e evasão, especialmente entre estudantes oriundos de contextos sociais e culturais desfavorecidos.

Compreender o currículo como um espaço de tensões e de disputa de projetos societários é condição fundamental para enfrentar o fracasso escolar. Qualquer proposta que vise sua superação deve pressupor uma transformação curricular orientada por princípios democráticos, capazes de valorizar a diversidade de saberes, culturas e sujeitos presentes na escola.

Para que o currículo deixe de ser um fator gerador de fracasso escolar e torne-se efetivamente um instrumento de emancipação e transformação social, é imprescindível produzir políticas curriculares participativas, que envolvam ativamente educadores, alunos e a comunidade escolar em geral. Dessa forma, é possível promover um currículo mais justo e democrático, que reconheça as diferentes realidades sociais e culturais e que busque ativamente combater as desigualdades estruturais presentes no ambiente escolar.

Em síntese, ao articular a dimensão curricular com a questão do fracasso escolar, torna-se evidente que o currículo exerce papel central na reprodução ou na superação das desigualdades educacionais. Um currículo crítico e inclusivo não apenas fortalece o processo de aprendizagem, mas também promove equidade e justiça social no ambiente escolar.

A LEITURA COMO ELEMENTO HUMANIZADOR NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS: EXPLORANDO SUA DIMENSÃO ESTÉTICA E SUBJETIVA.

A leitura desempenha um papel fundamental na formação integral dos sujeitos, ultrapassando a decodificação mecânica de palavras. Se constitui como um meio de humanização, permitindo que os leitores se conectem a diversas experiências humanas, desenvolvam empatia e ampliem sua compreensão do mundo. Ao explorar obras literárias, os indivíduos têm acesso a perspectivas, culturas e emoções distintas, enriquecendo sua subjetividade e senso estético. Essa interação com a literatura promove reflexões profundas sobre si mesmos e sobre a sociedade, favorecendo um desenvolvimento pessoal e crítico, essencial para a formação cidadã.

O processo de humanização ocorre, sobretudo, por meio da atividade prática e social do ser humano. É por meio do trabalho que o homem transforma a natureza e, simultaneamente, é transformado por ela. Nesse sentido, a subjetividade não pode ser compreendida como um sistema fechado, originado exclusivamente do interior dos indivíduos, mas como resultante de experiências sociais e históricas que os identificam.

Abrantes e Martins (2007, p. 315-316) afirmam que o conhecimento não emana exclusivamente do polo concreto — o objeto ou a realidade — tampouco do polo abstrato — o sujeito em seu pensamento —, mas decorre do movimento dialético entre ambos, na relação entre a realidade e a consciência sobre ela. O conhecimento da realidade objetiva tem origem nas sensações e percepções, e, com base nessas funções psíquicas, a realidade é apreendida, identificando-se suas propriedades, relações, origens e efeitos. A partir dessas experiências sensoriais, desenvolve-se uma representação sob a forma de palavras e ideias, mediada pelo desenvolvimento da linguagem, a qual é elemento essencial para a formação do pensamento teórico.

A prática social pressupõe, portanto, domínios teóricos e práticos. O conhecimento que possibilita intervir sobre a realidade depende da apropriação dos conteúdos conceituais pelos sujeitos, uma vez que "[...] o indivíduo que pensa a realidade e sobre ela age, somente pode fazê-lo por meio da apropriação das conquistas históricas objetivadas" (Abrantes; Martins, 2007, p. 319). O mero contato com a realidade não é suficiente; é necessária a sistematização de ações educativas que tornem os conteúdos históricos acessíveis, permitindo a mediação e qualificação do pensamento.

Martins (2011), com base nos estudos de Vygotsky, reforça essa concepção ao afirmar que a apreensão da realidade vai além do sensorial, exigindo funções perceptivas, atencionais e mnêmicas que viabilizam a criação mental dos objetos. Esse processo não é estático, mas ativo e condicionado pela atividade que vincula o sujeito ao objeto e à sua representação. Segundo a autora:

> A representação dos objetos da natureza sob a forma de imagens mentais dota-se, ainda, de outra particularidade: a imagem ultrapassa a singularidade do objeto representado visando seus traços gerais, identitários, isto é, universais. Eis, assim, a raiz da formação do conceito e da própria consciência humana. Portanto, se há um trânsito dinâmico e condicionado no processo de conversão do objeto da

> natureza em objeto da consciência (imagem/conceito), apenas a objetivação prática do segundo poderá afirmar a sua veracidade (Martins, 2011, p. 14).

Quando se trata do desenvolvimento humano, é importante considerar que ele não ocorre de forma espontânea, tampouco é resultado exclusivo de fatores biológicos. A formação de estruturas psíquicas complexas exige a mediação dos signos, sendo a linguagem o instrumento central nesse processo. A complexificação das funções psíquicas superiores passa necessariamente pela apropriação desses signos.

Sobre isso, Martins (2012, p. 5) afirma:

> Graças ao desenvolvimento da linguagem e à atividade mediada pelos signos, superamos os limites da representação sensorial imediata da realidade, própria também aos animais, passando a representá-la por meio de palavras. Essa superação aponta na direção da construção de ideias, que são, a rigor, os conteúdos do pensamento. As ações mediadas por signos despontam, assim, como propulsoras de novos arranjos interfuncionais, requalificando a totalidade do funcionamento psíquico.

Esta reflexão está ancorada nas contribuições de Vygotsky, que propôs a superação da dicotomia entre o desenvolvimento orgânico e cultural, característica da psicologia tradicional. O autor distingue as funções psíquicas elementares das funções psíquicas superiores, compreendendo-as de forma dialética: enquanto as primeiras resultam de processos biológicos, as segundas são fruto do desenvolvimento histórico e social, pelo qual o ser humano se converte em sujeito cultural. Como produto do desenvolvimento social, as funções superiores se caracterizam como "[...] formas supraorgânicas de conduta resultantes do uso de signos e do emprego de ferramentas, graças aos quais os comportamentos se tornam deliberadamente planejados e controlados" (Martins, 2011, p. 94).

Nesse processo de desenvolvimento da linguagem mediada por signos, a leitura adquire centralidade, pois é uma atividade que potencializa a humanização. Ler possibilita a apropriação de diferentes significados, associando-os a experiências pessoais e enriquecendo o vocabulário, a comunicação e a expressão. A leitura vai além da palavra escrita, pois representa uma atitude diante do mundo, um ato interpretativo contínuo. Como afirma Manguel (2004, s/p): "Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para

vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial."

Por meio da leitura, os sujeitos desenvolvem valores humanos e capacidades cognitivas que permitem captar o real, elaborar ideias e formar conceitos e juízos, complexificando o pensamento. A literatura, em especial, fornece experiências significativas e múltiplas, pois nela estão incorporados elementos culturais, costumes, ideias do autor, valores e modos de vida de determinada época. De acordo com Leontiev (2010), as atividades de leitura promovem a internalização e apropriação de funções cognitivas tipicamente humanas, como a linguagem, o pensamento, o raciocínio e a imaginação.

Diante dessas colocações, a escola se configura como espaço privilegiado para a mediação do saber sistematizado. Quando o trabalho educativo é planejado de forma intencional e contempla os elementos históricos e culturais da sociedade, ele se torna fundamental para o desenvolvimento humano. A apropriação da cultura ocorre sempre de forma mediada, e exige ações pedagógicas organizadas para que os conhecimentos historicamente acumulados se tornem acessíveis aos sujeitos. A leitura, nesse processo, não apenas transmite saber, mas forma sujeitos críticos, sensíveis e capazes de transformar a realidade — caminho essencial para a superação das dificuldades educacionais e para a produção de uma sociedade justa e humanizada.

PRÁTICAS DE LEITURA E POSSIBILIDADES PARA MINIMIZAR O FRACASSO ESCOLAR

Conforme definido anteriormente, a leitura ultrapassa a decodificação de palavras e constitui um processo de apropriação da experiência humana acumulada, possibilitando o acesso à cultura, à linguagem e à ampliação das capacidades cognitivas e afetivas dos indivíduos. Nesse sentido, a implementação de práticas de leitura intencionais, estruturadas e sistemáticas no contexto escolar é essencial para a formação de leitores críticos, corroborando com o enfrentamento do fracasso escolar.

É nesse horizonte que se inserem as práticas de leitura como instrumentos potentes de humanização e emancipação. Desde a infância, ainda que de modo embrionário, as crianças atribuem sentido à leitura, por meio da interação com textos literários, imagens e

outros suportes simbólicos que permitem a construção de significados. A leitura, enquanto atividade mediada pela linguagem, é, portanto, uma das vias mais fecundas para a apropriação dos instrumentos culturais que compõem o patrimônio da humanidade. Como aponta Girotto et al. (2013, p. 1):

> [...] a experiência com o objeto livro, um instrumento da cultura humana, a ser apropriado pelas crianças, carrega a possibilidade da apreciação estética na esfera das atividades literárias, ainda que seja em sua etapa embrionária, permitindo o desenvolvimento de qualidades humanas inerentes ao ato de ler, em face da contribuição à constituição do estatuto de leitor das crianças (Girotto *et. al.*, 2013, p. 1).

Nesse processo, destaca-se o papel mediador do professor, como fundamental no processo de formação sistemática no contexto escolar. O professor é alguém que orienta as crianças não apenas no contato com o texto escrito, mas também na formação de sentidos e interpretações que ampliam sua visão de mundo e lhes permitem participar ativamente da vida social. Estratégias pedagógicas como a leitura compartilhada, os clubes de leitura, rodas de conversa e projetos interdisciplinares que integram literatura, artes e ciências são fundamentais para tornar o ato de ler mais atraente, acessível e relevante para os estudantes. Essas práticas não apenas fomentam o gosto pela leitura, mas também promovem o desenvolvimento do pensamento crítico, da imaginação e da capacidade de argumentação — qualidades fundamentais para a formação humana em sua plenitude.

A leitura, nesse contexto, deve ser compreendida como uma prática social que propicia o desenvolvimento do psiquismo, conforme a Teoria Histórico-Cultural. Os processos históricos e sociais não apenas influenciam, mas determinam a formação do psiquismo humano, e é pela mediação da linguagem — que inclui a leitura — que os indivíduos se apropriam da cultura e dos signos. Por isso, a leitura não é apenas um instrumento de aprendizado, mas de humanização, pois permite ao sujeito situar-se no mundo, compreender sua realidade e transformá-la.

Assim, ao promover um ambiente escolar que valoriza a leitura e oferece suporte adequado, a escola não apenas contribui para a melhoria do desempenho acadêmico, mas também cumpre sua função social de formar leitores críticos, criativos e emancipados. Tal perspectiva reafirma a leitura como uma via privilegiada de constituição do ser humano em

suas dimensões cognitivas, afetivas, estéticas e éticas — uma via, portanto, de combate ao fracasso escolar por meio da afirmação da dignidade humana em sua formação mais ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar como a leitura, compreendida como prática humanizadora e intencionalmente integrada ao currículo, pode contribuir para a formação de sujeitos leitores críticos e para o enfrentamento do fracasso escolar, em resposta aos desafios sociais e culturais que marcam o ambiente educacional. A apropriação cultural que acontece pelo processo de aquisição da leitura, constitui-se em um caminho para a superação do fracasso escolar. A partir dessa proposta, foi possível refletir sobre o papel formativo da leitura, compreendida como prática social e cultural que permite às crianças se apropriarem dos conhecimentos produzidos historicamente e qualificarem seu desenvolvimento psíquico.

No decorrer da pesquisa, evidenciou-se que o fracasso escolar não pode ser definido em uma ótica individualizante, mas deve ser compreendido como uma problemática social, relacionada a múltiplos fatores, a contradições históricas e sociais. Destaca-se, entre esses, o modo como o currículo é concebido e implementado, bem como as oportunidades (ou a falta delas) de aprendizagem oferecidas às crianças. Nesse sentido, o currículo que não contempla a leitura como prática cotidiana pode limitar significativamente o acesso dos sujeitos aos instrumentos de humanização e à formação cultural plena, contribuindo, em conjunto com outros elementos, para a manutenção das desigualdades educacionais.

A leitura, quando tratada apenas como técnica ou habilidade mecânica, perde seu potencial de promover a reflexão, a crítica e a participação ativa no mundo social. Ao contrário, quando ela se afirma como eixo estruturante do currículo, capaz de dialogar com as vivências infantis, as expressões culturais e os diferentes campos do saber, a leitura torna-se um instrumento poderoso de emancipação, permitindo às crianças compreenderem a si mesmas, os outros e a realidade, e, assim, atuarem como sujeitos históricos e transformadores.

Nessa perspectiva, a escola, ao garantir o direito à leitura desde a infância, cumpre seu papel social e humanizador, contribuindo para a formação de sujeitos leitores independentes e críticos. Para isso, é indispensável que o professor atue como o sujeito que

medeia o conhecimento qualificado, que promova experiências estéticas e culturais significativas com os textos, as imagens, as histórias e os diversos gêneros que compõem o universo da leitura.

Avalia-se que a leitura não deve ser um complemento do currículo, mas parte essencial dele, pois é por meio dela que se abrem caminhos para a formação humana em suas dimensões mais profundas — ética, estética, cognitiva e social. A leitura qualifica o processo educativo ao possibilitar que as crianças participem ativamente do mundo simbólico e atribuam sentidos para a realidade que as cerca.

Assim, enfrentar o fracasso escolar exige um currículo comprometido com a formação integral dos sujeitos, que reconheça a leitura como prática fundante da experiência humana e como ferramenta indispensável para a emancipação. Somente por meio de práticas pedagógicas intencionais e humanizadoras, que valorizam a leitura em sua totalidade, será possível garantir às crianças o direito de se tornarem leitores críticos, criativos e conscientes de seu papel na sociedade. Essa é, afinal, a função histórica da escola: formar seres humanos em sua plenitude, por meio do acesso aos bens culturais acumulados pela humanidade — entre os quais a leitura ocupa lugar central.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento, cujo apoio foi fundamental para a realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio; MARTINS, Lígia Márcia. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 11, p. 313-325, 2007.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. Tradução de Carlos Educardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CAÇÃO, Maria Izaura. O Currículo e Suas Concepções: Teoria e Prática. In: MIGUEL, José Carlos; REIS, Marta dos. **Formação Docente: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas. Marília**: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 27-46.

DESMURGET, Michel. **Faça-os ler**: para não criar cretinos digitais. São Paulo: Vestígio Editora, 2023.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões et al. Literatura infantil e humanização na primeira infância. In: JORNADA NACIONAL DE LITERATURA, 15., 2013, Passo Fundo. *Anais*. Passo Fundo: UPF, 2013.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Tese (Doutorado)** - Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru. Bauru, 250 p. 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica. In **VII Colóquio Internacional Marx e Engels**, IFCH-

UNICAMP. Mesa-redonda Marxismo e Educação: Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio. TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PARAÍSO, M. A. **O currículo entre formas e forças**: diferença, devir-artista da contadora de filmes e possibilidades de alegrias em um currículo. In: FAVACHO, A. M. Ettalli (Orgs.). Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões. Curitiba, CRV, 2013. p. 191-208.

PATTO, Maria Helena Souza. Ética e mal-estar na educação: apontamentos para uma reflexão. In: COLÓQUIO DO LUGAR DE VIDA, 1., 1999, São Paulo. Anais. São Paulo: USP, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução por Alexandre Salvaterra. Revisão Técnica por Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; Oliveira, Marta Regina Furlan. A (des) construção da escola à luz da sociedade do consumo e do espetáculo. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 8, n. 14, jan/jun. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

CAPÍTULO 6

CURRÍCULO, CIDADANIA E DEMOCRACIA: NOTAS PARA UMA LUTA ANTI-NEOCONSERVADORA

Diego Correia Machado
Diego Rosa
Rogério Aguiar Sobrinho
Rafael Marques Gonçalves

INTRODUÇÃO

O presente estudo diz respeito a uma reflexão ensejada a partir da análise da relação entre currículo e a construção de uma cidadania a partir da democracia, objetivando apresentar a trajetória histórica deste instrumento que faz parte do cotidiano escolar e das constantes tensões no campo político. Assim, focamos na discussão desses três elementos basilares para apresentar de que forma o conservadorismo faz parte das normativas curriculares ao longo do tempo, bem como se mantem a partir das políticas curriculares e suas reformulações.

O currículo escolar desempenha um papel fundamental na formação dos cidadãos e na construção de uma sociedade democrática. Ele não é apenas um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas também um instrumento político e ideológico que influencia a maneira como os indivíduos percebem o mundo e interagem com ele. Dessa forma, a relação entre currículo, cidadania e democracia se torna essencial para compreender a educação como um espaço de resistência e transformação social, onde convém ressaltar a questão

A cidadania é um conceito que vai além do simples cumprimento de deveres e direitos legais. Ela envolve a participação ativa na sociedade, a capacidade crítica de interpretar a realidade e a disposição para agir em favor de mudanças que promovam o bem comum. A escola, por meio do currículo, pode ser um espaço que fomente esses aspectos, preparando os estudantes para atuarem como cidadãos conscientes e engajados na vida democrática. No entanto, essa função da educação tem sido constantemente

ameaçada por correntes neoconservadoras que buscam limitar o pensamento crítico e restringir a diversidade de perspectivas no ambiente escolar.

Desde o período colonial, o Estado brasileiro configurou-se como uma instituição voltada prioritariamente para a manutenção dos privilégios das elites, perpetuando a desigualdade social e política, em que pese, o processo de expansão dos direitos civis, políticos e sociais não se deu de forma linear ou natural, mas sim de modo invertido e contraditório, evidenciando um padrão de cidadania concedida e controlada, jamais plenamente apropriada pelas massas.

O alicerce escravocrata da sociedade colonial — e seus desdobramentos na estrutura social brasileira — marca profundamente a cidadania nacional. A escravidão, conforme destaca Quijano (2005), inseriu a lógica da "raça" como um elemento constitutivo da dominação, inaugurando uma colonialidade persistente nas relações sociais, que marginaliza e subalterniza grandes parcelas da população até hoje. A cidadania, nesse contexto, não foi desenhada para ser universal: desde o início, ela foi pensada e praticada de maneira excludente, reservada aos brancos, proprietários e letrados.

A Independência de 1822, longe de ser um rompimento emancipatório, foi, como ressalta Jessé Souza (2017), um pacto conservador que manteve a estrutura oligárquica intacta. A Constituição de 1824, ao estabelecer critérios censitários e excluir a maioria da população (negros, indígenas, mulheres, analfabetos) do direito político, reafirmava a lógica da exclusão como base da nacionalidade. A cidadania, nesse modelo, era, antes, um privilégio do que um direito.

A Primeira República e os avanços introduzidos com a Revolução de 1930 também revelam a ambiguidade do processo. Getúlio Vargas implementou políticas sociais e instituiu direitos trabalhistas que ampliaram o rol de prerrogativas sociais, mas o fez em um contexto de supressão de liberdades civis e políticas, como observa Carvalho (2002). Nesse modelo, os direitos sociais surgiram como mecanismos de controle e regulação das classes trabalhadoras, e não como conquistas advindas da luta cidadã.

A ditadura militar (1964-1985) agravou essa lógica, centralizando o poder e restringindo severamente a participação popular. Ainda que direitos sociais tenham sido expandidos, como a criação do FGTS e do Sistema Nacional de Previdência, a cidadania política foi esvaziada. Conforme Codato (2005), o projeto de modernização conservadora

da ditadura consistia em ampliar o consumo e a infraestrutura sem, contudo, democratizar o poder. A cidadania, mais uma vez, era instrumentalizada.

A redemocratização e a Constituição de 1988 — a "Constituição Cidadã" — representam, sem dúvida, um marco importante. Como afirma Inês Barbosa de Oliveira (2010), a nova Carta alçou a dignidade da pessoa humana e a cidadania ao centro da organização estatal, propondo a universalização dos direitos. Contudo, não se pode ignorar que as práticas sociais continuam profundamente marcadas por hierarquias coloniais e capitalistas que restringem o acesso real aos direitos.

CURRÍCULO: AS FORMAS CONSERVADORAS NAS NORMATIVAS

Sendo o currículo como um constructo de diversos elementos do cotidiano, que leva em consideração não apenas o discurso oficial no texto curricular, podemos observar diversas influências na sua formação. Logo, o currículo é utilizado como guia para as ações docentes, determinando conteúdos, competências e habilidades a serem desempenhadas e tantas outras funções dentro do ambiente escolar, especialmente a partir das normativas prescritas.

Ao pensar no conceito de currículo, é importante destacar o papel do currículo no ambiente escolar, o currículo é pensado muito mais do que um documento que compõe um conjunto de conteúdos a serem aplicados na sala de aula, mas compreender sob uma perspectiva crítica e consciente na educação.

Ao analisar o currículo como um artefato cultural, é ao mesmo tempo, discutir suas implicações e influências dentro do ambiente escolar. Para Tadeu da Silva (1999), o currículo é baseado como um artefato cultural, ou seja, uma construção social e cultural que transparece em valores, normas e expectativas da sociedade. Nesta perspectiva, o currículo nunca foi neutro, mas denso de acepções ideológicos que influenciam a formação dos alunos.

Nesse sentindo, perceberemos as contribuições dos autores Garcia e Gouvêa (2018) sobre como o conservadorismo tem influenciado na prática docente e na elaboração de currículos. Garcia e Gouvêa (2018), ao analisar o conservadorismo, argumentam que estamos diante de um movimento político e social, ou seja, a importância de compreender

a força do conservadorismo na educação e a necessidade de afrontar essas tentativas de descredibilização, promovendo uma educação mais inclusiva e democrática.

Por isso, Garcia e Gouvêa (2018), analisam que o conservadorismo promove uma desautorização progressiva da autonomia dos docentes e do conhecimento profissional que eles possuem, isto é, resultando em uma série de tensões na construção e implementação dos currículos. Um outro ponto possível no projeto, é pensar se há como (re)existir esses processos de desmontar na educação, Garcia e Gouvêa (2018), aborda como "furem a onda", seria possível criar espaços de movimentos de resistência ambiente escolar?

No caso dos currículos, Garcia e Gouvêa (2018), apontam que os conservadores sabem que esses documentos são espaços de poder e instrumentos ideológicos para introdução de suas crenças e valores. Ou seja, é preciso estar atento no momento de reformulação dos currículos, pois quanto os currículos são orientados por visões de mundo conservadoras mais o professor perde sua autonomia e ainda sua diversidade de perspectivas educativas, ou seja, cria-se uma distância de uma educação crítica e libertadora.

Assim, Garcia e Gouvêa (2018), destaca a importância do fortalecimento profissional e político, ao mesmo tempo, o papel crucial dos docentes no movimento de resistência a onda conservadora. A escola é um ambiente para debates e produções coletivas, dessa maneira, é possível pensar na educação mais inclusiva, democrática e diversa.

Como o conservadorismo utiliza retóricas que deslegitima certas temáticas no ambiente escolar? Neste caso, Mendonça (2018), o autor aponta vários discursos conservadores usados no ambiente escolar como: Movimento Escola Sem Partido, Temáticas de Gênero e Sexualidade e Pânico Moral. O autor ainda argumenta, que todo esse discurso é mobilizado para o conflito, assim certas temáticas são retiradas do currículo.

Mendonça (2018) apresenta uma discussão aprofundada sobre a construção retórica do movimento conservador no ambiente escolar, destacando que o objetivo principal é causar um pânico moral. O autor argumenta que, ao gerar essa sensação de ameaça e urgência, o conservadorismo consegue justificar a implementação de seus projetos nas políticas educacionais no Brasil. Essa estratégia retórica se apoia na ideia de que a educação tradicional está sendo minada por ideologias progressistas, o que, segundo

os conservadores, coloca em risco os valores e princípios que fundamentam a sociedade. Ao construir essa narrativa alarmista, os conservadores buscam legitimar suas intervenções nas políticas curriculares, promovendo uma visão de mundo restritiva e alinhada aos seus interesses.

Mendonça (2018) também aborda como essa onda conservadora tem afetado incisivamente a prática docente e a construção de currículos nas escolas. As políticas autoritárias e excludentes implementadas pelos conservadores resultam em um ambiente escolar que limita a autonomia dos professores e a diversidade de perspectivas educativas. A retirada de temas como gênero e sexualidade dos currículos é um exemplo claro dessa influência, pois busca-se suprimir discussões consideradas contrárias aos valores conservadores. Essa abordagem não apenas restringe o desenvolvimento de uma educação inclusiva e crítica, mas também impõe um modelo educacional que reforça hierarquias e desigualdades.

A influência conservadora na educação, conforme discutido por Mendonça (2018), é uma questão complexa que envolve a disputa por poder e controle no campo educacional. As políticas educacionais promovidas pelos conservadores buscam moldar a formação dos estudantes de acordo com uma visão de mundo específica, que privilegia determinados valores e exclui outros. Isso gera um impacto significativo na prática docente, pois os professores se veem pressionados a seguir diretrizes que podem ir contra seus princípios pedagógicos e a diversidade de experiências e conhecimentos presentes no ambiente escolar. Portanto, compreender e resistir a essas influências é fundamental para promover uma educação que valorize a inclusão, a crítica e a autonomia.

CIDADANIA E DEMOCRACIA NAS PRESCRIÇÕES

Diante da intrínseca relação entre educação e cidadania, este estudo volta-se ainda à análise da abordagem conferida à cidadania nos principais documentos oficiais que orientam as políticas públicas de educação básica no Brasil. Tal exame é essencial para entender como as propostas normativas dialogam (ou divergem) com a realidade histórica do país, marcada desde a colonização por práticas excludentes e elitistas. Considerar essas tensões é crucial para uma compreensão mais aprofundada das potencialidades e limites que perpassam a formação cidadã no Brasil contemporâneo.

O contexto recente, dominado por movimentos conservadores como o "Escola sem Partido" e a defesa do Homeschooling, bem como por um desmonte das instituições educacionais — via cortes de verbas, bolsas e intervenções na autonomia universitária —, reforça a urgência de discutir a educação como eixo da cidadania. A intensificação da polarização social e o recrudescimento de discursos de ódio tornam o ambiente escolar não apenas um local de ensino, mas de resistência e promoção da democracia.

Neste panorama, analisam-se os marcos normativos mais relevantes: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCNGEB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Constituição de 1988, símbolo da redemocratização, elevou a cidadania a fundamento da República (art. 1º) e a direito social (art. 6º), estabelecendo o princípio da dignidade da pessoa humana e da liberdade como valores centrais. O artigo 205 afirma que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, com a finalidade de desenvolver a pessoa e prepará-la para o exercício da cidadania e do trabalho. Essa estrutura normativa consagrou a educação como meio privilegiado para formar sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a transformação da realidade social.

É nesse espírito que a educação deve contribuir para a construção de uma sociedade plural, democrática e inclusiva. Contudo, a efetivação desses princípios depende do enfrentamento das heranças de exclusão e desigualdade, ainda profundas no país. A Constituição não apenas proclamou direitos, mas lançou sobre o Estado a responsabilidade de garanti-los mediante políticas públicas concretas.

A regulamentação da educação no âmbito infraconstitucional se deu principalmente através da LDB, sancionada em 1996. A lei reafirma a educação como processo de formação humana integral, destinado à preparação para o exercício da cidadania. Estabelece a autonomia pedagógica e a liberdade de ensinar e aprender como princípios básicos, defendendo práticas escolares que promovam a pluralidade de ideias, o respeito à diversidade e o estímulo ao pensamento crítico.

No entanto, como destaca Candau (2016) é importante reconhecer que a LDB foi promulgada em um contexto neoliberal, de reformas estatais e abertura ao mercado globalizado, o que imprimiu na legislação educativa certa ambiguidade: de um lado, afirma-se a cidadania plena; de outro, observa-se uma tendência de instrumentalização da

educação para atender às demandas do mercado de trabalho e da competitividade internacional. Essa contradição continua a marcar as políticas educacionais brasileiras.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010) reforçam o caráter emancipador da educação, propondo que a escola se comprometa com a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente responsáveis. Valorizam a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e regional, e defendem uma concepção de educação voltada à realização dos direitos humanos, da justiça social e da sustentabilidade.

As Diretrizes reconhecem que o percurso educativo é um processo contínuo de constituição de identidades, enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem os diferentes tempos, modos de aprender e contextos socioculturais dos estudantes. A cidadania, nesse documento, é entendida não apenas como direito formal, mas como prática cotidiana, construída nas relações interpessoais e sociais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, procura estabelecer um conjunto de competências essenciais que todo estudante brasileiro deve desenvolver ao longo da educação básica. A cidadania aparece de forma transversal, ligada à formação de sujeitos capazes de agir com autonomia, responsabilidade, ética, democracia e solidariedade. Entre as dez competências gerais da BNCC, destaca-se a capacidade de compreender e intervir de maneira crítica e propositiva na realidade, respeitando a diversidade e promovendo o bem comum.

A elaboração da BNCC atravessou distintos momentos políticos: iniciou-se sob o governo Dilma Rousseff, mas sua aprovação ocorreu no governo Michel Temer, já em um cenário de austeridade fiscal e reformas neoliberais. As críticas de entidades como a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) destacam o caráter excludente do documento e a falta de diálogo com setores progressistas da sociedade civil. Apesar de enunciar valores democráticos e cidadãos, a BNCC, segundo Avelar (2019), acaba, em muitos pontos, reforçando a lógica da educação gerencialista e conteudista, alicerçada em interesses de grandes grupos empresariais ligados ao setor educacional.

Rocha e Pereira (2016) também criticam a BNCC por seu caráter homogeneizador, que desconsidera a diversidade cultural, étnica e regional brasileira. Os autores apontam que o documento, ao enfatizar competências genéricas e avaliações padronizadas, fragiliza

a autonomia pedagógica das escolas e dos professores, esvaziando o potencial emancipatório da educação.

Assim, à luz dos documentos analisados, percebe-se que a cidadania é reconhecida como princípio estruturante da educação brasileira, mas sua efetivação depende das condições concretas de implementação das políticas públicas. Como alerta Bobbio (2004), o desafio maior dos direitos fundamentais, entre eles o direito à educação, não é sua proclamação, mas sua efetivação prática.

Contudo, a construção da Base Curricular também esteve permeada por fortes tensões políticas e ideológicas. Instituições acadêmicas e movimentos sociais denunciaram seu viés tecnicista, sua padronização excessiva e a relativa negligência de temas sensíveis, como as questões de gênero, raça e direitos humanos. Tais críticas apontam que a BNCC, ao buscar atender a interesses de setores empresariais e conservadores, acabou por enfraquecer a dimensão crítica e emancipadora que deveria nortear a formação cidadã.

Além disso, a BNCC reforça a lógica das avaliações externas padronizadas e da mensuração de resultados, alinhando-se a modelos de “accountability” próprios das reformas neoliberais. Isso pode resultar em um ensino focado na preparação para provas, em detrimento da formação ampla e integral dos estudantes.

Apesar desses desafios, a BNCC, assim como os demais documentos analisados, reconhece a centralidade da educação na construção da cidadania plena. A efetivação desse objetivo, entretanto, depende da capacidade de professores, gestores e comunidades escolares de apropriar-se criticamente dos documentos normativos, tensionando suas limitações e potencializando suas possibilidades.

Contudo, apesar dos avanços normativos, a distância entre a legislação e as práticas educacionais cotidianas revela persistentes contradições históricas e estruturais, marcadas por processos de exclusão, desigualdade e tensionamentos políticos. A atuação de forças conservadoras, a lógica neoliberal nas políticas educacionais e a crescente precarização das instituições de ensino público comprometem a realização plena dos ideais constitucionais, fragilizando o projeto de uma educação comprometida com a transformação social.

Dessa maneira, torna-se imperativo compreender que a cidadania, para além de um enunciado legal, precisa ser constantemente tensionada, construída e praticada na escola. A educação básica, como espaço privilegiado de socialização e formação, deve afirmar-se como um território de resistência, promoção de direitos, respeito à diversidade e

fortalecimento da democracia. Para isso, é necessário que se combata a mercantilização do ensino e que se amplie a consciência crítica e participativa dos sujeitos, promovendo práticas pedagógicas emancipadoras que superem os limites impostos pela normatização tecnicista e conservadora.

Sendo assim, a análise dos documentos oficiais evidencia não apenas os ideais que orientam a política educacional brasileira, mas também os desafios concretos para a efetivação de uma educação cidadã, capaz de contribuir para a superação das desigualdades e para a consolidação de uma sociedade mais humana, solidária e plural.

RESISTÊNCIAS FRENTE AO AVANÇO NEOCONSERVADOR

Tendo, nas últimas décadas um avanço conservador significativo nas questões educacionais e curriculares, é urgente que tenhamos debates sobre desigualdade social, diversidade cultural e questões políticas do currículo. É necessário construir conhecimentos outros que possam estabelecer pontes para além no normatismo, eliminando o caráter resducionista que o colonialismo e a colonialidade nos impõe.

Neste ponto, é crucial integrar a perspectiva decolonial de Walsh (2009) e Quijano (2005). Ambos demonstram que a democracia liberal e os direitos civis, tal como se configuraram no Ocidente, não contemplam plenamente as diversidades étnicas, culturais e epistemológicas dos povos colonizados. No Brasil, a cidadania formalizada em 1988 precisa ser tensionada pela realidade de persistente exclusão de indígenas, negros, quilombolas, e das populações periféricas urbanas e rurais.

Souza (2017) aprofunda esta crítica ao indicar que, enquanto a elite brasileira cultiva uma "cidadania formal", vasta parcela da população vive em estado de "sub-cidadania", marcada pela precariedade do acesso a direitos básicos e pela criminalização da pobreza. A sub-cidadania é sustentada por estruturas institucionais e simbólicas que reforçam o abismo entre uma "cidadania real" e uma "cidadania ilusória", revelando o contínuo colonialismo interno.

O quadro atual, portanto, exige repensar a cidadania para além da outorga de direitos. Como propõe Oliveira (2010), é no cotidiano — nas práticas sociais, nos modos de existir e resistir — que a cidadania pode ser ressignificada. A pesquisa nos/dos/com o cotidiano evidencia como pequenos movimentos de solidariedade, redes de colaboração,

ocupações escolares e movimentos populares constituem espaços de emergência de uma cidadania insurgente, que confronta a lógica da exclusão e reivindica novos sentidos para o ser cidadão.

Assim, o desafio contemporâneo reside em transformar a cidadania de um dispositivo jurídico-formal em uma prática social viva e insurgente. A educação, nesse sentido, ocupa lugar central. De acordo com a Constituição de 1988 (art. 205), a educação deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No entanto, como alerta Sussekind (2015), o currículo escolar frequentemente reproduz as lógicas de exclusão, não conseguindo construir sujeitos efetivamente críticos e autônomos.

Walsh (2009) propõe a necessidade de uma "educação decolonial", capaz de valorizar saberes outros, construir resistências e fomentar a participação cidadã ativa e crítica. Sem a ruptura com o modelo colonial de educação, não haverá cidadania plena no Brasil. O combate à desigualdade educacional, à epistemicida cultural e à segregação estrutural é, assim, condição para a consolidação de uma sociedade mais justa e democrática.

Em suma, o percurso da cidadania brasileira é uma história de avanços parciais, recuos violentos e persistentes exclusões. Apesar dos marcos institucionais importantes, a realização plena da cidadania demanda uma transformação estrutural que enfrente as heranças da colonialidade e do elitismo. Urge, portanto, fortalecer práticas educativas críticas, impulsionar movimentos sociais e reinventar a política a partir de uma democracia radical, inclusiva e plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre currículo, cidadania e democracia é fundamental para compreendermos o papel da educação na formação de uma sociedade mais justa e inclusiva, considerando que a cidadania, em todo o contexto histórico nacional, não foi desenhada para ser universal: desde o início, ela foi pensada e praticada de maneira excludente, reservada aos brancos, proprietários e letrados.

Dessa forma, a resistência ao avanço de ideologias neoconservadoras no ambiente educacional é uma questão essencial para a defesa de uma formação cidadã e participativa,

onde currículo não deve ser alimentado apenas um conjunto de conteúdos neutros, mas um espaço de disputa de ideias que pode tanto fortalecer valores democráticos quanto limitar o pensamento crítico, por seu teor politico e que a todo momento se constitui pela prática dos sujeitos que do cotidianos fazem parte.

O neoconservadorismo na educação se manifesta de diversas formas, como a tentativa de excluir debates sobre desigualdade social, diversidade cultural e questões políticas do currículo. Muitas dessas iniciativas buscam impor uma visão única de mundo, eliminando o caráter plural e democrático que deveria ser inerente à escola. Esse movimento visa transformar a educação em um espaço de mera transmissão de conhecimento técnico e utilitário, deixando de lado o desenvolvimento do pensamento reflexivo e a formação para a cidadania.

Diante desse cenário, a luta anti-neoconservadora na educação se faz necessária para garantir que o currículo continue sendo um instrumento de emancipação social e fortalecimento da democracia. É preciso defender uma educação que valorize a pluralidade de ideias, o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, onde vemos conhecimentos outros sendo desenvolvidos, como a teoria decolonial, despertando para a responsabilidade de transformação social.

Isso passa pela valorização de professores como agentes de transformação, pelo incentivo à liberdade acadêmica e pela resistência a políticas que buscam restringir o acesso a conteúdo progressistas e humanistas. Nesse sentido, como nos apresentam os estudiosos do campo, a decolonialidade nos abre frestas paras que possamos exercer uma educação mais acessível e inclusiva, resistindo as forças do colonialismo e dominação epistêmica branca, europeia, heteronormativo que se dissemina das mais diversas formas, especialmente pelo currículo.

Garantir um currículo que promova a pluralidade e o diálogo crítico é indispensável para que a escola cumpra sua função social, preparando cidadãos capazes de interpretar o mundo de maneira consciente e de atuar na construção de uma sociedade democrática, onde nossos elementos basilares devem estar presentes principalmente nas políticas. Isso envolve a valorização de professores como agentes de transformação, o estímulo ao pensamento reflexivo e a garantia de que a educação continue sendo um espaço de liberdade e diversidade, algo que visivelmente vai contra as últimas políticas trazidas estado brasileiro.

Por tanto, a luta contra tendências que buscam reduzir o currículo a um instrumento tecnicista e excludente deve ser uma preocupação de toda a sociedade, tendo a educação como um dos pilares da democracia, em que sua defesa deve ser uma prioridade para aqueles que acreditam no poder do conhecimento como ferramenta de emancipação, vemos a decolonialidade como alternativa, iniciando na escola, sendo espaço de formação, deve fortalecer valores democráticos e garantir que o aprendizado vá além da mera memorização, estimulando o questionamento e o protagonismo dos estudantes na construção do futuro, mais ainda, de consciências.

Portanto, a relação entre currículo, cidadania e democracia é central para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde escola deve ser um espaço de formação de indivíduos críticos, capazes de compreender as dinâmicas sociais e de agir para transformá-las, por esses motivos as questões curriculares se fazem presente no cotidiano escolar. A defesa de um currículo democrático e inclusivo é uma luta essencial para impedir o avanço do neoconservadorismo e garantir que a educação continue sendo um direito fundamental e um instrumento de mudança social.

REFERÊNCIAS

AVELAR, Marina. **Educação e neoliberalismo no Brasil**: novos e velhos discursos. 2019.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 826, 14 jul. 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 28 abr. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **Educação e diversidade cultural**: desafios teóricos e pedagógicos. Petrópolis: Vozes, 2016.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CODATO, Adriano**. O Estado militar:** ditadura e burocracia no Brasil (1964-1985). São Paulo: Hucitec, 2005.

GARCIA, Alexandra; GOUVÊA, Tânia da Costa. Furando "A Grande Onda"?: Tensões e Sentidos de Docência e Currículos Frente ao Conservadorismo. **Revista Communitas**, v. 2, Edição Especial: Conservadorismos: políticas e educação, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MENDONÇA, Daniela Goulart de. O movimento “Escola Sem Partido” e o pensamento de Paulo Freire: Notas sobre os projetos de lei que tramitam no Congresso Nacional e nas Assembleias Legislativas. **COMMUNITAS**: Revista de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFAC, v. 2, n. 1, p. 57-74, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/2070. Acesso em: 7 abr. 2023.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de conhecimento e o exercício da diferença. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2010. p. 13-28.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Espaço Currículo**, v. 9, n. 2, p. 215-236, maio/ago. 2016
SOUZA, Jessé. A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SUSSEKIND, Maria Luiza. Currículo e avaliação em tempos de performatividade: qual o lugar para a formação humana? In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2010. p. 127-144.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava-Jato. Rio de Janeiro: LeYa, 2017

WALSH, Catherine. Interculturalidade, conhecimento e decolonialidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 19–32, 2009.

CAPÍTULO 7

PRÁTICAS DOCENTES EM CONTEXTOS INTERNACIONAIS: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA

Gisele Gomes Carvalho
Mônica Aparecida Rodrigues Luppi

INTRODUÇÃO

A crescente diversidade cultural nas escolas brasileiras, especialmente nas regiões de fronteira, tem gerado importantes reflexões sobre o papel do currículo na formação de sujeitos mais conscientes, críticos e acolhedores. Nesse cenário, o conceito de currículo passa a ser visto não apenas como uma sequência de conteúdos, mas como um espaço dinâmico de construção de identidades e trocas culturais. A partir disso, surge a necessidade de repensar as práticas pedagógicas para torná-las mais inclusivas e representativas das realidades locais.

A interculturalidade, portanto, se apresenta como um caminho possível para enfrentar os desafios educacionais impostos pelas fronteiras, sejam elas geográficas ou simbólicas. Compreendê-la como perspectiva pedagógica significa reconhecer a pluralidade de saberes e promover o diálogo entre diferentes culturas no ambiente escolar. Essa abordagem transforma a escola em um espaço de convivência democrática, onde todos os sujeitos têm suas experiências valorizadas. Assim, a interculturalidade rompe com práticas excludentes e homogeneizadoras ainda presentes no ensino tradicional.

Para que um currículo intercultural se efetive, é essencial considerar a formação docente como ponto central desse processo. O educador, mais do que transmissor de conteúdos, precisa estar preparado para lidar com as complexidades do mundo contemporâneo e das relações interculturais. Isso exige uma formação contínua, que integre aspectos éticos, sociais e afetivos, além de conteúdos teóricos e metodológicos. Dessa forma, o professor torna-se um agente de transformação e inclusão social dentro e fora da sala de aula.

Nesse contexto, programas educacionais como o PEIF (Programa Escolas Interculturais de Fronteira) ganham relevância ao promover uma educação voltada ao reconhecimento e à valorização das culturas locais e transnacionais. Atuando em regiões de fronteira, o PEIF busca romper com as barreiras linguísticas e culturais, promovendo a integração entre estudantes e docentes de diferentes nacionalidades. Essa iniciativa reforça a importância de uma educação comprometida com a justiça social e o respeito à diversidade.

Cabe destacar o papel fundamental das políticas públicas e das instituições educacionais na efetivação de práticas interculturais. A articulação entre Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e entidades locais é essencial para garantir recursos, formação adequada e continuidade das ações. A educação intercultural, mais do que uma proposta pedagógica, é um compromisso coletivo com a construção de uma sociedade mais justa, plural e solidária. Assim, torna-se possível transformar a escola em um verdadeiro espaço de encontro entre diferentes mundos.

CURRÍCULO INTERCULTURAL E OS DESAFIOS DAS FRONTEIRAS GEOGRÁFICAS E SIMBÓLICAS

O conceito de currículo, tradicionalmente entendido como um conjunto de conteúdos sistematizados a serem transmitidos nas escolas, tem sido progressivamente ressignificado por abordagens críticas que o compreendem como um espaço de disputa, identidade e cultura. Na perspectiva intercultural, o currículo deve ser visto como um território de diálogo entre diferentes saberes, histórias e formas de viver, especialmente em contextos marcados por pluralidade étnico-racial e linguística, como é o caso das escolas de fronteira.

As fronteiras não se limitam à delimitação geográfica entre países; elas também representam fronteiras simbólicas — políticas, sociais, linguísticas e culturais — que impactam diretamente o cotidiano escolar. Ao percebermos que o currículo precisa estar verdadeiramente integrado às práticas institucionais e orientado por propósitos claros, a escola, sob o olhar da educação intercultural, passa a ser vista como um espaço em constante transformação, onde é fundamental considerar e valorizar diferentes formas de conhecimento e expressões culturais diversas. Nesse sentido, Candau (2008) afirma:

> A educação intercultural afeta não somente aos diferentes aspectos do currículo explícito – objetivos, conteúdos propostos, métodos e estilos de ensino, materiais didáticos utilizados, etc. –, como também o currículo oculto e as relações entre os diferentes agentes do processo educativo – professores/as, alunos/as, coordenadores/as, pais, agentes comunitários, etc. Neste sentido, trabalhar os ritos, símbolos, imagens, etc., presentes no dia-a-dia da escola e a auto estima dos diferentes sujeitos e construir relações democráticas que superem o autoritarismo e o machismo tão fortemente arraigados nas culturas latino-americanas, constituem desafios iniludíveis. (Candau, 2008, p. 59).

Desta forma, entendendo o currículo como resultado de construções sociais atravessadas por intenções e disputas por legitimidade, torna-se essencial enxergá-lo, dentro da proposta de uma educação intercultural, como um campo aberto ao encontro entre saberes diversos. É nesse espaço que as diferenças devem ser não apenas reconhecidas, mas também ter oportunidades reais de expressão e protagonismo.

A implementação de um currículo intercultural, especialmente em escolas situadas em contextos de fronteira, propõe um espaço de convivência e aprendizagem onde culturas e tradições distintas podem se encontrar, aprender umas com as outras e construir um conhecimento mais plural e inclusivo. A integração dessas diferentes perspectivas não deve ser superficial, mas sim um processo profundo que permita aos alunos desenvolver uma visão mais ampla e crítica sobre o mundo em que vivem.

Essa troca cultural, quando conduzida de maneira autêntica, permite que os alunos não apenas se apropriem de novos conhecimentos, mas também se tornem agentes de mudança, capazes de transformar a sociedade ao seu redor. A interculturalidade, nesse sentido, se torna um instrumento poderoso para a construção de uma educação mais justa, onde as diferenças não são tratadas como algo a ser superado ou ignorado, mas como um patrimônio coletivo que enriquece a experiência de todos.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INTERCULTURALIDADE: PRINCÍPIOS E DESAFIOS

A construção de um currículo intercultural só é possível quando sustentada por uma formação docente igualmente comprometida com a diversidade cultural e com a justiça social. Essa formação precisa ir além dos aspectos técnicos da docência, incorporando

dimensões ético-políticas, epistemológicas e pedagógicas que deem conta da complexidade dos contextos educativos contemporâneos, especialmente os de fronteira.

A atuação docente vai muito além da simples transmissão de conteúdos: ela demanda sensibilidade, escuta ativa, reflexividade e compromisso ético. O educador ocupa um lugar central na mediação entre o conhecimento e o estudante, sendo responsável não apenas por ensinar, mas por inspirar, acolher e transformar realidades. Nesse contexto, é importante compreender que a docência envolve dimensões que atravessam o saber técnico e atingem aspectos subjetivos e humanos da profissão. Segundo Pansini e Nenevé (2008):

> [...] é impossível pensar numa educação multicultural sem que nos questionemos sobre o professor e sua formação. Para que se possa questionar o modo como a escola tem legitimado certos saberes apagando de seu currículo ou afastando do seu cotidiano as práticas pertencentes à cultura dos grupos subalternos é necessário investir, de maneira enfática, numa formação pedagógica multiculturalmente orientada que resista às tendências homogeneizadoras que permeiam as políticas educacionais atuais. Para tanto a formação precisa desenvolver nos sujeitos a capacidade de questionar os conhecimentos e práticas legitimadas [...]. Além do mais, destaca-se a necessidade de uma formação que permita aos educadores e educadoras reverem o uso da linguagem no espaço escolar uma vez que, é por meio da linguagem, entendida como prática humana social culturalmente organizada, que se torna possível, para professores e alunos, conhecerem o seu mundo mais próximo. (Pansini e Nenevé, 2008, P. 31-32).

Nesse sentido, ser professor implica em um exercício constante de autoconhecimento, atualização e engajamento com os processos sociais e educativos. A prática docente, portanto, não se limita à sala de aula, mas se estende à construção de vínculos, à valorização das experiências dos alunos e à promoção de uma educação crítica e emancipadora, capaz de contribuir para uma sociedade mais justa e plural.

O professor deve ser capaz de criar um ambiente seguro e acolhedor, onde os alunos possam explorar suas emoções, refletir sobre suas ações e atitudes, e aprender a lidar com a diversidade de maneira construtiva. Ao desempenhar esse papel, o educador não só forma alunos mais preparados para os desafios da vida, mas também contribui ativamente para a formação de uma sociedade mais inclusiva, equitativa e empática.

Além disso, o papel do professor vai além da transmissão de conteúdo; ele envolve a capacidade de inspirar, motivar e desafiar os alunos a pensarem de maneira autônoma e a se posicionarem de forma ativa frente aos desafios do mundo contemporâneo. Nesse contexto, o docente também desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, incentivando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, éticas e cidadãs, essenciais para a convivência e a transformação social.

A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL COMO CAMINHO PARA IDENTIDADES TRANSFORMADORAS E INCLUSIVAS

A escola reflete, de forma intensa, as complexidades e desafios que atravessam a sociedade em seu conjunto, funcionando como um microcosmo onde se manifestam as contradições, desigualdades e conflitos sociais. Nesse espaço, questões como a cor da pele, o gênero, as crenças religiosas, o idioma falado, o modo de vestir e até mesmo os hábitos culturais tornam-se marcadores visíveis de diferenças que, muitas vezes, são fonte de tensão, preconceito e exclusão.

Ademais, a escola é um espaço para a construção de uma convivência inclusiva e equitativa. Ao reconhecer e valorizar as diferenças, é possível criar um ambiente que favoreça o respeito mútuo e a aprendizagem coletiva. Isso demanda práticas pedagógicas que incentivem a reflexão sobre as desigualdades e promovam ações concretas para superar preconceitos. Dessa forma, a escola se torna um espaço de transformação social, onde todos podem aprender a lidar com a diversidade de maneira construtiva e enriquecedora. Conforme aponta Fleuri (2003):

> A escola constitui-se em território de enfrentamentos invisíveis, onde as diferenças são marcadas por aspectos visíveis como a deficiência física, o vestuário (indicador de pertencimento a uma classe social), as práticas religiosas, o sexo e a cor da pele. Alunos e professores vivenciam tais conflitos e encaminham soluções, na maioria das vezes sem a busca por uma compreensão de âmbito maior. Nesse sentido, o autor propõe a perspectiva da educação intercultural como estratégia para potencializar a própria ação desencadeada pelo conflito, mediante o diálogo e o encontro, de modo que constitua espaços alternativos produtores de outras formas de identidades, marcadas pela fluidez, pela interação e pela acolhida do diferente. (Fleuri, 2003, p. 26).

A educação intercultural se propõe a criar um ambiente de aprendizagem que não apenas resolve os conflitos superficiais, mas promove uma verdadeira transformação nas relações interpessoais. Esse enfoque permite que os sujeitos envolvidos no processo educativo compreendam a riqueza das diferenças e reconheçam a importância de um diálogo constante para a construção de identidades mais inclusivas.

Ao valorizar múltiplas vozes e experiências, a interculturalidade desafia práticas excludentes, estimula o respeito mútuo e amplia a compreensão das diferentes formas de estar no mundo. Essa abordagem reconhece que cada sujeito carrega consigo um universo cultural único, e que o diálogo entre essas vivências é essencial para a construção de uma educação mais justa e democrática.

A partir da valorização da diversidade, a escola se torna um espaço de aprendizado mútuo, onde as barreiras sociais, culturais e econômicas podem ser enfrentadas de forma construtiva, favorecendo a formação de cidadãos críticos e respeitosos uns com os outros. Nesse ambiente, os alunos aprendem a reconhecer e valorizar as diferenças, desenvolvendo habilidades socioemocionais que contribuem para uma convivência harmoniosa e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

PEIF - PROGRAMA ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA

O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) foi criado com o objetivo de promover uma educação de qualidade e respeitosa com as diversidades culturais nas regiões de fronteira do Brasil. Este programa busca atender às especificidades dessas áreas, proporcionando um ambiente educativo que valoriza as diferentes culturas, línguas e tradições presentes nessas localidades, muitas vezes marcadas por um contexto de intercâmbio cultural entre Brasil e os países vizinhos.

O PEIF visa não apenas a inclusão, mas também a troca de experiências culturais, ao mesmo tempo que fortalece a identidade local dos alunos e das comunidades fronteiriças. Ele propõe um currículo adaptado às realidades regionais, com foco no respeito às diferenças culturais e na promoção da convivência pacífica e colaborativa entre povos de diversas nacionalidades. O Programa antevê que a Interculturalidade reconhece as

> fronteiras como locais de diversidade e que valora positivamente as diversas culturas formadoras do Mercosul, promovendo a cultura da paz, o conhecimento mútuo e a convivencialidade dos cidadãos dos diversos países-membros. Esta convivencialidade se realiza com a atuação conjunta de docentes dos dois países em cada uma das Escolas Interculturais (princípio do cruze), gêmeas ou próximas (Brasil, 2012; Art. 2o , inciso I).

A citação propõe uma visão das fronteiras como espaços de diversidade cultural, destacando a importância do Mercosul na valorização das culturas de seus países-membros. Em vez de ser um local de separação, a fronteira deve ser vista como uma oportunidade para promover o entendimento mútuo. Esse conceito busca incentivar a convivência pacífica e o respeito entre as diferentes culturas, criando um ambiente propício à colaboração. Assim, as fronteiras tornam-se espaços de integração e troca, em vez de barreiras.

A educação, especialmente por meio das Escolas Interculturais, é um pilar fundamental para essa convivência. A atuação conjunta de docentes de diferentes países permite a troca de conhecimentos e o enriquecimento cultural. O "princípio do cruze" fortalece a cooperação entre educadores, promovendo uma educação que valoriza a diversidade. Isso facilita a construção de uma sociedade mais respeitosa e solidária. A educação, portanto, é uma ferramenta essencial para fortalecer os laços entre as nações do Mercosul.

Portanto, a educação se revela como uma ferramenta essencial para o fortalecimento dos laços entre as nações do Mercosul, criando um ambiente propício à paz, ao entendimento mútuo e ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Esse processo não se limita às fronteiras físicas dos países, mas se estende às fronteiras simbólicas, quebrando barreiras e ampliando horizontes para as futuras gerações.

O PAPEL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NA COORDENAÇÃO E EXECUÇÃO DO PEIF

O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) visa promover uma educação que respeite as diversidades culturais nas regiões de fronteira. Para isso, é fundamental a articulação entre o Ministério da Educação, Secretarias de Educação e países vizinhos. O apoio financeiro às escolas é essencial para a sustentabilidade do programa. Essa colaboração assegura que as ações do PEIF beneficiem as comunidades locais.

O Ministério da Educação do Brasil coordena a articulação entre os países envolvidos, enquanto as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação implementam o programa localmente. As universidades e conselhos educacionais asseguram a adaptação do currículo às realidades regionais. O financiamento às escolas garante a realização de atividades interculturais, fortalecendo a educação nas regiões de fronteira. A função do MEC é central na articulação entre essas instituições, conforme a Portaria MEC n.º 798/2012.

> Compete ao Ministério da Educação do Brasil, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Assessoria Internacional promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre os Ministérios da Educação dos países membros, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, as Universidades e Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, bem como garantir recursos financeiros às instituições formadoras e às escolas, visando ao alcance dos objetivos do Programa (Brasil, 2012).

Essa articulação e o financiamento garantem a adaptação do currículo às especificidades de cada região de fronteira. Além disso, o apoio financeiro facilita a troca de experiências culturais entre as escolas de diferentes países. A colaboração entre as instituições também possibilita a criação de ambientes educativos que favoreçam a inclusão. Com isso, o PEIF contribui para a formação de cidadãos que respeitam as diferenças culturais e são mais críticos. O sucesso do programa depende dessa integração e do apoio contínuo a todas as partes envolvidas.

A cooperação entre as instituições no PEIF vai além do campo educativo, fortalecendo os laços culturais e sociais nas regiões de fronteira. O intercâmbio entre alunos, professores e comunidades cria um ambiente favorável a uma educação mais plural e inclusiva. O programa permite que os estudantes conheçam diferentes realidades e culturas dos países vizinhos. Esse processo contribui para a formação de uma sociedade mais integrada e respeitosa com a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da educação intercultural no contexto das escolas de fronteira evidencia a urgência de repensar o currículo como um espaço vivo de encontro entre culturas. Mais do

que transmitir conteúdos, a escola precisa mediar relações, reconhecer diferenças e valorizar os múltiplos saberes presentes em seu cotidiano. Esse olhar transformador exige que as práticas pedagógicas estejam alinhadas à realidade social e cultural dos estudantes.

A formação docente, nesse processo, mostra-se como elemento fundamental para viabilizar uma educação intercultural comprometida com a inclusão e a justiça social. Professores preparados para refletir criticamente sobre suas práticas são agentes essenciais na construção de um ambiente escolar mais democrático e acolhedor. A valorização da diversidade, nesse sentido, precisa estar presente desde a formação inicial até a prática cotidiana.

A escola, como espaço de construção de identidades e de convivência com o diferente, deve assumir seu papel social de enfrentamento às desigualdades. Incorporar a interculturalidade como princípio pedagógico é uma forma de transformar conflitos em oportunidades de aprendizagem e crescimento coletivo. Assim, promove-se uma educação que reconhece a pluralidade e favorece o desenvolvimento de sujeitos críticos e conscientes.

Iniciativas como o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) demonstram o potencial das políticas públicas em fomentar a valorização das culturas locais e transnacionais. Ao incentivar a troca entre docentes e alunos de diferentes países, o programa fortalece laços culturais e amplia horizontes educativos. Trata-se de um modelo que pode inspirar outras experiências voltadas à integração regional e ao respeito à diversidade.

Por fim, reafirma-se que a educação intercultural não é apenas uma proposta pedagógica, mas um compromisso ético com a construção de uma sociedade mais plural, inclusiva e solidária. Para isso, é essencial o engajamento de todos os atores envolvidos – educadores, gestores, governos e comunidades – na defesa de uma escola que valorize as diferenças como potência. O futuro da educação se constrói com diálogo, respeito e interculturalidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 798, de 19 de junho de 2012.** Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue. Brasília, DF: MEC, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola.** Petrópolis, RJ: vozes, 2008.

FLEURI, R. M. **Intercultura e educação.** Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 16-35, 2003.

PANSINI, F.; NENEVÉ, M. **Educação multicultural e formação docente.** Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 1, p. 31-48, 2008.

CAPÍTULO 8

TROCAS ENRIQUECEDORAS: SAN MINIATO (ITÁLIA) E OURINHOS (BRASIL), FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Karina Jacób Monteiro

Sandra Regina Ferreira de Oliveira

Entre colinas e raízes: um canto à formação docente

Há cidades que ensinam,
mesmo em silêncio.
San Miniato, com suas vielas de pedra e história,
fala à infância com voz de azulejo antigo e escuta atenta.
Ourinhos, com seus passos jovens e chão de terra vermelha,
sussurra às crianças com esperança plantada no quintal das escolas.
Ambas, à sua maneira, desenham o mesmo mapa:
um território onde o saber floresce nas mãos dos professores.
Na Toscana, a escuta se faz paisagem,
a cidade inteira participa como uma mãe que acolhe
seus muros contam histórias,
suas praças guardam os desenhos das crianças
como se fossem vitrais de uma pedagogia viva.
Em Ourinhos, o traço é ousado, reinventado.
É com o barro do agora e os sonhos do amanhã
que se molda uma educação comprometida
com a dignidade da infância,
com a palavra compartilhada,
com os passos em direção ao comum.
De um lado, Reggio inspira; do outro, Freire sonha.
E entre os dois pulsa um mesmo desejo:
formar não só para ensinar,
mas para escutar, duvidar,
documentar o invisível
e celebrar o que é profundamente humano.
San Miniato traz o tempo largo,
Ourinhos, o tempo urgente.
Mas ambas partilham o tempo que importa:
aquele que se constrói com as crianças,
nos gestos miúdos, nos olhos atentos,
na alegria que brota da descoberta.
Formar-se, aqui e lá,
é ato de encontro
com o outro, com a cidade, com a história,
mas também com o que ainda não sabemos que somos.
É atravessar o mundo de mãos dadas com a infância,
e fazer da profissão um compromisso com a ternura e a justiça.

Autora: Karina Jacób Monteiro

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, propomos uma reflexão sobre as trocas enriquecedoras que podem ocorrer entre dois contextos educacionais distintos, mas complementares: San Miniato, na Itália, e Ourinhos, no Brasil. Ambos os municípios, apesar das diferenças estruturais, culturais e históricas, compartilham o compromisso com a formação docente de qualidade e com a valorização da infância como um período essencial para o desenvolvimento humano. A Educação Infantil, enquanto espaço de construção de saberes e afetos, assume, em ambos os territórios, a responsabilidade de educar com sensibilidade, escuta e respeito às especificidades das crianças e de seus contextos locais.

A troca de saberes e práticas entre esses dois contextos de países diferentes oferece uma oportunidade para explorar como diferentes sistemas educacionais lidam com os desafios da formação docente e da prática pedagógica. A partir de um olhar teórico, podemos perceber que a reflexão sobre a formação dos educadores é central para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas da infância. Para Loris Malaguzzi (1999), a formação do educador deve ser entendida como um processo contínuo de interação entre teoria e prática, onde a escuta ativa das crianças e o respeito por suas múltiplas linguagens são fundamentais. Em sua abordagem, Malaguzzi (1999) enfatiza a importância de um ambiente educativo que favoreça a pesquisa e a exploração, promovendo a autonomia e a criatividade das crianças, o que se reflete nas práticas pedagógicas das escolas de San Miniato.

Em sintonia com essa perspectiva, Aldo Fortunati (2009) destaca a necessidade de uma formação docente que seja contínua e dinâmica, em que o educador se torne um pesquisador da sua própria prática pedagógica. Fortunati argumenta que a reflexão sobre a prática deve ser alimentada tanto pelo saber teórico quanto pelo saber prático, sendo um processo constante de adaptação e avaliação. Esse processo de formação é crucial para que os educadores de diferentes contextos possam compreender e responder às especificidades locais, seja em San Miniato, com seu foco na documentação e na interação com o ambiente, ou em Ourinhos, com sua ênfase na valorização das culturas locais e no fortalecimento das práticas educativas.

No entanto, a formação docente não se dá apenas dentro da sala de aula. Ivo Matozzi (2000), ao discutir o conceito de *território educativo*, lembra que a educação infantil deve

ir além dos muros da escola e integrar o contexto social, cultural e natural da comunidade. O educador deve ser capaz de entender o ambiente ao seu redor e utilizar todos os recursos disponíveis como oportunidades de aprendizagem. Em Ourinhos, por exemplo, a formação continuada dos educadores busca desenvolver essa competência, ajudando-os a compreender o valor de utilizar os espaços locais e comunitários como espaços pedagógicos. Em San Miniato, a proposta pedagógica também contempla a ideia de que o ambiente é um "terceiro educador", onde as crianças são estimuladas a explorar e criar a partir de sua relação com o espaço físico e social ao seu redor.

As trocas entre San Miniato e Ourinhos oferecem, portanto, uma rica oportunidade para a reflexão sobre como as práticas pedagógicas podem ser enriquecidas pela troca de saberes e experiências entre educadores de diferentes contextos. Ao integrar as abordagens teóricas de Malaguzzi (1999), Fortunati (2009)eMatozzi (2000), podemos perceber que a formação docente é mais do que um simples repasse de conteúdos: trata-se de um processo dinâmico e contextualizado, que envolve tanto o educador quanto a comunidade e o ambiente no qual está inserido. Em ambos os contextos, as trocas pedagógicas podem ampliar os horizontes dos educadores, promovendo práticas mais reflexivas, críticas e sensíveis às necessidades das crianças.

Ao verificar os sistemas educacionais de San Miniato(Itália) e Ourinhos (Brasil), podemos identificar tanto convergências quanto divergências que enriquecem a compreensão da Educação Infantil e seus processos formativos. A partir dessas trocas, é possível construir um entendimento mais profundo e complexo sobre a formação docente, sempre em sintonia com as especificidades locais e culturais de cada território. Essas trocas, além de ampliar os horizontes pedagógicos, têm o poder de transformar as práticas educativas, criando uma educação mais inclusiva, crítica e atenta às necessidades das crianças e das comunidades.

FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE OURINHOS (BRASIL) E SAN MINIATO (ITÁLIA)

A formação dos professores da Educação Infantil constitui uma das principais bases para a qualidade do ensino nos primeiros anos de vida das crianças. Comparar os modelos formativos de Ourinhos, no Brasil, e San Miniato, na Itália, revela não apenas as trajetórias

distintas de constituição docente, mas também os valores culturais, as políticas públicas e as concepções de infância que estruturam os sistemas educacionais de cada país.

1.Formação Acadêmica em Ourinhos (Brasil)

Em Ourinhos, a formação dos professores da Educação Infantil é majoritariamente centrada nos cursos de Pedagogia, conforme estabelece a Resolução CNE/CP n. 1/2006, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. Essa formação inclui disciplinas sobre o desenvolvimento infantil, metodologias específicas para o ensino na infância, educação inclusiva e gestão escolar, além da realização de estágios supervisionados em instituições educacionais, que têm como finalidade articular teoria e prática.

A análise dos dados levantados de 21professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Ourinhos da Educação Infantil aponta o seguinte panorama:

- **Magistério (nível médio):** 4 registros (10,3%). Uma formação tradicional que, apesar de sua importância histórica, hoje é cada vez menos representativa frente à exigência de formação superior.
- **Curso de Pedagogia:** 9 registros (23,1%). Predomina como formação inicial, sendo o principal curso reconhecido para atuação na Educação Infantil.
- **Outras Licenciaturas:** 6 registros (15,4%). Embora contribuam com repertórios interdisciplinares, essas formações são mais comuns no Ensino Fundamental e Médio.
- **Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu:** 18 registros (46,2%). Um dado significativo que revela o compromisso com o aperfeiçoamento contínuo da prática pedagógica.
- **Mestrado:** 2 registros (5,1%). Representam um número ainda restrito, mas essencial para o avanço da pesquisa e da reflexão crítica sobre a Educação Infantil.

A formação dos professores brasileiros é orientada também pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sancionada em 2017. A BNCC define competências que os professores devem desenvolver com as crianças de 0 a 5 anos, valorizando aspectos afetivos, sociais e cognitivos. A BNCC enfatiza ainda a inclusão, o respeito à diversidade e a promoção de uma educação que articule saberes locais e universais.

A rede municipal de Ourinhos, alinhada à pedagogia crítica de Paulo Freire, propõe uma gestão que valoriza a formação docente contínua, o diálogo entre as culturas infantis

e os territórios educativos, com vistas a uma educação pública democrática e humanizadora.

2.Formação Acadêmica em San Miniato (Itália)

Na Itália, a formação para atuação com crianças de 0 a 6 anos é obrigatoriamente realizada no ensino superior. Os cursos mais frequentes são Ciências da Infância e Ciências da Educação e Formação, com uma base teórico-prática bastante sólida.

A análise dos 22 profissionais da Educação Infantil de San Miniato revela:

- **Licenciatura em Ciências da Infância:**4 menções (21,1%). Representa a formação mais direcionada ao trabalho com a Primeira Infância.
- **Licenciatura em Ciências da Educação e Formação:**3 menções (15,8%). Complementa a formação com um olhar abrangente sobre processos pedagógicos.
- **Formações complementares:**Graduação em Psicologia, Diploma de Ensino Médio Sócio-Psico-Pedagógico, Diplomas Universitários, entre outros (variando de 5,3%.ada).
- **Pós-graduação (Mestrado em Psicologia):**1 registro (5,3%). Contribui para aprofundar a compreensão do desenvolvimento emocional e social da criança.
- **Formação continuada (26,3% dos registros):**Os educadores realizam formações em campos específicos como documentação pedagógica, comunicação educativa, oficinas práticas como o *Botega de laGeppetto* e formações em educação sociopedagógica. A continuidade formativa é parte central do ethos educacional italiano.

Além da formação universitária, há um forte incentivo à formação continuada, fortemente inspirada pela abordagem pedagógica de ReggioEmilia, que considera a criança como protagonista do próprio aprendizado. Nesta concepção, o espaço assume o papel de "terceiro educador", estimulando a curiosidade, a colaboração e a experimentação estética.

O currículo dos cursos italianos inclui psicologia da educação, desenvolvimento infantil, linguagens expressivas e artísticas, literatura infantil, além de estágios supervisionados, que têm o papel de conectar a formação acadêmica à vivência pedagógica real, com foco na escuta da criança e na documentação do processo de aprendizagem.

3. Pontos de Convergência e Divergência entre Brasil e Itália

Tanto no Brasil quanto na Itália, há um reconhecimento da importância da formação inicial e continuada para garantir uma educação de qualidade nos primeiros anos de vida.

Ambos os países incluem estágios supervisionados como parte essencial do currículo e valorizam a formação voltada ao desenvolvimento integral da criança.

Diferenças principais incluem:

Aspecto	Ourinhos (Brasil)	San Miniato (Itália)
Formação inicial	Predominantemente Pedagogia	Licenciaturas específicas (Ciências da Infância, etc.)
Exigência legal	Curso superior em Pedagogia	Formação universitária obrigatória em Ciências da Educação
Formação continuada	Alta adesão à pós-graduação Lato Sensu	Diversificada, com foco em práticas estéticas e reflexivas
Influência curricular	BNCC, Educação Inclusiva e Políticas Públicas	ReggioEmilia, Ambientes como "terceiro educador"
Foco formativo	Inclusão, diversidade, gestão escolar	Estética, protagonismo infantil, documentação pedagógica

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO INFANTIL LA BOTTEGADIGEPPETTO(SAN MINAITO – ITÁLIA) E A FORMAÇÃO DOCENTE EM OURINHOS (BRASIL)

Para compreendermos as escolas pesquisadas em San Miniato (Itália), é essencial conhecer a organização pedagógica que sustenta esses serviços voltados à primeira infância. As instituições fazem parte de uma rede pública municipal integrada, atendendo crianças de 0 a 6 anos (Nidos e Scuoledell'infanzia), sob orientação do Centro de Documentação Pedagógica "La BottegadiGeppetto", eixo articulador das práticas educativas e da formação contínua de educadores.

Esse centro, fundado oficialmente em 1999, inspira-se no pensamento de LorisMalaguzzi(2000) e atua como espaço de pesquisa, escuta e diálogo permanente entre teoria e prática. A formação contínua é parte estruturante do sistema, nutrida pela escuta ativa das crianças, dos educadores e das famílias. Encontros formativos, análise de documentações e trocas interterritoriais fortalecem uma cultura pedagógica viva e comprometida com a infância como direito e potência.

Da mesma forma, a Rede Municipal de Ensino de Ourinhos (Brasil)tem desenvolvido iniciativas que valorizam a formação permanente dos docentes, reafirmando a educação pública como território de construção coletiva. Nesse contexto, ganha destaque a atuação

dos Professores Formadores da Secretaria Municipal de Educação, figura institucionalizada pela Lei Complementar nº 911, de 05 de outubro de 2015.

Esse cargo representa um papel estratégico no fortalecimento das políticas públicas educacionais locais, com foco na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I e II, e atua diretamente na promoção da qualidade da educação a partir da formação continuada. O Professor Formador oferece suporte técnico-pedagógico aos docentes da rede, promovendo encontros semanais de duas horas, organizados em contraturno ou no período noturno, quando necessário, respeitando a disponibilidade dos profissionais.

As atribuições do Professor Formador incluem:

- Orientações pedagógicas individuais e coletivas;
- Acompanhamento do Plano de Ensino;
- Elaboração de planos e cronogramas formativos;
- Organização de horários de estudo e reflexão teórico-prática;
- Implementação de programas pedagógicos;
- Avaliação de materiais didáticos;
- Análise dos resultados de aprendizagem e proposição de intervenções;
- Diagnóstico das necessidades formativas e proposição de ações coerentes;
- Colaboração na construção do Plano de Trabalho da Secretaria;
- Elaboração de relatórios e documentos técnicos;
- Participação em reuniões pedagógicas e estudos de caso;
- Cumprimento dos prazos institucionais.

Essa função exige sensibilidade, ética, escuta ativa e compromisso com o coletivo. O Professor Formador não é apenas um orientador, mas um educador de educadores, cuja ação reflete o compromisso com a valorização docente, o saber compartilhado e a formação em serviço como eixo transformador da prática pedagógica.

Ao contrastarmos os sistemas de San Miniato e de Ourinhos, percebemos que ambos se sustentam em pilares comuns: formação contínua, escuta das infâncias, protagonismo docente e construção coletiva do saber. Enquanto o Centro La BottegadiGeppetto garante assessoramento constante às unidades escolares italianas, o Professor Formador em Ourinhos cumpre papel semelhante, sendo ponte entre os professores, as diretrizes curriculares, os projetos institucionais e as necessidades reais da escola.

Esse paralelo entre realidades geográficas distintas revela um solo comum de resistência e criatividade pedagógica, onde o cuidado com a infância e a formação docente caminham lado a lado. Como bem afirmou Malaguzzi (1999), "nada sem alegria": a alegria do aprender, do escutar e de educar com sentido.

SISTEMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: SAN MINIATO (ITÁLIA) E OURINHOS (BRASIL)

San Miniato, situada na Toscana, Itália, apresenta um sistema de Educação Infantil consolidado, cuja identidade pedagógica é profundamente marcada por princípios de escuta, participação e valorização das linguagens da infância. A cidade se tornou referência por adaptar os fundamentos da abordagem de ReggioEmilia à sua realidade territorial, sem perder a essência da pedagogia relacional.

O atendimento educacional é dividido entre os Nidi d'Infanzia (0 a 3 anos) e a Scuoladell'Infanzia (3 a 6 anos). Este sistema está inserido no "Sistema Integrado de Educação e Instrução de 0 a 6 anos", previsto pela legislação italiana, o qual propõe uma continuidade pedagógica entre as fases da primeira infância.

A proposta pedagógica de San Miniato entende a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem e enfatiza o papel da escuta e da documentação pedagógica como elementos fundamentais. A cidade é, também, concebida como território educativo, onde o patrimônio, a cultura local e os espaços públicos se integram cotidianamente à prática educativa.

A gestão educacional local é realizada pela Istituzione dei Centri per l'Infanzia, entidade ligada ao município. Essa estrutura pública garante a articulação entre escolas, famílias e políticas públicas. A formação continuada é sistemática e valorizada, realizada por meio de encontros entre educadores, grupos intermunicipais, visitas técnicas e processos de documentação compartilhada.

Em Ourinhos, localizada no interior paulista, Brasil,apresenta um sistema de Educação Infantil que, apesar de mais jovem e em processo de consolidação, demonstra avanços significativos na valorização da infância e dos territórios educativos. A rede municipal está comprometida com uma educação humanizadora, dialógica e inclusiva, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire e na escuta sensível das culturas infantis.

A Educação Infantil é ofertada em creches (0 a 3 anos) as NEIs (Núcleos de Educação Infantil e EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) - pré-escolas (4 e 5 anos) e busca articular currículo, território e cultura local.

A formação docente é promovida por programas da Secretaria Municipal de Educação, com destaque para o trabalho dos Professores Formadores e os encontros de formação continuada. Há incentivo à documentação pedagógica e à articulação com os Projetos Político-Pedagógicos das escolas, que estão em constante revisão.

CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE OS SISTEMAS DE SAN MINIATO (ITÁLIA) E OURINHOS (BRASIL)

Os sistemas de Educação Infantil de San Miniato e Ourinhos evidencia aproximações filosóficas e metodológicas, ao mesmo tempo em que revela diferenças estruturais, históricas e político-pedagógicas.

Pontos de Convergência

- Ambas reconhecem a criança como sujeito de direitos, com capacidade de participação ativa.
- As duas cidades valorizam o território como espaço educativo, promovendo a aproximação entre escola e cidade.
- Existe o esforço em ambas as realidades para integrar a cultura local no currículo.
- A formação docente contínua é um princípio compartilhado, com diferentes formatos de implementação.

Pontos de Divergência

- **Fundamentação Pedagógica:** San Miniato é profundamente influenciada pela abordagem de ReggioEmilia e suas práticas colaborativas. Ourinhos segue diretrizes nacionais como a BNCC e se inspira na pedagogia crítica.
- **Formação Docente:** San Miniato investe em uma formação sistemática, articulada à prática e à reflexão conjunta, enquanto Ourinhos está estruturando suas estratégias de formação a partir de diretrizes nacionais e programas municipais.

- **Participação Comunitária:** San Miniato possui estruturas formais e consolidadas de participação, como os Conselhos Comunitários. Em Ourinhos, embora haja diálogo com a comunidade, essas estruturas estão em desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo entre os dois contextos não busca hierarquizar práticas, mas sim compreender as singularidades que marcam os processos educativos em diferentes territórios. San Miniato ensina sobre a importância da escuta, da continuidade formativa e da integração cultural na Educação Infantil. Ourinhos, por sua vez, inspira por sua capacidade de reinvenção, compromisso social e valorização das infâncias em um contexto educacional brasileiro desafiador.

O estudo entre Ourinhos e San Miniato evidencia que, embora partam de contextos distintos, ambos os sistemas compreendem a importância de uma formação docente sólida e continuada para a efetivação de uma Educação Infantil de qualidade.

Enquanto o Brasil aposta em uma formação voltada à equidade, à diversidade e à gestão democrática, a Itália investe em uma pedagogia que combina excelência acadêmica, sensibilidade estética e reflexão sobre a prática, sempre colocando a criança no centro do processo educativo.

Essas diferenças, longe de estabelecer hierarquias, indicam caminhos possíveis e complementares, onde o intercâmbio de experiências pode enriquecer mutuamente as práticas formativas e pedagógicas. Afinal, como afirmava Malaguzzi, *"cem são as linguagens da criança"*, e formar professores que saibam escutá-las é um compromisso global com o presente e o futuro da infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 1 maio 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.** Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 9 mar. 2006, p. 11.

FORTUNATI, Aldo; TOGNETTI, Gloria. **Professionalitàeducatore: teoria, metodi e strumenti**. Italy: Edizioni Junior, 1998.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 204 p.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança: a abordagem de ReggioEmilia na educação da primeira infância.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 1999.

MATTOZZI, Ivo. **Didatticadellastoria**. Torino: Paravia, 2000.

SAN MINIATO (Comune).**IstituzionedelComunedi San Miniato**. San Miniato: Comunedi San Miniato, [s.d.]. Disponível em: https://www.comune.san-miniato.pi.it/. Acesso em: 3fevereiro 2025.

OURINHOS (Município). **Lei Complementar n. 911, de 05 de outubro de 2015.** Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Ourinhos. *Diário Oficial do Município de Ourinhos*, Ourinhos, SP, 05 out. 2015.

CAPÍTULO 9

LIÇÕES DE RESILIÊNCIA E EMPATIA: O TRABALHO DOCENTE EM PORTUGAL DURANTE A PANDEMIA

Susana Isabel Peixeiro Pereira
Bravo Nico

INTRODUÇÃO

Em Portugal, a pandemia da Covid-19 levou ao encerramento dos estabelecimentos de ensino, à suspensão das atividades letivas presenciais e a profundas alterações nas dinâmicas educativas dos agrupamentos de escolas, com consequências a nível dos processos de ensino e de aprendizagem. Os diversos atores educativos – professores, alunos, pais – sentiram necessidade de encontrar respostas e de reconfigurar as suas práticas face a uma nova realidade.

No presente artigo, abordamos as mudanças no trabalho docente, durante o período pandémico, em Portugal. Com a transição do ensino presencial para o ensino remoto de emergência (ERE), foi exigido aos docentes uma resposta rápida, no sentido de continuarem a promover oportunidades de aprendizagem para os alunos, com mudanças abruptas nas suas práticas pedagógicas e repercussões na sua vida pessoal e familiar, na sua saúde mental e bem-estar.

ADAPTAÇÃO DOS PROFESSORES AO ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA: MUDANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Um dos estudos de Flores et al. (2021b) visou compreender a forma como os professores portugueses do ensino básico e secundário se adaptaram ao novo contexto do ERE. Relativamente às condições para a operacionalização do ERE, 96,7% dos professores referiu que dispunha de um computador próprio, 98,9% tinha acesso à internet em casa e 83,5% assumiu ter condições em casa adequadas ao ERE. Cerca de 14,4% dos participantes assumiu já ter tido experiência anterior de ensino a distância, o que se traduziu numa maior

facilidade em definir estratégias no ERE. Apenas 35,7% dos participantes considerou a formação disponibilizada suficiente.

No estudo supracitado, a perceção dos docentes sobre o apoio das lideranças durante a transição para o ERE foi muito positiva, embora o apoio dos colegas também tenha sido essencial. Apesar de a maioria dos professores ter conseguido lidar bem com as mudanças impostas, 81,4% acusou cansaço devido ao aumento de tempo despendido na preparação e dinamização do ensino e avaliação a distância. Os docentes assumiram que foi difícil ajustar os conteúdos às necessidades de todos os alunos e que aqueles que precisavam de mais apoio eram aqueles que estavam inseridos em famílias disfuncionais que não colaboravam no ERE. A interação com os pais foi uma tarefa exigente para os professores, uma vez que muitos encarregados de educação acompanhavam as aulas *online* juntamente com os seus educandos, levando a sentimentos de insegurança por parte dos docentes, e nem sempre tinham um comportamento adequado.

No que se refere às principais dificuldades sentidas pelos professores no ERE, destacam-se a falta de equipamentos adequados por parte dos alunos, a dificuldade em envolver os alunos nas aprendizagens e captar a sua atenção, a falta de tempo, a inexistência de formação adequada e a falta de apoio por parte dos pais. Para ajudar a superar estas dificuldades, os docentes recorreram ao apoio, essencialmente, dos pares.

Com o ERE, as condições de prestação do serviço docente foram diferentes, uma vez que se verificaram alterações do espaço de trabalho, das exigências profissionais, da vida familiar, entre outros fatores. Flores et al. (2021b) apontaram as exigências de tempo, o stress, a dificuldade em conciliar o trabalho docente com a vida familiar e a falta de conhecimentos sobre as ferramentas digitais específicas do ensino *online* como principais dificuldades. A sobrecarga de trabalho foi um dos aspetos analisados na investigação do CNE (2021). Neste sentido, 95% dos docentes referiu que o volume de trabalho foi maior no período de ERE e cerca de 75% considerou que o esforço exigido pelas tarefas no ERE foi superior às do ensino presencial. As três tarefas apontadas pelos professores, como sendo as mais exigentes em termos de trabalho, foram dar *feedback* aos alunos relativamente às atividades realizadas, preparar novos materiais incluindo as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e contactar e interagir com os alunos. A pesquisa e seleção de materiais bem como os contactos e interação com os alunos constituíram-se igualmente como tarefas mais exigentes em contexto de ERE.

Um outro desafio que se colocou aos docentes, durante o ERE, foi o apoio aos alunos com necessidades específicas. Cerca de 86% dos docentes considerou difícil ou muito difícil a adequação do ensino aos alunos com necessidades específicas, sendo que 80% dos docentes de educação especial sentiu a mesma dificuldade (CNE, 2021).

No que respeita às mudanças nas práticas, os professores sentiram necessidade de proceder a mudanças, com planificação de novas estratégias pedagógicas e preparação de novos recursos e materiais. O estudo de Almeida e Pereira (2022) indicou que a maioria dos docentes inquiridos planificou o trabalho em equipa, com os pares e que sentiram necessidade de criar momentos para o grande grupo de alunos e momentos para pequenos grupos de acordo com as dificuldades dos alunos, fazendo diferenciação pedagógica através da diversificação de estratégias e ferramentas educativas.

Os docentes responsáveis por disciplinas de caráter mais prático, como a educação física, manifestaram dificuldades em planificar as suas aulas, tendo optado por elaborar planos de trabalho com indicações de exercícios para os alunos realizarem e enviarem evidências, através de fotos ou vídeos. Nas disciplinas que incluem atividades laboratoriais, essa dificuldade também se fez sentir, no entanto, alguns docentes recorreram a atividades laboratoriais que são disponibilizadas online.

Importa salientar que a relação pedagógica que se estabelece entre o professor e o aluno foi igualmente afetada no ERE:

> Para os professores, a qualidade da interação relacional e comunicativa diminuiu muito, pelo facto de não ter os alunos presentes em sala de aula, tendo ainda reduzido o feedback e a interação com os alunos. Acresce ainda a natureza da relação pedagógica que a mediação tecnológica alterou, nomeadamente no que se refere ao contacto de proximidade e à dimensão afetiva: "foi muito difícil lidar com a impossibilidade de elogiar, de dar reforços positivos, de dar e receber feedback instantâneo, pela ausência da presença física"; "no ensino a distância falta e/ou é muito mais reduzida a contextualização, a motivação, o elogio e o reforço positivo"; " faltou o contacto e os afetos"; "mudou a relação pedagógica de proximidade com os alunos. Passou o computador a ser mais importante que o docente"; "o feedback é retardado no tempo" (Flores et al., 2021b, p.17-18).

Com o ERE, o professor assume um papel diferente, o de mediador e orientador das ações do aluno, no processo de construção do conhecimento, selecionando recursos

educativos e criando roteiros de aprendizagem, em que o aluno é o protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOS DOCENTES

Da implementação do ERE, emergiu a necessidade de os docentes terem ou virem a desenvolver as competências digitais essenciais à sua prática pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem. Os resultados do TALIS 2018 (OCDE, 2019), que se configura como um inquérito internacional sobre os ambientes de aprendizagem nas escolas e as condições de trabalho dos docentes e diretores, evidenciaram que 60% dos professores teve formação no âmbito das TIC no ano anterior e 18% assumiu uma grande necessidade de formação e desenvolvimento nesta área. Foi ainda possível concluir que, em 2018, em média, cerca de 53% dos professores permitia que os alunos recorressem às TIC no seu trabalho escolar ou projetos.

Num período que antecedeu a pandemia, a Direção-Geral da Educação solicitou um estudo, realizado pela Universidade de Aveiro, sobre as competências digitais dos docentes portugueses, com base no Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores apresentado na Figura 1, que elenca as 22 competências, organizadas em 6 áreas. Este Quadro foi criado com os objetivos de promover as competências digitais dos cidadãos dos diferente estados membros e impulsionar a inovação na educação.

Figura 1: Quadro DigCompEdu - Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores

Fonte: Retirado de Comissão Europeia - https://erte.dge.mec.pt/noticias/digcompedu-quadro-europeu-de-competencia-digital-para-educadores

Uma das principais conclusões do estudo é a de que o nível de proficiência em competência digital da maior parte dos docentes portugueses se pode considerar baixo. O nível de proficiência é especialmente baixo em duas das quatro áreas que correspondem às competências pedagógicas, a saber as Áreas de competência 3 – Ensino e aprendizagem e 4 – Avaliação. A Área de competência 6 – Promoção da competência digital dos aprendentes apresentou-se igualmente como uma em que o nível de proficiência é mais baixo. Os resultados deste estudo destacam o facto de que os docentes com mais tempo de serviço, e consequentemente, com mais idade, apresentam níveis de proficiência mais baixos.

Reimers e Schleicher (2020) recorrem aos estudos do PISA de 2018, para concluir que os professores portugueses, apesar de já utilizarem as tecnologias digitais e as incluírem nas atividades pedagógicas, ainda não estão a aproveitar todo o potencial que estas tecnologias têm para melhorar o processo educativo e contribuir para a inovação na educação. Desta forma, é essencial que os docentes tenham acesso a formação adequada em tecnologia e que reflitam e reorganizem as suas práticas.

IMPACTO DA PANDEMIA NO BEM-ESTAR DOCENTE

O impacto da Covid-19 na vida pessoal e profissional e o medo de contrair a doença foram fatores que influenciaram os níveis de ansiedade, stress e até depressão nos professores (Flores et al., 2023).

No mesmo sentido, Verdasca (2021) refere que, com o aumento de tempo de trabalho dos docentes, se verificou uma "invasão do seu tempo pessoal e da sua privacidade." (p.5), aliada a uma grande pressão e exposição durante o ERE. Estas mudanças conduziram a um desgaste físico e psicológico que afetou o bem-estar dos professores.

No estudo sobre saúde psicológica e bem-estar, com dados recolhidos nas escolas portuguesas (Matos et al., 2022, p.19), evidenciou que

> (…) os professores com uma perceção de maior impacto da pandemia de Covid-19 na sua vida relataram níveis mais baixos de satisfação com a vida e bem-estar, níveis mais elevados de sintomas psicológicos e psicopatológicos e uma perceção de menor apoio nas diferentes vertentes do contexto escolar, a nível da direção, dos colegas e da promoção de programas de competências.

Assim, a Covid-19 piorou a vida na escola a cerca de 68,6% dos docentes inquiridos, sendo que o género feminino foi mais afetado pelo mal-estar psicológico. Torna-se, desta forma, essencial "A implementação de programas de prevenção dos riscos psicossociais e de programas de promoção do bem-estar psicológico e da qualidade de vida dos docentes" (Matos et al., 2022, p. 182).

Em jeito de balanço, Flores et al. (2021a) referem que a perceção dos professores relativamente ao ERE foi positiva, tendo em conta todas as exigências da situação, embora se tenha verificado um aumento do cansaço, do stress e do receio. Os docentes consideraram ainda que o ERE contribuiu para a valorização da profissão docente.

O ESTUDO: OBJETIVOS, OPÇÕES METODOLÓGICAS E PARTICIPANTES

Para o presente estudo, realizado no âmbito do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação, foram definidos vários objetivos a partir da seguinte questão de investigação: Como é que o Agrupamento de Escolas de um concelho do Alentejo Central e a sua rede de parceiros se organizaram para assegurar uma resposta educativa, durante a

pandemia? Contudo, para este artigo, selecionámos apenas um desses objetivos: conhecer o impacto que o ensino remoto de emergência teve no trabalho de professores durante a pandemia.

A Figura 2 ilustra as opções metodológicas assumidas durante a investigação.

Figura 2: Metodologia utilizada no estudo

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

De acordo com os objetivos delineados, o paradigma interpretativo é aquele que mais se adequa a este estudo, na medida em que visa a compreensão, o significado e a ação (Coutinho, 2014). A abordagem mista, com recurso a inquéritos por entrevista e por questionário, foi a selecionada para o presente estudo. A modalidade adotada foi o estudo de caso.

Os participantes do estudo foram elementos da Direção do Agrupamento de Escolas selecionado; lideranças intermédias; professores; um grupo-turma de cada ciclo de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, passando pelo primeiro ciclo do ensino básico (1.º CEB), segundo ciclo do ensino básico (2.º CEB) e terceiro ciclo do ensino básico (3.º CEB); encarregados de educação; uma técnica; uma assistente operacional e representantes dos parceiros da escola.

Relativamente às técnicas de recolha de dados, privilegiámos a análise de documentos orientadores do Agrupamento no âmbito do regime de educação a distância, como o Plano de Ensino a Distância, Planos Semanais de Trabalho destinados aos alunos, entre outros considerados relevantes para a investigação. As entrevistas semiestruturadas aos elementos da Direção do Agrupamento de Escolas, lideranças intermédias, docentes, crianças de uma sala da educação pré-escolar, alunos de uma turma de segundo ano do 1.º CEB, representantes de pais/encarregados de educação, técnica, assistente operacional e entidades parceiras constituíram-se como uma outra técnica de recolha de informação.

Foram ainda aplicados inquéritos por questionário às turmas selecionadas por nível/ciclo de escolaridade: uma turma de sexto ano do 2.º CEB, uma turma do oitavo ano do 3.º CEB, e uma turma de décimo segundo do ensino secundário. Devido à faixa etária, optámos por aplicar entrevistas, de grupo às crianças da educação pré-escolar e individuais aos alunos do primeiro ano do primeiro ciclo, conforme referido, e questionários aos alunos dos restantes níveis de escolaridade.

No processo de interpretação da informação obtida a partir dos documentos foi utilizada a análise documental. Para a análise da transcrição das entrevistas, recorremos à análise de conteúdo. Relativamente ao tratamento dos dados obtidos a partir dos questionários, nas questões fechadas foi aplicada a estatística descritiva e para a análise das questões abertas do questionário, recorremos à análise de conteúdo.

Ao longo de todo o processo de investigação foram tidas em conta as preocupações e questões éticas, como o Consentimento Informado, Livre e Esclarecido de cada um dos participantes ou a solicitação para gravação áudio das entrevistas.

RESULTADOS

A adaptação dos professores às tecnologias educativas teve como suporte, em muitos casos, o trabalho colaborativo, como referiu a diretora de turma do 8.º ano – "E lá está, foi muito por entreajuda entre colegas. Eu acho que as pessoas tentaram-se ajudar umas às outras" (LI6) – e a coordenadora dos diretores de turma do ensino secundário:

> Houve aqui muito trabalho colaborativo entre nós e nós temos um grupo de professores que está ligado aqui ao plano tecnológico e que nos ajudava sempre.

> (…) o trabalho colaborativo foi muito importante, muito importante! E isso ajudou muitas pessoas a ajudar os alunos também, obviamente. (LI5)

De uma forma geral, os participantes no estudo consideraram que os docentes conseguiram fazer uma boa adaptação ao uso das tecnologias educativas:

- Diretora do AEMN: "Foram-se adaptando, acho que até muito bem, tendo em conta o período que tiveram para experimentar e apropriarem-se das novas tecnologias, acho que até correu muito bem" (DE1);

- Subdiretor: "Sim, foram, no sentido de se adaptarem rapidamente a uma realidade que desconheciam, preocupados em continuar (…) acho que os professores se adaptaram bem, aliás, adaptaram-se tão bem que agora não prescindem do *Teams*" (DE2);

- Diretora de turma do 8.º ano: "Excelente! Atendendo a que o nosso corpo docente está extremamente envelhecido e poucos são aqueles que têm menos de 45 anos na minha escola, eu acho que foi excelente" (LI6).

Contudo, a adaptação às tecnologias foi, na perceção de alguns entrevistados, um processo difícil e que exigiu muito esforço da parte dos docentes. Exemplo disso são os testemunhos das coordenadoras dos diretores de turma do ensino secundário – "Houve colegas que eu acredito que tenham sentido mais angústias porque não estavam tão à vontade. Mas penso que foi feito um esforço e isso foi ultrapassado" (LI5) – e do 3.º CEB:" Portanto, dizer que é um caminho fácil, não me parece. Que foi um esforço geral, foi, sem dúvida nenhuma. Foi um esforço geral. Acho que, no geral, correu bem, todos fomos melhorando ao longo do tempo, uns mais do que outros." (LI4)

A processo de adaptação às tecnologias educativas decorreu a ritmos diferenciados, como referiu a docente de 11.º ano – "Uns mais depressa, outros mais devagar…" (P3) -, sendo que cada docente fez um trabalho diferenciado com os alunos, de acordo com as suas competências digitais, tal como indicado pela assessora: "Depois, conforme as suas competências, fizeram coisas mais interessantes ou menos interessantes" (DE3).

O processo de adaptação dos docentes às tecnologias ao serviço da educação acabou por acontecer, em alguns casos, por necessidade, uma vez que cada docente se sentiu obrigado a adaptar-se às circunstâncias que se viviam, como evidencia o testemunho da coordenadora dos diretores de turma de 3.º CEB:

> Pronto, houve necessidade disso (..) Eu achava que a classe docente estava acomodada, mas foi obrigada a abrir os olhos e a despertar. É a ideia que eu tenho. Até mesmo os mais acomodados tiveram que mudar, tiveram que mudar automaticamente, menos do que aquilo que, se calhar, pretendiam. (LI4)

O ERE, tratando-se de uma modalidade de ensino nova e quase desconhecida para a maioria do corpo docente, teve um impacto no trabalho dos professores. Exigiu aos docentes uma grande disponibilidade de horário para conseguirem dar resposta a todas as solicitações que se colocavam. A comprovar esta situação estão os seguintes testemunhos:

- Docente do 11.º ano: "os diretores de turma tinham que ter uma disponibilidade quase de 24 sobre 24 horas e, mesmo assim, parecia que não chegava" (P3);

- Coordenadora dos diretores de turma de 2.º CEB: "Eu trabalhei… não sei se o dobro, se o triplo das horas" (LI3);

- Coordenadora do 1.º CEB:

> (…) por isso é que eram horas seguidas sentadas numa cadeira, para fazer um grupo agora, e um grupo depois (…) as turmas que eram mistas, no caso dos meios rurais, era uma para este ano de escolaridade, para o outro, para ir um bocadinho a cada disciplina, depois eram mais aqueles miúdos que faziam tudo diferente dos outros e que estavam a apanhar moscas se estivesse naquele grupo ia só destabilizar… íamos ter mais um bocadinho só com aquele sozinho (LI2).

Professora titular do 2.º ano:

> (…) a vida profissional dos professores, assim é que eu devo dizer, passou a ser a vida pessoal dos professores, porque o número de horas que nos era exigido de trabalho diário era extremamente intenso, porque nós tínhamos de produzir materiais e tínhamos de produzir materiais específicos (…) os professores, nessa altura, trabalhavam muitíssimas horas e sempre um bocadinho no fio da navalha, porque estavam também eles próprios a aprender em simultâneo (P2).

O ERE forçou os docentes a adaptarem-se a novas metodologias de ensino, como referiu a professora titular do 2.º ano – "teve que haver uma espécie de formação contrarrelógio para, de um momento para o outro, para o paradigma daquilo que nós fazemos em trabalho presencial poder ter tradução em trabalho online, à distância" (P2) –

e a diretora do AEMN: "E também o obrigar a reformular as planificações de forma a que elas sejam mais eficazes e saber exatamente o timing: agora tenho de fazer isto, como é que eu vou fazer, que material é que poderá resultar mais à distância." (DE1).

Consequentemente, todo este processo levou ao cansaço e exaustão que afetou muitos docentes durante o ERE, tal como referiu a coordenadora dos diretores de turma do 3.º CEB – "Pessoalmente, foi muito cansativo o seguinte: tinha o computador ligado… eu dei por mim a ter o computador ligado das sete da manhã às dez da noite. Foi assim meses. Eu até me esquecia…" (LI4) - e a coordenadora do 1.º CEB:

> (…) isso tudo foi muita responsabilidade da parte dos professores, mas que nos deixou muito esgotados, acompanhando com a situação de que toda a gente estava em casa, não havia aquele convívio que umas pessoas sentem mais necessidade do que outras, mas que se faz ressentir sempre, quanto mais não seja, mesmo aqueles que não sentem muita necessidade do contacto, mas o facto de estarem presos, entre aspas, acaba por ter alguma influência na nossa disposição, a facilidade ou não de encarar as dificuldades que vão surgindo (LI2).

A nova modalidade de ensino conduziu, naturalmente, a um desenvolvimento de competências digitais por parte dos professores, conforme testemunho do representante de EE do 2.º ano – "No caso dos professores, claramente obrigou-os a fazer capacitação na área das tecnologias educativas e dos recursos a usar nas mesmas tecnologias" (EE2"). A coordenadora dos diretores de turma do ensino secundário afirmou que

> O ter contacto com ferramentas que alguns deles não conheciam, e que, de certa forma, lhes suscitou interesse e os levou a querer saber mais e a usar, penso que isso aconteceu, para uns mais do que para outros, mas de uma maneira geral, aconteceu para todos e, claro, acho que sim, que lhes abriu novos horizontes e permitiu melhorar bastante a nossa prática (LI5).

Durante esta modalidade de ensino, houve uma tentativa, por parte dos professores, de conseguirem apoiar todos os alunos, ainda que a distância, ainda que possa não ter sido suficiente, como se pode ler nas palavras da coordenadora do 1.º CEB: "Efetivamente, eu não sei se [o apoio dado pelos professores] foi suficiente, mas que fizeram o seu melhor, eu tenho a certeza que sim" (LI2).

Um dos aspetos associados ao ERE que afetou os docentes foi a interferência da vida profissional com a vida familiar. Muitos professores estavam em casa a dinamizar aulas online e tinham também os filhos em aulas e outros elementos da família em teletrabalho, o que fez com que esta gestão não fosse fácil, como prova a informação dada pela coordenadora de 1.º CEB: "sei que a rotina familiar e pessoal dos professores e das famílias também, foi completamente alterada (…) Já para não falar das relações familiares de cada professor… que, pronto, isso já toda a gente sabe não é…" (LI2).

Na perceção de parte dos inquiridos se registou uma valorização do papel do professor, assente em evidências. A comprovar esta valorização está o testemunho da professora titular do 2.º ano: "Eles reconheceram que o trabalho dos professores tinha sido excelente e fizeram questão, muitos representantes dos encarregados de educação fizeram questão de fazer chegar essa informação também aos órgãos da Direção" (P2).

Na opinião de um menor número de entrevistados, essa valorização foi temporária, uma vez que se verificou apenas no início do período de aulas *online*. Neste sentido, a diretora do AEMN afirmou que "Acho que já caiu em esquecimento. Acho que agora está um bocadinho em esquecimento" (DE1) e a assessora referiu que "Houve ali nas primeiras semanas, mas passou depressa" (DE3).

Por outro lado, foi referido por alguns inquiridos, como foi o caso da coordenadora do 1.º CEB, a falta de evidências para comprovar a valorização do papel do professor:

> Não sei [se houve uma valorização do papel do professor]… Eu espero que sim, mas não tenho nada assim palpável que me dê essa confirmação. Quem valoriza, continua a valorizar e quem não valoriza muito, continua a não valorizar. Por isso é que eu digo: eu espero que sim, mas não tenho nada de concreto que me dê essa confirmação. Isto no meu caso pessoal. No caso dos outros professores do departamento, também não sei, mas eu tenho esperança (risos) (LI2).

Os dados recolhidos relativamente à valorização do papel do professor apontam para a divisão de opiniões, pois houve quem defendesse que a mesma aconteceu durante o ERE, com base em evidências e outros não dispunham de evidências que comprovassem esse facto. A valorização foi também considerada temporária, uma vez que terá acontecido apenas durante o ERE.

A implementação do ERE trouxe novas práticas pedagógicas, que foram consideradas oportunidades e poderão ter continuidade no futuro: a realização de reuniões *online* entre os diversos atores educativos, cujas vantagens destacadas são diversas; o uso de novas ferramentas digitais, aliado a novas estratégias e metodologias de ensino, que continuam a ser utilizadas no ensino presencial; docentes e discentes tiveram possibilidade de desenvolver competências digitais e novas dinâmicas de trabalho colaborativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos, assim, que os professores se conseguiram adaptar ao ERE, ainda que a ritmos diferenciados, embora isso tenha requerido muito esforço e trabalho colaborativo. Tal como os alunos, nem todos os docentes estavam em igualdade de circunstâncias, pois alguns eram mais jovens e tinham mais facilidade do que outros e nem todos dispunham de equipamentos tecnológicos adequados ou acesso a rede de internet de qualidade.

Na perceção da maioria dos alunos dos 2.º e 3.º CEB, as competências digitais dos seus professores eram adequadas. No entanto, 56% dos alunos do ensino secundário considerou que não, o que corrobora os resultados do estudo realizado por docentes da Universidade de Aveiro (Lucas; Bem-Haja, 2021), solicitado pela Direção-Geral de Educação, sobre as competências digitais dos docentes, que evidenciaram que o nível de proficiência em competência digital da maioria dos docentes portugueses era baixo.

A nova modalidade de ensino acarretou mudanças no trabalho docente, nomeadamente, uma maior carga horária de trabalho, a adequação a novas metodologias de ensino e o desenvolvimento de competências digitais. Tudo isto teve impacto na vida dos professores, que numa tentativa de apoiar todos os alunos a distância, com uma disponibilidade constante, atingiram o estado de exaustão, tal como referido nos estudos do CNE (2021) e de Flores et al. (2021a).

A dificuldade em conciliar o trabalho docente com a vida familiar, alguma falta de conhecimento sobre as ferramentas digitais desencadeou stress, tendo agravado a saúde psicológica e o bem-estar dos docentes, como concluíram Matos et al. (2022).

Este trabalho foi valorizado pelos pais e encarregados de educação, contudo, alguns docentes consideraram que esta valorização foi temporária, uma vez que no regresso ao ensino presencial, tudo foi esquecido.

O ERE criou oportunidades em termos de práticas pedagógicas, com recurso a tecnologias ao serviço da educação, que devem ser aproveitadas em benefício da melhoria do trabalho docente e de processos de ensino e aprendizagem de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Maria de; PEREIRA, Paula Colares. O ensino online durante a pandemia em 2020 e 2021: uma experiência com professores no 1.º ciclo do ensino básico. **Revista Científica Educação para o Desenvolvimento**, n. 9, p.37-62, 2022. Disponível em: https://joaodedeus.pt/wp-content/uploads/Revista_ED_09.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Educação em tempo de pandemia**: problemas, respostas e desafios das escolas. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2021. https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/estudos/Educacao_em_tempo_de_Pandemia.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de investigação em ciências sociais**: teoria e prática. Coimbra: Almedina, 2014.

FLORES, Maria Assunção *et al*. Ensino remoto de emergência em tempos de pandemia: a experiência de professores portugueses. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 21, p. 1–26, 2021a. Disponível em: https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10022. Acesso em: 6 jul. 2024.

FLORES, Maria Assunção *et al*. Ensinar em tempos de COVID-19: um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 34, p. 5-27, 2021b. Disponível em: https://doi.org/10.21814/rpe.21108. Acesso em: 5 jul. 2024.

FLORES, Maria Assunção *et al*. Remote teaching in times of COVID-19: teachers' adaptationandpupillevelofparticipation. **Technology, PedagogyandEducation,** n. 33, p.57–72, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2270491. Acesso em: 5 jul. 2024

LUCAS, Margarida; BEM-HAJA, Pedro. **Estudo sobre o nível de competências digitais dos docentes do ensino básico e secundário dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas Não Agrupadas da rede pública de Portugal Continental**. Aveiro: Ministério da Educação - Direção Geral da Educação, 2021. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/estudo_sobre_o_nivel_de_competencias_digitais_dos_docentes_do_ensino_basico_e_secundario_dos_agrupamentos_de_escolas_e_das_escolas_nao_agrupadas_da_rede_publica_de_portugal_continental.pdf . Acesso em: 2 jul. 2024.

MATOS, Margarida Gaspar de *et al*. **Saúde psicológica e bem-estar - Observatório de Saúde Psicológica e Bem-estar**:Monitorização e Ação. Lisboa: Direção-Geral de

Estatisticas da Educação e Ciência, 2022. Disponível em: https://www.dgeec.medu.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1357&fileName=SaudePsi_final.pdf . Acesso em: 07 jul. 2024.

REIMERS, Fernando; SCHLEICHER, Andreas. A framework toguideaneducation response to theCovid-19 Pandemicof 2020. **OECD Policy Responses toCoronavirus (COVID-19)**. Paris: OECD Publishing, 2020. Disponível em: https://doi.org/https://doi.org/10.1787/6ae21003-en. Acesso em: 03 jul. 2024

OCDE. **TALIS 2018 Results (Volume I)**:teachersandschoolleaders as lifelonglearners, 2019. Disponível em: https://doi.org/https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en. Acesso em: 11 jul. 2024.

VERDASCA, José. A escola em tempos de pandemia: Narrativas de professores. **Revista Saber e Educar**, n. 29, p.6–17, 2021. Disponível em: https://revista.esepf.pt/issue/view/1616/551. Acesso em: 17 jul. 2024.

CAPÍTULO 10

ESCREVER O MESMO LIVRO E TRANSPOR FRONTEIRAS: CURRÍCULOS ANDANTES E CONTOS MIGRANTES

Jader Janer Moreira Lopes
Denise Vieira Franco
Rafael Alberto González González

INTRODUÇÃO: CURRÍCULOS ANDANTES E LARANJAS

> Por fim, cansado de esperar, lamentou-se diante de Melquíades do fracasso da sua iniciativa e o cigano, então, deu uma prova convincente de honradez: devolveu-lhe os dobrões em troca da lupa e deixou, para ele, além disso, uns mapas portugueses e vários instrumentos de navegação. [...]. José Arcadio Buendía passou os longos meses de chuva fechado num quartinho que construíra no fundo da casa, para que ninguém perturbasse as suas experiências. Tendo abandonado completamente as obrigações domésticas, permaneceu noites inteiras no quintal, vigiando o movimento dos astros, e quase sofreu uma insolação, por tentar estabelecer um método exato para determinar o meio-dia. Quando se tornou perito no uso e manejo dos seus instrumentos, passou a ter uma noção do espaço que lhe permitiu navegar por mares incógnitos, visitar territórios desabitados e travar relações com seres esplêndidos, sem necessidade de abandonar o seu gabinete. Foi por essa ocasião que adquiriu o hábito de falar sozinho, passeando pela casa sem se incomodar com ninguém, [...]. Por fim, numa terça-feira de dezembro, na hora do almoço, soltou de uma vez todo o peso do seu tormento. As crianças haviam de recordar o resto da vida a augusta solenidade com que o pai se sentou na cabeceira da mesa tremendo de febre, devastado pela prolongada vigília e pela pertinácia da sua imaginação, e revelou a eles a sua descoberta: — A terra é redonda como uma laranja (Márquez, 1967, p. 5-6).

No ano de 1967, do já findo século XX, a literatura mundial foi presenteada pelo livro "Cem anos de solidão" (em espanhol, língua original da publicação "*Cien años de soledad*"), do escritor colombiano Gabriel García Márquez. O livro tornou-se rapidamente conhecido em todo o mundo, recebendo diversas traduções, configurando-se como uma das obras mais importantes da literatura latino-americana, mundial e hispanófona. A história, que

narra várias gerações e encontros, tem início com o casal José Arcadio Buendía e Úrsula Iguáran vivendo em um território chamado Macondo, uma pequena aldeia, de casas de barros e taquaras às margens de um rio de pedra e de passado arqueológico fascinante. Dali se desdobram as narrativas desse romance do qual escolhemos uma parte para abrir nosso texto e que, como pode ser percebido na epígrafe transcrita, termina com uma descoberta fascinante: a Terra é redonda como uma laranja. Uma descoberta que fascina não José Arcadio, mas todos e, como todas as descobertas incitam novas argumentações, essa não poderia ser diferente! Como andar por esse planeta que é como uma laranja e com cascas cheias de rugosidades?

Anos separam essa escritura de Gabriel García Márquez, nascido em 1927, em Arataca, cidade colombiana localizada no Departamento de Magdalena e falecido na cidade do México, estado do mesmo nome, de nós que agora escrevemos este texto. Mas a eternidade de sua escritura nos encontra, a partir de vidas que se intercruzam de sua narrativa e da nossa e a força que sua história apresenta, quer seja pela busca de seus personagens por um outro mundo ou pela própria invenção do mundo, descobertas e fascinações, desejos, como aparece já nas primeiras linhas escritas por ele:

> Macondo era então uma aldeia de vinte casas de barro e taquara, construídas à margem de um rio de águas diáfanas que se precipitavam por um leito de pedras polidas, brancas e enormes como ovos pré-históricos. O mundo era tão recente que muitas coisas careciam de nome e para mencioná-las se precisava apontar com o dedo (Marques, 1967, p. 05).

É nesse mundo que - de tão recente precisa ser renomeado - que esbarramos com nossas próprias histórias de vidas, nossas atuais pesquisas e que gestam este texto: as andanças de migrantes pelas geografias desse grande/pequeno planeta que, por seu ineditismo para os que chegam, precisam ser rebatizados, recriados a cada encontro, para que o desconhecido ganhe intimidade e se torne próximo, possa ser vivenciado em sua plenitude, como descoberta que fascina. Mas há algo a ser dito cujas palavras retornaremos mais adiante: toda nomeação está sempre acompanhada de sentimentos, de afetos e emoções.

Ao sermos convidados para escrever um capítulo para esta obra, que tem em seu título “transpor fronteiras”, não tivemos outra escolha a não ser trazer nossas próprias

fronteiras para serem partilhadas, nossos encontros com migrantes, refugiados, pessoas em busca de documentos que as inserem em territórios novos, isolamentos, apropriações, contenções, fascinações, as muitas forças do existir. Queremos refletir sobre a condição migrante (em sua totalidade semiótica e material) como currículo vivo, como aqueles que chegam. Gentes andantes e que carregam imensas vidas e desejam grandes descobertas que podem criar acolhimento. Prenhas de sentimentos. Acolhimentos em espaços muitos, entre eles, os educacionais, que possam permitir vivenciar condições outras, emoções e afetos outros, sobretudo aqueles que impedem o medo. Só existe acolhimento do outro em condição de uma amorosidade que impeça que o medo do viver se institua, vez que, enquanto o temor da paisagem, do território, do local, dos eventos e movimentos sociais persistir, o acolhimento não persiste como acolhimento, mas como dor.

Nosso texto trata destes temas: migrações, educação, acolhimento, interculturalidade, linguagens, vivências compartilhadas e tudo mais que envolve o movimento migrante em sua dimensão curricular (Escobar; Sandoval, 2023). Claro que, aqui, quando invocamos a palavra currículo, estamos fazendo em sua condição alargada, na totalidade que envolve o espaço-tempo escolar e todas as redes que dele fazem parte. Nesse sentido, a palavra-referente em questão passaria a dialogar com a densidade crítico/alargada que, por exemplo, autores como Macedo (2013) tem impresso nos chamados *atos de currículo*, ao reconhecer que

> [...] os *atos de currículo*, dentro da sua perspectiva construcionista, se configuram através de ações situadas de atores sociais que, portando e criando sentidos e significados, portanto uma configuração ideológica na sua dinâmica responsível e responsável, inspiração bakhtiniana, se atualizam como possibilidades de *alteração* de toda e qualquer cena curricular. Trata-se de um conceito eminentemente processualista no campo do currículo. Sua potência política vincula-se à necessidade de que os cenários curriculares possam funcionar como *agorascurriculantes*, ou seja, *espaçostempos* nos quais todo e qualquer ator social envolvido nas "coisas" do currículo seja ouvido como importante para a democratização de um artefato inventado socialmente e que, ao longo dos séculos vem reproduzindo situações extremamente autocráticas e, com isso, produzindo exclusões (Macedo, 2013, p. 429).

Assim, nosso texto será composto a partir de nossas próprias vivências, em diálogos com postulados teóricos, com palavras dos que se deslocam e com a literatura que sempre precede o existido. Tendo como posicionamento a vontade político-pedagógica-curricular de democratizar as "coisas" do currículo a partir de um exercício de escuta/reflexão que reconhece a importância de fugir/distanciar-se das perspectivas curriculares autocráticas e excludentes que se negam a ouvir (ou que, por inércia, assim o fazem) as vozes/vivências/saberes daqueles sujeitos diaspóricos que vêm desafiando as mais diversas fronteiras instituídas no nosso mundo (entre elas, as fronteiras curriculares), tecemos o presente fio de considerações transversalizadas pelo nó temático: migração, educação, acolhimento, interculturalidade, linguagens, vivências e sua ressonância curricular. Em conjunto, esperamos que esse movimento narrativo/reflexivo tribute para pensar esse singular artefato social que chamamos o currículo e suas modulações como atos curriculares/currículo vivo que demanda ser acolhido nos contextos nos quais se afirma a condição migrante.

Começaremos com três contos. Todo conto são (en)cont(r)os, uma palavra sempre guarda a outra, para depois entrelaçá-los todos ao final, criando um tecido único que possa levar aquelas pessoas que estão lendo estas páginas a caminhar conosco, a se orientar em terras outras, desconhecidas para alguns, vivenciadas por muitos e que permitem transpor fronteiras, vivenciar sentimentos, como bem registrou José Arcádio em uma de suas andanças:

> Nos primeiros dias, não encontraram nenhum obstáculo apreciável. Desceram pela pedregosa margem do rio até o lugar onde anos antes haviam achado a armadura do guerreiro e ali penetraram na mata por um caminho de laranjeiras silvestres. Ao fim da primeira semana, mataram e assaram um veado, mas se conformaram em comer a metade e salgar o resto para os próximos dias. Trataram de adiar com essa precaução a necessidade de continuar comendo azaras, cuja carne azul tinha um áspero sabor de almíscar. Em seguida, durante mais de dez dias, não voltaram a ver o sol. O solo tornou-se mole e úmido, como cinza vulcânica, e a vegetação fez-se cada vez mais insidiosa, e ficaram cada vez mais longínquos os gritos dos pássaros e a algazarra dos macacos, e o mundo ficou triste para sempre. Os homens da expedição se sentiram angustiados pelas lembranças mais antigas, naquele paraíso de umidade e silêncio, anterior ao pecado original, onde as botas se afundavam em poças de óleos fumegantes e os facões destroçavam

> lírios sangrentos e salamandras douradas. Durante uma semana, quase sem falar, avançaram como sonâmbulos por um universo de depressão, iluminados apenas por uma tênue reverberação de insetos luminosos e com os pulmões agoniados por um sufocante cheiro de sangue. Não podiam regressar, porque a picada que iam abrindo em pouco tempo tornava a se fechar com uma vegetação nova que ia crescendo a olhos vistos. "Não tem importância", dizia José Arcadio Buendía. "O essencial é não perder a orientação" (Marques, 1967, p. 10).

EN(CON)T(R)O: 1: FIM DA LINHA E RE(COMEÇO)

> Migrantes e refugiados são a expressão local e pessoal de um drama global. Para contar suas histórias com respeito e verdade é preciso dar visibilidade a partes do mundo historicamente ignoradas e esquecidas. (Cassiana Pizaia, 2023, p. 109).

Mês de férias no trabalho - julho de 2023 - a proposta de vivência para esse mês muda drasticamente… da possibilidade de um descanso pelas paisagens brasileiras, europeias ou latino-americanas, o destino escolhido foi a participação na 1ª Caravana Pedagógica ao coração quente da África - Malawi, no Distrito de Dowa, a cerca de cinquenta quilômetros de distância da capital Lilongwe, mais especificamente, ao campo de refugiados de Dzaleka, no âmbito do Projeto Nação Ubuntu, da Organização Humanitária Fraternidade Sem Fronteiras.

Dzaleka - termo que traz, em sua história, o peso de haver sido, até os anos de 1990, uma prisão política, denominada, por isso, "Fim da linha" na língua local. Passa a ser visto como uma possibilidade de Re(começo), quando o terreno que abriga o campo foi adquirido do governo malawiano pela Organização das Nações Unidas (ONU) para abrigar temporariamente até 10.000 pessoas, em 1994, e acolher o grande fluxo migratório gerado pela perseguição/genocídio, em Ruanda e Burundi, dos hutus aos tutsis.

Dessa vivência, fecho os olhos e descrevo os impactos da paisagem a partir das andanças pelas vielas de terra batida, com um grupo de caravaneiros, em sua maioria mineiros. Terra seca, cortada por sulcos marcados pela passagem de pessoas e motos, mas também por uma água suja de uma lida tão pouco cuidada pela ausência de normas sanitárias e de organização de infraestrutura - infelizmente, isso ainda não existe para aquela comunidade!

A cada passo, diferentes sons chegam aos nossos ouvidos: dos ensaios nas igrejas, das motos barulhentas, das olarias improvisadas de fabricação de tijolos para a construção das precárias moradias, do oferecimento de produtos para compra; das várias línguas faladas e cantadas naquele espaço… e aquele que mais buscamos: o som das risadas e correria das crianças. Sim, foi o que nos impactou quando percebemos um grupo de crianças gritando: Mzungu…. Mzungu, que, na língua swahili, significa, atualmente, "aquele de pele branca". Ao mesmo tempo que ouvimos, vemos que, quase imediatamente, esse grupo de crianças passa a nos acompanhar nas andanças pelas ruelas do campo. Algumas, mais atiradas, seguram nossas mãos e aguardam altivas nosso aceite para prosseguirmos, assim… unidos…entrelaçados, sem sequer entendermos um a língua do outro, mas felizes por estarmos, nesse átimo de tempo, unidos por uma linguagem que ainda não conseguimos classificar.

Sempre subindo, percorremos essa paisagem viva, seguidos cada vez por mais crianças, que interrompem suas brincadeiras de soltar pipa de saco de lixo, de futebol com uma de bola construída de um detalhado trabalho manual com sacolas de plásticos, luvas de látex e tudo o que possa preencher esse objeto, além da produção de tambores e jogos de gamão artesanal entre mãe e filho em plena rua, pois não é possível ficar dentro de casa onde tudo é muito abafado e pouco iluminado.

Chegamos ao ponto mais alto do campo e um morador nos indica que, depois daquela vegetação, apontando o dedo, já são terras malawianas e não pertencem ao campo. Fico pensando: como é possível, pelo olhar, demarcar o espaço que já não é mais seu, de sua comunidade: que fronteira é essa? Espírito Santo (2024), no livro que conta sua experiência em Dzaleka, divide conosco suas reflexões: "Dali não se pode sair para trabalhar ou estudar, nem mesmo para passear. Não há barreiras físicas, nem arame farpado, mas todos sabem os limites" (Espírito Santo, 2024, p. 28) - eis a expressão dos territórios simbólicos de contenção.

Nesse espaço restrito fisicamente, reúnem-se, hoje, cerca de 58.000 vidas humanas, impregnadas de memórias, prenhes de cultura, de conhecimento, de arte, de dança, de alegria, de cores, de fé, de resiliência, mas também de muitas dores. Com uma teimosia estoica da crença de que, mesmo ali, ainda persistindo a fome que os acompanha desde antes de seus deslocamentos forçados, há, contraditoriamente, um (re) começo da paz, supera-se a dificuldade que será provida por Deus: ter do que se alimentar.

Esses seres-paisagem espalham nesse local a história, os artefatos culturais na memória e às vezes em suas bolsas, na vida pulsante dos coloridos turbantes em cada mulher, nos cabelos trançados com adereços e fios sintéticos, nas capulanas que seguram seus bebês nas costas ou à frente enquanto percorrem, a pé, dia a dia, a trajetória até sua moradia, às áreas de trânsito, para trabalhar nas machambas ou para levar seus filhos para a creche e para a escola *Ubuntu Nation School*... um lugar chamado esperança.

EN(CON)T(R)O: 2: TER A CIDADE NAS MÃOS

> [...] nossa biografia é também espacial. Assim, a perda do espaço de vida também forja a nossa vivência espacial (em russo prostranstvennoeperejivanie). O espaço perdido constitui nossa vida. Talvez também a nossa morte. A vivência espacial abarca a presença, a ausência, a fugacidade do encontro, a saudade... (Lopes; de Paula, 2022, p. 04).

O ano era 2009, o século XX já despontava no horizonte com grandes mudanças geopolíticas no planeta. Havia "terminado" a guerra fria, a oposição leste e oeste de um planeta marcado por uma ordem bipolar parecia ter chegado ao fim com a dissolução da então União Soviética e com o desaparecimento do Pacto de Varsóvia; a queda do Muro de Berlim, símbolo do pós-guerra e a unificação da Alemanha; o avanço das ideias neoliberais e a contração do estado como provedor de políticas de bem-estar social; a promulgação ingênua e intencional do fim da história, entre outros, criavam a atmosfera de uma aparente estabilidade planetária e, nela, as migrações, a busca por refúgios e outras situações emergenciais deveriam também se esgotar: a redenção humana estaria próxima.

Porém, a realidade dura de uma ordem social emergida na desigualdade e na hierarquia dos estados-nações revelaria, nesses anos, em um curto espaço de tempo, uma faceta ainda mais perversa na ordem econômica, política e social que ampliaria os conflitos; as lutas armadas; o esgotamento dos recursos naturais, amplamente explorados pelas grandes corporações; os desmatamentos. Assim, uma nova crise planetária, encoberta pela metáfora da globalização (Santos, 2000), viria se amplificar levando milhares de pessoas a deixar seus territórios natais em busca de refúgio e segurança.

Nesses tempos, eu me encontrava, assim como essas pessoas, em terras estrangeiras. Estava em um território que nunca havia presenciado, em uma língua que

nunca havia falado. Mas minha condição era muito diferenciada. Estava a convite e desenvolvendo uma pesquisa sobre as vivências espaciais, as palavras e outras linguagens nas muitas formas de as crianças habitarem seus espaços, buscando compreender, a partir dos referenciais espaciais de orientação e localização das crianças, o que havia de diferente dos adultos e nas/das várias culturas que por ali convergiam[1]. Assim, visitava unidades institucionais de educação infantil, escolas públicas e outros locais onde pudesse estar com essas crianças de diferentes territórios.

Traçávamos mapas do centro da cidade, caminhos percorridos, pontos de encontros, locais de convivências e locais pouco ocupados. As lâminas cartográficas iam sendo elaboradas e, com elas, muitas referências emergiam.

Entre elas, gostaria de destacar uma que muito me chamou atenção e aconteceu de forma muito espontânea na vivência do cotidiano local. Enquanto caminhava com duas crianças pelo centro da cidade, essas também nascidas em outro continente e muito fascinadas pelos elementos de uma paisagem totalmente nova, conversávamos.

Em dado momento, de forma livre e espontânea, sem pretensão de pesquisa, pergunto a uma delas o que ela colocaria em um mapa do local para uma pessoa que nunca tivesse ido a esse local. A resposta foi rápida e imediata: - "A cidade de ferro". Faziam referência a uma maquete tátil presente no centro da cidade localizada em uma de suas principais ruas. Seguidamente perguntei: - "Por que ela?". Novamente, a resposta foi rápida e certeira: - "Porque a gente pode segurar a cidade". Dali em diante, não trocamos mais palavras: o vivenciado estava enunciado.

Talvez o desejo de segurar a cidade seja um desejo dos que chegam! Segurar a cidade que deixou e suas paisagens e segurar a cidade a que chegou e suas paisagens. É por isso que falamos na abertura de nossas reflexões sobre um currículo migrante vivo. Encarnado em sangue e corpo, em desejos, alegrias e medos, em tensões e aproximações, acolher é reconhecer a vida presente na vida, como iremos refletir adiante.

[1] Trata-se da pesquisa Crianças na paisagem: palavras e processos espaciais, com financiamento do CNPq/CAPES/Universität Siegen/2009-2010.

EN(CON)T(R)O: 3: SE HACE CAMINO AL ANDAR...

> Quando vim para o Chile, não pude trazer minha esposa e minha filha. Foi muito difícil, e ver os sapatos me fazia lembrar delas, especialmente no dia do casamento. Mas vê-los também me motivava a trabalhar duro para poder trazê-las. Fiquei muito deprimido sem elas, nem sequer comia [...]. Mesmo assim, quando olho para os sapatos, a lembrança continua viva (a dos meus irmãos, amigos, da tristeza e da solidão que senti)". (Yeferson, Comisión de laVerdad de Colombia, 2017. Tradução nossa).

Estava na reunião semanal do grupo de pesquisa em que um dos professores amigos contava sobre as mais recentes experiências de trabalho em uma organização de acolhimento de migrantes forçados na Itália. Entre elas, destacou uma que fazia referência ao hábito de um jovem migrante que gostava de pendurar nas paredes troféus, caixas de sapatos vazias. Para mim, que escutava a narração e lutava para manter o foco e não viajar nas lembranças, o relato se tecia como interpelação: afinal, faz todo o sentido para um migrante forçado, ao enfrentar as incertezas das viagens que se iniciam, mas não concluem, cuidar do mais orgânico meio de locomoção: os pés. Sapatos, refúgios, violências, resiliências e caixas (que se enchem de lembranças/sentidos) são, no final das contas, um todo coerente/vital que faz parte do mesmo universo experiencial: o deslocamento forçado.

Nas Américas, um exemplo-chave disso são os chamados *caminhantes* venezuelanos (León, 2023), pensei. Desafiando as fronteiras que, desde a Venezuela, estendem-se até o Chile (na América do Sul) e/ou os Estados Unidos (no outro extremo), os migrantes forçados venezuelanos têm imposto a necessidade de redesenhar as rotas, políticas e/ou narrativas que acompanham e emergem desse tipo de migração que se faz caminhando. Horas/semanas/meses de travessias escrevem, nos pés da população migrante/refugiada, um dos mais dramáticos episódios da mobilidade transfronteiriça nas Américas do século XXI, deixando marcas das múltiplas e complexas situações de violência/precariedade que experimentam tais populações na medida que desafiam as fronteiras da região (e não estou falando, apenas, das fronteiras geopolíticas). Assim como no quarto de um adolescente sírio (afegão, congolês, palestino, iemenita, sudanês etc.) na Itália, uma caixa de sapatos vazia representa/significa (talvez) os passos de uma jornada existencial forçada a encarar as fronteiras do mundo em nome da sobrevivência, nas paredes dos espaços de

acolhimento/proteção das Américas, vão sendo penduradas todas essas histórias que, infelizmente, também são protagonizadas pelos migrantes/refugiados que percorrem as fronteiras dessa parte do mundo.

Não por acaso, uma das coisas que o extraordinário trabalho realizado pela *Comisión de la Verdad* na Colômbia (2017) nos ensina (como pode ser apreciado/sentido nas palavras de Yeferson, na epígrafe deste conto/encontro) é o valor vital/testemunhal que caixas vazias, assim como botas, bonecos de pelúcia, cadernos, lanternas ou qualquer um dos mais simples e cotidianos objetos, podem adquirir quando se impõe a migração forçada. *Arqueologías vivas del exilio*, como a Comisión nomeia esse tipo de objetos/histórias, são uma lembrança eloquente do valor que os sapatos e/ou as caixas vazias podem ter perante tais experiências. Foi esse tipo de pensamento que me visitou enquanto escutava, oscilando entre a escuta e a reflexão, o relato do meu caro amigo/professor.

Terminei minha participação no encontro e, como de costume, arrumei-me para sair para caminhar. No percurso, não consegui parar de pensar: as fronteiras, os caminhos, as lutas e as experiências que se tecem nas dinâmicas migratórias interpelarão, à medida que os migrantes/refugiados chegam à escola, nossos currículos? Estamos valorizando, no sentido ético-formativo, as caixas "vazias" que carregam consigo nossos estudantes? Quais são as fronteiras curriculares que estamos *caminando*?

ESCREVER O MESMO LIVRO: CONFLUIR ESPAÇOS E TEMPOS, ACOLHIMENTOS E SENTIMENTOS

> [...] — Macondo está cercado de água por todos os lados. A idéia de um Macondo peninsular prevaleceu durante muito tempo, inspirada no mapa arbitrário que José Arcadio Buendía desenhou ao regressar da sua expedição. Traçou-o com raiva, exagerando de má fé as dificuldades de comunicação, como que para castigar-se a si mesmo da absoluta falta de senso com que escolheu o lugar. "Nunca chegaremos a parte alguma", lamentava-se para Úrsula. "Aqui haveremos de apodrecer em vida [...]" Essa certeza, ruminada por vários meses no quartinho do laboratório, levou-o a conceber o projeto de trasladar Macondo para um lugar mais propício. Mas desta vez, Úrsula se antecipou aos seus desígnios febris. [...]Só quando começou a desmontar a porta do quartinho é que Úrsula se atreveu a lhe perguntar por que o fazia, e ele lhe respondeu com certa amargura: "Já que

> ninguém quer ir embora, nós iremos sozinhos." Úrsula não se alterou. — Nós não iremos — disse. — Ficaremos aqui, porque aqui tivemos um filho. — Ainda não temos um morto — ele disse. — A gente não é de um lugar enquanto não tem um morto enterrado nele (Marques, 1967, p. 11).

No prefácio da versão brasileira de "Cem anos de solidão", Rinaldo Gama comenta que "García Márquez costuma dizer que todo grande escritor está sempre escrevendo o mesmo livro" (obra citada, p. 04). Aqui, mais uma vez, partimos dessas enunciações para escrevermos nossos encontros em um texto [livro] que nos une em diálogos nacionais e internacionais e [trans]fronteiriços.

Arcadio Buendía, em uma das passagens da obra escrita por Marques (idem), é enfático e faz uma forte afirmação que une vida, morte e território: "[...]não somos de lugar enquanto não tem um morto enterrado nele" (idem, p. 11). Debruçamo-nos sobre essa alegação para dela chegar a outra: não existe corpo desgarrado de um chão! E se todo "recente" precisa de um nome, o nascimento de alguém é também um nascimento com muitos nomes.

Mikhail Bakhtin (2012), filósofo da linguagem russo, em sua pequena obra intitulada "O Freudismo", tece críticas à psicanálise por olhar para um ser abstrato, arrancado de seu substrato histórico-geográfico. Ele nos lembra:

> Efetivamente, não existe o indivíduo biológico abstrato, aquele indivíduo biológico que se tornou o alfa e o ômega da ideologia atual. Não existe o homem fora da sociedade, consequentemente, fora das condições socioeconômicas [...] Para entrar na história é pouco nascer fisicamente: assim nasce o animal, mas - ele não entra na história. É necessário algo como um segundo nascimento, um nascimento social. O homem não nasce como um organismo biológico abstrato, mas como fazendeiro ou camponês, burguês ou proletário: isto é o principal. Ele nasce como russo ou francês e, por último, nasce em 1800 ou 1900. Só essa localização social e histórica do homem o torna real e lhe determina o conteúdo da criação da vida e da cultura (Bakhtin, 2012, p. 11).

Somos todos seres de linguagens, nascemos em um mundo criado pelas forças enunciativas das gerações que nos precedem, não em uma ordem retilínea, mas em misturas, estilhaços de muito existir que constituem o viver. Entramos na linguagem,

criamo-nos nela e a criamos, em um fazer-se-ser constante. Sempre em fronteiras que irão se esbarrar. Quando Arcadio afirma que só somos de um lugar quando temos mortos nele, ele não está apenas apresentando um fato social, mas está, também, criando um fato social que, para aqueles que ouvem essa afirmativa pela primeira vez, colocam-se no achar da palavra outra, que passa a ser palavra nossa, mesmo que dele discordemos, quer seja para os que estão lendo esse trecho da obra pela primeira vez, quer seja para quem já esteve com ela em outro momento. Somos sempre interpelados pelas palavras alheias. Assim, vamos nascendo e nos nomeando, nomeando as coisas e os mundos, eis as dimensões que nos portam como seres interculturais.

E, nesse litígio, não está apenas o desenvolvimento de novos nomes ou conceitos, como os currículos contemporâneos costumam afirmar, pautados em lógicas de competências e habilidades, como se "aprender" um conceito permitiria simplesmente desenvolver uma competência para…. pura ilusão de um sistema que nunca conseguiu sair das lógicas das causas e consequências, do "faça isso e chegue àquilo"… Trata-se de racionalidades que ainda se pautam nas técnicas e são reforçadas por princípios de uma competitividade de um sistema socioeconômico que se refinou nas últimas décadas reduzindo-se o corpo social a apenas a um corpo individual. Caminhadas solitárias.

Mas voltemos: nesse litígio, estão também os sentimentos, estão também as emoções numa complexa trama que, seguindo as possibilidades e/ou sentidos-outros de enunciação aos que apontam uma epistemologia do sul que autores como Arias (2010) têm chamado o *corazonar*: Toda e qualquer nova nomeação é sempre acompanhada de uma faceta axiológica, impregnada de valores e afetos. Por isso, voltemos a nos questionar sobre os currículos vivos, os currículos andantes, os atos de currículo que são carregados/performados pelos migrantes, quer seja em um campo de refugiados africanos, em um ou mais países da América Latina, em países europeus e quaisquer países do mundo. Quais emoções, quais sentimentos portam os novos que aqui chegam? E, como não há ser humano nem humanidade fora da fronteira, somos obrigados a questionar: quais emoções e sentimentos que passam a nos portar aqueles que chegam até nós? Quais são as formas de saber, viver, sentir, conhecer, experienciar, dialogar, amar etc. que portam consigo as

trajetórias diaspóricas/transfronteiriças e que nos interpelam, uma vez que é afirmada a presença (na escola, por exemplo) da alteridade migrante? Inquietudes.

E se, entre as muitas palavras que envolvem o currículo migrante nos espaços escolares, temos o acolhimento; e se afirmamos, seguindo as possibilidades político-epistêmicas que oferece o *corazonar*, que não há conceito fora de sentimentos e emoções, não somos, por acaso, também forçados a nos perguntar: quais sentimentos envolvem essa palavra (o acolhimento) para os que chegam e os que estão? Vale a pena indicar que, para nós, o acolhimento se entende/significa *lato sensu*: perpassa as dimensões do ser/estar/pensar a partir das mais amplas possibilidades que oferece o acolhimento do outro na sua mais ampla e radical condição de alteridade.

Para nós, há um sentido/sentimento que desejamos e precisamos destacar: o medo! Inseguranças, inquietações, assombros e muitos outros também se grudam nesse vocábulo, mas queremos salientar a faceta do medo, porque a ela está ligada uma das mais cruéis vivências humanas que gera paralisias, violências, destruições pessoais e coletivas. Voltemos a afirmar: não há acolhimento se o medo ainda permanece.

Por isso, pensar em currículos transfronteiriços é pensar nos sentimentos que esses evocam, é pensar em enfrentar os medos, para deles redimensionar as forças semióticas e emotivas que fazem dos seres humanos…humanos! Voltemos a Macondo:

> Por essa época, Melquíades tinha envelhecido com uma rapidez assombrosa. Nas suas primeiras viagens parecia ter a mesma idade de José Arcadio Buendía. Mas enquanto este conservava a sua força descomunal, que lhe permitia derrubar um cavalo agarrando-o pelas orelhas, o cigano parecia estragado por um mal tenaz. Era, na realidade, o resultado de múltiplas estranhas doenças contraídas nas suas incontáveis viagens ao redor do mundo. Conforme ele mesmo contou a José Arcadio Buendía, enquanto o ajudava a montar o laboratório, morte o seguia por todas as partes, farejando-lhe as calças, mas sem se decidir a dar o bote final. Era um fugitivo de quantas pragas e catástrofes haviam flagelado o gênero humano. Sobreviveu à pelagra na Pérsia, ao escorbuto no arquipélago da Malásia, à lepra em Alexandria, ao beribéri no Japão, à peste bubônica em Madagascar, ao terremoto na Sicília e a um naufrágio multitudinário no estreito de Magalhães. Aquele ser prodigioso que dizia possuir as chaves de Nostradamus era um homem lúgubre, envolto numa aura triste, com um olhar asiático que parecia conhecer o outro lado das coisas. Usava um chapéu grande e negro, como as asas estendidas

> de um corvo, e um casaco de veludo patinado pelo limo dos séculos. Mas, apesar da sua imensa sabedoria e de sua aura misteriosa, tinha um peso humano, uma condição terrestre que o mantinha atrapalhado com os minúsculos problemas da vida cotidiana. Queixava-se de achaques de velho, sofria pelos mais insignificantes prejuízos econômicos e tinha deixado de rir há muito tempo, porque o escorbuto lhe havia arrancado os dentes. No sufocante meio-dia em que revelou os seus segredos, José Arcadio Buendía teve a certeza de que aquele era o princípio de uma grande amizade. As crianças se assombraram com os seus relatos fantásticos. Aureliano, que naquele tempo não tinha mais de cinco anos, havia de recordar pelo resto da vida como o viu naquela tarde, sentado contra a claridade metálica e reverberante da janela, iluminando com a sua profunda voz de órgão os territórios mais escuros da imaginação, enquanto esguichava pelas têmporas a gordura derretida pelo calor. José Arcadio, seu irmão mais velho, havia de transmitir aquela imagem maravilhosa, corno uma recordação hereditária, a toda a sua descendência (Marques, 1967, p. 07).

Escrever o mesmo livro é maravilhar-se, colocar o medo de lado, mesmo que ele sempre continue sendo um sentimento humano que não se apague, mas que possa ser superado pelo acolhimento do esbarrar nas muitas histórias que nos fazem, em chãos e territórios escolares que permitem o (en) (can) (con) (to)(tro).

Figura 1: 1ª Olimpíada Ubuntu Nation School/Malawi/África[2]

Fonte: Registro do voluntário da FSF- Danilo Sardinha

Certas imagens têm forças enunciativas mais potentes do que longos tratados escritos!

[2] Atividade realizada no âmbito do Projeto Nação Ubuntu/Caravana Pedagógica da Ong Humanitária Fraternidade sem Fronteiras (FSF).

REFERÊNCIAS

ARIAS, Patricio Guerrero *et al*. Corazonarel sentido de lasepistemologías dominantes desde lassabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de laexistencia (primera parte). **Calle 14 Revista de investigaciónenel campo del arte**, v. 4, n. 5, p. 80-95, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **O Freudismo:** um esboço crítico. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

COLOMBIA. Comisión de laverdad, 2017. Https://www.comisiondelaverdad.co/

POSADA ESCOBAR, Jorge Jairo; ROZO SANDOVAL, Ana Claudia. Prácticas pedagógicas interculturales: unestudio etnográfico enescuelasmulticulturales de Bogotá. **Revista latinoamericana de estudios educativos**, v. 53, n. 3, p. 71-95, 2023.

ESPÍRITO SANTO, Patrícia. **Há um lugar para mim na casa do meu pai**. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

LEÓN, Lady Junek Vargas. Migraciónvenezolana: los "caminantes" haciaelSur de América Latina. **Revista Cadernos do Ceom**, v. 36, n. 58, p. 59-74, 2023.

LOPES, Jader Janer Moreira; de PAULA, Sara Vieira. Órfãos de espaço. **Instrumento:** Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 473-486, maio/ago. 2022.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, 2013.

MÁRQUES, Gabriel Garcia **Cem anos de Solidão**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 1967.

MARTELETO, Luísa. **Nação Ubuntu**: um lugar chamado esperança. Ilustração: Vanessa Alexandre. Minas Gerais: Editoras: Alvorada e Chico Xavier, 2023.

PIZAIA, Cassiana.; ZAHRA, Rima Z.; VILAS BOAS, Rosi. **Malaika:** força do congo. 1.ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2022.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciênciauniversal. São Paulo: Record, 2000.

CAPÍTULO 11

NA CIRANDA ENTRE EDUCAÇÃO, CULTURA E HISTÓRIA, CABE MAIS UM? REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

João Fernando de Araújo
Martinho Gilson Cardoso Chingulo
Adriana Regina de Jesus Santos

INTRODUÇÃO

Indiscutivelmente, a educação é uma prática de qualquer povo que tenha alcançado, de certa maneira, algum nível de desenvolvimento em relação a organização e sistematização de processos por meio dos quais transmitirão à gerações futuras ou a outros povos, sua cultura. Isso tudo, tendo como intuito o preparo dos sujeitos para a vida, para a transmissão de suas crenças, ideias, constructos, ou em outras palavras, para a propagação de sua cultura.

Assim sendo, o texto tem como objetivo analisar o currículo a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico- Crítica como possibilidade de se pensar a educação. Para tanto, o trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, cuja análise dos dados foi fundamentada teoricamente por meio dos pressupostos da Pedagogia Histórico- Crítica, principalmente por meio das contribuições de Saviani (2013), Malanchen (2014), Gasparin e Peternucci (2008), Pacheco (2005) entre outros.

Como veremos no decorrer deste trabalho, trazemos a história, a cultura e a educação como processos indissociáveis nos pressupostos da Pedagogia Histórico- Crítica. Estando intimamente interligadas, são extremamente importantes para o desenvolvimento e formação humana dos sujeitos. Nesse contexto, o currículo é um elemento fundamental, pois na escola é ele quem norteará todos os processos educativos. Em outras palavras, é no currícule que se estabelecem e se efetivas as correlações entre história, cultura e educação.

Sabe- se que o processo educativo é essencialmente comunitário e não propriedade individual. Assim, "a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos" (Saviani, 2013, p. 11), que acontece dentro de um ambiente comunitário. Ora, se tratando de educação,

espera-se que essa seja melhor para todos. À vista disso, percorre-se um caminho indagativo na busca da mesma, ou seja, partindo da ideia de que a educação é característica dos homens, envolve compreender este ser humano uma vez que, por trás de toda pedagogia existe uma antropologia filosófica. Nesse sentido, o problema que nos move a elaborar tal estudo questiona saber qual é a importância do currículo nessa relação entre educação, cultura e história?

Assim, quem se considera encarregado para educar, no caso os especialistas educacionais ou professores, devem antes de tudo apresentar sua filosofia a respeito da educação, o que envolve delimitar a sua concepção sobre a natureza humana, a natureza da verdade, como as pessoas aprendem, qual o papel que os valores desempenham na vida, qual deveria ser o propósito da educação, e por fim, quem de fato é habilitado a educar.

Isto posto, assegura-se que no percurso histórico muitos procuraram responder a essas indagações propondo modelos educacionais, metodologias, métodos, teorias etc, E destes pode-se destacar a pedagogia tradicional, pedagogia nova, pedagogia tecnicista, as teorias reprodutivas, e outras. O texto em questão não pretende analisá-las, mas, propor uma outra que surge como tentativa de superá-las, a saber, Pedagogia Histórico-Crítica.

Com isso, espera-se fornecer argumentos plausíveis que apresentem a Pedagogia Histórico-Crítico como base teórica norteadora para o currículo, de modo a se promover uma educação que tenha como finalidade "o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2013, p. 6), isto porque, para esta perspectiva o ato educativo necessita ser intencional tendo como parâmetro o conhecimento historicamente produzido.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Os seres humanos no decorrer da história tiveram um modo próprio e peculiar de se organizar e este, por sua vez, foi influenciado por inúmeros fatores, desde situações climáticas, políticas, geográficas à econômicas.

Ressalta-se, que nesse processo de se organizar era necessário antes de qualquer outra coisa, garantir a existência por meio dos bens materiais para que ele continuasse a viver, isto porque o homem não se faz naturalmente,

> Ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber produzido historicamente (Saviani, 2013, p. 7).

Por conseguinte, o homem tem a obrigatoriedade de continuamente produzir a sua existência, diferente de outros animais, "sua particularidade se dá no fato de que por meio do trabalho, algo que lhe é singular, produza sua existência, agindo sobre a natureza ajustando-a às suas necessidades" (Saviani, 2013, p. 81).

Ora, existe uma relação entre desenvolvimento histórico com o ato do homem produzir sua existência no tempo. Isso porque, ele constrói tudo, inclusive a cultura. Estes *modos oparandi* se davam, inicialmente na coletividade, e é nesse processo que a educação tem origem, pois ela reflete também, em certo grau, um ato de agir e existir.

Dito isso, a história nos ensina que no princípio, o ato de agir sobre a natureza para garantir a existência humana se dava na coletividade, e, portanto, a apropriação dos bens produzidos era também por sua vez para todos, ou seja, o que predominava era o "modo de produção comunal", assim, os bens que garantiam a existência era apropriado por todos os homens.

A existência humana se dá, primeiramente, pela produção material, que ocorre quando o homem adapta à natureza a si, transforma-a, e isto só é possível pelo trabalho. Isso porque, "para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano e o mundo da cultura" (Saviani, 2013, p. 11).

Disso depreende-se, que o desenvolvimento histórico é este ato realizado pelo homem ao produzir sua existência por meio do trabalho no decorrer da sua existência. E deste modo constrói-se o mundo histórico a cultura e o mundo humano.

> A educação tem suas origens nesse processo. No princípio, o homem agia sobre a natureza coletivamente e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho, portanto. O ato de viver era o ato de se formar o homem, de se educar. E já que não existe produção sem apropriação, nessa fase inicial, os homens apropriavam-se coletivamente dos meios necessários à produção de sua existência, fenômeno este adequadamente traduzido no conceito de "modo comunal" (Saviani, 2013, p. 81).

Porém, com o surgimento da propriedade privada, que é a anulação do comum, surge a classe dos proprietários. Os proprietários de terra por sua vez tinham os seus escravos, e estes tinham a obrigação de garantir a subsistência dos dois.

E já que os proprietários não precisavam trabalhar para garantir sua existência uma vez que outros faziam por eles, se tornaram ociosos, e é por meio desse ócio que surge a ideia de escola, ou seja, o lugar do ócio, que era apenas para quem dispunha de tempo e lazer.

O percurso histórico apresenta-nos a passagem da sociedade primitiva "comunista", que é substituída pela escravista, e dessa, especificamente na idade média se tem a feudal. Até o momento a educação era para a minoria, ou seja, para aqueles que não precisavam trabalhar para garantir a sua existência por meio do trabalho. Não obstante, o feudalismo é trocado pelo capitalismo, e, portanto, uma sociedade burguesa.

> Em consequência, a burguesia revoluciona as relações de produção e passa a conquistar cada vez mais espaços, a dominar a natureza através do conhecimento metódico, e converte a ciência, que é um conhecimento intelectual, uma potência espiritual, em potência material, por meio da indústria, (Saviani, 2013, p. 82).

Com este modo de se organizar a sociedade, todo crescimento econômico, as novas descobertas os avanços industriais em que o campo já não mais determina a vida na cidade, mas o contrário, aqueles que dependiam do campo nessa nova sociedade são obrigados a se moldar, caso quisessem continuar a existir. Assim, "a exigência de conhecimento intelectual se torna necessidade geral" (Saviani, 2013, p. 83) se tem neste caso também uma generalização da educação, e a escola passa a ser o espaço propício para tal.

Posto isto, para um recorte. Até 1759 a educação no Brasil era majoritariamente catequética, ou seja, estava a cargo dos padres Jesuítas que organizavam o ensino mediante a pedagogia de viés católico. Com a expulsão dos Jesuítas seguiu-se com uma pedagogia inspirada no liberalismo clássico e desta o surgimento da escola nova. Depois que essa entra em crise, isto nos anos de 1960 surge a pedagogia tecnicista, "o curso é organizado mais à base de formação de técnicos e de habilitações profissionais e reflui aquela formação básica, formação geral, que era a marca anterior do curso de pedagogia" (Saviani, 2013, p. 77).

É diante desse quadro geral, que a Pedagogia Histórico-Crítica passa a fazer parte do senário da educação brasileira. Fruto de uma reflexão profunda, perpassando todos os processos da história com o intuito de compreender como as sociedades se organizavam, e as consequências que surtia na educação.

A Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia das demais por levar em consideração as contrariedades que permeiam a sociedade e propor um modo de se pensar a escola, olhando para sua circunstância sem desconsiderar o que lhe antecede.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica objetiva compreender o processo educacional a partir do seu desenvolvimento histórico. Tem um caráter histórico, por articular a educação, levando em consideração sua historicidade objetivo, ou seja, a educação interfere no modo como a sociedade se estrutura com o intuito de promover transformação. "A expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo" (Saviani, 2013, p. 76). É crítica, por ter ciência de como a sociedade no seu todo exerce certa influência sobre a educação.

Por meio dela há um resgate do saber sistematizado que possibilita a especificação dos saberes escolares, permitindo a escola delimitar por meio do currículo o essencial para a formação humana. E nesse processo leva-se em consideração a cultura acumulada historicamente.

Posto isso, assegura-se que a Pedagogia Histórico-Crítica ao pensar a educação, diferencia-se das outras propostas por levar em consideração o seu desenvolvimento histórico, não apenas isso, mas por meio desta, articular um modo de se transformar a

sociedade. Nisto figura o ponto central da Pedagogia Histórico-Crítica, pois compreende a história a partir do pressuposto dialético.

Ao longo dos anos de 1970, muitas críticas foram direcionadas às pedagogias de cunho tecnicista, pelo fato de que elas, devido ao seu demasiado teor tecnocrata, acabavam culminando no surgimento e implantação de práticas pedagógicas extremamente reprodutivistas. Essas pedagogias tecnicistas levavam os professores a um esgotamento físico e mental devido ao incessante trabalho por eles realizado para que conseguissem conduzir o processo educativo de forma a provar a importância e a necessidade da educação para a formação humana dos sujeitos e desenvolvimento da sociedade.

Passou-se então a buscar um modo de se "pensar a educação a partir dos condicionamentos sociais" (Saviani, 2013, p. 79). Assim sendo, passa-se da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão que se estabelece como sendo crítico-dialética, e portanto histórico-crítica da educação.

A Pedagogia Histórico-Crítica, assegura que é inviável pensar a educação escolar presente, sem se levar em consideração o processo histórico, pois, a realidade da educação escolar que se apresenta hoje é fruto de um longo processo, a escola se encontra onde está por causa também do que ocorreu no passado. Deste modo ela passa a ter sua pertinência e importância.

Isto posto, cabe ressaltar que esta pedagogia em seus contornos, fundamenta-se no materialismo histórico que por sua vez se traduz na ideia de que uma correta compreensão dos seres humanos deve começar com a produção material, isto significa que a maneira pela qual os seres humanos respondem a suas necessidades matérias determina tudo o mais.

O MATERIALISMO HISTÓRICO- DIALÉTICO

O materialismo histórico dialético preconizado por Karl Marx foi antes demais nada um rompimento com a metafisica idealista, com ele a essência social passa a ser entendida como sendo uma realidade material e não espiritual. Assim, a história passa a ser compreendida a partir do aspecto material, quem passa a determinar a existência humana são as condições materiais.

> O fundamento básico do materialismo histórico está ancorado na perspectiva antropológica marxista, que concebe a natureza humana como sendo intrinsecamente constituída por relações de trabalho e de produção que os homens estabelecem entre si com vistas à satisfação de suas necessidades (Rezende, 2013, p. 173).

Sua premissa se dá no intuito de entender e explicar os fenômenos investigativos como se apresentam na prática.

> Diante disso, há um pressuposto de análise em questão que não se pode deixar de explicitar: a dimensão epistemológica do conhecimento científico que permite a humanidade a sistematizar um conjunto de postulados acerca de como é possível conhecer a realidade natural e social. Nesta está subsumida à dimensão ontológica dessa mesma realidade, aquela que permite explicitar o que ela é verdadeiramente, constituindo-se histórica e socialmente por meio da própria atividade prática realizada pelo conjunto dos homens (Martins; Lavoura, 2018, p. 225).

Esta filosofia que embasa a Pedagogia Histórico-Crítica busca de certa forma, uma interpretação concreta da realidade. Busca compreender visões de mundo, "práxis (prática articulada à teoria); a materialidade (organização dos homens em sociedade para a produção da vida); e a concreticidade (caráter histórico sobre a organização que os homens constroem através de sua história)" (Gasparin; Peternucci, 2008, p. 5).

Precisamos compreender que

> À luz do materialismo histórico-dialético, o conhecimento científico se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando, e os homens vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de refletir e teorizar (com métodos cada vez mais desenvolvidos) sobre essa mesma prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos. Trata-se, por conseguinte, de se conceber o conhecimento como produto do trabalho dos indivíduos que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta (Martins; Lavoura, 2018, p. 225).

O processo de conhecimento para o Materialismo Histórico-Dialético não se dá por intermédio do imediatismo do pensamento. Nisto acrescenta-se a dialética que tem como

princípio básico a contradição, ou seja, tese, antítese e síncrese. Este movimento começa na realidade concreta, passa pela abstração até chegar ao concreto pensado. Gasparin e Peternucci (2008) esclarecem que a realidade empírica tem a ver com as experiências do real aparente, ou seja, o objeto como se apresenta. Já a abstração se refere às reflexões, teorias que possibilitam a elaboração do pensamento, e por fim o concreto pensado que é a compreensão elaborada do que há de essencial no objeto-síntese de múltiplas determinações.

Não obstante, já que o elemento histórico é tão importante e imprescindível para essa pedagogia, e o homem é compreendido como um ser histórico que se constrói na relação com o mundo natural e social, a Teoria Histórico Cultural de Vigotski corresponde à psicologia sob a qual se embasa a Pedagogia Histórico Crítica.

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Após os postulados filosóficos de Marx, muitas outras áreas se debruçaram sobre o estudo do sujeito e das relações que ele estabelece para com a natureza e com outros sujeitos para produzir sua existência. Uma dessas áreas foi a psicologia. Os estudos pioneiros de Vigotski culminaram na formação da chamada Psicologia Histórico- Cultural, que se empenha, a partir dos estudos de Marx, em estudar aspectos relacionados a questões da área psíquica dos sujeitos.

Precisamos saber que

> A corrente histórico-cultural de psicologia, cuja figura de proa é Lev S. Vigotski, constitui uma exceção na história do pensamento psicológico, não só porque introduz a cultura no coração da análise, mas sobretudo porque faz dela a matéria-prima do desenvolvimento humano que, em razão disso, é denominado desenvolvimento cultural, o qual é concebido como um processo de transformação de um ser biológico num ser cultural (Pino, 2005, p. 52).

Os pressupostos básicos que fundamentam esta teoria é a de que o ser humano se constitui como tal na relação com o outro social, ou seja, o homem é um ser histórico e, portanto, se constrói através das relações com o mundo, tanto natural como social.

Pressupõem-se daí que o conhecimento que o homem é um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais. Na abordagem vygotskyana,

> [...] o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e meio social e cultural em que se insere (Neves; Damiani, 2006, p. 7).

Depreende-se disso, que o desenvolvimento humano não decorre de fatores isolados que amadurecem, tão pouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas, como produto de trocas que se dá numa reciprocidade estabelecida durante a vida, entre individuo e meio.

De acordo com os pressupostos basilares da perspectiva histórico-cultural, o conhecimento é construído "na interação sujeito-objeto a partir de ações socialmente mediadas. Suas bases são constituídas sobre o trabalho e o uso de instrumentos, na sociedade e na iteração dialética entre o homem e a natureza" (Gasparin; Peternucci, 2008, p. 6).

Compreende-se assim que a existência humana se dá a partir de um processo, que se dá pela passagem da ordem natural para a cultural. Assim, a história tem uma certa primazia na análise da natureza do social e do cultural, pois

> A questão da história é fundamental porque nos remete à matriz que constitui o contexto do pensamento de Vigotski. É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski das outras concepções psicológicas e lhe confere um valor inovador ainda nos dias de hoje, sete décadas após a redação do 'Manuscrito'. Podemos, portanto, afirmar que a questão da história, tal como aparece em Vigotski, permite definir os contornos semânticos do social e do cultural e é uma questão-chave no debate da relação entre natureza e cultura, (Sirgado, 2000, p. 48).

Vigotski (1991) compreende a história em termos genéricos, o que significa entender que ela se traduz por uma abordagem dialética geral das coisas, e em sentido limitado, significa a "história humana". A primeira (história) é dialética a segunda (humana) é materialismo histórico. Existe ainda, entre as duas, uma relação dupla.

Entende-se materialismo não apenas como método, ele é também uma teoria, ou seja, um complexo conceptual que permite pensar um objeto. Desse modo infere-se que o materialismo representa o aspecto da teoria, já a dialética representa o método.

A história do homem se traduz pela passagem da ordem da natureza à cultural. "Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico" (Sirgado, 2000, p. 51), e depreende-se disse que o homem é um típico artífice de si mesmo.

Dito isto, Sirgado (2000, p. 52) infere que o social "é o princípio da natureza e origem sociais das funções superiores que constitui a marca da nova concepção de desenvolvimento psicológico que ele introduz em psicologia".

Como existe uma dificuldade para se definir o que é e o que não é social, Vigotski sugere que se inverta a pergunta, em vez de "como a criança se comporta no meio social" que seja "como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza social". Assim, verifica-se uma relação entre os social e o cultural.

Tudo o que é cultural é social, afirma Vigotski (1991), porém nem tudo que é social é cultural, pois o social é um fenômeno mais antigo que a cultura, é ao mesmo tempo condição e resultado do aparecimento da cultura. A cultura é definida por Vigotski como sendo "um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem" (Sirgado, 2000, p. 54). A cultura é a totalidade das produções humanas.

Não obstante, o social é também considerado pelo autor como sendo um signo, este termo é usado num sentido genérico que engloba dois tipos de signos, os naturais e os artificiais. Existe uma reversibilidade no signo, sua operação se dá na consciência.

Além desses objetos, Vigotski (1991), atribui ao caráter social às funções superiores, uma vez que sua função advém não do biológico, mas do social. Quanto às relações sociais e constituição do homem, entende-se que elas definem das funções mentais superiores.

Vigotski desloca-se da análise psicológica do campo biológico para o campo cultural, são as relações sociais que se tornam o eixo dos seus trabalhos ao se analisar o desenvolvimento humano, "a natureza psicológica do homem é a totalidade das relações sociais transferidas à esfera interna e tornadas funções da personalidade e formas da sua estrutura" (Sirgado, 2000, p. 61). Ainda cabe ressaltar, que é o modo de produção da sociedade que determina as relações sociais.

> A problemática colocada pelo papel das relações sociais na constituição cultural do homem nos conduz à outra questão: a do mecanismo que possibilita a conversão dessas relações em funções do indivíduo e em formas da estrutura. Esse mecanismo é a significação veiculada/produzida pela palavra do outro (Sirgado, 2000, p. 66).

Depreende-se disso, que o eu se constituí pelo outro, ou seja, é por meio do outro que nos tornamos nós mesmos. Na relação com o outro internaliza-se a significação do outro. Conclui-se, que toda relação social é relação de um eu e um outro.

Diante disso pode-se chegar a uma concepção de currículo que esteja pautado na Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que esta pedagogia visa resgatar a importância da escola, a reorganização do processo educativo, ressaltando o saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade do saber escolar, pensando o ser humano na sua historicidade social.

O CURRÍCULO PAUTADO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.

Antes de qualquer próximo passo, é preciso que tratemos sobre o currículo, seu conceito e suas implicações. Para tanto, precisamos entender que

> Insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo, dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo totalmente generalizado sobre o que verdadeiramente significa (Pacheco, 2005, p.15).

Ora, insistir em uma definição não desmerece a questão, assim, a concepção de currículo pautada na Pedagogia Histórico-Crítica busca um modo peculiar de se pensar a formação e a educação e, portanto, o currículo numa estrutura que leve em consideração a

> Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação, conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolar, provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto

> resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2013, p. 9).

O currículo, deste modo, engloba as atividades desenvolvidas pela escola, essas atividades são delimitadas a partir de uma compreensão do que é essencial, ou seja, existe um processo de seleção do conhecimento que é incorporado no currículo que por sua vez passa a ser o orientador da atividade escolar. "O processo de seleção do conhecimento a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta" (Gama; Duarte, 2017, p. 522).

Assim, a estrutura do currículo delimita o essencial do secundário, e neste processo leva-se em consideração o que foi historicamente construído pelo conjunto dos homens. Isto requer compreender como objetivo primordial da educação a formação humana, proporcionando conhecimento de modo à perfeiçoar as habilidades e promover cultura, permitindo aos estudantes um preparo para a vida.

Observa-se que este processo se dá por intermédio da socialização do conhecimento, considerando que homem se diferencia de outros animais por não ter a sua natureza garantida, e, portanto, é levado a produzi-la por meio do trabalho adaptando a natureza as suas necessidades. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais, é o trabalho.

À saber, "o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo da atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional" (Saviani, 2013, p. 9).

O trabalho é compreendido como uma atividade ou ação adequada a finalidades, e por meio do trabalho o homem transforma a natureza o que lhe garante um mundo humano e cultural, e disso, depreende-se que a educação é também um trabalho, que se traduz na ordem do não material.

Deste modo, a função da educação é a de identificar quais os conteúdos são prioritariamente fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano. Este processo de identificação possibilita a distinção do que de fato é essencial para a formação.

Saviani (2013, p.17), propõe uma definição ontológica ao dizer que currículo é "a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolar". Isso significa que, o funcionamento de uma escola está estampado no currículo em alguma medida, porém, não se esgota nele, fazendo com que a educação esteja para além da escola.

Espera-se, no entanto, que o currículo seja abrangente, incluindo o material físico e humano, ou seja, deve cobrir todos os elementos a que se destina uma escola. Fica evidente que na estruturação e seleção do conhecimento para compor o currículo, parte-se de um ponto e não da aleatoriedade.

Nesse sentido, propõe-se que a estruturação do currículo deva atender ao que ele intitulou como sendo de "conhecimento produzido histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2013, p.6), e a estes chamou de "clássicos", ou seja, aquilo que se firmou como fundamental, ou

> [...] aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (Saviani, 2013, p. 13).

O currículo de uma escola deste modo é elaborado a partir dos conhecimentos elaborados e saberes sistematizados, o que torna o currículo como sendo a expressão das concepções de ser humano, da natureza, da sociedade, de conhecimento, da educação, do ensino e da aprendizagem, das pretensões sobre a escola e seu papel social, das práticas pedagógicas e das relações nela vivida (Malachen, 2014, p. 4). Assim, o currículo garante em sua estrutura o que é necessário para o ser humano conhecer e enfrentar os problemas que lhe é imposto pela sua realidade.

Saviani (2013) frisa que a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, não se deve pensar que se trata de qualquer saber, mas, 'conhecimento elaborado' este que por sua vez remete a cultura erudita. A escola deve, no entanto, garantir este saber, que é por sua vez científico filosófico e artístico. O currículo, deste modo, seleciona de forma intencional uma porção da cultura produzida

historicamente, e isto, desenha o tipo de educação pretendida pela escola e consequentemente o tipo de ser humano que deseja formar, não obstante a sociedade que se espera.

Assim sendo, Silva (2005, p. 150) nos ajuda na compreensão de que

> O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viajem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Se olharmos por essa perspectiva, o currículo pautado nos pressupostos da Pedagogia Histórico- Crítica resgata a história, busca a construção da memória como elemento fundamental para que a cultura possa ser partilhada às novas gerações de forma que esses sujeitos se integrem da humanidade produzida ao longo dos tempos e para que possam, assim, também produzi-la para as gerações futuras.

Como caminho, o currículo é o documento que organiza de forma sistematizada os conteúdos da cultura a serem trabalhados e também indica as práticas pedagógicas mais elaboradas possíveis para que a cultura seja ensinada de forma objetiva. O currículo assume-se então como espaço, no qual entram em cena ideias, planos, percepções e anseios de diferentes sujeitos. Desse modo o currículo nunca é neutro, pois carrega em suas entrelinhas, visões de mundo, ideais e princípios subjetivos de quem os constrói.

Para que possamos entender isso, precisamos lembrar aquilo que Saviani (2013, p. 13) bem nos esclarece ao afirmar que

> o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Os sujeitos envolvidos no processo de elaboração do currículo, o elaboram a partir de suas convicções, por isso, para essa elaboração, é preciso muito planejamento e uma seleção de conteúdos com vistas ao bem comum e não apenas a reprodução de

conhecimentos e pensamentos que contribuem apenas para fortalecimento de um grupo dominante em relação a um grupo dominado.

Em outras palavras, o currículo, na perspectiva da perspectiva teórica da Pedagogia Histórico Crítica, pode funcionar como um elemento de transformação social, uma vez que poderá ser construído de maneira que problemas sociais emergentes sejam colocados em pauta e possam ser discutidos com as crianças e adolescentes de forma que no futuro, as próximas gerações, possam estar cientes desses problemas e possam buscar maneiras de superá-los.

Acerca disso, os estudos de Malanchen (2014, p. 07) são bem objetivos e nos esclarecem que

> Na teoria histórico-crítica concebe-se o currículo como um produto histórico, resultado de uma luta coletiva, da disputa entre as classes, que envolve questões sociais, políticas e pedagógicas. Ao considerarmos isso, a organização do currículo deve propiciar, não somente meios para que sejam compreendidos os conhecimentos nele inseridos, como ao mesmo tempo, o movimento de contradição que existe na sociedade e de que maneira a classe trabalhadora nele se insere. O currículo da escola é, deste modo, uma seleção intencional de uma porção da cultura universal produzida historicamente.

Assim sendo, o currículo está diretamente atrelada ao desenvolvimento da sociedade, uma vez que, como já dito na assertiva acima, a organização do currículo deve propiciar a abordagem das contradições existentes na sociedade de modo que as gerações futuras possam compreender a realidade objetivamente de modo a perceber as desigualdades existentes e lutar contra elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das considerações tecidas anteriormente, conclui-se que o ser humano, por não nascer ou algum dia se encontrar totalmente pronto, completo ou acabado, inevitavelmente passa a ser dependente da natureza e de outros seres humanos para produzir sua existência. Na relação do ser humano com a natureza, ele age sobre ela, modifica-a para adaptá-la às suas necessidades. Esse processo é conhecido como trabalho. Tudo que é produzido por meio do trabalho, sejam produções materiais (objetos,

ferramentas, elementos concretos) ou imateriais (ideias, pensamentos, saberes, etc), é considerado cultura. Essa cultura é passada de uma geração para outra. Para isso, uma geração mais velha precisa ofertar às gerações mais novas a cultura historicamente elaborada pela humanidade.

Nesse processo, a educação se desvela como o ato de transmitir de forma intencional e sistematizada a cada indivíduo, o que foi produzido historicamente produzido pelo conjunto dos homens. Assim sendo, ela se torna imprescindível para a formação humana dos sujeitos e nesse processo a escola é mais do que necessária. Para que ela possa operar de maneira significativa, pauta seu funcionamento por intermédio do currículo, que quando pensado à luz da Pedagogia Histórico-Crítica oferece elementos que permitem ao ser humano objetivar-se de forma social e consciente, desenvolvendo suas funções psicológicas superiores.

É no bojo do currículo que a escola norteia todo o processo pedagógico educativo sob o qual operará para transmitir aos sujeitos a cultura historicamente elaborada pelo conjunto dos homens. Por isso, na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica, o currículo aparece como elemento crucial para a formação dos sujeitos, uma vez que organizará os conteúdos e também preverá práticas e ações pedagógicas mais eficazes para que os conteúdos sejam mediados para com os alunos de forma que esses possam compreendê-los objetivamente, de forma a apreendê-los e deles fazer uso.

REFERÊNCIAS

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface comunicação saúde educação**, v. 21, n. 62, p. 521-30. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/mZKXbDZVP4KsZkgWr9x7RTg/abstract/?lang=pt#:~:text=Dermeval%20Saviani%20analisa%20o%20trabalho,do%20esvaziamento%20do%20curr%C3%ADculo%20escolar. Acesso em: 20 jun. 2024.

GASPARIN, João Luiz; PETERNUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia Histórico Crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. Caderno Pedagógico do PDE: Perola, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

MALANCHEN, Júlia. **Currículo e Pedagogia histórico-crítica**: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq-pdf/597-0.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contribuições para a investigação em educação. **Educ. rev.** , Curitiba. v. 34. n. 71. p. 223-239. 2018 . Disponível em http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000500223&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 jun. 2024.

NEVES, Rita de Araújo; DAMIANI, Magda Floriano. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **UNLrevista**, v. 1, n 2, abril. 2006. Disponível em: http://www.miniweb.com.br/educadores/Artigos/PDF/vygotsky.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez. 2005.

PINO, Angel. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo Cortez, 2005.

REZENDE, António. **Curso de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora Ltda. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítico**: primeiras aproximações. Campinas São Paulo: Autores Associados, 2013.
SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação/centro de estudos educação e sociedade (cedes).Campinas: cedes. ano XXI. n. 71. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 jun. 2024.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

CAPÍTULO 12

PRÁTICAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL

Samuel de Oliveira Rodrigues
Sandra Aparecida Pires Franco

INTRODUÇÃO

Sendo a educação um trabalho imaterial pode-se compreender que ela também compreende pressupostos presentes no trabalho material enquanto princípio educativo, posto que o trabalho educativo interpola tanto no campo do trabalho imaterial quanto no trabalho material, como confirmado por Duarte (2013, p. 65) que compreende a formação humana enquanto um processo em que:

> [...] cada pessoa deve se apropriar da riqueza material e espiritual produzida pela humanidade. No caso da educação escolar trata-se, principalmente, é claro, da riqueza espiritual, da transmissão de conhecimentos. Mas a vida do indivíduo não se limita à riqueza espiritual. A base da formação da individualidade é a apropriação da materialidade socialmente produzida sem a qual a vida humana não existe. Mas essas duas coisas não se separam. A apropriação da riqueza material exige conhecimentos e a apropriação de conhecimentos ocorre sempre em determinadas circunstâncias materiais, a começar da materialidade do corpo humano. O indivíduo deverá, portanto, se apropriar da riqueza humana tanto em suas formas materiais como em suas formas imateriais. Essa riqueza existe como resultado do processo oposto ao processo de apropriação, que é o de objetivação.

Assim, uma educação que objetiva a formação pautada na prática de leitura e na formação de leitores à luz da Teoria Histórico-Cultural como possibilidades de formação humana omnilateral é um dos caminhos que pode fornecer elementos de objetivação capazes de emancipar os sujeitos ante os cenários pautados por sentidos e significados diversos que estruturam e determinam a dinâmica de um cenário caracterizado pelas novas linguagens produto do processo propagado pelas tecnologias, por novas profissões

forjadas pela restruturação do sistema de produção atual, convergindo em novas relações sociais, culturais e também de trabalho na realidade concreta do mundo atual; realidade esta que reverbera em desafios para a educação como um todo ao conferir ao ensino e aprendizagem a necessidade e urgência de atender a demanda de formar sujeitos aptos a desenvolverem suas capacidades de compreensão crítica acerca do mundo no qual estão inseridos.

Para tanto, a educação precisa pensar na heterogeneidade de valores e de realidades sociais e culturais presentes nos entornos em que o processo formativo está inserido, sobretudo no que diz respeito à formação de leitores, pois estes sujeitos precisam ter um conhecimento que articule cultura e suas relações socias em diferentes contextos com o intuito de problematizar e compreender os limites do atual modelo de mundo, tendo como princípio a constituição de uma formação humana a partir do viés intelectual, teórico, científico, crítico, cultural, material, histórico e dialético (Duarte, 2014).

Nesse contexto torna-se imprescindível que reconheçamos que a reprodução da humanidade no sujeito acontece em contraposição à ideia de apenas reproduzir formas e modelos de trabalhos preestabelecidos pelo sistema de produção capitalista, ou seja, o processo de desenvolvimento humano pressupõe que haja o desenvolvimento dos pensamentos teóricos a partir dos desenvolvimentos cognitivos superiores dos sujeitos (Vigótski, 2009), e que por meio desse desenvolvimento consigam objetivar a condição de um novo homem com percepção de que necessita se desvencilhar do trabalho alienado e alienante, que precisa se desvencilhar da alienação acerca do produto que este produz mas que lhe é expropriado pela lógica de relação de exploração do sistema capitalista (Marx, 2007).

É a partir dessas amarras que discutir sobre a prática de leitura e formação de leitores faz sentido e se mostra necessário e urgente, posto que quando pensamos nas possibilidades de uma educação que tenha como pauta do dia a prática da formação emancipada, estamos abrindo portas e janelas do conhecimento para que consigamos responder questões referentes a que tipo de sujeitos queremos formar, que tipo de sociedade queremos desenvolver, que tipo de homem queremos forjar, enfim, que tipo de educação estamos projetando para um futuro que já é presente, ou seja, queremos ressaltar que a prática da leitura e a formação de leitores à luz da Teoria Histórico-Cultural abrem a lente social e cultural dos sujeitos, com as quais os mesmos podem enxergar o mundo a

partir de outro viés: um viés no qual eles é que são os protagonistas, ou seja, abrindo essa lente social e cultural é que a prática da leitura e formação de leitores podem proporcionar um leque de conhecimentos acerca da evolução e desenvolvimento do homem, permitindo que tenham o poder de escolha dos seus projetos de vida, acerca de seus futuros, e assim deixando de ser apenas um coadjuvante da história e se tornando personagens principais do seu desenvolvimento enquanto sujeito histórico, social, político e cultural, enfim, um sujeito omnilateral.

"O desenvolvimento omnilateral dos indivíduos é um processo que envolve a totalidade da vida humana, o que significa que ele não pode se limitar ao âmbito da educação escolar. Mas, isso não diminui a importância da educação escolar para esse desenvolvimento pleno de todos os seres humanos" (Duarte, 2014, p. 103-104), sobretudo levando em consideração a realidade atual em que pode-se afirmar que a educação escolar é hoje mais do que necessária, posto que é no bojo da mesma que acontece o desenvolvimento dos pensamentos superiores pautados nos conceitos científicos e teóricos, é o espaço que possibilita que os estudantes consigam compreender o mundo a partir do desenvolvimento dos pensamentos superiores, numa relação estabelecida em coletividade com o meio social e cultural em que estão inseridos (Vigótski, 2009).

Isto posto, este estudo[3] discute acerca da prática de leitura e formação de leitores à luz dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural como possibilidades para a formação humana omnilateral, tendo como intuito trazer à tona questões referentes a desafios de processos formativos com objetivos de ir além de uma formação unilateral, técnica e distanciada da teoria e da prática, almejando discutir os caminhos e possibilidades de uma educação que de fato consiga possibilitar aos sujeitos uma formação humana ampla, não alienada, sobretudo problematizadora, isto é: uma formação humana em sua totalidade, em sua omnilateralidade; conceito este que significa uma formação que possui como referência o trabalho como princípio educativo no processo de desenvolvimento humano (Marx, 2007; Lukács (2004-2013); Gramsci (1987), se caracterizando como estudo qualitativo e bibliográfico, e tendo como parâmetro a categoria omnilateral a fim de responder o seguinte problema de estudo, qual seja: de que forma a prática da leitura na formação de

[3] Constitui parte da Tese parcialmente desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina-PR.

sujeitos leitores à luz da Teoria Histórico-Cultural pode contribuir para uma formação humana omnilateral?

OMNILATERALIDADE NO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Antes de tecermos considerações sobre como a prática da leitura e a formação de sujeitos leitores à luz da Teoria Histórico-Cultural podem possibilitar caminhos que reverberem na formação humana omnilateral faz-se mister percorrer o caminho do processo de desenvolvimento do conceito de omnilateralidade a partir dos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, uma vez que a formação humana omnilateral só acontece em condições às avessas a realidade que está dada e preestabelecida pela lógica de relação do sistema capitalista de produção.

É neste sentido que Marx e Engels desenvolveram reflexões e compreensões acerca do homem em sociedade, desvelando os elementos que a estruturam, e assim não se limitando a desenvolver fórmulas metodológicas, mas desenvolver conhecimentos permeados por significados e percepções da realidade concreta (Marques, 2016). Neste constructo teórico-metodológico, Marx (2007) criou categorias de análises por meio das quais o autor buscou elucidar, de forma crítica e problematizadora, as nuances políticas, econômicas, históricas, sociais e culturais da realidade das relações concretas (Gamboa, 1998). Para Ianni (2011), não só devemos fazer uso como também é preciso construir categorias que nos permitam a pensar, a perceber o processo real da história, das relações, dos antagonismos e contradições. Daí a importância de formarmos categorias para refletir e para compreender a essência do real pensado, como pontua Gramsci (1978) ao afirmar que é preciso sintetizar dialeticamente a profundidade intelectual, unificando a humanidade em uma síntese superior de cultura, pois é a partir desta unificação que se permite a formação de uma subjetividade universal orgânica, equiparada pelo autor à subjetividade histórico-concreta, que permite a superação do "pensamento ideológico e das contradições antagônicas" (Gramsci, 1978, p. 6).

Por isso, este estudo possui como método, o dialético, pelo fato deste levar em consideração as categorias que possibilitam tanto um entendimento do todo quanto das partes que formam e são formadas pelo todo, buscando compreender a realidade a partir das relações sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais concretas, para assim

conseguir ter uma percepção e compreensão de mundo em sua totalidade, ou seja, este método compreende que a vivência se dá em fenômenos e para compreendê-los é preciso percorrer um caminho que vai além das aparências de como os fatos e relações aparecem, buscando atingir a essência dos fenômenos (Kosik, 1986), posto que aquilo que não está revelado se esconde em estruturas internas e o caráter específico do objeto em si, só pode ser contemplado nesse movimento dialético (Gamboa, 1998). A dialética trata-se, portanto, "de um conhecimento que não é manipulador e que apreende dialeticamente a realidade em seu movimento contraditório" (Marques, 2016, p.82).

Vê-se que a formação humana omnilateral não acontece fora do seu contexto de relações concretas estabelecidas entre sujeitos e natureza e destes para com a sociedade, num complexo dialético contínuo e convergindo na construção da relação histórica do ser humano em sua amplitude, completo, em todos os sentidos, isto é, um sujeito omnilateral que tem no trabalho o processo formativo e a relação direta e essencial para a sua consciência, existência e desenvolvimento ao longo dos tempos; o trabalho enquanto processo/princípio educativo não é o trabalho enquanto processo destrutivo, alienante e explorador como o que ocorre desde o advento do sistema capitalista de produção, em que em várias situações o trabalho ganha formas desumanas de relação, levando o trabalhador a ser explorado e expropriado dos meios de produção, bem como transformados em mercadorias negociadas nas relações de trocas capitalistas.

Os desafios de uma educação voltada à formação de sujeitos omnilaterais sob os pressupostos do sistema capitalista de produção, portanto, consistem em ter que repensar em como romper com essa lógica de exploração da força de trabalho dos sujeitos e a partir disso estabelecer estratégias de criar caminhos que possibilitem uma retomada de uma formação humana ampla, nos lançando ao compromisso de ter que consideramos a educação voltada à formação de sujeitos tendo como referência a cultura e a historicidade do ser social, como expõe Saviani (2016, p. 59) que compreende que é:

> [...] necessário considerar a educação em sua estreita relação com a sociedade no processo de desenvolvimento histórico. Com efeito, a educação é inerente à sociedade, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem. Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação. A humanidade se constituiu a partir do momento em que determinada espécie natural de seres vivos se destacou da natureza e, em lugar de sobreviver

> adaptando-se a ela, necessita, para continuar existindo, adaptar a natureza a si. Dessa forma, o homem tem de se apropriar da natureza e transformá-la de acordo com suas necessidades, sem o que ele perece. Diferentemente, portanto, dos animais que têm a sua existência garantida pela natureza bastando-lhes adaptar-se a ela, o homem necessita produzir sua própria existência. Ora, a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

Então, é coerente pensar que os caminhos do conhecimento sobre toda bagagem história é relevante ao desenvolvimento humano, posto que possibilitou o homem produzir formas de organização (social, econômica, política, cultural e educacional) a partir do conhecimento compartilhado coletivamente ao longo do processo de perpetuação da espécie, o que confere importância ao emprego de uma consciência coletiva e cooperativa sobre a categoria trabalho (material/imaterial) como sendo central no processo de humanização. E é a partir desta consciência que se tornou possível ao homem dar um salto emancipatório e qualitativo na história do seu conhecimento, bem como ao seu desenvolvimento (Duarte, 2001). Assim, a omnilateralidade que o Materialismo Histórico-Dialético apresenta é a síntese do sujeito no processo histórico, social e cultural, e essa historicidade é produzida por meio da relação dos sujeitos com o trabalho enquanto princípio educativo, determinando a condição de sua exstência e possibilitando sua perpetuação social e cultural ao longo dos tempos (Lukács, 2004).

Pensar as práticas de leitura e formação de leitores à luz da Teoria Histórico-Cultural como possibilidades de formação humana omnilateral significa considerar o homem em sua gênese da passagem das condições primárias, das condições vitais ao ser humano, das condições mais simples às mais complexas de organização, percebendo os sujeitos enquanto um processo dialético contínuo, cumulativo e inacabado, isto é, a longa passagem da condição de hominização para o de humanização, passagem estabelecida levando em consideração os desafios que levaram o homem a objetivar o motivos necessários para desenvolver suas capacidades de superação constante, visto que a humanização confere ao homem uma condição de incompletude de seu desenvolvimento cognitivo, conferindo que

a formação humana pode ser construída por meio do processo educativo com perspectiva de pensar na construção do ser omnilateral desde que seja dotada dos saberes e fazeres culturais e socialmente construídos ao longo da história humana. E disso decorre analisarmos os processos por meio dos quais os sujeitos podem conseguir atingir seus desenvolvimentos plenos, sistematizados e científicos a partir das formas e práticas diferenciadas de formação humana por meio da leitura e da formação de leitores como possibilidades de omnilateralidade.

PRÁTICAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES COMO POSSIBILIDADE DE OMNILATERALIDADE

Perante ao que foi discutido na seção anterior torna-se imprescindível que para compreendermos os caminhos que possibilitam uma formação humana omnilateral é preciso analisar o contexto político, social, cultural e econômico no qual a educação está inserida, para que assim possamos conseguir tecer conhecimentos acerca das temáticas práticas de leitura e formação de leitores com o intuito de responder o problema que provoca este estudo, qual seja: de que forma a prática da leitura na formação de sujeitos leitores à luz da Teoria Histórico-Cultural pode contribuir para uma formação humana omnilateral?

O contexto no qual a educação está inserida não é outro senão aquele já discutido na seção anterior em que foi possível por meio dos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético objetivar sucintamente a estrutura capitalista que impõe desafios à formação que se almeja desenvolver. Por isso que, a Teoria Histórico-Cultural é prelúdio para embasar as discussões presentes nesta seção, porque além dela ter como parâmetro o Materialismo Histórico-Dialético ela também nasce num contexto histórico revolucionário (Revolução Russa de 1917), em que a cultura, a educação e a formação de um novo homem eram pautas de debates e de estudos do dia. Ademais, a Teoria Histórico-Cultural não se limita ao desenvolvimento puramente intrínseco ao biológico, pelo contrário, a mesma tem seus pressupostos voltados ao projeto de sociedade em que as interações dos sujeitos sejam pautadas pelos aspectos determinantes para a emancipação cognitiva dos mesmos por meio da linguagem, do contexto histórico de vivência sociais e culturais das experiências, desvelando as particularidades que diferenciam o homem dos animais, ou seja, a

capacidade humana de transformar o meio por meio da atividade principal e essencial ao homem: trabalho.

Para Vigótski (2009) foi fundamental a compreensão do motivo que leva o homem a emitir um pensamento, uma comunicação, uma motivação, que juntos tais conceitos geram uma imagem do real no interior da consciência. É isso que explica o desenvolvimento humano em todos os momentos históricos, tendo como parâmetro suas necessidades ante os desafios de se manterem vivos e cada vez mais desenvolvidos, sendo o oposto ao que é propalado pelo modelo de desenvolvimento humano pautado pelas relações capitalistas de produção, em que não se permite que o homem alcance o seu desenvolvimento pleno e nem a sua liberdade plena, visto que as institucionais de trabalho inseridas nesta realidade têm como mola motriz a alienação do sujeitos em relação à totalidade histórica e do próprio processo de humanização.

Vê-se que o contexto de produção capitalista impõe muitos desafios para que a educação consiga encontrar caminhos para conseguir desenvolver projetos que consigam formar sujeitos emancipados em cenário como o que está posto e que atravessa os sujeitos por meio de fetiches de consumir, não de ser pensadores e reflexivos, bem como reforçando um padrão de vida inalcançável pela realidade concreta de vida de muitos, ou seja, é um cenário que ganha os sujeitos pelos prazeres mercadológicos e alienantes, em que se vive para o trabalho e se trabalha para sobreviver apenas, e não gozar de uma vida plena e pautada pela cultura, pelo lazer, pelo tempo livre em que se consiga dedicar-se à leitura de uma obra literária, em que se consiga ir ao cinema assistir à um bom filme, em que se consiga ir à um museu fazer a leitura de uma obra artística, e assim por diante. Isso consiste no oposto do que podemos compreender como sendo a cultura um processo histórico e contínuo e que deve ser passada às novas gerações por meio das atividades desenvolvidas nas experiências de cada sujeito, que ao se relacionar e entrar em contato com a cultura mais elaborada no campo educacional, consegue adquirir, desde criança, novas linguagens que vão estruturar a unidade cognitiva e afetiva ao longo do processo de desenvolvimento humano.

Claro está que para que a prática da leitura e formação de leitores como possibilidades para a formação humana ominilateral consiga se estabelecer e se concretizar, uma série de questões precisa ser problematizada, como o fato de que é preciso o convite à prática da leitura, e esse convite precisa ocorrer de forma corriqueira no

cotidiano da educação escolar, o que abre espaços para discussões de que é preciso que tais instituições forneçam espaços convidativos à prática da leitura realizada por prazer e não por obrigação ou mesmo aquisição de aprovação ou por aquisição de boas notas com fins a conseguir passar de uma etapa da aprendizagem para outra, posto que a educação que funciona neste modelo de aquisição não denota a importância da prática da leitura e formação de leitores enquanto trabalho como princípio educativo à vida dos sujeitos, pois é sabido que na maioria das vezes as práticas de leitura e formação de leitores acontecem como se fossem para decifrar códigos das tecnologias da escrita, e não em saber interpretar e dar sentido aos significados das ações e relações sociais e culturais estabelecidos em diferentes espaços, e com isso a prática da leitura e a formação de leitores ficam reduzidas à um comprimento de pauta de ementa que precisa ser passada e repassada ano após ano, não se configurando em um ato convidativo para se contemplar o fato de que a prática da leitura e formação de leitores possam convergir no importante processo para a libertação de inúmeras amarras que a vida em sociedade capitalista impõe. Assim,

> Há, em consequência, uma pergunta inevitável, reveladora também de uma contradição. Se a situação socialmente esperada é a de um leitor de sentidos, e se o entorno das crianças é a fonte de seu desenvolvimento (VYGOSTKY, 1935), não seria necessário, desde o início da escolaridade, que a escola, constituinte também desse entorno, pudesse ensinar a conduta de um leitor de sentidos da língua escrita não dissociada de suas práticas culturais? Qual seria a importância do entorno para o desenvolvimento da leitura? As perguntas trazem em si mesmas as próprias respostas. O entorno da criança, na concepção vigotskyana, o seu mundo histórico e cultural é a fonte privilegiada da qual ela se apropria da cultura e do conhecimento produzidos, pela ação dos outros seres humanos que compõem esse entorno e com os quais relaciona [...] (Arena, 2010, p. 241).

Soma-se a esses fatores a formação de professores que quase sempre carece de um olhar crítico acerca da realidade na qual os estudantes estão inseridos, e que por isso não conseguem mensurar o tamanho do desafio que estão a enfrentar ante a realidade, escolhendo efetuar práticas que sejam mais convencionais ao seu cotidiano docente, não priorizando adentrar em práticas mais desafiadoras que possam possibilitar um ensino mais problematizador por meio da prática da leitura e formação de leitores, em que os estudantes realmente consigam fazer com que a prática da leitura tenha impacto em suas

vidas, posto que as práticas docentes com a prática da leitura quase sempre apresentam um distanciamento da realidade dos sujeitos ou com os desafios que os sujeitos enfrentam no cotidiano, e assim perpetua-se um projeto de ensino e aprendizagem que apenas consegue atingir uma parcela diminuta de estudantes que realmente se interessam em fazer da prática de leitura o seu projeto de vida, que consigam entender que a prática da leitura vai além de um simples passatempo, que consigam entender que a prática da leitura é um instrumento de resistência ante um sistema explorador e repressivo, ou seja, é um instrumento de emancipação para a vida toda.

Tanto Vigótski (2007) quanto Leontiev (2014) enfatizaram a importância do trabalho do professor ante os mediadores (símbolos e signos) no processo de apropriação dos produtos culturais. O ensino não só propicia a apropriação da cultura, como também o desenvolvimento do pensamento, em que estes processos articulados formam uma unidade, isto é, quando os estudantes formam conceitos científicos, os mesmos incorporam processos de pensamento e vice-versa, e, enquanto formam o pensamento teórico, desenvolvem ações mentais, diante da solução de problemas que suscitam a atividade mental do estudante. Assim, o estudante assimila o conhecimento teórico e as capacidades relacionadas a esse conhecimento (Libânio, 2004).

Por meio desta questão, identifica-se que uma vez que a leitura e a formação de leitores sejam trabalhadas por meio dos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, representa, sim, um caminho que pode possibilitar a formação humana omnilateral, posto que os conceitos desta teoria e a forma com que aborda a educação de estudantes representam um processo sistemático para a construção de necessidades no conhecimento humano, fazendo com que os sujeitos consigam desenvolver pensamentos teóricos a fim de colaborar, refutar, ampliar, detalhar e atualizar, algum conhecimento pré-existente, colocando os estudantes em atividade, como enfatiza Leontiev (1978, p. 107-108):

> A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se "objectiva" nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula.

Assim, o conteúdo da atividade da aprendizagem não é outro senão o conhecimento teórico-científico, isto é, a base do ensino desenvolvimental é o seu conteúdo. Daí se origina os métodos de ensino. Entretanto, isso não quer dizer que a escola deva transmitir apenas conteúdo, pelo contrário, deve ensinar aos estudantes as capacidades de autonomia em aprender por si, propondo, em todos os níveis, a formação do pensamento teórico-científico (Libânio, 2004).

Portanto, a prática de leitura e a formação de leitores à luz da Teoria Histórico-Cultural consegue atender aos anseios por uma formação humana omnilateral, posto que essas categorias estão entrelaçadas no mesmo objetivo de não deslocar o processo formativo do contexto no qual os sujeitos estão imersos, tendo como referência a bagagem histórica, social e cultural como pressupostos norteadores das questões referentes aos desafios de uma formação emancipada dos sujeitos, partindo do ponto que é crucial ao desenvolvimento do homem que é a relação direta com o trabalho como princípio educativo, em que o conhecimento que produz desenvolvimento parte da relações com os próximos, estabelece a necessidade de os sujeitos alcançarem o Nível de Desenvolvimento Real Vigótski (2009), em que se vivência a execução das atividades de forma autônoma por meio do desenvolvimento do pensamento teórico e da capacidade de problematizar e conferir sentido aos acontecimentos que emergem da relações cotidianas. Disso podemos inferir que nesse processo de abordagem tanto os estudantes quanto os professores ganham em qualidade no diz respeito ao conhecimento das reais necessidades que precisam ser elencadas como determinantes para que o ensino e aprendizagem consigam possibilitar o desenvolvimento amplo e humanizador, ou seja: a formação omnilateral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos apresentados neste estudo possibilitam compreender que a prática da leitura e formação de leitores à luz Teoria Histórico-Cultural contribuem para pensarmos a formação humana omnilateral ao compreender a escola enquanto um lócus de transmissão de conhecimento contextualizado que visa à emancipação e a constituição humana dos sujeitos em sua totalidade, buscando uma formação que vise resgatar, nos sujeitos, suas essências indenitárias, suas consciências enquanto sujeitos do processo histórico, suas percepções de coletividade e suas necessidades enquanto seres sociais e em

constante desenvolvimento, compreendendo as contradições presentes na sociedade, revelando o que está oculto e tendo a educação com a função de formar para o "Ser", isto é, educar sujeitos para que sejam portadores de valores humanos e que esses valores se sobreponham aos apelos do capital, propondo uma escola que, num processo intencional de promoção do homem à sua totalidade, não naturalize, mas que questione, que leve ao estranhamento e que ao final do processo possibilite a emancipação que possibilita a formação omnilateral.

Isso posto, a constituição da formação humana embasada na lógica dialética precisa pensar a contradição e sempre se questionar sobre "o que se está a fazer?", "o que se quer fazer?", "a quem se está colocando a serviço?", estando a serviço da formação para o "Ser" na coletividade, levando os sujeitos a se perceberem em seu processo formativo como agentes de possíveis transformações, possibilitando que consigam problematizar sobre as contradições, para que assim consigam objetivar a totalidade do seu processo histórico e cultural, o que consiste que a formação humana omnilateral necessita ser entendida como princípio educativo no âmbito da educação escolar, pois por meio desta é que pode reestabelecer vínculos entre o conhecimento e o ser social, logo a educação do homem precisa ser a que possibilite a desconstrução dos apelos alienantes nos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto.O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun.2010.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica: a formação da individualidade para si. In SILVA, João Carlos da. [et al] org. **Pedagogia Histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. 1. Ed. Curitiba, 2014.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, dez. 2013. 59-72 p.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 41-61 p. (Coleção educação contemporânea)

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, dez. 2013. 59-72 p.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Editora Civilização brasileira S. A. Rio de Janeiro- RJ. 1978. 339 p. (Coleção perspectivas do homem, volume 12)

IANNI, O. A construção da categoria**. Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, abr. 2011 - ISSN: 1676-2584. p. 397-416.

KOSIK, KAREL. **Dialética do Concreto.** Paz e Terra, 4 ed. 1986.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Tradução: Marcelo José de Souza e Silva, 2014. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1974/06/Atividade-Consciencia-Personalidade.pdf. Acesso: 01/01/2023.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNIO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez. Nº27. 2004.

LUKÁCS, G. **Ontologia del ser social**: eltrabajo. Buenos Aires: Herramiento, 2004. 208 p.

LUKÁCS, G, **Para uma ontologia do ser social, II**. Tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013. 856 p.

MARQUES, H. J. DUARTE, N. A Pedagogia Histórico-Crítica em defesa de uma educação revolucionária. **RIAEE** – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2204-2222, nov. 2020. Acesso em: 35/9/2020. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/14427-Texto%20do%20Artigo-45874-1-10-20201121.pdf

MARQUES, L. **A matricialidade sociofamiliar na política de assistência social:** as diferentes perspectivas e interpretações teóricas no serviço social**.** Dissertação (Mestrado). Florianópolis, 2016. 198 p.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007. 614 p.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. CAMPINAS, Práxis, SP, 1998. 155 p.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista De educação**, (4). 2016. p. 54-84. Acesso: 28/11/2020. Disponível em: https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296

VIGÓTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGÓTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Michele Cole et al. (org.). Tradução José Cipolla Neto et al. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e pedagogia).

CAPÍTULO 13

A PROPOSTA DE ELKONIN PARA A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA: A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PELA ANÁLISE SONORA DA PALAVRA

Janaina Damasco Umbelino

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização no Brasil sempre esteve em discussão, seja pelos índices, sempre abaixo das expectativas, pelas políticas para superação do analfabetismo ou pelas discussões metodológicas, acerca de qual o melhor método para garantir às crianças a apropriação do sistema alfabético da escrita.

Nosso objetivo, neste texto, é apresentar um trabalho realizado no âmbito da extensão universitária, fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, principalmente nas discussões realizadas por Vigotski (1995), acerca do papel da palavra no desenvolvimento humano, e por Elkonin (1999), em seu trabalho sobre a análise sonora da palavra.

Para isso, organizamos o texto em duas seções. A primeira refere-se à nossa concepção de alfabetização, como compreendemos esse processo e sua importância no desenvolvimento da criança. Apresentamos considerações sobre o papel da palavra a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, principalmente acerca das contribuições de Vigotski. Ao final, fizemos um relato acerca de um projeto universitário de extensão, realizado com crianças dos anos iniciais.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: A PALAVRA COMO OBJETO

Inicialmente, gostaríamos de considerar que aprender a ler e a escrever é um direito de todo o cidadão. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, garante a todos o direito à educação, com vistas ao pleno desenvolvimento do sujeito. Junto ao direito de educação, consideramos, como inalienável, o direito à alfabetização, ou seja, ler e escrever torna-se uma habilidade constituinte da formação humana, que possibilita a compreensão do seu contexto social e as relações que acontecem nele. A alfabetização refere-se, então, não somente aos processos de codificação e decodificação, mas ao uso consciente da

palavra para comunicar-se e expressar seu pensamento. Estar alfabetizado, ou seja, ter se apropriado dos signos linguísticos e fazer uso deles de forma consciente e planejada permite aos sujeitos apropriar-se das diferentes formas de manifestações culturais, proporcionando o conhecimento do mundo e tornando mais complexas as relações cognitivas.

Ao pensarmos no conceito de alfabetização, pensamos, também, no seu objeto principal, a palavra. A palavra é a "unidade que nos permite designar os objetos da realidade, suas qualidades e suas ações" (López Hurtado, BorgatoAngeletti, 1995, s/p.); assim, ela é compreendida como aquela que contém, em si, a unidade do pensamento e da linguagem: o significado.

Palavra e significado constituem-se em dois elementos inseparáveis. Para Vigotski (2001, p.10), palavra sem significado "é som vazio"; por outro lado, o significado objetiva-se, por meio dela. Durante a comunicação, a palavra não é nada sem o seu significado, o qual, para ser a unidade do pensamento, necessita de uma representação por meio do signo.

Ao longo do desenvolvimento infantil, a palavra, ouvida pela criança e pronunciada por ela, inicialmente, de forma inconsciente, é submetida à ação. Ao tornar-se consciente, a palavra orienta a ação e inicia novas etapas no desenvolvimento, tornando, cada vez mais complexos os sistemas de funções psíquicas superiores e ações conscientes correlatas – é assim um processo vivo e dialético – "o significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança" (Vigotski, 2001, p.408). Por isso, a palavra, representa um dos importantes elementos da Teoria Histórico-cultural. É por meio dela que o pensamento se realiza.

Sobre isso, Vigotski (2001, p.398) afirma que:

> o significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz.

Além do significado, a palavra é constituída de sentido, já que isso representa "a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência" (Vigotski, 2001, p.465,); assim, o sentido está relacionado com as funções psíquicas em desenvolvimento na criança de 0 a 6 anos de vida. Ele torna-se cada vez mais complexo a partir das relações

sociais que a criança vivencia, bem como em situações sociais de desenvolvimento que promovam a apropriação da linguagem. Diferentemente do que acontece com o significado, que, mesmo se modificando ao longo do desenvolvimento, permanece estável e conhecido por todas as pessoas de um mesmo idioma, o sentido é inconstante:

> é um fenômeno complexo, móvel que muda constantemente até certo ponto em conformidade com as consciências isoladas, para uma mesma consciência segundo as circunstâncias. Nesses termos o sentido da palavra é inesgotável. (Vigotski, 2001, p. 466).

A criança, ao usar a palavra para se comunicar, demonstra seu nível de desenvolvimento. Quanto mais complexo for seu uso das palavras, quanto mais vivências em torno da linguagem, mais complexos serão os nexos internos das funções psíquicas superiores. Luria (1987, p.37) apresenta uma importante explicação sobre a palavra afirmando que ela "não é somente um meio de substituição das coisas, é a *célula do pensamento,* precisamente porque a função mais importante do pensamento é a abstração e generalização". Ou seja, ela representa toda a categoria do objeto a que se designa, fazendo possível sua compreensão pelo interlocutor. Mas, o autor destaca ainda que,

> em uma linguagem desenvolvida, a palavra não só separa a característica do objeto e generaliza a coisa, incluindo-a em uma determinada categoria; além disso a palavra executa um trabalho automático de análise do objeto que passa desapercebido para o sujeito, transmitindo-lhe a experiência das gerações anteriores, experiência acumulada na história da sociedade.

A palavra assume uma compreensão mais complexa, para além da transcrição da fala, que envolve a representação do pensamento, a materialização do pensamento no movimento das relações sociais e nos diálogos estabelecidos nele. Nessa perspectiva, Elkonin (1999, p.97) destaca que a aprendizagem da leitura e da escrita precisa estar apoiado em um material diversificado e rico em conteúdo, mas é necessário agregar duas condições: "em primeiro lugar, que o modelo básico de formação da ação destinada a recriar a forma sonora ou fônica da palavra seja correto; segundo lugar, que as crianças experimentem interesse pelo processo de trabalho com as palavras, com o idioma".

A compreensão acerca do desenvolvimento da palavra e seu papel na formação humana serviram como pressupostos para a realização de um projeto de extensão voltado a crianças que apresentam dificuldades no processo de apropriação inicial da leitura e da escrita. Para a organização das atividades do projeto, encontramos, nos trabalhos de Elkonin (1999), algumas orientações para o ensino da língua.

O PROJETO DE EXTENSÃO... A PALAVRA NA ATIVIDADE DA CRIANÇA

A pesquisa e extensão universitária têm, como objetivo, além de produzir conhecimento, estabelecer relações entre a universidade – professores, estudantes e técnicos – e a comunidade, o que envolve também contribuir para pensar sua realidade e melhorar as condições dos participantes. Esse é o objetivo do Projeto de Extensão "Leitura e escrita: atendimento à criança em alfabetização" (2023-2024). O projeto teve suas atividades voltadas ao atendimento a crianças matriculadas nos anos iniciais, principalmente nos 2º e 3º anos do ensino fundamental; assim, contou com uma equipe de bolsistas estudantes de graduação e recém-formados, que organizam e realizam o trabalho com as crianças.

O planejamento das atividades com as crianças foi orientado por alguns princípios: o trabalho coletivo; a organização do ensino para formação do pensamento teórico; a palavra com o objeto da alfabetização; a linguagem oral como simbolismo de primeira ordem; a análise da estrutura da palavra e a função social da linguagem escrita. Esses elementos materializam-se no planejamento das ações com as crianças.

Ao pensarmos em uma organização do ensino para a formação do pensamento teórico, fez-se necessário pensar em uma atividade de ensino intencional, sistematizada e organizada para tal objetivo. Nas ações do projeto, a intencionalidade materializa-se em ações que promovam "a necessidade de apropriação do conceito pelo estudante, de modo que suas ações sejam realizadas em busca da solução de um problema que o mobilize para a atividade de aprendizagem – a apropriação dos conceitos" (Moura *et al.,* 2010, p. 101), e realize ações, a exemplo da abstração, generalização e formação de conceitos.

Ao se apropriar dos conceitos, que podem ser apresentados por meio de situações do cotidiano, histórias virtuais ou jogos, a palavra evidencia-se como o objeto para o processo de alfabetização. Ela, enquanto signo dos signos e instrumento mental para o

processo de significação, recebe destaque em todo o processo, pois, ao mesmo tempo em que as crianças se apropriam do conceito, passam a produzir sentido e significado em relação às palavras.

Como um dos princípios do projeto, a criança realiza as ações de forma coletiva, na relação com os demais participantes, na busca de resolver problemas comuns. Para isso, expressar-se oralmente é uma condição no processo de aprendizagem. Ao realizar as ações, precisa expressar como realiza seu processo de aprendizagem e produz significados. Esse momento fica formalizado como uma oportunidade de troca de significações, no qual as crianças aprendem umas com as outras, mediadas pelo professor.

A fala assume o papel de representação e organização do pensamento, assumindo a relação entre o que a criança pensa e o que precisa ser colocado no papel. Uma vez que ela está no período inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, a fala assume a função de simbolismo de primeira ordem, pois fica interposta entre o pensamento e a escrita.

Nesse período, a criança apoia-se na fala para identificar os sons e marcá-los no papel. A função de simbolismo de primeira ordem é alterada no processo de apropriação e desenvolvimento da escrita. A fala deixa de orientar a escrita, a qual passa a ser autônoma. A escrita assume a relação direta com o pensamento, deixa de ser um simbolismo de segunda ordem e passa ao papel de primeira.

Esse movimento é complexo e envolve diferentes habilidades e ações mentais; dessa maneira, não se efetiva de forma linear; a cada palavra e a cada novo signo apropriado, a relação evidente entre a fala e a escrita volta ao início e o processo se repete, porém, de formas cada vez mais complexas. Compreender a importância da fala no processo de alfabetização requer uma outra organização do ensino, outra forma de proporcionar a relação entre professor e a criança, bem como entre elas. Expressar-se oralmente passa a fazer parte das ações de ensino; a sala de aula deixa de ser um espaço individual, de silêncio, de forma que se efetiva como um local de fala e escuta, de negociação mediada pela linguagem oral.

A palavra, como objeto da alfabetização, passa a ser analisada como uma unidade composta por sons, que, na relação entre si, possuem características específicas, compreendidas e identificadas no contexto da palavra. O processo de análise segue aquele apresentado por Elkonin (1999). Para o autor, a aprendizagem da leitura e da escrita precisa estar apoiado em um material diversificado e rico em conteúdo, mas é necessário

agregar duas condições: “em primeiro lugar, que o modelo básico de formação da ação destinada a recriar a forma sonora ou fônica da palavra seja correto; segundo lugar, que as crianças experimentem interesse pelo processo de trabalho com as palavras, com o idioma” (Elkonin,1999, p.97).

Elkonin (1999, p .106) apresenta uma proposta de ensino a partir da análise sonora ou fônica da palavra, a qual consiste em efetivar: “1 – o esclarecimento da ordem em que os fonemas se sucedem na palavra; 2 - o estabelecimento da função diferenciadora dos fonemas; 3 - a identificação dos contrastes fonêmicos fundamentais, próprios da língua em questão” (Elkonin, p. 106). Para o autor, sem esses procedimentos, a aprendizagem da leitura e da escrita não aconteceria. Esses três elementos da análise são organizados no planejamento do professor com a identificação de três questões: “1 – Qual deve ser o objeto da análise fonêmica”? Nesse caso, pode ser a palavra inteira como unidade elementar de comunicação; as partes estrutural-morfêmicas das palavras, como portadoras de possíveis comunicações; as partes articulatórias de pronúncia das palavras, ou seja, as sílabas. “2 – Por meio de qual ação pode realizar a análise fônica, isto é, estabelecer a sequência dos fonemas em uma palavra inteira”? A resposta seria realizada pelas seguintes etapas: a pronúncia enfatizada da palavra, marcando seus sons e a sequência deles na palavra; a sequência dos sons que formam as palavras e a diferenciação entre os fonemas consonantais e vocálicos, além de como são pronunciadas.

A criança identifica os fonemas das palavras, marca os sons que pronuncia. O professor trabalha orientando sua atenção para esses sons, ou seja, para os fonemas; além disso, identifica a quantidade, compara o tamanho das palavras. Ao atentar-se para os fonemas, orienta sua atenção para a articulação, tendo, como referência, sua própria articulação. Desse modo, a fala assume o papel orientador da escrita; serve como base para ela. As crianças apropriam-se da função e importância da palavra, de maneira que se tornam conscientes de seu uso no cotidiano, além do fato de que ela faz parte da comunicação.

As etapas acima descritas, consideradas preparatórias, têm, como base principal, os sons das palavras e sua relação com a escrita. Após compreenderem e se apropriarem desse processo, é necessário iniciar a relação grafema-fonema das palavras. Nesse momento, são introduzidos cartões para marcar os sons que compõem as palavras e sua relação com as letras. Aqui, inicia um processo de distinção entre os aspectos sonoros e gráficos da palavra.

Primeiramente, as crianças marcam cada fonema com um cartão branco e comparam, novamente, as palavras. Entendem que nem todas as letras da palavra são pronunciadas, mas algumas precisam de outra para formar o fonema, como nos casos de “ch”, “ss”, “lh”, “nh”, ou que existem marcas específicas que alteram a sonoridade das letras, como os acentos e cedilha. Nessa ação, estão presentes a atenção quanto à sequência das letras na palavra, a produção de sentidos, a relação com outras palavras que possuam os mesmos sons. A determinação dos sons consecutivos que formam uma palavra se

> constitui em um momento essencial na preparação da criança para a aprendizagem da leitura, devido à grande relação que tem com o processo de ler, entendido este como reprodução da forma sonora das palavras. Uma palavra não é mais que a sequência de vários sons que se pronunciam em uma ordem determinada (López Hurtado, BorgatoAngeletti, 1995).

Para a identificação dos sons e sua sequência nas palavras, são realizados três conjuntos de procedimentos didáticos, denominados de “esquemas”: pronúncia enfatizada; utilização de esquemas das palavras e materialização dos sons com fichas. No primeiro esquema, a pronúncia enfatizada busca identificar, na palavra, na forma de símbolo, da escrita, os sons que são pronunciados. São desenvolvidas funções, como a atenção, a percepção viso-motora, a percepção auditiva, o ouvido fonemático para a distinção dos sons.

No contexto do projeto, consideramos que as crianças, mesmo em níveis iniciais de leitura e escrita, já apresentam um contexto ampliado de linguagem e habilidades perceptivas que já estão desenvolvidas. Desse modo, as primeiras palavras são aquelas que fazem parte dos conteúdos estudados no 2º ano do ensino fundamental.

Numa nova etapa, as crianças utilizam cartões coloridos para marcar as diferenças entre os fonemas. Essa ação serve para que as crianças

> [...] realizem a diferenciação fônica que pressupõe a separação da parte sonora da palavra de seu significado, fazer abstração do conteúdo e atuar com seu aspecto formal, com sua forma sonora e com os sons que a compõem. Para conseguir esta ação, mostramos a possível transformação de uma palavra em outra e a relação que existe entre qualquer mudança da forma sonora das palavras e seu significado(Cuba, 1998, p. 39).

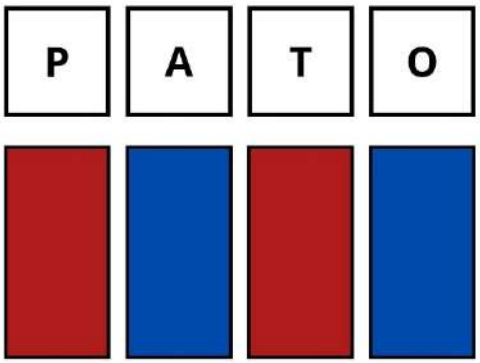
A criança compreende que, ao alterar a letra de uma palavra, mudamos o seu significado. Por exemplo: na palavra MALA, troca-se o primeiro A por O, transformando a palavra em MOLA, o que modifica seu significado. Não é somente uma letra, mas todo o significado da palavra que se altera. Na imagem abaixo, há uma ilustração do trabalho com as fichas, mostrando como é possível identificar os fonemas das palavras.

Figura 1 - Uso das fichas no trabalho com as crianças

Fonte: A autora

A partir das estruturas elaboradas, as crianças criam outras palavras com base na combinação feita. Na imagem abaixo, temos a palavra PATO.

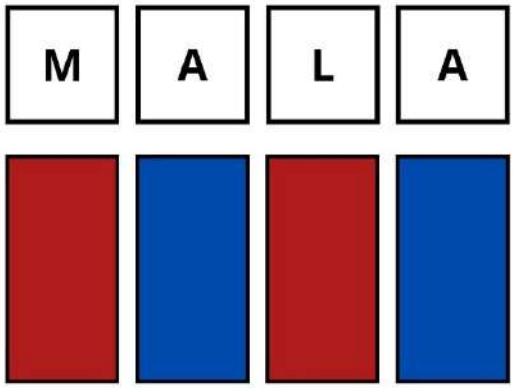
Figura 2 - Representação do esquema de palavras 1



Fonte: A autora

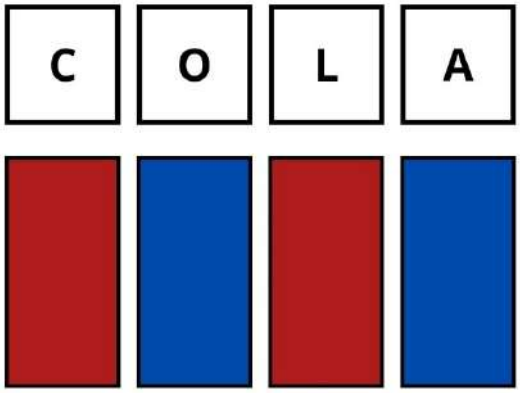
Com a sequência de fichas, as crianças procuram outras palavras que fazem parte do seu repertório linguístico e podem ser escritas com a mesma ordem. Por exemplo:

Figura 3 - Representação do esquema de palavras 2



Fonte: A autora

Figura 4 - Representação do esquema de palavras 3



Fonte: A autora

Esse exercício, feito coletivamente com as crianças, envolve todos os participantes do grupo, proporcionando trocas linguísticas, discussões sobre a ordem dos fonemas, quais palavras podem ser escritas e novos processos de significação. Também, contribui para a atenção em relação à posição das letras e sua congruência com a fala.

As fichas servem como instrumentos para que a criança, ao ver as cores, relacione com seus sons, orientando a relação grafema-fonema. Elas servem como signos mediadores entre a atenção, a memória e a análise fônica. Assumem inicialmente a função de um signo externo, que, ao longo de seu uso, como recurso para a memória, atenção e diferenciação

dos sons, acabam por se transformar em signo interno. Esse momento é quando a criança começa a operar com o seu significado e, então, "liberta-se" da presença física das fichas; dessa maneira, começa a fazer uso das funções psíquicas desenvolvidas para realizar, verbalmente, a troca de letras e relacionar com a troca de significado.

López Hurtado e Siverio Gómez (1995, s/p) destacam que "ao atuar mentalmente, com imagens, a criança representa as ações reais com os objetos e seus resultados; faz com imagens, aproximadamente, o mesmo que faria com os objetos reais". As fichas fazem a mediação da relação grafema-fonema, proporcionando à criança construir sua base orientadora para a apropriação da língua escrita. O uso das fichas contribui para, com a ajuda do adulto, tomar consciência de que "[...] não somente se podem desenhar as coisas, mas também a linguagem" (Vygotski , 1995, p. 197).

Essa proposta de ensino, a partir de um modelo apresentado pelo adulto para orientar a atividade da criança, remete ao processo de apropriação da palavra. Inicialmente, a ação predomina no pensamento da criança, de forma que ocorre uma atividade externa, na qual se estabelece uma relação interpsíquica entre ela e o adulto. No processo de internalização, essa ação se transforma em processo do pensamento, movimento intrapsíquico, promovendo e sendo promovido por conexões entre diferentes funções psíquicas superiores que, ao se desenvolverem mutuamente, proporcionam a apropriação do conteúdo pela criança, transformando-se em ações mentais.

Concomitantemente ao trabalho com os cartões, temos a produção do texto. Ela dependerá do objetivo e conteúdo trabalhado. As crianças produzem o texto individualmente ou de forma coletiva, sempre com o uso dos cartões para orientar a escrita. Nas figuras abaixo, elas colocaram em ordem sequencial as imagens do livro de Eva Funari, "A Bruxinha e o Gregório". Primeiramente, organizaram as imagens de forma independente e contaram a história. Depois, com o auxílio do adulto, registraram a fala no papel.

Figura 5 - Produção de texto pelas crianças

Fonte: A autora

Figura 6 - Produção de texto pelas crianças

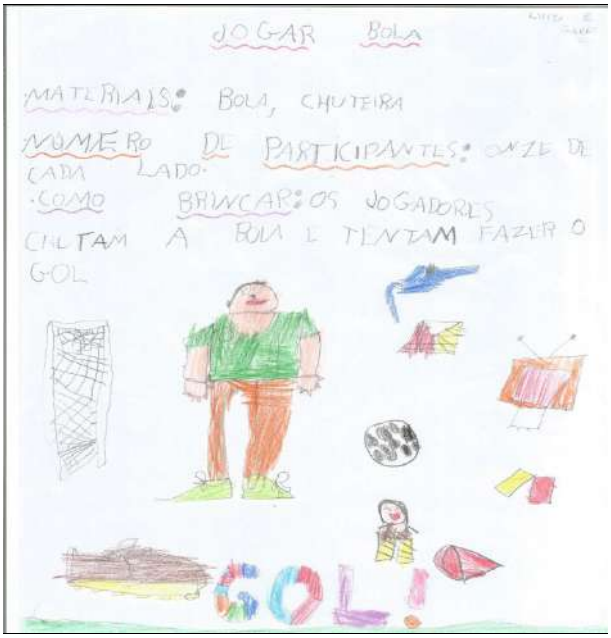
Fonte: A autora

Essa estrutura de trabalho mantém-se, alterando o conteúdo das discussões, ou seja, os conceitos trabalhados com as crianças. Seguem uma organização: apresentação do tema (por meio de jogos, situações relacionadas ao conteúdo, histórias), discussão sobre ele e sua relação com a realidade das crianças, sobre a origem do conceito, sua função social; escolha de palavras a serem trabalhadas com os cartões; e produção de texto, que pode ser individual ou coletiva.

Esses passos foram colocados em prática na elaboração de um livro sobre as brincadeiras infantis, com um grupo de crianças do 2º e 3º anos. A proposta iniciou após as férias escolares, quando as crianças narraram o que fizeram nesse período. Então, fizemos a pergunta para as crianças: "Do que será que as crianças, que hoje são adultos, brincavam quando crianças?" Essa pergunta as motivou para organizar entrevistas com os adultos da escolas (professores, técnicos administrativos, merendeiras, auxiliares de serviço geral, direção e coordenação pedagógica).

Coletivamente, fizeram as entrevistas, acompanhadas da equipe do projeto. Gravaram em áudio para, depois, transcreverem, transformando as informações em um livro, que continha as instruções das brincadeiras indicadas pelos adultos.

Figura 7 - Produção de texto



Fonte: A autora

Figura 8 - Produção de texto

Fonte: A autora

Figura 9 - Produção de texto

Fonte: A autora

As figuras acima são alguns exemplos dos textos que as crianças produziram. Eles representam a síntese do trabalho realizado por elas. Ao final da produção, organizamos os material como um livro, com o título *"Brincadeiras preferidas",* que foi exposto na escola, impresso e entregue às crianças.

Em síntese, o projeto de extensão apresentou uma possibilidade de organização de ensino para o trabalho com as crianças com dificuldades na apropriação da leitura e da escrita. As atividades produziram, além da aprorpriação do código linguístico no movimento de situações reais de uso da linguagem, uma ressignificação do processo de aprendizagem dessas crianças. Elas produziram sentido para o seu aprendizado, muitas vezes, em tensionamento com o processo convencional de ensino. O trabalho coletivo, ser ouvida, participar coletivamente das atividades foram situações que proporcionaram a elas um resgate afetivo com o seu processo de aprendizagem, antes em tensionamento com as suas dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização, tendo como princípios os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-cultural, é um momento que demonstra a importância de compreender os processos internos realizados pelas crianças na apropriação da leitura e da escrita, bem como de que forma contribui para o seu desenvolvimento. Ao participar de situações de aprendizagem que priorizam o uso social da linguagem, as crianças apropriam-se da sua função social, ampliam seu repertório linguístico e se desenvolvem.

A organização de um trabalho de extensão com esses princípios tem contribuído para a superação de dificuldades no processo de apropriação da leitura e da escrita, enfrentadas pelas crianças participantes do projeto. A organização das ações do Projeto de extensão "Leitura e escrita: apoio às crianças em alfabetização" buscou proporcionar às crianças situações de aprendizagem, nas quais pudessem se expressar, trabalhar coletivamente e apropriar-se dos conhecimentos necessários para sua formação humana. Como resultado, elas demonstraram melhora na qualidade de expressar-se em outros contextos fora do projeto.

Relatos dos professores demonstram alteração na participação das crianças, em relação ao período anterior. Antes, a participação das crianças em sala de aula estava

restrita a conversas com os colegas e quando chamadas para participar da aula. Com o desenvolvimento do projeto, o comportamento alterou-se. Tornou-se frequente a participação sobre os conteúdos estudados. Elas demonstraram estar mais seguras em relação ao seu processo de aprendizagem e confiantes para dar opinião, bem como demonstrar suas hipóteses de escrita e leitura.

Esses resultados só foram possíveis devido a um planejamento com objetivos claros, que se efetivou em ações intencionais, voltadas para o desenvolvimento da criança e considerando-a como sujeito do processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CUBA. Ministerio de Educación. **Educación Preescolar: Programa del Cuarto Ciclo.** Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1998a.

ELKONIN, D. B. How to teach Children to Read. **Journal and East European Psychology, Armonk/NY,** [s.l.], v. 37, n.6, p. 93-117, nov/dec. 1999.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem***:* as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: ARTMED, 1987.

LÓPEZ HURTADO, J.BORGATO ANGELETTI, Al. Formación de la habilidad de análisis sonoro de la palabra en niños del sexto año de vida. *In*: SIVERIO GÓMEZ, A. M., *et al*. **Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

MOURA, M. O. de (org**). A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Liber Livro, 2010. 178 p.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: _____; **Obras Escogidas.** Madri: Visor, 1995. T. III

CAPÍTULO 14

DOCÊNCIA POR COMPETÊNCIAS NO ENSINO MILITAR: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE

Lívia Aparecida de Almeida e Sousa
Vanessa Regina Pontes Ribeiro

INTRODUÇÃO

A formação de instrutores no ensino militar representa um campo complexo, atravessado por múltiplas exigências institucionais, epistemológicas e pedagógicas. Além disso, forma um eixo estratégico para o fortalecimento da cultura organizacional, da excelência operacional e da segurança institucional. No âmbito da Força Aérea Brasileira (FAB), iniciativas como o Curso de Preparação de Instrutores (CPI) evidenciam a preocupação com a qualificação pedagógica de profissionais que atuam no ensino. Sendo assim, observa-se um crescente movimento de atualização das práticas docentes, impulsionado pela necessidade de alinhar os processos de ensino às exigências contemporâneas de formação por competências.

Nesse contexto, a docência por competências emerge como uma diretriz normativa que demanda reorganizações nas práticas de ensino e aprendizagem, exigindo do instrutor não apenas domínio técnico, mas também capacidade de mediação pedagógica em ambientes operacionais e simulacionais.

Este trabalho apresenta um recorte analítico sobre a formação de formadores no contexto do ensino militar da Força Aérea Brasileira, com base em um estudo de caso do CPI, realizado na Universidade da Força Aérea (UNIFA), em 2025. Ressalta-se que se trata de uma investigação de natureza acadêmica, cujas conclusões não refletem, necessariamente, o posicionamento institucional da Força Aérea Brasileira. No entanto, suas análises e proposições fundamentam-se em referenciais teóricos consolidados e em dados empíricos cuidadosamente interpretados, oferecendo subsídios relevantes para o aperfeiçoamento contínuo da formação pedagógica de instrutores. Ao iluminar aspectos críticos e potencialidades do modelo vigente, espera-se que este estudo contribua para o

fortalecimento de políticas formativas mais alinhadas aos desafios contemporâneos da docência militar.

Neste sentido, objetiva-se analisar criticamente o Curso de Preparação de Instrutores da UNIFA, tendo como base teórica a Teoria da Atividade (TA) de Engeström (2001) e a abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1991). O problema de pesquisa que norteia esta análise é: como a formação pedagógica dos instrutores militares, realizada pela UNIFA, contribui para a consolidação de uma docência por competências, considerando os princípios da Teoria da Atividade e o conceito de agência dos sujeitos?

Para responder a esta questão, seguimos um percurso metodológico de natureza qualitativa, com enfoque interpretativo-crítico, fundamentado na análise documental das fichas de avaliação dos discentes sobre as subunidades ministradas, na percepção geral dos participantes sobre o curso, e no plano de unidade didática vigente. A análise de conteúdo temática (Bardin, 2011) será empregada para interpretação dos dados.

A fundamentação teórica ancora-se nas contribuições de Engeström (2001), ao propor que a aprendizagem se desenvolve em sistemas de atividade mediados por instrumentos e orientados por objetivos coletivos; de Vygotsky (1991), ao destacar a importância da mediação simbólica no desenvolvimento humano; e de autores como Perrenoud (1999), Zabala e Arnau (2010), Ahearn (2001) e Biesta (2013), que problematizam os conceitos de competência e agência.

A partir dessa base teórica e metodológica, as seções seguintes discutirão o contexto institucional do ensino militar, a história do Curso de Preparação de Instrutores da UNIFA, a concepção de docência por competências no ensino militar e os desafios para sua efetivação, apontando possibilidades para a formação de instrutores que atuem de forma crítica, reflexiva e transformadora em seus ambientes educacionais.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO DE PREPARAÇÃO DE INSTRUTORES (CPI)

O ensino militar da Força Aérea Brasileira (FAB) insere-se em um contexto estratégico institucional que visa formar profissionais aptos a atuar em um cenário geopolítico dinâmico, tecnológico e complexo. Segundo o Plano de Ensino da Aeronáutica (PCA 11-405, 2024), o ensino é compreendido como um processo contínuo, integrado e

interativo, articulado à missão constitucional da Aeronáutica e fundamentado em diretrizes que valorizam a capacitação técnica, ética e humana de seus efetivos (PCA 11-405, 2024).

A Pedagogia Militar se distingue por suas especificidades doutrinárias, estruturais e funcionais, sendo marcada pela hierarquia, disciplina, meritocracia e pela exigência de uma formação que integre saberes técnico-operacionais a competências interpessoais e reflexivas. Como destaca o documento da Aeronáutica, o ensino deve orientar-se por competências que considerem não apenas os Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA), mas também Valores e Experiências (CHAVE), visando à atuação em ambientes adversos e ao fortalecimento da identidade militar (PCA 11-405, 2024).

Nesse escopo, destaca-se o Curso de Preparação de Instrutores (CPI), concebido originalmente pela Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais da Aeronáutica (EAOAR) e Escola de Estado-Maior da Aeronáutica (ECEMAR), e desde 1987 integrado à estrutura da Universidade da Força Aérea (UNIFA), onde passou a ser coordenado pelo Centro de Instrução Especializada da Aeronáutica (CIEAR). O CPI objetivava capacitar militares e servidores civis assemelhados do Comando da Aeronáutica (COMAER), além de oficiais da Marinha do Brasil e do Exército Brasileiro e de Nações Amigas, para o exercício da atividade docente. O currículo contemplava fundamentos filosóficos e psicológicos da educação, planejamento educacional, didática, avaliação da aprendizagem e práticas de mediação e exposição oral.

Em 2013, foi criado o Curso de Preparação de Instrutores - Módulo A (CPI-A), destinado exclusivamente aos oficiais instrutores da ECEMAR e da EAOAR.

Em 2017, o Centro de Instrução Especializada (CIEAR) foi desativado e seus cursos redistribuídos para a Pró-Reitoria de Extensão e para a Pró-Reitoria de Ensino Especializado e de Idiomas (PROEEI). O CPI foi novamente reelaborado e incorporado em um único curso de formação de instrutores, para todas escolas e unidades de ensino, coordenado pela PROEEI da UNIFA naquela época.

Com a criação do Centro de Idiomas, em 2019, a PROEEI foi desativada e todos os cursos, com o foco em especialização e ensino, passaram a ser gerenciados pela PROEXT.

Até 2019, o curso tinha duração de oito semanas (quatro em EaD e quatro presenciais), o curso totalizava 194 tempos, sendo sua estrutura híbrida um reflexo da modernização pedagógica pautada na Educação 4.0 e nas metodologias ativas defendidas

pelo COMAER. A prática docente é valorizada como eixo central da formação, focando no desenvolvimento de habilidades de comunicação, mediação e avaliações formativas.

Atualmente, o curso está em processo de transformações e atualizações estruturais em conformidade com as diretrizes do PCA 11-405/2024, com ênfase no ensino baseado em competências. Entre as mudanças mais significativas, observa-se o aumento da carga horária na modalidade de Ensino a Distância (EaD) e a redução da etapa presencial para apenas duas semanas. Essa reorganização implicou a concentração da prática de exposição oral — principal atividade avaliativa do curso — nos três últimos dias presenciais, o que suscita questionamentos quanto à suficiência do tempo destinado ao desenvolvimento dessa competência fundamental.

O curso busca valorizar a formação pedagógica como estratégia de qualificação e desenvolvimento profissional no âmbito da FAB. Ao mesmo tempo, evidenciam a necessidade de constante revisão crítica e atualização dos programas de formação, a fim de alinhar práticas pedagógicas à complexidade das competências requeridas ao profissional militar no século XXI.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente investigação insere-se no campo qualitativo de cunho interpretativo-crítico, fundamentada na análise documental e na escuta das vozes discentes, com o intuito de compreender, em profundidade, como se configura a formação pedagógica dos instrutores militares no Curso de Preparação de Instrutores (CPI), realizado pela UNIFA. O estudo teve como *corpus* os registros avaliativos fornecidos pelos discentes ao término do curso, o discurso oficial do orador da turma e o Plano de Unidade Didática (PUD) em vigor no ano de 2023. Esses instrumentos foram analisados com base na técnica da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), a partir de categorias emergentes que permitiram apreender tanto as regularidades quanto as contradições no processo formativo.

Participaram da pesquisa aproximadamente 80 alunos e 10 instrutores, atuantes na edição de 2025 do CPI, curso este que, por sua natureza e abrangência, reveste-se de especial relevância institucional. O CPI busca preparar profissionais de diferentes patamares hierárquicos para o exercício da docência no âmbito da Força Aérea Brasileira,

abrangendo desde a formação inicial de militares até cursos de pós-formação, capacitações técnicas e atividades educacionais decorrentes de ordens de serviço. Assim, o contexto investigado possui caráter estratégico, na medida em que os egressos do CPI são responsáveis por difundir doutrinas, operacionalizar políticas de ensino e assegurar a coerência pedagógica no interior das organizações militares.

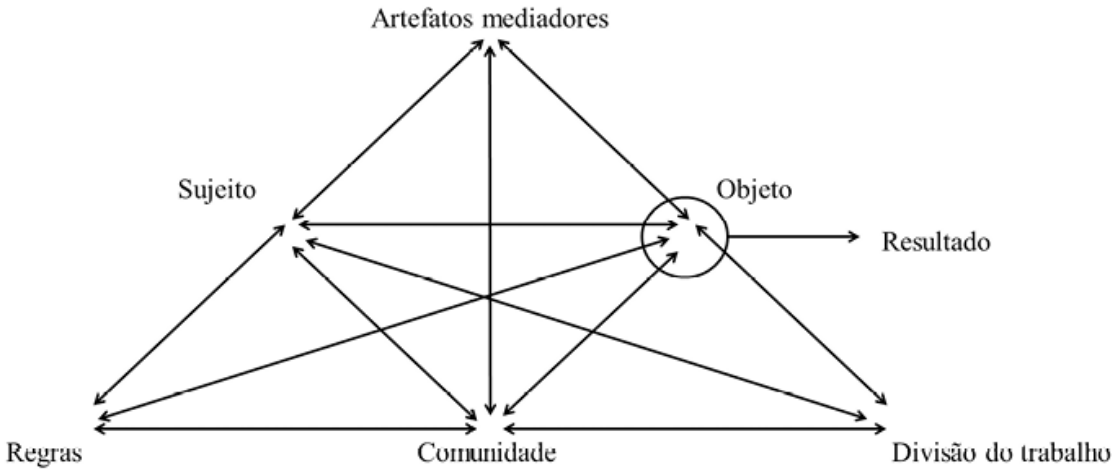
A investigação foi conduzida entre os meses de janeiro e março de 2025, contemplando a análise das fichas de avaliação individual das subunidades, do discurso institucional de encerramento do curso e da estrutura curricular formal apresentada no PUD. Esse recorte temporal permitiu capturar impressões recentes e contextualizadas, favorecendo a análise crítica da coerência entre a proposta formativa e sua execução concreta.

A opção metodológica de combinar fontes documentais e testemunhos discentes justifica-se pela complexidade do objeto de estudo, o que lhe exige uma abordagem que considere tanto o planejamento oficial quanto a experiência subjetiva dos sujeitos envolvidos. Trata-se, portanto, de uma pesquisa situada que busca contribuir para o aperfeiçoamento das políticas pedagógicas no ensino militar, à luz das teorias que enfatizam a atividade, a mediação simbólica e a agência dos sujeitos.

A TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL

A Teoria da Atividade, desenvolvida por Engeström (2001), com base nos pressupostos histórico-culturais de Vygotsky (1991), constitui o principal marco teórico deste estudo. Essa abordagem compreende a aprendizagem como um processo dinâmico, mediado por instrumentos e orientado por um objeto compartilhado em um sistema de atividade. O sistema de atividade é composto por seis elementos fundamentais: sujeito, instrumento mediador, objeto, regras, comunidade e divisão de trabalho, conforme representado graficamente abaixo (Engeström, 2001).

Figura 1 - Estrutura de um Sistema de Atividade



Fonte: Engeström, 2001.

A Teoria da Atividade (TA) configura-se, assim, como um constructo teórico-metodológico que permite a análise de contextos complexos nos quais as atividades humanas se desenvolvem. Trata-se de uma abordagem que reconhece que as ações não ocorrem isoladamente, mas estão inseridas em sistemas socioculturais interdependentes, onde sujeitos, objetivos, instrumentos e regras interagem dialeticamente. Essa perspectiva possibilita compreender os processos formativos como práticas sociais historicamente situadas, em constante transformação e atravessadas por contradições que impulsionam mudanças e aprendizagens expansivas (Engeström, 2001).

O sujeito é o indivíduo ou grupo que realiza a atividade, no caso deste estudo, os discentes do CPI. O objeto refere-se à finalidade ou ao propósito da atividade, que aqui se configura como a formação pedagógica dos instrutores. Os instrumentos mediadores podem incluir materiais, tecnologias, metodologias e saberes teóricos utilizados na mediação entre sujeito e objeto. As regras dizem respeito às normas explícitas ou implícitas que regulam o funcionamento da atividade, como o currículo, o cronograma do curso e as normas institucionais da FAB. A comunidade engloba todos os envolvidos e afetados pela atividade, como instrutores, coordenadores, superiores hierárquicos e os próprios discentes. Por fim, a divisão de trabalho se refere à distribuição de funções e responsabilidades entre os participantes.

Essa configuração sistêmica permite identificar contradições internas — entre regras e objetivos, entre instrumentos e resultados esperados, entre sujeitos e sua participação efetiva — como oportunidades de aprendizagem expansiva. Nesse sentido, compreender a prática docente como uma atividade social complexa e mediada é fundamental para refletir criticamente sobre os processos formativos no ensino militar e propor transformações significativas à luz da Teoria da Atividade.

A CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA POR COMPETÊNCIAS NO ENSINO MILITAR

A docência no contexto militar possui características particulares, marcadas pela disciplina, pela hierarquia e por finalidades que extrapolam a apropriação de conteúdos. O ensino militar visa formar profissionais capazes de atuar em ambientes de alta complexidade, sob pressão e com elevado grau de responsabilidade, o que exige, além de domínio técnico, a internalização de valores institucionais e o desenvolvimento de competências comportamentais e cognitivas.

Tradicionalmente, os instrutores das escolas militares e dos cursos de formação e aperfeiçoamento são profissionais oriundos das próprias fileiras da Força, com ampla experiência em sua atividade-fim. Entretanto, o fato de dominar tecnicamente um conteúdo não garante, por si só, a capacidade de ensiná-lo com eficácia. Por isso, a preparação pedagógica desses instrutores tem se tornado cada vez mais relevante, especialmente diante das exigências de um ensino mais ativo, centrado no aluno e voltado à resolução de problemas práticos.

A docência por competências, nesse contexto, conforme delineado no PCA 11-405, representa uma inflexão paradigmática em relação ao ensino tradicional baseado na simples transmissão de conteúdos. Fundamentada na articulação entre conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) — e, progressivamente, nos valores e experiências (CHAVE) —, essa abordagem busca formar profissionais capazes de atuar de forma integrada, reflexiva e responsiva diante dos desafios complexos das funções militares contemporâneas (PCA 11-40, 2024, p.19). Tal perspectiva assume especial relevância, considerando a natureza prática, técnica e operacional das atividades desenvolvidas no cotidiano da Força.

A Teoria da Atividade de Engeström (2001), ao considerar a aprendizagem como transformação de sistemas de atividade mediados por instrumentos, normas e divisão de trabalho, permite compreender a docência como prática situada e tensionada por contradições intrínsecas. No contexto do ensino militar, essa compreensão permite que se identifique, por exemplo, os conflitos entre práticas tradicionais de ensino e os novos modelos baseados em competências, como os propostos pelo PCA 11-405. Já Vygotsky (1991), ao enfatizar a importância da mediação simbólica e das interações sociais no processo de aprendizagem, fundamenta a valorização das práticas colaborativas e da atuação consciente do docente enquanto mediador do conhecimento e promotor de desenvolvimento integral.

Essa abordagem teórica reforça a compreensão de que a competência não se reduz à aplicabilidade técnica, mas exige a ativação de recursos simbólicos, éticos e situacionais que mobilizam a agência dos sujeitos. Nesse sentido, Perrenoud (1999) destaca que o desenvolvimento de competências implica mobilizar, integrar e transferir saberes em situações complexas e novas, o que requer do docente mais que domínio de conteúdos: exige julgamento, adaptação e criatividade. Zabala e Arnau (2010), por sua vez, alertam para o risco de se instrumentalizar o conceito de competência, esvaziando-o de seu potencial transformador ao reduzi-lo a uma simples técnica de ensino.

Ahearn (2001) propõe o conceito de agência como uma prática sociocultural situada, enfatizando que os sujeitos não apenas reagem às estruturas, mas as transformam ao agir e se posicionar. Já Biesta (2013) defende que a educação deve ir além da qualificação e da socialização, promovendo a subjetivação, ou seja, a capacidade de o sujeito tornar-se agente de sua própria experiência. Ao articular competência e agência, reforça-se o entendimento de que a docência no ensino militar deve fomentar a autonomia crítica e a ação reflexiva, e não apenas a reprodução de saberes técnicos.

No contexto da formação de instrutores militares, o desafio está em transitar de uma lógica centrada na conformidade técnico-operacional para uma abordagem que valorize a problematização, a autonomia e o protagonismo docente. Essa transição requer não apenas mudança curricular, mas também revisão epistemológica e cultural nas formas de ensinar, aprender e avaliar no âmbito militar, conforme propõe o modelo por competências institucionalizado pelo COMAER.

Assim, discutir a docência por competências à luz da TA, da abordagem histórico-cultural e das contribuições de autores que problematizam os conceitos de competência e agência é essencial para identificar tanto as potencialidades quanto os limites da proposta formativa atual, e para propor caminhos que fortaleçam a agência docente como elemento constitutivo da qualidade e da intencionalidade educativa nas escolas de formação militar.

ANÁLISE CRÍTICA: PERCEPÇÃO DISCENTE E A PRÁTICA DOCENTE NO CPI (2025)

A análise das avaliações realizadas pelos discentes do Curso de Preparação de Instrutores (CPI), ministrado pela Universidade da Força Aérea em 2025, revela um cenário complexo que combina o reconhecimento do esforço docente e crítica às condições estruturais e metodológicas da formação.

Os dados empíricos coletados ao longo do CPI de 2025 revelam nuances importantes sobre o processo formativo vivenciado pelos discentes e sua relação com os princípios pedagógicos orientados pela formação por competências. A partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), emergiram três categorias fundamentais: apreciação da qualidade docente, fragilidades na execução didático-pedagógica e contradições entre teoria e prática

Na primeira categoria, observou-se ampla valorização da atuação dos instrutores por parte dos discentes. Foram reiteradamente elogiadas a postura profissional, a empatia, a clareza na exposição dos conteúdos e o uso de metodologias ativas que favorecem a aprendizagem significativa. Esse reconhecimento, presente tanto nas fichas de avaliação quanto no discurso de encerramento da turma, indica a centralidade do fator humano na mediação pedagógica e na construção de vínculos que sustentam a experiência de ensino-aprendizagem. Contudo, essa valorização não anula as fragilidades percebidas na estrutura do curso.

A segunda categoria evidencia recorrentes críticas à limitação da carga horária presencial, à sobreposição de conteúdos entre as modalidades EaD e presencial e à concentração da principal atividade avaliativa — a aula expositiva — em apenas três dias úteis. Esses apontamentos, expressos com frequência nas avaliações discentes, indicam tensão entre o tempo necessário para o desenvolvimento das competências docentes e o cronograma efetivamente praticado. Tais limitações comprometem o espaço para o

exercício da mediação, o acompanhamento pedagógico e o aprofundamento reflexivo, elementos essenciais à construção de práticas docentes conscientes e contextualizadas.

Além dos aspectos já mencionados, destaca-se também a recorrência de críticas em relação à redução da carga horária presencial, especialmente no que se refere à preparação e à execução da aula expositiva, atividade central do curso e base para sua avaliação final. Os discentes apontam a insuficiência de tempo para ambientação e construção do Plano de Trabalho Escolar (PTE), comprometendo a consolidação de competências pedagógicas. Esses dados contrastam frontalmente com as diretrizes estabelecidas no Plano de Unidades Didáticas (PUD), que prevê momentos específicos para prática orientada, estudo e preparação assistida por instrutores (PUD CPI 2023, p.48). A decisão institucional de concentrar a prática avaliativa em três dias presenciais revela uma contradição entre o currículo prescrito e o currículo realizado, o que compromete a efetividade da formação.

Esse panorama contraditório também é perceptível no discurso de encerramento proferido pelo orador da turma, quando afirma que "as dinâmicas, nem sempre confortáveis, serviram para que conseguíssemos transpor as barreiras da vergonha e do medo", sinalizando a relevância das atividades práticas, mas também os desafios enfrentados para sua superação em tempo reduzido. Nesse mesmo discurso, a menção ao "ambiente sadio para uma aprendizagem eficaz" reforça a importância do apoio docente, ainda que implícita esteja a noção de esforço extra necessário por parte dos alunos para alcançar os objetivos em condições restritas[4].

No plano teórico, tal descompasso expõe os limites do modelo de ensino por competências, conforme advertido por Perrenoud (1999) e Zabala e Arnau (2010). Ambos alertam para o risco de se operacionalizar competências de forma fragmentada, descolada do contexto real de atuação e desvinculada do tempo necessário para sua apropriação. No caso do CPI, observa-se uma sobrevalorização[5] da performance técnica em detrimento do processo reflexivo, o que compromete o desenvolvimento integral da prática docente.

[4] Discurso do orador, disponível em 15 de abril de 2025 em: https://www.fab.mil.br/noticias.

[5] A expressão refere-se à tendência de valorizar excessivamente o desempenho técnico, especialmente na apresentação oral, como indicador de competência docente. No entanto, a prática pedagógica exige mais do que a execução correta de técnicas: demanda reflexão crítica, adaptação contextual, mediação dialógica e construção coletiva de sentido — aspectos que requerem tempo, escuta e acompanhamento sistemático por parte da instituição formadora.

A terceira categoria evidenciada — a incongruência entre o discurso pedagógico e a prática — aponta para um paradoxo institucional: ao mesmo tempo que se afirma o compromisso com a formação por competências, os meios efetivos para seu alcance são limitados. Tal incoerência pode ser analisada à luz da Teoria da Atividade de Engeström (2001), que considera as contradições internas de um sistema como motor para sua transformação. O sistema de atividade do CPI encontra-se tensionado entre os objetivos institucionais, os instrumentos pedagógicos disponíveis e as regras que regulam sua execução. A redução do tempo presencial e a sobreposição de conteúdos EaD e presenciais exemplificam essas contradições, visto que é possível perceber a distância entre o currículo prescrito e a experiência formativa concreta.

Ainda que o Plano de Unidade Didática (PUD) proponha momentos de preparação orientada, ambientação e devolutivas formativas, os dados empíricos revelam a percepção de que essas etapas foram insuficientemente exploradas ou comprimidas por limitações operacionais. Essa incongruência reforça a análise crítica de que a concepção de competências, quando operacionalizada de forma fragmentada ou apenas técnico-performativa, tende a esvaziar sua potência formativa, como advertido por Perrenoud (1999) e Zabala e Arnau (2010).

Nesse contexto, o conceito de agência, conforme discutido por Ahearn (2001) e Biesta (2013), emerge como categoria analítica fundamental. Ao invés de serem apenas executores de um modelo previamente estruturado, os discentes demonstram, por meio de seus relatos e, particularmente, no discurso do orador da turma, uma capacidade crítica de interpretar, resistir e propor ajustes à organização do curso. A fala que reconhece o papel do instrutor como alguém que “inspira, motiva e forma os profissionais que serão [...] os próximos a assumirem [...] a responsabilidade” evidencia a internalização de uma visão ampliada da docência, em que a agência é mobilizada como prática ética e comprometida.

A escuta das vozes discentes fornece pistas importantes sobre a agência emergente dos sujeitos em formação. Ao reconhecerem os desafios enfrentados, os discentes também reivindicam condições mais equânimes de aprendizagem e revelam consciência ampliada de seu papel como instrutores-mediadores. Essa agência manifesta-se na capacidade de refletir criticamente sobre o processo formativo e de propor, ainda que implicitamente, caminhos de melhoria institucional.

Portanto, o que se observa é que a ênfase exclusiva na noção de competência — entendida como mobilização de saberes em contextos específicos — mostra-se insuficiente para dar conta da complexidade da docência no ensino militar. A articulação entre competência e agência torna-se necessária para reconhecer o instrutor não apenas como executor de planos, mas como sujeito crítico, situado, capaz de transformar sua prática a partir da mediação entre teoria e realidade. Assim, o CPI deve ser compreendido como espaço potencial de desenvolvimento de práticas reflexivas e emancipatórias, desde que haja coerência entre planejamento, execução e escuta ativa dos sujeitos em formação.

Assim, os dados analisados demonstram que, embora o CPI represente um esforço estruturado para consolidar uma docência por competências, ainda há lacunas significativas entre a proposta e sua implementação. A agência dos sujeitos, nesse contexto, emerge como fator decisivo para a ressignificação das práticas e para a construção de percursos formativos mais coerentes com os princípios da formação docente crítica, reflexiva e situada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como finalidade realizar uma análise crítica da formação pedagógica proporcionada pelo Curso de Preparação de Instrutores (CPI), coordenado pela Universidade da Força Aérea (UNIFA), com base na Teoria da Atividade de Engeström e na abordagem histórico-cultural de Vygotsky. Partiu-se do seguinte problema de pesquisa: como a formação pedagógica dos instrutores militares, realizada pela UNIFA, contribui para a consolidação de uma docência por competências, considerando os princípios da Teoria da Atividade e o conceito de agência dos sujeitos?

A partir da análise dos dados qualitativos, obtidos por meio dos relatos discentes e cotejados com o Plano de Unidade Didática (PUD), foi possível identificar tensões e contradições no interior do sistema de atividade formativa do CPI. Embora a proposta pedagógica do curso esteja formalmente alinhada ao ensino por competências, conforme definido nas diretrizes do COMAER, a implementação prática ainda revela desafios significativos que comprometem a efetividade do modelo adotado.

As limitações de tempo presencial, a sobreposição de conteúdos entre as etapas EaD e presencial e a compressão da prática avaliativa em poucos dias indicam um desalinhamento entre o currículo prescrito e a realidade vivida pelos alunos. Tais contradições repercutem diretamente na consolidação das competências esperadas, especialmente aquelas de natureza mais reflexiva e relacional, essenciais à prática docente comprometida e situada.

Além disso, a análise discursiva dos discentes e, em especial, do orador da turma, evidenciou que os sujeitos em formação não apenas reconhecem essas limitações, mas também demonstram capacidade crítica e propositiva diante delas. Tal postura configura expressão da agência, compreendida como a capacidade de agir e transformar o contexto formativo a partir da reflexão e da participação ativa. Portanto, ainda que a formação por competências não se concretize plenamente, a agência dos discentes pode atuar como força propulsora para mudanças no modelo formativo.

Diante desse cenário, algumas recomendações podem ser delineadas a fim de aprimorar a formação pedagógica no Curso de Preparação de Instrutores. Primeiramente, recomenda-se a revisão do tempo presencial do curso, de modo a ampliar os espaços destinados à prática docente e à elaboração do Plano de Trabalho Escolar (PTE), garantindo o desenvolvimento processual das competências previstas. Em segundo lugar, é necessário reestruturar a matriz curricular para evitar redundâncias entre os conteúdos das etapas EaD e presencial, assegurando a progressividade e a coerência das aprendizagens. Além disso, torna-se imprescindível o fortalecimento da tutoria, especialmente para o desenvolvimento da atividade final do curso, e do acompanhamento formativo contínuo, com foco na mediação pedagógica, no feedback qualitativo e no estímulo à autonomia dos docentes em formação. Ressalta-se, ainda, a importância da promoção de espaços institucionais de escuta ativa e avaliação participativa, incorporando as percepções discentes como indicadores legítimos de aprimoramento. Por fim, deve-se investir na valorização da agência dos instrutores em formação, promovendo experiências que reconheçam sua capacidade de decisão, autoria e reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica.

Dado o exposto, a formação de instrutores no ensino militar, para além de capacitação técnica, deve ser concebida como processo dialógico, situado e transformador, capaz de integrar os fundamentos teóricos às práticas vividas e às condições reais de atuação docente. A resistência a mudanças culturais, as limitações de infraestrutura, a formação pedagógica dos instrutores e os paradigmas tradicionais de ensino são obstáculos que necessitam ser superados para que a docência por competências seja efetivamente incorporada à formação militar. A consolidação de uma docência por competências, nesse contexto, só será possível se for acompanhada do fortalecimento da agência, da escuta e da co-responsabilidade institucional no processo educativo.

AGRADECIMENTO

Agradeço aos integrantes do grupo de pesquisa *"Ensino Militar: estratégias formativas e prospectivas"* (CNPq/UNIFA), cujas discussões críticas e profícuas têm contribuído significativamente para o amadurecimento teórico e metodológico desta reflexão. Reconheço, nesse coletivo, um espaço sócio-histórico-cultural de formação mútua, onde emergem saberes compartilhados, tensionamentos construtivos e experiências que inspiram a transformação do ensino militar.

REFERÊNCIAS

AHEARN, Laura M. *Language and agency*. **Annual Review of Anthropology**, v. 30, p. 109–137, 2001.

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

BIESTA, Gert. **The beautiful risk of education**. Boulder: Paradigm Publishers, 2013.

BRASIL. COMANDO DA AERONÁUTICA. ESTADO-MAIOR DA AERONÁUTICA. *Plano do Comando da Aeronáutica – PCA 11-405:* **Ensino na Aeronáutica.** Brasília, DF, 2024. Documento institucional interno.

BRASIL. UNIVERSIDADE DA FORÇA AÉREA. **Plano de Unidade Didática do Curso de Preparação de Instrutore**s – CPI. Rio de Janeiro, 2023. Documento interno.

DISCURSO do orador da turma do Curso de Preparação de Instrutores (CPI/UNIFA – 2025). Documento inédito. Rio de Janeiro: Universidade da Força Aérea, 2025.

ENGESTRÖM, Yrjö. *Expansive learning at work:* toward an activity-theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, v. 14, n. 1, p. 133–156, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

CAPÍTULO 15

CULTURA E MEMÓRIA NA/COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Itamar Cunha de Souza
Joelma Ferreira Franzini
Raimara Neves de Souza
Rafael Marques Gonçalves

INTRODUÇÃO

No início da manhã, às margens do rio Acre ainda coberto pela neblina, uma professora ribeirinha, enquanto espera a catraia, conta aos seus alunos como sua avó, uma cabocla seringueira, a ensinava a ler o tempo observando o movimento das nuvens e o rebojo do rio. Ali, naquela roda improvisada com troncos e chão batido, debaixo de uma paxiúba, há mais do que uma simples lembrança: há saber, há memória, há cultura. Essa cena, tão cotidiana quanto invisibilizada, inaugura este capítulo como metáfora e como denúncia.

Abordaremos neste texto, a centralidade da cultura e da memória coletiva nos processos de formação docente na região amazônica, destacando suas potências formativas e sua resistência à lógica hegemônica de um currículo descolado e apático aos territórios. Singraremos em um referencial teórico que articula os estudos de Certeau (1996), Freire (1996), Quijano (1999). Esses autores, dentre outros, contribuem para compreender a formação como um fenômeno cultural, histórico, político e cotidiano, inexoravelmente atravessado por memórias vividas e coletivamente construídas.

A formação de professores, especialmente nos territórios da Amazônia, carrega em si um paradoxo: forma-se para ensinar a partir de modelos que muitas vezes negam os modos de viver e de conhecer das próprias comunidades onde se ensina. O silêncio institucionalizado nas formações de professores sobre as histórias locais, sobre memórias coletivas, sobre as práticas culturais dos povos amazônidas, é também uma forma de violência e negação epistêmica.

Este capítulo propõe deslocar o olhar. Ao invés de repetir as vozes, conteúdos e narrativas hegemônicas, ensejamos escutar os ecos da floresta, do rio, da memória, da cultura e da oralidade. Vamos embarcar nessa canoa...

MEMÓRIA COMO TRAVESSIA: SUBJETIVIDADES, AFETOS E SABERES

> Contava com tanta leveza e verdade que parecia ter testemunhado tudo aquilo e a gente acabava sendo capaz de amar também aquela bela mulher contadora de histórias, que nos ensinava, sobretudo a beleza do afeto pelo outro. (Fonseca, 2023, p.60).

Como observamos no texto de Fonseca (2023), a memória desempenha um papel fundamental na formação dos afetos e compreensão das subjetividades. Ela não apenas armazena experiências passadas no que tange aos saberes colaborando com o aprendizado, mas também influencia em como nos sentimos e percebemos o mundo ao nosso redor. Nossas memórias moldam nossas emoções, criando laços afetivos com pessoas, lugares e momentos. Além disso, ela é essencial para a construção da nossa identidade, pois as experiências que recordamos ajudam a definir quem somos e como nos relacionamos com os outros (Pérez, 2002).

Dessa forma, a memória não é apenas um banco de informações, mas interage ativamente com nossos sentimentos e percepções, influenciando nossas decisões e comportamentos. Sendo assim, a memória é um componente vital que conecta nossos afetos, subjetividades e saberes, moldando nossa experiência de vida de maneira profunda e significativa. De acordo com Magalhães e Santhiago (2015):

> Por muito tempo, a subjetividade – compreendida de maneira simplista como o mundo interno de um indivíduo – foi vista como uma das principais fraquezas da história oral. Afirmava-se que, por captar as perspectivas dos sujeitos, ela seria volátil, falha, tendenciosa, provisória, limitada. Porém, conforme a reflexão teórica a seu respeito se sofisticou, a história oral passou a cavar seu ponto forte exatamente naquilo que seria uma fragilidade. Assumiu-se que, ladeando as mentalidades e sensibilidades, ela levaria para o centro da cena a experiência e a subjetividade humanas. (Magalhães e Santhiago, 2015, p. 46).

Assim, ao invés de tentarmos erradicar a subjetividade de nossas investigações, precisamos abrangê-la como parte inseparável do procedimento de pesquisa, dada a sua abundância em especificidades e possibilidades. Neste sentido, a memória enriquece e aprofunda o trabalho do pesquisador.

Consciente da importância da memória, que carrega em seu regaço as subjetividades, afetos e saberes, tal qual Fonseca (2023), rememoro e compartilho a gravidade e influência exercida por minha primeira professora sobre a decisão de eu haver enveredado pelo magistério, profissão que exerci com honra e orgulho durante trinta e seis anos de minha vida.

Aos sete anos de idade, fui matriculada em uma escolinha do campo, no vilarejo rural onde minha família morava. Assim como as crianças camponesas de minha época, antes de entrar na escola, não tive livros de histórias infantis, lápis de cor, caderno de desenho, ou materiais didáticos que possibilitassem maiores aproximações com a leitura e escrita. Entretanto, o cotidiano da vida no campo nos proporcionava outras oportunidades de aprendizado.

Cresci ouvindo as longas e cativantes histórias contadas pelo meu avô, que narravam fatos interessantes de sua vida, episódios de assombração e de animais, que escutava prazerosamente. Fazia bonecas de tecido com meias e trapos velhos, trançava os cabelos coloridos das espigas verdes de milho, produzia panelinhas a partir de latas de sardinha ou goiabada, fazia pequenas esculturas com argila recolhia na margem de um pequeno córrego que passava bem perto de nossa casa, brincava de casinha e tudo mais que os recursos locais e minha imaginação permitissem. Foi assim que minha coordenação motora (e a de muitas outras crianças), foram estimuladas.

Quando me matricularam na escola, eu não conhecia os números nem as letras e não sabia segurar o lápis, mas achava meu material escolar bem bonito. Gostava especialmente da cartilha, com seus desenhos coloridos, tudo muito organizado e novinho. Podia passar longos períodos observando cuidadosamente cada página da cartilha e me encantando seus belos desenhos.

Nos primeiros dias, não gostava da escola. Havia tantas regras para seguir que me sentia presa em um lugar chato e sem graça. Mas, sem que eu percebesse, minha professora foi, devagarinho, conquistando minha confiança e ocupando um lugar tão importante em

minha vida, que peguei gosto pelos estudos. Seu nome era Inês. Lembro que minha avó ficava satisfeita por eu estar na turma dela, pois era muito bem-vista em nossa comunidade.

Não era do tipo de professora que tocava muito no corpo de seus alunos, não beijava ou abraçava, no máximo, passava levemente a mão na nossa cabeça. Ela falava com firmeza e impunha limites, mas também demonstrava carinho e suas ações eram claras e justas. Sempre que a campainha soava anunciando o intervalo, ela descia as escadarias junto com sua turma e ia cantando músicas infantis com alegria. Quando o recreio terminava, ela voltava conosco para a sala de aula, nos organizava nas carteiras e deixava a gente repousar de cabeça baixa e olhos fechados por cinco minutos, para podermos desacelerar e esfriar o corpo da correria das brincadeiras.

Às vezes, se afastava do grupo das outras professoras e participava entusiasmada das brincadeiras com a meninada. Eram momentos em que nos sentíamos felizes e especiais, porque ela brincava animada e ficava juntinho de nós. Na sala de aula, ela mantinha a turma organizada, sem barulhos ou brincadeiras fora de hora ou em momentos inoportunos. Sabia falar sério sem ser grosseira.

Ao longo dos meses, aprendemos a ler as letras dos livros (imprensa) e a ler e escrever as letras do caderno (cursiva), tanto maiúsculas quanto minúsculas. A cartilha era o alicerce de nossa alfabetização, e ela se dedicava bastante a ensinar às lições do Caminho Suave de Branca Alves. Enriquecia as aulas com cartazes, fazia atividades no quadro com giz colorido (para ficar mais bonito), desenhava coisas engraçadas e chamativas, usava o quadro de pregas e um ábaco para ensinar adição e subtração. Passava tarefas para fazemos em casa e corrigia tudo no dia seguinte, revisando cada caderno com esmero.

O método que utilizava para alfabetizar era o tradicional (coisa mais que comum em 1975), mas sua energia, alegria e empenho, tornava a aula atrativa e interessante. Quando ela percebia os alunos cansados ou desmotivados, pedia para a gente fechar os olhos e contava belas e variadas histórias.

Poderia passar horas falando ou escrever um volume inteiro sobre essa corajosa educadora do interior, discorrendo sobre sua competência, responsabilidade, metodologia e empenho. Mas não sei exatamente como descrever o aspecto mais relevante de Dona Inês: a maneira como ela tocava nosso coração e nossa essência, pois para ensinar é preciso se importar e não ter receio de sentir. Sem dúvida, ela influenciou minha decisão de me tornar professora, e grande parte dela permaneceu em minhas ações na sala de aula.

Ao longo do tempo, passei a cantar e narrar histórias aos meus alunos. Todas as vezes que foi possível, também brinquei alegremente com eles, fossem crianças ou adultos. Alfabetizei centenas de pessoas, e muito do modo como fui alfabetizada por ela, esteve lá, presente comigo, ajudando a orientar minhas ações. A despeito de conhecer muitas das teorias mais atuais sobre as metodologias de alfabetização e letramento que aprendi na graduação e pós-graduação, nunca abdiquei inteiramente dos caminhos percorridos por Dona Inês.

Encerro esse breve relato de minhas memórias dessa *mulherprofessora* que me ensinou a *lerescrever*, da mesma forma em que iniciei, ou seja, com uma citação de Fonseca (2023):

> Meu encantamento foi além das histórias e da professora e serviu para alimentar uma dedicação sincera a suas aulas e uma demonstração cabal de que me destacava no aprendizado. [...]. Mal sabia que o gesto professoral iria me acompanhar a vida a fora. Conto este início de trajetória para poder entender e me fazer compreender que os inícios dizem muito o que vão ser as trajetórias dos verandantes, tomadas e retomadas pela vida. Dos acabamentos pouco sabemos! (Fonseca, 2023, p.60).

Foi esse mesmo encantamento, que contagiou e motivou Fonseca a se tornar professor, que também ocorreu comigo. Ser aluna de Dona Inês me motivou e contribuiu para eu vir a ser professora e, um pouquinho dela, ainda vive em mim.

Acredito que trabalhar a memória e os afetos nos cursos de formação de professores (ou futuros professores) possa contribuir para que tal formação, venha a ser mais completa e humanizada, ajudando atuais/futuros docentes a refletirem sobre as próprias experiências, aprendizados e práticas, fortalecendo sua identidade profissional e promovendo-lhes reflexões mais relevantes e significativas. Dessa forma, despontam oportunidades para que essas pessoas se tornem mais conscientes, empáticos e capazes de criar vínculos expressivos com seus próprios alunos.

Compreendo e defendo que somos profissionais e não mãezonas ou tias/tios, como muitos ainda supõe. Entretanto, trabalhar as/com memórias e afetos, não nos tornam docentes de menor valor. Acredito que elas sejam essenciais para desenvolver empatia,

sensibilidade e uma relação mais acolhedora entre professores e alunos, potencializando o *ensinoaprendizagem*.

A CULTURA COMO ESTRATÉGIA EPISTÊMICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POR UMA PEDAGOGIA DOS PERTENCIMENTOS

A cultura é o chão onde a vida, o existir, o relacionar e os saberes nascem e ganham sentido. Para além de uma concepção folclórica ou patrimonial, cultura é vivência, é prática cotidiana, é a maneira como os sujeitos organizam sua existência no mundo e produzem vida, vivência, experiência e coexistência. É como uma teia de significados que os seres humanos tecem e nas quais estão imersos (Clifford Geertz,1989).

Ao pensarmos a formação docente a partir da cultura, nos afastamos da ideia de um conhecimento neutro e universal, e nos aproximamos da compreensão de que todo processo formativo é situado, afetado e político.

No contexto amazônico, a cultura manifesta-se em formas plurais: na oralidade das narrativas, nas danças de tradição, nos saberes da floresta, nos rituais de cura, nos modos de cozinhar, de rezar e de aprender com o outro. Essas práticas não são meramente ilustrativas, mas epistemologicamente potentes. Ignorar essas expressões culturais na formação de professores é reforçar a colonialidade que impõe uma visão de mundo única e desconsidera os conhecimentos produzidos nos territórios.

A cultura escolar não se limita ao que está nos documentos oficiais, mas se constrói nas tensões entre o prescrito e o vivido. O professor é atravessado por essas culturas: a da comunidade, a da escola, a de sua própria vivência e formação e a dos saberes que circulam no mundo.

Neste sentido, Michel de Certeau (1994) nos ensina que nas práticas do cotidiano — aquelas que escapam aos registros oficiais — reside uma inteligência subversiva e criadora. Nesta toada, Nilda Alves (1998), ao tratar da formação como acontecimento vivido, nos convida a olhar para os currículos que emergem das relações e dos encontros. Por isso, é urgente reconhecer a escola como território cultural — e o professor como agente de mediação entre mundos.

Valorizando as práticas culturais locais, formamos professores mais sensíveis às narrativas de seus alunos e mais capazes de produzir práticas pedagógicas significativas. Essa valorização passa por escutar histórias de vida, abrir espaços para manifestações

culturais na escola, e incorporar os saberes comunitários como fontes legítimas de conhecimento. A cultura, entendida como território formativo, torna-se então caminho de resistência, de afirmação de identidades e de reinvenção pedagógica.

Há tempos que remamos devagar pelas águas turvas da formação docente, tentando anunciar, entre remadas, banzeiros, resistências e na maior parte do tempo silêncios, o que a cultura tem a nos dizer quando nos lançamos à travessia do ensinar. Em tempos de hegemonias pedagógicas (desde os tempos coloniais) que tentam impor um só caminho, uma só verdade, torna-se urgente ouvir e (re)visitar as culturas que margeiam e atravessam os sujeitos que escolhem a docência como ofício de vida.

A formação de professores, para ser inteira, precisa considerar os saberes e fazeres culturais que constituem o professor, não como acessório, mas como matéria primeira do ato educativo. Como bem escreve Gatti (2003, p. 196):

> É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas como seres sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesses processos que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo.

Ao silenciar os aspectos culturais, o que resta é uma formação mutilada, deslocada de seu chão e de seus sentidos. Por isso, é urgente remarmos contra a correnteza do tecnicismo e da abstração que insiste em descolar o professor de sua territorialidade.

Formar professores a partir da cultura implica acolher os modos de vida, as narrativas familiares, as linguagens locais, os valores e as espiritualidades que constituem a existência de quem ensina. Em Tardif (2002), entendemos que os saberes docentes são plurais e se constituem na intersecção entre o saber experiencial, o saber acadêmico, saber disciplinar e o saber curricular. Aqui, o saber experiencial, que o docente constrói através da sua relação com a cultura, não é adereço, mas esteio — é por ele que o professor encontra chão para sustentar sua prática e produzir sentido em sua trajetória.

Na escola, os frutos de uma formação ancorada na cultura se multiplicam. O professor torna-se mais sensível às diferenças, mais comprometido com os sujeitos reais da sala de aula. Ao se reconhecer em sua cultura, ele aprende também a valorizar a cultura

do outro. Essa pedagogia do reconhecimento, como sugere Paulo Freire (1996), é aquela que liberta e engaja, pois, “ensinar exige respeito à identidade do educando”. E o respeito começa quando há identificação: quando o professor, ao olhar para seus alunos, enxerga traços de sua própria história, suas lutas, seus rios.

Ao considerar a centralidade da cultura na formação docente, abre-se também espaço para uma leitura decolonial desse processo. Formações que valorizam os saberes locais, os modos de vida tradicionais e as epistemologias não hegemônicas caminham na direção de uma ruptura com o modelo colonial de produção de conhecimento. Nesse sentido, a pedagogia que se ancora na cultura dos professores em formação torna-se, em si, uma estratégia de resistência epistêmica — um gesto político que afirma: nossos saberes valem, nossos modos de conhecer importam.

Autores como Aníbal Quijano (1999), Walter Mignolo (2003) Catherine Walsh (2006), reforçam que a decolonialidade apresenta uma virada, desobediência, resistência e emergência cultural, social, econômica, humana, relacional e epistêmica. Para isto, as formações de professores devem deslocar-se das margens impostas pelo pensamento ocidental, centralizando-se nas experiências locais, subjetivas e relacionais como aporte epistêmico do conhecimento.

Quando um curso de formação reconhece o universo simbólico e cultural dos professores, ele decoloniza o currículo, rompe com a lógica da homogeneização e planta sementes de libertação pedagógica. O contrário disto, não é formação, mas sim, deformação. É nesse sentido que a valorização da cultura se revela não apenas como uma estratégia pedagógica, mas como um ato útil, urgente e transformador de desobediência epistemológica.

Ganham os professores, que passam a construir práticas mais significativas. Ganha a escola, que deixa de ser um espaço de reprodução e passa a ser território de reinvenção. Ganha a educação, que encontra na cultura não uma ameaça à ciência eurocêntrica, mas um aliado imprescindível para reencantar, ressignificar e (re)existenciar o ato de ensinar. E assim, entre uma margem e outra, vamos formando professores inteiros, com corpo, alma e memória — não apenas com diplomas.

A cultura, afinal, não é apenas um dado da realidade: é fundamento da existência. E toda formação que a nega, nega também a humanidade de quem ensina. Nossos cursos de formação docente devem se debruçar sobre a beleza dos sotaques, o valor dos saberes

historicamente construídos entre o chão da floresta e os banzeiros dos rios, e a força dos contos, cantos e fazeres populares. Desta forma, será possível formar professores que não apenas ensinem, mas também pertençam — a um lugar, a um povo, uma cultura, uma história.

Remar pela cultura é remar pela vida. E o rio que nos atravessa tem muito a ensinar, se tivermos a coragem de singrá-lo.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROCESSO MEMORIAL, CULTURAL E DECOLONIAL

Pensar a formação de professores na/com a memória coletiva e a cultura é reconhecer que esse processo vai além da transmissão de conteúdos e da aquisição de técnicas. Trata-se de uma construção política e epistêmica que se enraíza na vida, nos afetos, nos territórios e nas práticas sociais de sujeitos concretos, marcados por histórias de luta, resistência e ancestralidade.

É nesse sentido que a formação docente deve ser compreendida como um campo de disputa, não apenas de métodos pedagógicos, mas de sentidos, de narrativas e de modos de existir no mundo. A formação de professores exige sair da zona de conforto da teoria aplicada e entrar nos territórios da escuta, da experiência e da multiplicidade de existências docentes.

Por muito tempo, formar foi entendido como treinar, como ajustar a uma normatização. Porém, essa lógica silencia o professor como sujeito, enraizado em memórias, em afetos e em culturas. Inspirados em autores como Teles (2017) e Burlamaqui e Aguiar (2023), compreendemos que a formação, especialmente na Amazônia, é antes de tudo um ato de escuta, tradução e pertencimento.

A formação docente, sob essa lente, precisa deixar de buscar uma prescrição, uma receita, e passar a ser encontro, trocas, dialogicidade. Um encontro que reconhece o educador como ser memorial, coletivo e cultural, cujos saberes não se limitam ao conteúdo que ministra, mas se estendem à forma como se relaciona e valoriza as suas vivências.

Isso significa abandonar os modelos unificados, muitas vezes coloniais, que buscam homogeneizar corpos e vozes, e apostar no que é plural. Conforme Bularmaqui e Aguiar (2023), não podemos pensar em formação sem considerar a realidade onde os professores vivem, os sons que escutam, os caminhos que percorrem e os silêncios que enfrentam.

Nesse contexto, a escuta se torna princípio, pois escutar aos professores em suas singularidades — com suas dores, saberes, hesitações e desejos — é criar um processo formativo que recusa à lógica bancária e que entende a formação como participativa. Escutar também é um gesto de reconhecimento: reconhecer o saber forjado na prática cotidiana, o conhecimento que se elabora nos conflitos, nas escolhas pedagógicas e na sensibilidade diante dos estudantes.

Como nos ensinou Freire (1996), ensinar exige escutar, e formar exige confiar na potência dos sujeitos que formam e se formam mutuamente. Ao escutar os professores da Amazônia, por exemplo, percebe-se a diversidade de mundos que habitam uma mesma região. Há quem cruze rios para chegar à escola, quem ensine em palafitas, em aldeias, em escolas de zona urbana periférica.

Cada um carrega consigo não apenas a missão de ensinar, mas também, como argumenta Mariano (2024), um conjunto de estratégias, afetos e resistências que não cabem nas formações descontextualizadas. Escutar é, portanto, um ato de justiça epistemológica. É permitir que saberes silenciados habitem o centro das políticas e das práticas de formação.

Se há uma floresta que compõe o território, há também uma floresta dentro de cada professor. Uma floresta de memórias, cultura, afetos, experiências, ancestralidades. Formar, então, é cuidar dessas florestas — sem invadir, sem extrair, sem padronizar. É olhar com respeito, admiração e reconhecimento para os modos de aprender e ensinar que nascem da vida**,** do contato com a terra, com os rios, com os rituais e com os vínculos comunitários. Uma pedagogia do cuidado, como propõe Bell Hooks (2013), acolhe os sujeitos na sua inteireza, não apenas pelo que sabem, mas pelo que sentem e vivem.

Quando a formação reconhece isso, forma-se um novo tipo de professor: aquele que, ao ensinar, também aprende; aquele que, ao escutar, também se transforma; aquele que, ao partilhar, tece sentidos novos para o mundo. E, nesse tecer, encontramos a esperança que nos move: a de que a escola possa ser lugar de vida, de encontro e de resistência.

Nesse sentido, é urgente ressignificar a formação de professores**.** Em muitos espaços, esse processo foi e ainda é associado a momentos burocráticos, marcados por cobranças e formalidades, que pouco dialogam com o cotidiano escolar. Muitos professores não se veem nesses espaços e, por isso, se distanciam.

Conforme apontam Gatti (2003) e Freire (1996), a resistência à participação não é descompromisso, mas reação a uma formação que não dialoga, que não escuta, que não transforma. De outro lado, formadores diante de exigências externas, cobranças exacerbadas e ausência de reconhecimento. Quando ambos os lados se sentem deslocados, a formação perde seu sentido.

É necessário, então, reencantar a formação de professores, construindo espaços onde haja afeto, diálogo e pertencimento. Onde os professores possam contar suas histórias, compartilhar estratégias, rir, chorar e criar juntos.

Esses momentos formativos não devem ser pautados por metas de rendimento, mas por perguntas como: *quem somos? o que nos move? o que nos fere? o que queremos transformar?* Uma formação verdadeiramente crítica nasce daí: do encontro entre sujeitos que vivem a educação como prática de liberdade**,** como diria Freire (1967).

Mais do que resistir à formação colonizada, é preciso reexistir na e pela formação. A reexistência, como apontam os autores decoloniais Quijano (1999), Mignolo (2003) e Walsh (2006), é a afirmação dos modos de ser e saber historicamente marginalizados**.** É o que se vê, por exemplo, quando um professor indígena ensina matemática a partir do manejo da pesca, ou quando uma professora ribeirinha organiza a alfabetização a partir das histórias da comunidade.

Esses educadores não apenas ensinam: tecem futuro com os fios da memória. Segundo Telles (2017), é necessário não apenas alterar a maneira de ver o mundo, mas construir novos olhares, diferentes daqueles já estabelecidos. E os docentes amazônicos ao fazerem isso, constroem uma pedagogia própria, viva, com a travessia dos rios, som de tambor e ritmo de canoa.

Formar professores como processo cultural, memorial e decolonial é assumir que não há ensino neutro. Conforme propõe Mariano (2024), o currículo da formação docente é uma construção histórica e social atravessada por relações de poder, sendo, portanto, sempre situado política e culturalmente.

Os processos educativos carregam um projeto de mundo e ao valorizar as culturas e as memórias docentes, a formação deixa de ser um apêndice do sistema e passa a **s**er um ato de transformação de territórios, saberes e possibilidades**.** A pergunta que permanece é: que mundo queremos formar ao formar professores? Quem é o professor que emerge dessa formação? Saberemos?

Talvez o mundo em que a escola não seja um local de controle e se torne espaço de criação coletiva, de escuta mútua e de reinvenção pedagógica**.** Um mundo em que o professor, ao ensinar, reconheça em si os rios que o atravessam, e, ao escutar seus alunos, escute também os cantos que o fizeram escolher o ofício do educar.

CONSIDERAÇÕES (QUE NÃO SÃO) FINAIS

A formação de professores, ao ser pensada a partir da memória, da cultura e da perspectiva decolonial, torna-se um processo vivo, afetivo e profundamente enraizado nos territórios e nas experiências dos sujeitos.

Refletir sobre a formação de professores é reconhecer que ela não é um processo acabado, mas uma construção contínua, coletiva e situada. É fundamental valorizar a memória, a cultura e a escuta como pilares que sustentam a prática docente. Como nos lembra Fonseca (2023), a memória desempenha um papel essencial na formação dos afetos e na construção das subjetividades, influenciando diretamente o aprendizado e a nossa percepção do mundo. Trabalhar com as memórias e os afetos durante a formação de professores possibilita uma formação mais humana, sensível e capaz de criar vínculos profundos com os alunos.

Compreendendo a cultura além de uma dimensão folclórica ou patrimonial, vemos nela a prática cotidiana dos sujeitos, a maneira como se organizam e vivem o mundo. A cultura, como aponta Geertz (1989), é uma teia de significados; e, na escola, como destaca Nilda Alves (1998), ela se constrói nas tensões e encontros entre o prescrito e o vivido. Assim, reconhecer a cultura no ambiente escolar é reconhecer as múltiplas experiências que atravessam professores e alunos.

Assim, formar professores é muito mais do que transmitir técnicas e conteúdos: é fomentar encontros, promover escuta, valorizar histórias de vida e possibilitar a construção de práticas pedagógicas situadas, sensíveis, críticas, cotidianas e decoloniais. Torna-se urgente (re)significar a formação docente como espaço de criação coletiva, de escuta mútua e de (re)invenção pedagógica, onde a educação se faz prática de liberdade, de pertencimento, de memória e de esperança. Na/com a Amazônia, singraremos novos rios, atracaremos em outros barrancos, sempre indagando: É possível? Como? Quando? É necessário? Queremos fazê-lo?

Enquanto navegamos... Esperançamos...

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Trajetórias **e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BURLAMAQUI, Ana Kerolaine Pinho; DE SOUZA AGUIAR, José Vicente. **Corpo-Afeto e Ancestralidade no Processo Educativo dos Povos Indígenas e Quilombolas**: Saberes-Vivências de Docentes Atuantes na Região Amazônica. Diversidade e Educação, v. 11, n. 1, p. 807-832, 2023.

CANDAU, Vera Maria. **Formação de professores e cultura(s).** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 101-113, 2012.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I:** as artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. ***Educação como prática da liberdade***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, Cláudio Luiz Abreu. **TRAJETOS E TRAVESSIA DE UM VERANDANTE NA LIDA PROFESSORAL**. In: MEMÓRIAS: trajetos, afetos e saberes. ORG: Cardoso, Camila Rocha; Carrijo, Fabiana Rodrigues; Oliveira, Manoel Messias de. Editora CRV Curitiba – Brasil, 2023.

GATTI, Bernadete. **A formação continuada de professores:** a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GEERTZ, Clifford**. A Interpretação das Culturas**. São Paulo: LTC, 1989.

HOOKS, bell. ***Ensinando a transgredir:*** *a educação como prática da liberdade*. Tradução de Ana Beatriz Rodrigues e Selma Abrahão. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MAGALHÃES, Valéria Barbosa de; SANTHIAGO, Ricardo**. História oral na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Práticas docentes).

MARIANO, André Luiz Sena. **Currículos outros para a formação docente:** discutindo princípios decoloniais e interculturais. Revista Brasileira de Educação, v. 29, p. e290114, 2024.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina:** la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

PÉREZ, C. L. V. **Vozes, palavras, textos:** as narrativas autobiográficas na formação de professoras-alfabetizadoras. 2002. 267f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2002.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidaddel poder, cultura y conocimientoen América Latina**. Dispositio, v. 24, n. 51, p. 137-148, 1999.

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

TELES, T. R. **Mudar o discurso:** por uma decolonialização da mente docente na Amazônia. Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 22, n. 2, p. 9-22, 2017.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad:** luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: UASB, 2009.

CAPÍTULO 16

POLÍTICA CURRICULAR E FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA AUTOBIOGRÁFICA

William de Goes Ribeiro
Janiara de Lima Medeiros
Josiene Mazzini da Costa
Aline Araújo da Silva

INTRODUÇÃO

Os campos do currículo e de formação de professores no Brasil são alvo de muitos debates, diferentes pensamentos, divergentes preocupações, sem deixar de envolver acordos sedimentados que permanecem em disputa pelo sentido do que vem a ser o curricular (Ribeiro e Mendonça, 2024; Honorato, Ribeiro e Pereira, 2024). Questões ligadas ao tema costumam estar articuladas à "qualidade da educação" e ao sentido do que é projetado para o escolarizado: para formar trabalhadores flexíveis e adequados às demandas de mercado; para a conscientização de cidadãos críticos em relação ao mundo do capital; para os adeptos de uma formação antirracista e abertos à diversidade cultural, por exemplo. Distintas demandas reúnem diversos elementos e mobilizam os discursos de variados modos, objetos de hibridização, efeitos de negociação de sentido.

No contexto brasileiro dos últimos anos, especialmente nos debates avolumados após a redemocratização política - quer dizer, dos anos 1980 em diante, a formação de professores envolve não apenas a qualificação acadêmica, como também a capacitação contínua, buscando a adaptação dos docentes à contemporaneidade. As políticas públicas voltadas para a formação docente passaram a ser vistas, então, como "essenciais" para "garantir" que professores estejam "preparados" para enfrentar os desafios do magistério e proporcionar uma "educação de qualidade".

Assim, iniciativas têm sido conduzidas pelo governo federal e pelos estados para "aprimorar" a formação de professores. Entre elas, programas como a Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR) e o Programa Institucional de Bolsa de

Iniciação à Docência (PIBID) visam "fomentar" a formação inicial e continuada dos educadores. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes para "orientar" o docente e a formação, enfatizando a necessidade de promover competências e habilidades. Ou seja, a BNCC, enquanto política curricular que caminha na contramão do proposto Plano Nacional de Educação de 2014/ PNE-2014 (Aguiar e Dourado, 2018), se desdobra em uma tentativa de revisão curricular dos cursos de pedagogia e licenciaturas, reivindicando o "total" alinhamento.

Considerando o exposto, este trabalho reúne alguns elementos com os quais temos lidado, para pensar currículo e formação docente. Com efeito, lançamos algumas ideias neste ensaio, de maneira inclinada a apontar para outro modo de lidar com a política, isto é, buscando ampliar sentidos, para além dos que já se apresentam como mesmidade, idealismo e prescrição. Desta forma, este estudo: explicita na primeira seção o referencial teórico com o qual buscamos a análise em uma abordagem discursiva. Posteriormente, apresenta a perspectiva que aposta na autobiografia como um modo de perturbar discursos hegemonizados; mais do que conformar, expressa amplitude da teorização na revisibilidade da noção de sujeito. Traçamos nossas considerações provisórias que apontam alguns rastros de debates de peso no campo educacional.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores é uma questão complexa que demanda constante atenção. As políticas públicas visam à qualidade enquanto significante vazio que é disputado (Lopes, 2012). No caso da educação de qualidade, seja ela qual for, tem sido dependente de uma articulação com a formação docente. Entramos nessa discussão com um investimento democrático radical que demanda abertura de sentidos, contemplando o repensar do contexto da prática enquanto tempo-espaço do político e não como mero objeto dado de implementação (Ball, Magrire e Braun, 2016).

Segundo Biesta e Säfström (2011), a educação é atacada por exigir dela aquilo que não se pode entregar. Processo que, segundo os pesquisadores, tem ocorrido por meio de duas frentes de ataques. No primeiro caso, por meio da simplificação das preocupações educacionais, reduzindo-as ao gosto individual ou a questões de escolha instrumental. A educação é reduzida a uma descrição de processos educacionais simples, unidimensionais

e diretos, a serem administrados por professores através da ordenação do conhecimento e dos alunos, com base em evidências científicas sobre “o que funciona”. Já no segundo caso, mostra-se por meio de expectativas excessivas sobre o que a educação deveria alçar como totalidade de sentidos imaginada. O vínculo se estabelece em projetos de democracia, solidariedade, inclusão, tolerância, justiça social e paz, mesmo em sociedades marcadas por sérios conflitos sociais ou guerras.

Os referidos pesquisadores realçam que a educação não pode atender a tais expectativas plenamente, o que gera uma postura de defesa. Alguns procuram o argumento de que a solução reside na obtenção da agenda “certa”; outros defendem que, com melhores “evidências científicas” e “técnicas”, podemos ser capazes de “consertar” a educação e fazê-la funcionar. Em comum, a ideia de superação da “fraqueza educacional”. A proposta dos estudiosos citados busca então outra direção, expressando a preocupação com o que torna a formação institucional possível e, no quanto é possível no sistema educacional.

Eles defendem que encontremos o lugar da educação “no presente”, na tensão entre “o que é” e “o que não é”. Explicam que qualquer um dos polos seria irresponsável. O “que é” educação se torna forma de adaptação ao já suposto como sabido, entregando-a a forças fora dela; já “o que não é” recai numa educação limitada por sonhos utópicos que geram grandes expectativas e pesadas frustrações. Diferentemente, buscam pensar “a educação como fundamentalmente histórica – isto é, aberta a eventos, ao novo e ao imprevisto – e não como uma repetição sem fim do que já é ou como uma marcha para um futuro predeterminado que nunca pode chegar” (Biesta e Säfström, 2011, p. 541, tradução livre). O que abre uma brecha para outra perspectiva de formação docente.

Por meio de estudos como esses feitos no Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura – GPECult/ Universidade Federal Fluminense- UFF, o caso da BNC-Formação (2019) ocupa especial relevância. Uma vez que se constitui como mais uma tentativa de estancar a significação do que é uma formação adequada. Em função disso, buscamos pensar os sentidos (curriculares, de formação, gênero, étnico-raciais e outros) que têm sido atribuídos por tal política, elementos que formam os discursos em disputa (Ribeiro e Mendonça, 2024).

Deste modo, destacamos que esta é uma política curricular que, em nossas leituras e análises, escancara as tentativas de homogeneizar os currículos de formação docente. No entanto, quando vista e, mais do que isso, quando movimentada sob uma lente pós-

estrutural, ela revisita mais do que prescritividades técnicas: evidencia disputas de significação reeditadas, projetando sedimentações, conforme Ribeiro e Mendonça (2024). Os sentidos que ganharam força e foram hegemonizados nada mais são do que discursos particulares que, em determinado momento, de forma contextual, ganharam sentido de universal. O que a Teoria do Discurso - TD, de Chantal Mouffe e Ernesto Laclau, chama de hegemonia (Honorato, Ribeiro e Pereira, 2024; Laclau e Mouffe, 2015).

Com efeito, amparados por leituras pós-estruturais, entendemos que a BNC-Formação foi produzida e hegemonizada em um campo atravessado por intensas disputas e tensões (Jesus e Ribeiro, 2023), o que evidencia as relações de poder envolvidas no processo. Quer dizer, alguns discursos se fortaleceram e foram hegemonizados por meio da referida política. No entanto, cumpre ressaltar que, sob a perspectiva discursiva, hegemonia não se confunde com consenso no sentido clássico.

Assim, evidenciamos que a constituição hegemônica está marcada por múltiplas tensões. Políticas curriculares operam por meio de discursos, mas sempre em um campo que permanece instável. De tal forma, partimos do pressuposto de que nenhuma hegemonia é capaz de encerrar a significação, pois todo sentido está em permanente disputa. Assim, alguns discursos ganham centralidade e se tornam hegemônicos, o que resultou na exclusão de outros (Honorato, Ribeiro e Pereira, 2024).

Como sabemos, a BNC-Formação foi fortemente influenciada pelos discursos mobilizados em defesa da BNCC e dos debates políticos que evidenciam a demanda controversa e, por muitos estudiosos, considerada retrocesso (Albino e Silva, 2019; Baldan e Cunha, 2020; Oliveira e Jesus, 2020; Pires e Cardoso, 2020; Rodrigues, Pereira e Mohn, 2019; por exemplo).

A discussão da BNCC e BNC-Formação tem sido marcada por denúncias a respeito do autoritarismo e celeridade de processos, pelo compromisso com o mercado e demandas de produção do trabalhador adequado a anseios globais, além da visão restritiva da formação discente e docente. Inúmeros movimentos de reação de profissionais da educação são mobilizados com o objetivo de resistir e de se contrapor a tais políticas reducionistas do trabalho docente; propostas curriculares que reduzem o curricular a uma lista de competências para a aplicação na escola, tornando os profissionais meros tarefeiros e reproduzindo uma perspectiva que separa e hierarquiza produção e implementação

curricular. O estudo de Albino e Silva (2019), de caráter bibliográfico e analítico, ressalta tais problemas e enfatiza as disputas políticas em torno do currículo e da formação.

As pesquisadoras enfatizam a ênfase reducionista, praticista e mecânica que afeta gravemente a produção e a construção de conhecimentos. A política em questão infringe à formação de professores um caráter de desprofissionalização no qual tanto na formação inicial quanto continuada se compromete com o alinhamento de competências elencadas. O trabalho salienta ainda a relação que a BNC-Formação apresenta com agências internacionais que desde algum tempo reivindicam as competências aliadas a dispositivos de controle. A proposta reducionista reforça a necessidade desse controle a partir de uma suposta justificativa legal e de centralização na objetividade como condição de resolução dos problemas educacionais.

Albino e Silva (2019) salientam a esse respeito tratar-se de um desvio da resolução de problemas, bem como propõem como alternativa princípios já amplamente debatidos que tomam a Base Nacional Comum não como listagem e metas, mas como princípios gerais abertos para que a autonomia seja respeitada, bem como a liberdade das unidades escolares. Diferentemente, a política de formação caminha junto ao enfraquecimento dos projetos políticos pedagógicos e à tentativa de mecanizar toda a ação educacional de modo a fazer cumprir resultados em avaliações externas. O saber-fazer é o eleito central, ação adestradora de docentes e discentes frente à lógica empresarial e liberal.

Rodrigues, Pereira e Mohn (2019) destacaram na ocasião 10 motivos para temer e lutar contra a proposta normativa BNC-Formação e a lógica que a engendra. De uma maneira geral, o documento se desdobra da BNCC ao mesmo tempo que é colocado como uma necessidade para a sua efetivação. Busca-se o entendimento, desmentido no texto, de que se trata de um atendimento legal. No conjunto dos problemas está: lógica redutora de formação e abordagem tecnicista; falta de diálogo com a produção de conhecimentos na área de formação e da educação do país; desprofissionalização e desqualificação docente, além da culpabilização do professor, ignorando os efeitos cruéis do adoecimento docente; visão reducionista de aprendizagem a lista de conteúdos fechadas; incapacidade de escuta; processos autoritários de imposição de regras e normas em desacordo com caminhos já debatidos; compromisso irrestrito com reformadores educacionais e sua forma de lidar e pensar a educação; desvio de enfrentamento dos problemas do país; incorporação

mecânica, descontextualizada e irrestrita de políticas educacionais de outros países enquanto outros que valorizam o docente, ficam de fora.

Em uma leitura foucaultiana do neoliberalismo, compreendendo-o enquanto uma racionalidade de governo de si e do outro, Pires e Cardoso (2020) analisam o processo de instituição da BNC-Formação e das concepções pedagógicas e curriculares atreladas como "tecnologias do eu". O texto também denuncia a desprofissionalização do trabalho docente, assim como a fragmentação, flexibilização e controle que buscam torná-lo um técnico, não por coerção, mas por sedução e moralização, tornando-se seu principal instrumento de regulação. Ou seja, o discurso legitima, com o uso de dispositivos analíticos e pesquisas internacionais descontextualizadas, a ideia de que a "formação ruim" é responsável pela "baixa qualidade" e descumprimento do direito de aprender dos alunos[6]. Visa, então, pelo discurso salvacionista, incutir uma ampla articulação de controle que recai como retrocesso ao substituir as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 e o que havia nela de contribuição e debate.

Mesmo diante da recusa de diversos pesquisadores e instituições de educação, a política segue, em tomada de celeridade e desrespeito aos profissionais. Os docentes estão alheios, no caso da construção curricular, devendo se tornar "especialista na prática". Com uma formação com foco na autoresponsabilização, os cursos de formação se fragmentam entre os que pensam e os que executam. Pires e Cardoso (2020) argumentam que o docente se torna empreendedor de si, buscando em serviço progredir e garantir a qualidade e o direito.

Baldan e Cunha (2020) também discutem a racionalidade neoliberal e os povoamentos na subjetividade docente via BNC-Formação, entendendo que não há em jogo apenas mudanças objetivas e estruturais, mas relativas a quem deve se tornar os professores. A perspectiva instrumental e tecnicista aliada a um viés pragmático e reducionista da complexidade se alheia a um contexto político e articula um discurso que culpabiliza o docente, ao passo que o inclui como salvador do impossível. A ambivalência gera culpa, vergonha e ansiedade frente à resolução do que, como vimos, a escola não poderá resolver.

[6] Haja visto que o acesso à educação pública de qualidade é assegurado a todos os brasileiros conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990.

Como estamos ressaltando, o debate em torno da BNCC e da BNC-Formação tem levantado muitos problemas. Oliveira e Jesus (2020), a partir da TD e da análise das lógicas sociais, políticas e fantasmáticas, amparadas no sujeito lacaniano e na ontologia política de Laclau, Mouffe e outros pensadores, destacam as lógicas diferenciais que se articulam por intermédio do significante vazio “qualidade”. A perspectiva de fantasia na política aponta como inimigo a falta de qualidade, tendo na abordagem da evidência científica sua principal aposta.

Uma investida articulada no documento analisado, que toma a formação docente como o grande entrave e, ao mesmo tempo, o componente da solução. A fantasia reduz a complexidade do trabalho docente e, como outros estudiosos destacam, gera culpa por meio da busca por resultados. Tal centralidade se dá na relação com outros aspectos que impactam a condição inventiva educacional (que lida sempre com o porvir). A política curricular não existe “em si mesmo”. Vendo a educação como impossível, não totalidade e fechamento, o caráter contingente de toda afirmação é decisão que se espera disruptiva frente aos anseios cientificistas, objetivistas e causaístas que de forma irresponsável atacam a profissão docente, deixando de fora a margem de enfrentamento dos problemas sociais e da complexidade social em uma sociedade desigual.

Em todo o caso, a BNC-Formação não apenas marginaliza discursos dissidentes, mas também produz efeitos de exclusão, normatização e tentativa de apagamento. Assim, o que está em disputa não é apenas a ausência de certos discursos, mas o modo como determinadas articulações hegemônicas — compreendidas aqui como tentativas de fixação contingente de sentidos — se estabelecem a partir da exclusão de outras possibilidades de significação. Na perspectiva adotada neste texto, a política em questão faz uma tentativa de fixar sentidos para o que deve ou não compor a formação docente — sentidos que, em relação às questões de gênero e étnico-raciais, por exemplo, privilegiam uma visão essencialista de sujeito. Nesse contexto, as contribuições de Chantal Mouffe (2015) propõem que toda ordem social seja constitutivamente excludente. Assim, ao instituir uma normatividade curricular baseada em competências e habilidades "neutras", a BNC-Formação exclui do campo do aceitável, debates que desafiam a normatividade cisheteronormativa, racista e colonialista. Como agenciamento, o currículo é mobilizado não como um espaço de pluralidade, mas como um instrumento de reforço dos discursos que se busca conservar.

A BNC-Formação é produzida num contexto sociopolítico marcado por discursos conservadores e moralizantes, como os da "ideologia de gênero", "Escola sem Partido" e outras formas de pânico moral que tentam associar os estudos de gênero a uma ameaça aos supostos valores familiares (Costa, 2023). Essas narrativas encontram eco na BNC-Formação enquanto ela privilegia uma concepção técnica de currículo que busca controlar o docente e alinha-se ao projeto neoliberal de regulação da educação, conforme os diversos estudos já citados. A política curricular, no caso, transforma-se em um artefato de controle moral e social, mascarado sob o discurso de qualidade e padronização.

Contudo, como aponta a TD, toda tentativa de hegemonia é precária. O currículo, enquanto produção discursiva, sempre comporta o imprevisível e o inesperado. Mesmo diante do silenciamento institucionalizado, há fissuras que podem ser exploradas para reinscrever sentidos e abrir espaços para a emergência de outras vozes e subjetividades, entendendo o curricular como:

> ... território de governo e de resistência; de formas e forças; do ensinar e do aprender; de normalização e de possibilidades (Paraíso, 2010, 2011, 2012 e 2015) –, é, também, um espaço incontrolável. Incontrolável porque em um currículo sempre há espaço para os encontros que escapam ao controle, que resistem e extrapolam ao planejado, que se abrem para a novidade (Paraíso, 2016, p. 389-390).

Portanto, compreender a BNC-Formação a partir da teoria pós-estrutural é recusar uma leitura que veja no documento uma diretriz neutra. Reconhece que sua formulação está imersa em disputas políticas e simbólicas, nas quais outros debates foram deliberadamente esvaziados. Assim, o que está em jogo não é apenas a ausência de palavras, mas a tentativa de exclusão de formas de vida e saberes que desestabilizam a lógica binária e normativa da identidade.

Conforme buscamos discutir, a BNC-Formação se apresenta como agenciamento atravessado por disputas de significação sobre o que deve ser ensinado, como e para quê formar professores. Ao estabelecer seu conjunto de competências e habilidades, a política busca fixar sentidos sobre o que é ser professor, tentativa de hegemonização que desconsidera a multiplicidade de experiências, saberes e subjetividades.

Ao considerarmos os termos propostos pela TD, a BNC-Formação constitui uma articulação hegemônica que, ao se apresentar como natural e necessária, oculta sua própria contingência e exclui discursos outros — como no caso daqueles que desafiam as normatividades de gênero, sexualidade e identidades fixas. Trata-se de um campo de batalha no qual se disputa não apenas a formação, mas também modos de existência e sentidos do "ser professor" em um social marcado por intensas disputas, assimetrias de poder e tentativas de regulação moral.

SOBRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE "PODE" O AUTOBIOGRÁFICO?

Pensar o curricular a partir da experiência é um gesto político. No campo da formação docente, essa escolha desestabiliza discursos que naturalizam modelos de professores ideais, sujeitos plenamente formados, eficientes e responsáveis pela totalidade do processo educativo. Tal lógica, ancorada numa racionalidade tecnicista e gerencial (Lopes e Borges, 2015), reduz a docência a um conjunto de competências mensuráveis, obscurecendo a dimensão subjetiva, histórica e afetiva que compõe o ser professor. Conforme Dias (2015), as políticas curriculares tendem a responsabilizar individualmente o docente pelo insucesso escolar, instaurando um processo de culpabilização que apaga as determinações estruturais e as complexidades do cotidiano educativo.

Como realçamos, a formação de professores é um tema de peso nas discussões sobre a qualidade da educação. O advento da BNCC no Brasil revisitou uma série de debates acerca da adequação e eficácia dos métodos de formação docente em consonância com as diretrizes estabelecidas (Ribeiro e Craveiro, 2017). Uma das críticas refere-se à superficialidade com que alguns aspectos da formação de professores foram abordados na construção da BNCC. É possível argumentar que a Base não considera a complexidade do ato educacional, que envolve não apenas a prescrição e/ou a transmissão de conteúdo, ou habilidades socioemocionais, inclui a falta da reflexão crítica e processual sobre as práticas pedagógicas e o impacto de políticas públicas, incluindo as lacunas. A visão reducionista prioriza a técnica, uma formação do professor mobilizada pela falta, expressa na culpabilização e ideia da prescrição curricular como solução.

Além disso, conforme o posicionamento da Associação Brasileira de Currículo/ ABdC e Associação Nacional de Pesquisadores em Educação/ ANPEd (2016), muitos

críticos destacam que a BNCC carece de uma articulação efetiva com as diferentes realidades do Brasil. A diversidade cultural, econômica e social do país exige uma formação que respeite distintos contextos, algo que a proposta parece negligenciar. Assim, a ideia de implementação da BNCC pode buscar uma impossível homogeneização educacional, o que desconsidera as especificidades locais e as necessidades variadas, bem como as experiências, relações, memórias.

A questão é que a BNCC tem sido alvo de diversas críticas já há alguns anos, envolvendo desafios, desacordos e práticas de celeridade e contrassenso até mesmo ao debate democrático (Aguiar e Dourado, 2018). Essas críticas reiteradas, combinadas por perspectivas políticas as mais diversas, apontam para uma ausência de escuta e de atenção à produção acadêmica do próprio país. A BNC-Formação (2019) é uma das principais políticas atuais que buscam dar respostas. Porém, como vimos, ela reitera que é um processo de crenças que apostam na prescrição, no praticismo e na culpabilização.

Cumpre esclarecer: este texto não espera dar soluções ou respostas peremptórias, mas propõe a autobiografia como um caminho teórico-metodológico para deslocar o discurso e reposicionar a complexidade. A escrita de si, como defendem Souza e Sena (2023), permite tensionar verdades instituídas sobre a docência, abrindo espaço para que as experiências singulares se tornem saberes legítimos. Essa perspectiva converge com o entendimento do curricular proposto por Pinar (2016), ao conceber o *currere* como movimento autobiográfico que entende o sujeito por meio da historicidade, afetos e múltiplas temporalidades, rompendo com as lógicas lineares e instrumentais de formação. Neste sentido, como analisa Süssekind (2014), o pensamento gera a potência do curricular como experiência, como espaço-tempo de subjetivação e reinvenção de si, um campo em que se entrelaçam memórias, contextos e desejos.

Conforme Abrahão (2024), a ideia envolve operar como gesto de insubordinação epistêmica, recusando linearidades e promovendo a escuta sensível do vivido. A escrita de si, se torna possibilidade de habitar o curricular, incluindo incertezas, deslocamentos e reinvenções, como também sugere Miller (2021), ao tratar da incompletude e do imprevisível como condição constitutiva das histórias docentes.

No entanto, nos desviamos do sentido clássico autobiográfico, moderno, universalista, essencialista no qual o sujeito se encontra autocentrado (Duque-Estrada, 2009, 2019). Autobiografia, aqui, não é compreendida como simples relato cronológico de

vivências passadas a partir das quais se chega a uma verdade ou totalidade coerente e dada. Trata-se também de uma prática discursiva e formativa que reconhece a experiência como lugar legítimo de conhecimento. Como destaca Miller (2021), a autobiografia em educação permite que o sujeito emerja e se constitua na instabilidade do espaço-tempo, o que rompe com a visão de um currículo fixo e universal.

Pinar (2016) propõe que o curricular possa ser entendido como "a corrida" do sujeito com e por sua própria experiência. O *currere* convoca o professor a mergulhar em sua história, revisitar memórias e refletir sobre os sentidos que essas experiências adquirem no presente. Essa abordagem não se alinha à expectativa de formar um "bom professor" com padrões pré-estabelecidos, mas convida à escuta e à reconstrução contínua de si.

Como destaca Santos (2021), a autobiografia permite deslocar o sujeito do conforto das ideias supostamente universais. Ela torna possível interrogar os fundamentos da formação, permitindo a emergência de um professor que não é executor, mas autor de si em relação ao outro. Como em Dias e Lopes (2003), o currículo por competências, ao ser incorporado nas políticas de formação docente, acaba por reduzir o docente a um mero executor de metas. Como vimos, tal abordagem não apenas desloca o foco da qualidade da educação para o desempenho individual, mas reforça a culpabilização ao exigir do docente uma eficiência descontextualizada e mensurável.

Trabalhar com autobiografia implica reconhecer potenciais, mas também desafios. Um dos principais é a sua apropriação pela lógica da confissão e da responsabilização individual. Em relação ao tema, Miller (2021) alerta para os usos instrumentais da autobiografia na formação docente — quando se espera que o professor "conte sua história" como forma de provar que superou dificuldades e se adequou ao sistema. Neste sentido, a autobiografia arrisca/pode ser utilizada para reforçar a lógica meritocrática que pretende justamente combater.

Escrever sobre si não é um ato neutro. O percurso formativo é sempre inacabado, sendo o sujeito permanentemente atravessado por experiências, afetos e relações que são discursivamente construídas. A autobiografia pode nos deslocar da lógica conteudista e instrumental. Em vez de um conjunto de competências a serem adquiridas, o curricular passa a ser compreendido como espaço-tempo de subjetivação e produção de sentidos. Como afirma Santos (2021), ao narrar suas histórias, o sujeito se reposiciona politicamente

e afeta o próprio currículo, recusando modelos prontos, abrindo espaço para outras epistemologias e ampliando os sentidos da formação, não se encaixando no modelo linear e universalizante de ensino. Isso afasta o curricular da ideia de transmissão para se tornar criação e escuta, acontecimento, em que o vivido é tomado como matéria formativa.

Essa abordagem é especialmente potente em um contexto marcado pela inclinação à culpabilização docente. Como argumentam Ribeiro e Craveiro (2024), a normatividade curricular tende a silenciar a experiência, ao mesmo tempo, em que impõe um modelo de professor ideal, eficiente e supostamente mensurável. Frente a isso, a autobiografia permite tornar visíveis tensões, afetos, resistências e atravessamentos que marcam a docência. Como lembra Santos (2022, p. 8), "narrar uma história que seja um monólogo não é uma tarefa individual. Não existe um narrar o outro sem que o Eu faça relação".

Ao emergir as relações, a autobiografia transforma o curricular em um espaço-tempo de enunciação, matéria formativa permanente, permitindo a emergência da diferença e valorizando o inacabamento como potência. Tais narrativas desestabilizam a ideia de prescrição e recolocam o curricular como campo de disputa e criação.

Como afirmam Souza e Sena (2023), as narrativas (auto) biográficas funcionam como prática de linguagem que transforma o vivido em reinvenção. A prática de significação também se insere no que Abrahão (2024) chama de "insubordinação epistêmica": ao narrar histórias a partir das margens, negamos a neutralidade da escola e problematizamos a normatização de experiências. Segundo Miller (2021), há uma incompletude constitutiva nas histórias que contamos — e é nela que reside sua potência formativa. Ao revisitar trajetórias, não estamos diante de algo encerrado em si, mas em processos de desnaturalização e oportunidades de reconhecimento e problematização.

A escuta dessas narrativas reforçou a ideia de Miller (2021) de que a formação docente é feita também de incompletudes constitutivas e de ficções. Como afirma Abrahão (2024), a pesquisa autobiográfica tensiona a linearidade e acolhe o imprevisível. Foi nesse espaço-tempo imprevisível que reconhecemos desejos, apagamentos e a potência do vivido. Lopes e Borges (2015) nos lembram que a formação é um projeto impossível quando tenta capturar e prescrever as experiências. Mas ao acolher as memórias como potência, e não como falha, produzimos deslocamentos ético-políticos. Segundo Souza e Sena (2023), trata-se de escutar o outro e a si mesmo não como busca de identidade fixa, mas como um gesto de abertura à alteridade e à incompletude que nos constitui.

A perspectiva dialoga com Lopes e Borges (2015), ao pensarem a formação como travessia sempre inacabada, na qual a constituição da identificação docente é atravessada por marcas, afetos e cicatrizes. Assim, corroboram Souza e Sena (2023) ao destacarem que a linguagem narrativa não busca fidelidade ao fato, mas abertura ao sentido. E, justamente tal abertura que nos permite habitar "nossas" imagens. A escrita autobiográfica, neste caso, não é apenas contar sobre si, mas um ato criativo que reúne condições para se ouvir, se reler, se deslocar.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Conforme este texto salienta, as políticas públicas para a formação de professores e para o curricular são elementos em intensa disputa, configurando-se como efeitos de relações de poder. Com isso, os diversos elementos se articulam, projetam discursos e excluem outras possibilidades. Frequentemente, os sentidos voltam-se à culpabilização docente, ao passo que reeditam discursivamente a educação impossível, deixando à margem a experiência e a escuta, colonizando o pensamento docente através da tentativa de homogeneização e abstração do contexto escolar.

Com isso em mente, este trabalho prioriza questões críticas no que tange à BNCC e à BNC-Formação, o que, em uma abordagem discursiva e pós-estruturalista, procura abrir os sentidos para o curricular e para a formação docente, em vez de ressaltar projeções de idealismos. Enfatiza então que distintos processos de subjetivação e práticas discursivas estão atrelados à "qualidade da educação", significante vazio; conforme a teorização adotada, dada à importância que ocupa, não vazio pela falta, mas pelo transbordamento, pelo excesso.

A autobiografia, longe de ser "a salvação", nem mesmo é, tal como sedimenta uma certa tradição moderna e ocidental, uma prática pessoal ou íntima apenas. Diferentemente, constitui-se como ferramenta política para repensar a formação docente e o currículo, desde que em outra perspectiva de sujeito que não o autocentrado e supostamente idêntico a si mesmo. Ao abrir espaço para a escuta, a memória e a experiência, imaginamos que esta proposta permita uma abertura teórico-metodológica para visualizarmos o sujeito docente como devir; um escape às armadilhas da culpabilização, reposicionando a trajetória

imaginada, performativamente. Toma o inacabamento como princípio e a diferença como valor, no próprio ato de diferir.

REFERÊNCIAS

ABdC/ ANPED. **Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro, RJ, 2016. Disponível em: https://ced.ufsc.br/files/2015/10/Exposi%C3%A7%C3%A3o-de-Motivos-a-BNCC-ANPED-e-ABdC.pdf. Acesso em: 12/05/2025.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto) biográfica no Brasil: da aventura à insubordinação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, [S. l.], v. 9, n. 24, p. e1153, 2024. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2024.v9. n24.e1153. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/20502. Acesso em: 5 maio. 2025.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. E-book. Disponível em: https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf. Acesso em: 27 out. 2024.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; DA SILVA, Andreia Ferreira. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 137–153, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.966. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966. Acesso em: 13 maio. 2025.

BALDAN, Merilin; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Povoando subjetividades na "nova" política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S. l.], 2020. DOI: 10.20435/serie-estudos.v0i0.1501. Disponível em: https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1501. Acesso em: 13 maio. 2025.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annete. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP no 22, de 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12/05/2025.

BIESTA, Gert; SÄFSTRÖM. Carl Anders. A Manifesto for education. **Policy Futures in Education**, vol. 9, n. 5, p. 540-547, 2011. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/pfie.2011.9.5.540. Acesso em: 12/05/2025.

COSTA, Josiene Mazzini da. **Gênero e currículo pós-2016: política e o político**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2023. 150 f.

DIAS, Rosanne Evangelista. Sentidos produzidos nas políticas curriculares de formação docente. **Revista Espaço do Currículo** (online), v. 8, p. 22-34, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n1.006021/13123. Acesso em: 12/05/2025.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgvw5YRWyhQ/. Acesso: 12/05/2025.

DUQUE-ESTRADA, Elizabeth Muylaert. **Devires autobiográficos**: a atualidade da escrita de si. Rio de Janeiro: NAU/ Editora PUC-Rio, 2009.
DUQUE-ESTRADA, Elizabeth Muylaert. Eis-me aqui. **Revista maisdeum**, v.3, p. 7-9, maio de 2019.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; RIBEIRO, William de Goes Ribeiro; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Currículo como redes de significação discursivas: interculturalidade pós-crítica em paisagens indígenas latino-americanas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 24, e2527, p. 1-21, 2024. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol24articles/honorato-ribeiro-pereira.pdf. Acesso em: 09/05/2025.

JESUS, Adriana Regina de.; RIBEIRO, William de Goes. Currículo e disputas: políticas em torno da formação docente. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 1–11, 2023. DOI: 10.15687/rec. v16i1.66033. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/66033. Acesso em: 12 maio. 2025.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de et al (orgs.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 13-32.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Verônica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486–507, 2015. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3065. Acesso em: 5 maio. 2025.

MILLER, Janet L. Autobiografia e a necessária incompletude das histórias de professores. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e27182, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.27182. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27182. Acesso em: 12 maio. 2025.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: wmf Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Verônica Borges de; JESUS, Ana Paula de. Fazendo a "racionalidade" tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S. l.], 2020. DOI: 10.20435/serie-estudos.v0i0.1494. Disponível em: https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1494. Acesso em: 13 maio. 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. In: Rev. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, set. /dez. 2016. Disponível em:< https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraiso.pdf>. Acesso em:27, abril. 2025.

PINAR, William. **Currere e a reconceptualização do currículo**. Petrópolis: Vozes, 2016.

PIRES, Manuela de Aragão e CARDOSO, Lívia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Sér.-Estud.** [online]. 2020, vol.25, n.55, pp.73-93. Epub 01-Abr-2021. ISSN 2318-1982. https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1463.

RIBEIRO, William de Goes; CRAVEIRO, Bastos Clarissa. Precisamos de uma Base Nacional Curricular Comum? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 23, n. 50, p. 51-69, 2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5054. Acesso em: 12/05/2025.

RIBEIRO, William de Goes; CRAVEIRO, Clarissa. Capítulo 7 - Normatividade Curricular e Histórias de Vida dos Professores: Entre a Hegemonização e a Experiência. In: VITORINO, Artur José Renda; SÁNCHEZ, Alex (orgs.). **Reflexiones Sur - Sur acerca de la educación = Reflexões Sul - Sul sobre a educação** [recurso eletrônico]. Cruz Alta: Ilustração, 2024, p. 119-134.

RIBEIRO, William de Goes; MENDONÇA, Daniel de. A "inovadora" política angrense e o processo de reestruturação pós BNCC: um estudo da construção discursiva curricular centralizadora no município. **Revista Teias**, v. 24, n. 75, p. 111–123, 2023. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/78896. Acesso em: 11/05/2025.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHN, Adriana. O Documento "Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica" (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências,** [S. l.], v. 20, n. u, p. 1–39, 2020. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2020u139. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205. Acesso em: 13 maio. 2025.

SANTOS, Maria do Socorro dos. **Autobiografia e teorização curricular: um contingente criativo e necessário em educação**. ANPEd, 2021. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_17_15. Acesso em: 12/05/2025.

SANTOS, Maria do Socorro dos. **"Cada outro é cada outro": do currículo e diferença em quilombola do Arrojado**. Dissertação de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: file:///C:/Users/WILIAM/Downloads/Tese%20-%20Maria%20do%20Socorro%20dos%20Santos%20-%202022%20-%20Completa.pdf. Acesso em: 12/05/2025.

SOUZA, Janaína Moreira Pacheco de; SENNA, Luiz Antônio Gomes Senna. A narrativa (auto)biográfica na pesquisa em educação: uma prática de linguagem reflexiva. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 8, n. 23, p. e1103, 2023. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2023.v8.n23.e1103. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/10785. Acesso em: 5 maio. 2025.
SÜSSEKIND, Maria Luiza. **Quem é ...William F. Pinar?** Petrópolis, RJ: De Petrus et Alli, 2014.

CAPÍTULO 17

DA AUSÊNCIA À NARRATIVIDADE: DISCUSSÕES E TENSÕES EM TORNO DO CURRÍCULO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DEVIDO À FRAGILIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Altair Alberto Fávero
Mateus Lorenzon
Luiz Marcelo Darroz

INTRODUÇÃO

Neste artigo de caráter ensaístico, discute-se o currículo da Educação Infantil frente aos processos de fragilização da formação docente na hodiernidade. Argumenta-se, a partir de uma digressão histórica, que as discussões curriculares no contexto da escola infantil foram ofuscadas no período de hegemonia dos paradigmas jurídico-policialesco, médico-higienista e assistencial. Os objetivos de manutenção da ordem social atribuídos às instituições de acolhimento e atendimento à primeira infância reverberavam, muitas vezes, em práticas de disciplinamento desprovidas de uma maior reflexão e sensibilidade pedagógica. Assim, essas instituições e as práticas ali desenvolvidas, muitas vezes, eram inertes às discussões filosóficas-pedagógicas provenientes de diferentes perspectivas teóricas.

No contexto brasileiro, a década de 1980 é um período nevrálgico para a reconfiguração das instituições de atendimento às crianças. Nesse período, a articulação entre os movimentos sociais e as pesquisas acadêmicas acerca da educação infantil reverberou em âmbito legal, a medida que a carta magna brasileira (Brasil, 1988) reconheceu as crianças como um sujeito de direitos e não mais como um objeto de tutela. O anúncio legal de um direito requer, conforme Bobbio (1992), um conjunto de normativas legais, instrumentos e políticas públicas que visam a sua consecução. Nessa perspectiva, assistiu-se, na década posterior, a um intenso processo de discussão e proposições de ações que visavam a qualidade da Educação Infantil. Os documentos elaborados nesse período passam a abordar de modo mais contundente os significados do currículo da Educação

Infantil, de modo a justificar a necessidade de ações intencionais pautadas no pensamento pedagógico.

Nos anos de 1990 e no início do século XXI, assistiu-se a um empreendimento governamental com vistas à elaboração de uma política nacional para Educação Infantil (Brasil, 1994) e ao diagnóstico de casos exitosos de integração das instituições de educação infantil ao sistema de educação básica (Brasil, 1996; 2002). Observa-se, ainda, uma fusão de horizontes entre as preocupações da comunidade acadêmica e os gestores do Ministério da Educação, tendo em vista que diversos atores circulavam entre ambas as esferas, tal como pode ser observado no documento "*Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*" de autoria de Rosemberg e Campos (1998). Com isso, as políticas para a Educação Infantil subsidiaram-se, constantemente, em uma ciência da educação desenvolvida nas universidades brasileiras. Essa convergência foi mantida até a proposição do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), uma vez que este documento, inserido dentro das reformas neoliberais do período, representou uma cisão com a incipiente discussão em torno da Pedagogia da Infância (Rocha, 2001).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) se tornou objeto de crítica da comunidade científica brasileira, por, entre outros motivos, levar uma escolarização precoce das crianças, a qual ignorava as especificidades institucionais e da faixa etária. Mesmo que a mobilização não tenha conseguido levar à revogação do documento, foram intensificadas as discussões em torno da necessidade de um currículo e de uma pedagogia própria à infância. Dito de outro modo, a proposição do documento catalisou as discussões em torno *do que fazer* com as crianças, levando a proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2024) e a uma intensificação de busca de alternativas de trabalho *para* e *com* as crianças, dentre as quais destaca-se a Pedagogia da Infância (Rocha, 2001) e as abordagens italianas para a Educação Infantil (Malaguzzi, 2016).

As discussões contemporâneas acerca do currículo para a Educação Infantil são herdeiras desse contexto histórico. A mobilização da comunidade acadêmica em prol da defesa de uma pedagogia e de um currículo que atendesse às singularidades dos bebês e das crianças pequenas obteve relativo êxito, por exemplo, na revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009). Ademais, gradativamente,

houve uma sensibilização dos profissionais da educação, os quais compreenderam e integraram em suas práticas os pressupostos de um currículo narrativo. Todavia, a valorização da escuta, do cotidiano e da participação das crianças demanda que os docentes dessa etapa da Educação Básica compreendam a pedagogia como uma artesania, isto é, que eles se engajem de modo inventivo e rigoroso na proposição de um currículo que seja sensível às demandas e comprometido com princípios éticos, políticos e estéticos.

Frente a isso, pode-se afirmar que um currículo narrativo apresenta uma maior exigência aos profissionais da educação, uma vez que a autoria os mobiliza intelectualmente para escutar as crianças, dar significado ao vivido e narrar o cotidiano (Pasuch, Franco, 2017; Santos, 2021). Todavia, concomitante à valorização desse modo de pensar o currículo para crianças pequenas, assiste-se um processo de fragilização da formação de professores decorrente de processos de massificação do Ensino Superior na modalidade à distância (Fávero; Mikolaiczik, 2024a; 2024b) ou, ainda, da comodificação da docência e do surgimento de uma pedagogia *take-away* (Carvalho, 2024). Nessa perspectiva, este capítulo focaliza esse aparente paradoxo, no qual reconhece-se, mesmo no âmbito normativo, a pertinência de um currículo narrativo e vinculado ao cotidiano, mas, em contrapartida, que enfraquece a formação inicial e os mecanismos de desenvolvimento profissional. Por fim, argumenta-se que, subjacente a esse processo ambíguo, encontra-se um assédio neoliberal sobre a etapa inicial da Educação Básica.

CURRÍCULO NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIGRESSÃO HISTÓRICA

Nesta seção, realiza-se uma digressão histórica acerca dos processos de constituição da Educação Infantil. A partir dessa análise, argumenta-se que a primeira etapa da Educação Básica organiza-se, no contexto brasileiro, tardiamente, bem como as discussões em torno do currículo para crianças pequenas desenvolvem-se, muitas vezes, de modo paralelo ao Ensino Fundamental (Moss, 2011). Em sua gênese, as instituições de Educação Infantil comportam um intento de manutenção da coesão social. Gélis (2009), ao discorrer acerca desse fenômeno, identificou que o atendimento institucional das crianças emerge a partir da confluência de dois fenômenos. O primeiro refere-se à domiciliação e privatização dos cuidados infantis, decorrente de um processo de reconfiguração das famílias no século XVII, o que resultou em mudanças nos modos de relacionar-se com as crianças. É nesse

contexto que se modifica os modos de relacionar-se com elas, a partir dos quais surgem o sentimento de paparicação (Ariès, 2011). Segmentos moralistas da sociedade, atentos a esse movimento, identificam que encarregar somente as famílias dos cuidados e da educação dos pequenos apresentava resultados nefastos, na medida em que atitudes comportamentais inadequadas se tornavam evidentes[7]. Logo, tornava-se necessário a institucionalização da infância, de modo a formar um indivíduo condizente com as expectativas sociais.

A consolidação das instituições de Educação Infantil ocorre de modo concomitante com o ingresso da mulher no mercado de trabalho, a qual, aliada à sentimentalização da infância, levará à difusão de instituições voltadas ao acolhimento e cuidado das crianças que não estavam em idade escolar. No contexto brasileiro, assistiu-se a uma cisão nos modelos institucionais que seriam desenvolvidos, uma vez que, para crianças oriundas de famílias com renda mais elevada, a organização e as proposições didáticas eram pautadas em princípios pedagógicos de origem europeia, em especial, pressupostos froebelianos. Em contrapartida, filhos de famílias que compunham a base da pirâmide econômica-social eram predominantemente acolhidos em instituições organizadas em torno de um paradigma médico-higienista, assistencial ou, ainda, jurídico-policial (Kuhlmann Jr., 2011). Rizzini (2007) sintetiza a articulação entre esses paradigmas, a medida que identifica que "à criança pobre, cujo seio familiar era visto como ignorante, mas não imoral, reservava-se o cuidado médico e o respaldo higienista. À criança que perdera a sua inocência (ou encontrava-se em perigo de), logo pervertida, portanto criminosa - a Justiça" (Rizzini, 2007, p. 64). Assim, as instituições para o atendimento à criança eram pautadas em uma concepção de tutela, na qual a função primordial consistia na manutenção da coesão social e da mitigação dos riscos associados à pobreza.

Quando analisado sob a óptica dos estudos curriculares, assim como quando se compreende o currículo como um conjunto de práticas institucionais e saberes que permeiam todo o fazer institucional, pode-se inferir que existia um currículo nessas instituições de tutela infantil. No entanto, ele era composto por saberes oriundos de áreas externas à educação, dentre as quais, destacar-se-ia a medicina, assistência social e o

[7] Na literatura pedagógica dos séculos XVI e XVII abundam diagnósticos acerca deste fenômeno, bem como proposições de como educar corretamente as crianças. Entre os exemplos, pode-se citar a obra *De Pueris* (Erasmo, 1530) e *Alguns pensamentos sobre a Educação* (Locke, 1693).

direito. Esse modo de compreender a educação das crianças só é tensionado na década de 1970 e 1980, quando há uma fusão entre as demandas por creches realizadas por movimentos sociais (Gohn, 2012) e as discussões acerca dos significados de ser criança oriundas da sociologia, da antropologia e da pedagogia. Essa articulação foi essencial para o reconhecimento legal da criança como um sujeito de direitos (Brasil, 1988) e, consequentemente, das políticas públicas desdobradas dessa conquista.

O anúncio de um direito demanda um conjunto complementar de normativas e políticas que visam a sua consecução (Bobbio, 1992). Desse modo, a Constituição Federal (Brasil, 1988) inaugurou um período de intensa discussão em torno das instituições voltadas para a Educação Infantil e, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), das formas como essas instituições seriam integradas aos sistemas de ensino. Há um período de intensas discussões acerca de tópicos relacionados a esses processos, dentre os quais: a formação de professores, mecanismos de financiamento, conceitos de qualidade e a necessidade de uma didática específica para a infância.

No que tange à didática ou ao currículo da escola de Educação Infantil, identifica-se um movimento de busca por modelos e abordagens pedagógicas que pudessem inspirar instituições brasileiras (Rosemberg, Campos, 1998). Da mesma forma, atores importantes da comunidade acadêmica, atuavam subsidiando propositivamente a formulação de políticas públicas para a Educação Infantil. No campo curricular, o Plano Nacional da Educação Infantil (Brasil, 1994) destacava a necessidade de elaborar propostas que visassem o desenvolvimento integral da criança e a ampliação dos saberes e conhecimentos infantis. Para tanto, afirmava-se que deveriam ser oferecidas, à criança, oportunidades de raciocinar, hipotetizar e expressar-se, da mesma forma que se enfatizava o valor da cooperação e a pertinência do brincar (Brasil, 1994).

As discussões em torno do *que* e *como* trabalhar com crianças pequenas viriam a ser retomadas no momento da proposição do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, no qual foi elencada a possibilidade de trabalhar com projetos ou sequência didáticas (Brasil, 1998) e foi proposta a organização de um currículo por áreas de conhecimento (Brasil, 1998). Diante desse documento e da incoerência que ele representava, quando comparado aos consensos produzidos pela comunidade científica, assistiu-se à reação do segmento acadêmico, o qual apontava, sobretudo, aspectos incoerentes e inadequados dos RCNEIs (ANPEd, 1998). Mesmo que o documento não tenha

sido revogado, o Conselho Nacional de Educação institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2024), nas quais é garantida uma maior autonomia institucional, desde que respeite os princípios éticos, estéticos e políticos.

Ambos os documentos serviram como catalisadores de discussões sobre a Educação Infantil, o que levou à constituição e consolidação da área. No contexto brasileiro, passam a ganhar notoriedade as abordagens italianas para o trabalho com crianças pequenas, nas quais é ressaltada a necessidade da escuta à criança, da organização de espaços e materiais e da projetação do currículo (Malaguzzi, 2016). Da mesma forma, Buss-Simão e Rocha (2017) passam a argumentar acerca da necessidade de uma Pedagogia da Infância, a fim de evitar perspectivas escolarizantes de bebês e crianças pequenas, bem como de um trabalho pautado somente em um viés cognitivo. Ao articular essas ideias com referenciais críticos, Buss-Simão e Rocha (2017) defendem a necessidade de o trabalho pedagógico pautar-se no reconhecimento da cultura infantil e, também, na valorização do cotidiano.

Essas perspectivas de compreender o modo de trabalhar com as crianças serão institucionalizadas por meio da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009). Esse documento, ao discorrer sobre o conceito de currículo para a primeira etapa da Educação Básica, reconhece que o conceito em questão foi, historicamente, associado a etapas posteriores de escolarização. As questões sobre o currículo, na medida em que se confundiam com algo prescrito e que estabelecia o que ensinar, foram relegadas. Ciente disso, no momento da revisão das DCNEIs, observa-se uma opção por ampliar o conceito, de modo a defini-lo como "[...] as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças" (Brasil, 2009, p. 86). Isto é, o currículo se refere a um conjunto de modos de fazer e de agir que está intimamente associado à formação da subjetividade e identidade infantil. Além disso, afirma-se que:

> O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio das relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (Brasil, 2009, p. 86).

Nota-se, a partir da concepção supracitada, que o currículo da Educação Infantil deve abandonar um viés prescritivo, no qual são listados conteúdos a serem abordados. Em contrapartida, defende-se que o currículo é uma construção que envolve a participação dos diferentes atores que compõem a instituição. A articulação entre os saberes das crianças e aqueles que foram historicamente sistematizados deve ser focalizada e promovida por meio das brincadeiras e das interações (Brasil, 2009). Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil podem ser vistas como um subsídio fundamental para o que viria a ser designado de currículo narrativo, isto é, um documento no qual não se prescreve de antemão o que será trabalhado, mas que narra as construções cotidianas.

O CURRÍCULO NARRATIVO: RECONFIGURAÇÃO NOS MODOS DE SER PROFESSOR

Na seção anterior, discutiu-se os processos históricos de formação do currículo para Educação Infantil. A análise desse percurso permite identificar que as discussões em torno de um currículo e de uma pedagogia para a infância são relativamente recentes e emergem a partir de uma percepção da "insuficiência e inadequação de métodos e modelos pedagógicos fechados e orientados para a educação das crianças, consideradas de forma abstrata e individualizada" (Buss-Simão, Rocha, 2017, p. 84). Nesse viés, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998) representou um ponto de inflexão, a medida que, a partir dele, a comunidade acadêmica se mobiliza para discutir possíveis alternativas às tendências de escolarização das crianças.

Assim, gradualmente, constrói-se um entendimento de que o currículo para a Educação Infantil "não se resume a um passo a passo com prescrição de ações, muito menos uma lista de conteúdos a serem ensinados pelos professores e aprendidos pelas crianças" (Dominico *et al.,* 2020, p. 222). Essa concepção fundamenta-se, primeiramente, em uma imagem de criança como detentora e produtora de cultura. Reconhece-se que a criança está imersa em um mundo, explorando e agindo ativamente de modo a interpretá-lo (Dominico *et al.*, 2020). Nesse processo de ação no mundo e de atribuição de sentidos, a criança vai constituindo a própria subjetividade.

O reconhecimento da criança como um sujeito de direitos e uma cidadã implica, de modo inexorável, contemplar essas percepções singulares acerca do mundo no currículo

da Educação Infantil. O ato de contemplar a cultura infantil e, sobretudo, reconhecer a possibilidade de as crianças participarem dos processos de organização do currículo se torna um princípio ético-político na Educação Infantil, uma vez que é uma forma de emancipação e, sobretudo, de formação de um modo de vida democrático (Buss-Simao, Rocha, 2017). No entanto, a consolidação do currículo narrativo necessita de um reconhecimento sobre a questão de que a aprendizagem das crianças não ocorre por meio de uma transferência unidirecional de saberes.

Ao descrever a concepção de aprendizagem subjacente à proposta de um currículo narrativo, Pasuch e Franco (2017) a comparam a um processo de construção narrativa de experiências, no qual interagem múltiplos interlocutores. Com isso:

> O currículo deixa de ser um caminho linear, previamente definido e avaliado em seu produto final, e passa a ser constituído pelos diferentes percursos narrativos das experiências que acontecem no encontro cotidiano entre estudantes e professores" (Pasuch, Franco, 2017, p. 383).

Em síntese, a concepção de currículo narrativo, na qual não são elencados tópicos que serão abordados de modo prévio, fundamenta-se na concepção de criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. Consequentemente, essa percepção reverbera em um reconhecimento da aprendizagem como decorrente das ações exploratórias e investigativas da criança, bem como de processos intersubjetivos, isto é, há um componente individual e social neste processo (Malaguzzi, 2016).

A proposição de um currículo narrativo para a Educação Infantil foi objeto de críticas constantes, tendo em vista que isso minimizaria aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo (Arce, 2012). Nota-se, entretanto, que um currículo narrativo permite a articulação entre os saberes historicamente sistematizados com aqueles oriundos dos interesses das crianças, ou seja, caberá aos docentes, de modo colaborativo com as crianças, serem autores de um currículo em que haja a mediação dos saberes infantis com aqueles oriundos das artes, da literatura e das ciências. Minimiza-se, contudo, o intento de planificação, no qual saber-se-ia antecipadamente o que e quando abordar cada tópico. Da mesma forma, as práticas transmissivas, nas quais há predomínio do treino

e da instrução, são reconfiguradas de modo a favorecer a investigação, a exploração e a experimentação.

Essas mudanças no modo de pensar o currículo para a Educação Infantil resultam em uma reconfiguração no papel do professor. O docente das crianças deixa de ocupar dois papéis que hegemonicamente marcaram essa etapa da educação básica. O primeiro se refere à função restrita de um cuidador que pauta suas ações por um viés assistencialista ou em substituição da maternidade. A segunda função, gradativamente a ser relegada, refere-se a de um técnico, o qual identifica e aplica estratégias eficientes para atingir determinados objetivos. Em contraposição a essas duas funções, exige-se que o docente seja coautor de um currículo e detentor de um repertório cultural, artístico e científico, ou seja, que realize um empreendimento de mediação com as culturas infantis.

É nesse contexto que Santos (2021) identifica que há uma possibilidade de articular docência, formação e currículo. Visto que o docente empreende um esforço de autoria e narratividade de currículo, para além de uma docência ancorada em um princípio ético de respeito à participação das crianças, consiste-se em um empreendimento autoformativo. O currículo narrativo se torna mais exigente do que as práticas de cuidado e de aplicação técnica, na medida em que demanda a autoria docente e, consequentemente, a adoção de hábitos intelectuais de escrita, reflexão e pesquisa. Essa implicação repercute na formação inicial de professores para a Educação Infantil, visto que se tornaria um *lócus* privilegiado de formação. Todavia, em um contexto contemporâneo, no qual se assiste à emergência e novas arquiteturas de formação, essa demanda inicial é fragilizada.

AUTORIA CURRICULAR E NOVAS ARQUITETURAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Na seção anterior, discutiu-se o conceito de currículo narrativo, a fim de indicar que ele é aberto ao cotidiano e demanda a escuta e participação ativa de crianças e adultos. Nesse viés, não basta apenas estar atento ao que emerge das relações dos sujeitos infantis com seus pares, com os espaços e com os materiais, mas se torna necessário articular as experiências vividas com os saberes sistematizados. Assim, há uma demanda para que o profissional se atente ao que ocorre no cotidiano escolar e esteja em permanente processo da ampliação do seu repertório cultural, artístico e científico, bem como que seja autor de propostas que promovam a mediação dos saberes infantis com aqueles historicamente

sistematizados. Há uma demanda contínua de profissionalismo e postura reflexiva/investigativa, uma vez que, na sua ausência, corre-se o risco de adotar práticas e pressupostos que sejam oriundos do senso comum ou de uma construção pessoal irrefletida ou, ainda, introjete-se, no currículo escolar, princípios oriundos do modelo social hegemônico.

Dito de outra forma, apostar na ideia de autoria curricular na educação infantil pressupõe a presença de professores para esse nível de escolarização, que tenham qualificações formativas que ultrapassem a simples titulação ou atendam às prerrogativas de gostar de crianças. Nesse sentido, ao convergir com as reflexões de Freire (2002, p.11) expostas em seu provocativo escrito *Professora sim, tia não,* é fundamental estabelecer que "na tarefa de ensinar" não se pode transformar a professora em tia, assim como "uma *tia* qualquer não se converte em *professora* de seus sobrinhos só por ser *tia* deles". Com isso, nosso saudoso e reconhecido patrono da educação brasileira nos adverte que "ensinar é profissão que envolve certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento", do dever que não pode ser confundido com uma relação de parentesco (Freire, 2002, p.11).

Quando "professoras" são confundidas com "tias", isso carrega em si uma força perversa e paralisante de neutralização da dimensão política do significado da profissão. "Identificar *professora* com *tia*", ressalta Freire (2002, p.11-12), "é quase como proclamar que *professoras*, como boas *tias*, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve". As reflexões freireanas são oportunas para demarcar o que se defende neste escrito: projetar autoria curricular na educação infantil exige novas arquiteturas formativas de formação docente, que não acontecem quando as professoras são identificadas como tias.

Certamente, uma das dimensões mais importantes da distinção entre professoras e tias está no âmbito da formação. Ser tia é conceber tacitamente a noção de que ser professora da educação infantil não requer formação específica ou conhecimentos especializados; basta gostar de crianças, acalentá-las, ser cuidadora, amorosa, afetiva. No entanto, conforme nos sugere Buss-Simão e Rocha (2017, p. 89), o exercício da docência na educação infantil "requer ferramentas imprescindíveis para a efetiva ação educativa", a saber: permanente e sistemática observação das ações das crianças, registrar e documentar a fim de avaliar o que está sendo proposto, propor experiências que podem ser privilegiadas para ocupar melhor os espaços, os tempos e os materiais que potencializam "para dar conta dos princípios que norteiam o desenvolvimento e educação das crianças".

É importante ressaltar que a formação não é qualquer coisa que se faça e não pode ser confundida com treinamento, titulação ou qualquer atividade instrumental restrita à aplicação de práticas desconectadas de intencionalidades formativas mais amplas. O treinamento é apropriado para atletas, para finalidades produtivas ou para exercícios rotineiros que exigem eficiência e eficácia. Obter uma titulação nem sempre resulta em formação, pois, em tempos de mercantilização educacional, temos a intensa e inflacionada circulação de diplomas que não possuem valor agregado e que, no âmbito da docência, não traduzem uma formação efetiva dos seus possuidores.

Conforme ressalta Nóvoa (1995, p. 25), "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". A reflexividade crítica não acontece de forma mágica, espontânea ou por determinações imperativas de autoridades oficiais, ela se torna possível quando os professores possuem repertórios teóricos, capacidades intelectuais e disposição ética e política para transformar suas práticas educativas objeto de estudo e análise. É essa reflexividade crítica que possibilita a (re)construção da identidade pessoal dos professores, no sentido de que "tornar-se professor" é um processo que se constitui no percurso da docência para além de uma diplomação.

A ideia de autoria curricular articulada com novas arquiteturas de formação docente implica em estar atento à história de vida dos professores da educação infantil, o que pode tornar-se um vetor teórico importante para pensar a formação de professores. Convergindo com uma longa tradição de pesquisas coordenadas por Nóvoa (2000), Fávero e Tonieto (2010, p. 27) ressaltam que "qualquer processo que se diga formativo do profissional docente deve levar em consideração que tal sujeito é portador de uma história de vida" a qual "interfere na construção do profissional professor". Nesse sentido, "a identidade [do professor] não é um produto adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão" (Nóvoa, 2000, p.16).

O vetor teórico da história de vida na formação de professores converge com a ideia de articular o currículo narrativo na educação infantil. Goodson (2008, p. 152) define currículo narrativo como um processo que pode ser realizado por um grupo de professores e estudantes em um contexto escolar quando eles conseguem realizar um "aprendizado

narrativo durante a elaboração e manutenção contínua de uma narrativa de vida". Isso possibilita que as crianças passem a ter um engajamento compreensivo do mundo em que vivem, mobilizadas pela ação docente que consegue contextualizar e articular os conhecimentos formais com os saberes provenientes das próprias crianças vivenciados no cotidiano. Nesse sentido, "Goodson nos auxilia na mudança de concepção de aprendizagem como aquisição para uma concepção de aprendizagem como construção narrativa da experiência, como histórias de aprendizagens de crianças e adultos, grupos e instituições" (Pasuch; Franco, 2017, p. 383). Ao invés de um currículo linear, previamente definido, padronizado e avaliado como produto final, temos um currículo narrativo, construído por diferentes percursos, por experiências plurais e dinâmicas que ocorrem no cotidiano nas múltiplas relações pedagógicas entre professores, crianças e contextos.

Organizar os tempos e espaços escolares da Educação Infantil a partir de um planejamento narrativo significa oportunizar, aos sujeitos envolvidos, experiências democráticas de autonomia pautadas pelas ações genuinamente humanas de escuta, fala, reconhecimento e sentimento de pertencimento. Nesse sentido, tem razão Santos (2021, p. 267) quando diz que "quanto mais o currículo for produzido e narrado por seus praticantes, mais autonomia terá o professor para elaborar e atualizar o seu planejamento, conforme as demandas e capacidades das crianças e as diretrizes e orientações da Educação Infantil" (Santos, 2021, p. 267). Trata-se, portanto, de organizar o planejamento da Educação Infantil, para além de uma ação burocrática ou da prestação de contas para agradar aos índices de avaliação externa de uma suposta escola produtiva. Ao invés de um planejamento técnico e burocrático, como nos diz Santos (2021, p.276), um planejamento narrativo busca reconhecer "a diversidade, as múltiplas linguagens, a experiências como propulsora da aprendizagem da criança, as ações e relações de quem frequenta e trabalha na escola de Educação Infantil como eixos essenciais para a tecitura dos processos pedagógicos". No entanto, não se faz planejamento narrativo na Educação Infantil sem uma qualificada arquitetura da formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do artigo, discutiu-se o currículo da Educação Infantil frente aos processos de fragilização da formação docente na hodiernidade. Indicou-se que as

discussões acerca do currículo para a primeira etapa da educação básica são relativamente recentes e ocorreram de modo paralelo às etapas subsequentes. Com isso, há singularidades específicas da área, dentre as quais a defesa de um currículo narrativo em detrimento de uma proposta prescritiva. Esse argumento decorre, sobretudo, de uma percepção de que as crianças são produtoras de cultura e de que os saberes por elas produzidos ou detidos precisam ser articulados outros saberes sistematizados. Logo, o currículo é uma narrativa desses encontros ocorridos nos espaços institucionais.

A proposição de um currículo narrativo demanda que o docente da educação infantil esteja em um estado permanente de escuta às crianças e ao cotidiano, de reflexão e investigação acerca do observado e vivenciado, bem como que ele seja propositor de situações de aprendizagem que promovam a articulação dos saberes infantis com aqueles historicamente sistematizados, isto é, o docente precisa ter repertório artístico, cultural e científico. Do mesmo modo, o currículo narrativo demanda sensibilidade e avalia continuamente a presença dos princípios éticos, estéticos e políticos. Em síntese, o currículo narrativo demanda profissionalidade por parte do docente.

Essa demanda é paradoxal no contexto contemporâneo, uma vez que os anúncios em torno da necessidade de um currículo narrativo são acompanhados por novas arquiteturas de formação de professores, nas quais a universidade e as formações em contexto parecem ser substituídas por uma formação massificada e aligeirada, voltada somente à empregabilidade. Da mesma forma, o surgimento de *influencers* pedagógicos resulta em um retorno ao tecnicismo, na medida em que se vinculam possibilidades de atividades voltadas à obtenção de produtos, sem que exista uma reflexão antropológica, pedagógica e sociológica do que se encontra subjacente a tais proposições.

A fragilização dos processos de formação docente e de desenvolvimento profissional inibe o desenvolvimento de um currículo narrativo, na medida em que abre espaço para um *neo-tecnicismo* educacional ou governamento das práticas docentes. Logo, os anúncios associados ao currículo narrativo da escola da infância se tornam fragilizados quando são acompanhados por situações de precarização das condições imateriais de trabalho. Ou seja, não são garantidos os aspectos necessários para assegurar a autonomia e a autoria do docente. Em última instância, entende-se que essa pseudo-autonomia pode resultar em um estado de deriva curricular-pedagógica, no qual se realiza, na instituição de educação infantil, práticas desprovidas de significados e de uma maior reflexão antropológica.

Por fim, reafirma-se o potencial do planejamento narrativo na Educação Infantil por ser, no dizer de Santos (2021, p. 283), "uma ação aberta e contínua que reúne as condições de encontro, pela narrativa, entre professores e crianças para a projetação, a observação, a documentação e a tecitura de reflexões que revelam a intencionalidade da prática educativa". No entanto, tal potencial terá possibilidade de êxito se houver um cuidadoso processo de formação docente e políticas públicas que valorizem os profissionais da educação e oportunizem condições adequadas para que os tempos e espaços da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Pedagogia da Infância ou Fetichismo da Infância? *In*: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 129–150.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. **Lei 9.394/1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 de abril de 2025.

BRASIL. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil**: Um diagnóstico e a construção de uma Metodologia de Análise. Brasília: MEC/SED, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. **Integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino**: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 14, 9 dez. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2025.

BRASIL. Resolução CEB 1999 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. **Gov.br** (Portal), Brasília, 29 ago. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-1999#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE/CEB%20n%C2%BA%201%2C%20de%207%20de%20abril%20de%201999>. Acesso em: 12 de maio de 2025.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Nota crítica sobre a composição de pedagogias para Educação Infantil. **Em Aberto**, [*S. l.*], v. 30, n. 100, p. 83–93, set./dez., 2017.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEB, 1994.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. A comodificação da docência no currículo de livros didáticos para docentes de pré-escola. **Revista Eletrônica de Educação**, [*S. l.*], v. 18, n. 1, p. e6783119, 2024.

DOMINICO, Eliane; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; SAITO, Heloisa Toshie Irie; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [*S. l.*], v. 101. n. 257, p. 271–236. jan./abr. 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; MIKOLAICZIK, Daniê Regina. A corrosão dos cursos de licenciatura no Brasil: O tensionamento entre estado e políticas neoliberais na formação de professores. **Revista Literatura em Debate,** [*S. l.*], v. 19, n. 33, p. 4–19, 2024a. DOI: 10.31512/19825625.2024.19.33.04-19.

FÁVERO, Altair Alberto; MIKOLAICZIK, Daniê Regina. O avanço do neoliberalismo sob regulação do Estado: o curso de Licenciatura em Pedagogia e o predomínio da educação a distância. **Revista Paradigma**, Maracay, XLV, Edición Temática, n. 1, e2024003, p. 1–17, 2024b. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1548 >. Acesso em: 12 de maio de 2025.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o educador**: reflexões sobre formação docente. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 11ª ed. São Paulo: Olho D'agua, 2002.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. *In*: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. **História da vida privada**: Da Renascença ao Século das Luzes. Vol. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 305–320.

GOHN, Maria da Glória. **História dos Movimentos e Lutas Sociais**: A construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**. 6ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

LOCKE, John. **Algunos pensamientos sobre la educación**. Madrid/Espanha: Ediciones Akal, 2012.

MALAGUZZI, Loris.Histórias, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (org.). **As Cem Linguagens da Criança**: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 57–98.

MARCOLINO, Suzana; DIAS, Adelaide Alves. Sobre o currículo na Educação Infantil: Uma revisão sistemática de literatura. **EccoS - Rev. Científica**, [*S. l.*], n. 65, p. 1–20, abr./jun., 2023.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**, [*S. l.*], v. 41, n. 142, p. 142–159, jan. 2011.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Os professores e sua as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PASUCH, Jaqueline; FRANCO, Cléria Paula. O currículo narrativo na Educação Infantil das crianças do campo: Reflexões para um diálogo pedagógico. **Caderno Cedes**, [*S. l.*], v. 37, n. 103, p. 377–392, set./dez., 2017.

RIZZINI, Irene. **O Século perdido**: Raízes históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, [*S. l.*], n. 16, p. 27–34, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (org.). **Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. Planejamento narrativo na educação infantil. **Debates em Educação**, [*S. l.*], v. 13, n. 33, p. 262–286, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n33p262-286.

CAPÍTULO 18

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA CONTEMPORANEIDADE: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Giovanna Martins Capaci Rodrigues
Ana Luiza Marques Pedraçoli
Luiz Gustavo Tiroli
Adriana Regina de Jesus Santos

INTRODUÇÃO

A Educação em Direitos Humanos (EDH) configura-se como uma política curricular institucional que estabelece diretrizes, estratégias e metas específicas para orientar os processos educativos voltados à promoção dos direitos humanos. Dentre as diversas ações voltadas ao fortalecimento dessa proposta, destaca-se a formação de professores — elemento essencial para a transformação ou consolidação de práticas educativas no contexto social.

Nesse cenário, propõe-se a seguinte questão: quais são as principais implicações contemporâneas associadas ao processo de formação docente para a Educação em Direitos Humanos? O objetivo geral consiste em compreender a relevância da formação de professores para a consolidação de uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais na contemporaneidade, tendo como base as publicações científicas mais recentes sobre a temática.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa descritiva e exploratória, que utiliza técnicas de investigação bibliográfica e tratamento qualitativo dos dados. A pesquisa de tipo bibliográfica foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando os seguintes termos de busca: “Direitos Humanos”; “Educação em Direitos Humanos” e “Formação de Professores”, sendo o marco temporal delimitado entre os anos de 2020-2025, cujo intuito é identificar os trabalhos mais atuais sobre a temática.

Ao buscar pelo termo “Direitos Humanos” no Portal de Periódicos da CAPES, sem delimitação temporal, foram encontrados 15.240 resultados; com a aplicação do filtro

temporal, esse número foi reduzido para 4.031 artigos. Em relação ao termo "Educação em Direitos Humanos", cuja aplicação tem a finalidade de refinar a pesquisa, foram localizados 1.541 resultados, e com aplicação do marco temporal, identificou-se apenas 346 trabalhos. Para o termo "Formação de Professores", a busca retornou 24.846 resultados sem filtro temporal e 3.665 artigos após a aplicação do filtro. Quando pesquisados em conjunto, os termos "Educação em Direitos Humanos" e "Formação de Professores" resultaram em 256 artigos inicialmente, sendo reduzidos a 21 com o filtro temporal. Na análise, foram priorizados os artigos alinhados aos objetivos desta pesquisa, especialmente aqueles que abordam a formação de professores em/para a Educação em Direitos Humanos (EDH).

Após um exame criterioso, identificou-se que muitos artigos abordavam pesquisas com educadores não docentes, estavam escritos em outros idiomas e/ou referiam-se a contextos estrangeiros, ou não tratavam especificamente da Educação em Direitos Humanos. Diante disso, foram selecionados 5 trabalhos que apresentam discussões relevantes sobre a formação de professores para os processos educativos em direitos humanos. Para embasar as análises, foram utilizados autores como Candau (2012), Saviani (2008; 2009), Moreira (2021) e Santomé (2013) cujas contribuições oferecem reflexões sobre a temática. Dessa forma, foram analisados os seguintes artigos:

Quadro 1: Artigos científicos identificados a partir dos critérios de busca

N	TÍTULO	ANO	AUTOR(ES)
1	Educação, direitos humanos e formação de professores: reflexões e proposições	2020	Kilza Fernanda Moreira de Viveiros.
2	O direito a educação e a necessidade de formação de professores em direitos humanos – uma perspectiva	2022	Laureane Nascimento; Rubiane Bakalarczyk Matoso; Marcia Maria Fernandes de Oliveira.
3	Educação e direitos humanos: a necessidade da formação inicial e continuada de professores em e para os direitos humanos na contemporaneidade	2023	Fernando Menezes Lima; Maria Dulcinea da Silva Loureiro.

4	Educação em Direitos Humanos e a formação de professores: entre a universidade e a escola básica pública	2023	Heloísa Andreia de Matos Lins; Pedro Henrique Capatto da Silva; Harry Rocha de Souza.
5	Currículo e Educação em Direitos Humanos: desafios e possibilidades	2021	José Luís de Oliveira; Eva Aparecida Oliveira; Emily de Oliveira Abreu.

Fonte: os autores (2025).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE ARTIGOS CIENTÍFICOS

O primeiro artigo analisado foi o estudo desenvolvido por Viveiros (2020), intitulado "Educação, direitos humanos e formação de professores: reflexões e proposições", que analisa a relação entre educação, os direitos humanos e a formação de professores existentes na Educação Básica, apontando em seu artigo o papel do Estado em relação a esses direitos e os mecanismos utilizados para sua implementação.

O artigo buscou debater as reformas curriculares e as políticas predominantes, analisando de que maneira a formação docente se relaciona com as questões sociais, como pobreza e desigualdade social. Utilizando referenciais sócio-históricos e políticas educacionais, a autora promove um diálogo sobre o papel dos professores na defesa dos direitos humanos. Assim, aponta a importância do Estado na reformulação de políticas públicas que busquem uma educação que seja inclusiva e atenta às necessidades da população, e defende a relevância da Educação em Direitos Humanos em todos os níveis de ensino, proposta que vai ao encontro das metas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (Brasil, 2018).

Ademais, argumenta que "cada ser humano é um ser único, ao mesmo tempo que é um universo, uma imensidão. É esta irredutibilidade que tem de estar presente no discurso dos direitos e na ação política" (Viveiros, 2020, p. 12). Assim, a autora aponta que, para a promoção da Educação em Direitos Humanos (EDH), é necessário empatia com cada

indivíduo em suas idiossincrasias, um processo formativo que valorize a igualdade na diferença.

Dito isso, Candau (2012, p. 725) aponta que

> (...) a tensão igualdade-diferença está presente tanto no desenvolvimento do direito à educação, quanto nos processos de educação em direitos humanos. Estes dois campos, que tiveram diferentes origens e desenvolvimentos autônomos, hoje se entrelaçam, constituindo uma teia em que a educação em direitos humanos se configura como um componente básico do direito à educação (Candau, 2012, p. 725).

Assim, é possível perceber que a Educação em Direitos Humanos (EDH) deve ir além do aspecto elementar, promovendo práticas pedagógicas que valorizem as individualidades dos alunos e contribuam para a construção de um ambiente de aprendizagem pautado no respeito e na valorização das diferenças. Tais práticas são essenciais para o fortalecimento de valores democráticos e para a consolidação de uma cultura de paz. Por isso, devem ser abordadas na formação inicial e continuada dos professores, para que estes atuem como agentes transformadores e multiplicadores dos princípios da EDH no contexto escolar.

A autora também destaca o campo da formação docente como sendo "[...] escorregadio em meio às mudanças que ameaçam os valores sociais democráticos e de direitos" (Viveiros, 2020, p. 18), e questiona se ainda levará muito tempo até que os professores recebam, de fato, uma formação efetivamente voltada para os direitos humanos, evidenciando a urgência desse processo formativo. Viveiros (2020) enfatiza a importância de os educadores manterem-se conscientes das conquistas históricas já alcançadas e destaca a necessidade de vigilância constante em relação às políticas desenvolvidas no âmbito da Educação em Direitos Humanos (EDH).

Esse artigo evidencia a necessidade de uma formação docente capaz de enfrentar os desafios impostos pelas desigualdades sociais. Essa formação, portanto, deve ter como base o reconhecimento das peculiaridades de cada indivíduo, promovendo, assim, uma educação democrática e inclusiva (Candau, 2012). Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos (EDH) não deve se limitar a um conjunto de diretrizes, mas deve ser consolidada em práticas pedagógicas que contribuam para a construção de uma sociedade mais

equitativa, na qual os direitos humanos e os valores democráticos sejam efetivamente garantidos.

O segundo estudo analisado, intitulado "O direito à educação e a necessidade de formação de professores em direitos humanos – uma perspectiva", de Matoso, Nascimento e Oliveira (2022), discute a importância da formação docente para a EDH e a necessidade de políticas públicas que integrem essa perspectiva no currículo escolar. As autoras ressaltam que os direitos humanos devem ser ensinados nas escolas e universidades como forma de consolidar uma cultura de cidadania e respeito à diversidade.

O texto enfatiza que o direito à educação é um direito humano fundamental, garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e incorporado ao ordenamento jurídico brasileiro por meio da Constituição de 1988. As autoras argumentam que, apesar do reconhecimento legal da EDH, sua implementação ainda enfrenta desafios, especialmente devido à falta de formação docente específica na área. Nesse contexto, afirmam que, "para que exista uma efetiva educação para os direitos humanos, é necessário que os professores sejam educados em direitos humanos" (Matoso; Nascimento; Oliveira, 2022, p. 19326).

O artigo ressalta que muitos docentes não possuem formação para tratar temas como preconceito, racismo e diversidade em sala de aula. As autoras destacam que "não existe, na formação regular dos professores (curso de licenciatura), a possibilidade de trabalhar questões polêmicas; daí a necessidade de capacitação" (Matoso; Nascimento; Oliveira, 2022, p. 19330). Essa lacuna formativa compromete a efetividade das práticas pedagógicas voltadas à promoção dos direitos humanos na escola, por isso, conforme estabelece o PNEDH, um dos objetivos é "promover a formação inicial e continuada de profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais, em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH." (Brasil, 2018, p. 16).

Outro ponto central do artigo é a relevância do currículo na inserção da EDH. As autoras defendem que os direitos humanos não devem ser tratados apenas como um tema transversal, mas incorporados aos Projetos Político-Pedagógicos das instituições de ensino. Todavia, é importante destacar que Candau e Sacavino (2013, p. 65) afirmam que "[...] incorporar a educação em Direitos Humanos como um dos eixos norteadores dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas constitui um grande desafio."

Além disso, as autoras enfatizam a importância de valorizar os professores como agentes de transformação social. O Plano Nacional de Educação (PNE) reconhece a formação continuada como um direito dos docentes, mas ainda existem lacunas em sua efetivação. Conforme ressaltam, "[...] o Art. 67, inciso II, estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar a formação dos docentes em exercício como um direito do professorado, integrante de sua carreira e de política de valorização do magistério" (Matoso; Nascimento; Oliveira, 2022, p. 19330).

Isso demonstra que, embora haja um reconhecimento formal da importância dessa formação, sua concretização ainda enfrenta desafios estruturais. Como afirmam as autoras, "poucas são as instituições que trabalham sistematicamente nesta perspectiva. No entanto, trata-se de uma questão urgente se queremos colaborar para a construção de uma cultura dos Direitos Humanos" (Matoso; Nascimento; Oliveira, 2022, p. 19333). Dessa forma, o estudo evidencia que, embora tenha havido avanços no reconhecimento da importância da EDH, ainda há desafios a serem superados, especialmente no que se refere à formação dos professores e à estruturação curricular. Corroborando com essa perspectiva, em relação aos avanços da EDH no Brasil, Candau (2012, p. 725) aponta que "[...] se no plano teórico esta articulação foi sendo conquistada, ainda é muito frágil no âmbito das políticas públicas, da formação de educadores e das práticas pedagógicas".

O terceiro estudo analisado, de Lima e Loureiro (2023), intitulado "Educação e Direitos Humanos: a necessidade da formação inicial e continuada de professores em e para os direitos humanos na contemporaneidade", destaca a educação como um direito humano fundamental que deve ser assegurado prioritariamente, sendo também reconhecido como um direito social de grande relevância.

Segundo os autores, para que a educação cumpra efetivamente sua função de promover a realização social e pessoal, é necessário proporcionar as condições estruturais para que o processo de aprendizagem seja capaz de promover a formação do sujeito. Nesse sentido, a educação deve ser concebida como um instrumento capaz de potencializar a autonomia do sujeito e seu pensamento crítico, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade em que todos os indivíduos tenham a oportunidade de se humanizar (Lima; Loureiro, 2023, p. 4).

Os autores ressaltam que a educação vai além de uma simples obrigação formal; ela é um elemento essencial para a realização plena do sujeito. Nesse contexto, destacam que

a formação docente deve capacitar os profissionais para abordar uma variedade de questões, incluindo os direitos humanos. Para Sá e Messeder (2020, p. 27),

> A produção intencional de humanidade em cada indivíduo singular é uma tarefa difícil que só pode ser alcançada em sua plenitude se o professor estiver encharcado de humanidade e, assim, de maneira individual e coletiva, possuir instrumentos teóricos e práticos para realização da atividade docente.

Por isso, as temáticas relacionadas aos direitos humanos devem estar profundamente enraizadas nos processos formativos dos professores, de modo que essa educação não se limite à simples reprodução de conceitos de forma mecânica e despretensiosa. Para tanto, o processo formativo do docente deve ser profundamente teórico, científico e cultural (Duarte, 2003; Martins, 2014), ou seja, imerso em humanidade.

Além disso, os autores afirmam que "as políticas de formação de professores no Brasil foram marcadas, também, por várias mudanças, a fim de atender à privatização da educação no país." Eles indicam que "isso faz com que grandes blocos econômicos se interessem por essa atividade, que se tornou uma mercadoria muito lucrativa para o capital, principalmente internacional" (Lima; Loureiro, 2023, p. 15). Esse cenário revela um contexto em que a educação deixa de ser um direito fundamental e passa a ser tratada como mercadoria, priorizando o lucro em detrimento da universalidade e da qualidade do ensino, com pautas como os Direitos Humanos sendo marginalizadas nas salas de aula por não atenderem aos interesses do capital.

Os autores observam que as políticas de formação de professores no Brasil têm sido constantemente reformuladas, mas não com o objetivo de fortalecer a educação pública ou democrática. Em vez disso, essas reformas visam atender aos interesses do mercado e à privatização do ensino (Lima; Loureiro, 2023, p. 15). Esse processo reflete um movimento mais amplo de mercantilização da educação, no qual a formação docente passa a ser estruturada sob uma lógica empresarial, priorizando competências técnicas e operacionais (Tiroli; Jesus, 2022), em detrimento de uma formação crítica voltada para os Direitos Humanos.

Desse modo, é possível observar uma tendência crescente de diminuição do papel do Estado como promotor da educação pública inclusiva, plural e democrática,

favorecendo, assim, a participação de grupos privados na gestão da formação inicial e continuada dos professores. Essa influência pode resultar na precarização da formação docente, tornando-a pouco crítica e descomprometida com valores essenciais como equidade, justiça social e respeito à diversidade. Nesse ponto, conforme destaca Santomé (2013, p. 62), "a lógica do mercado está conduzindo os sistemas educativos a reduzirem seu papel à formação de trabalhadores flexíveis, economicamente produtivos e adaptáveis, desvalorizando sua função social, ética e política".

Os autores destacam a necessidade de atentar-se e resistir a essa lógica mercadológica, buscando a promoção de políticas públicas que garantam uma formação docente sólida, baseada na valorização do professor e no compromisso com a construção de uma sociedade democrática. A formação do educador não deve ser orientada por interesses mercadológicos, mas sim por uma concepção séria de educação como direito humano e instrumento de transformação social. Nesse sentido, Moreira (2006, p. 21) ressalta que "o desafio está em romper com concepções tecnocráticas de formação docente, que priorizam competências instrumentais em detrimento da formação crítica e ética dos professores".

O quarto estudo analisado, intitulado "Educação em Direitos Humanos e a formação de professores: entre a universidade e a escola básica pública", de Lins, Silva e Souza (2023), examina a relação entre a formação docente e a Educação em Direitos Humanos (EDH), destacando os desafios para sua consolidação nos currículos das licenciaturas e sua efetivação na prática pedagógica das escolas públicas.

A pesquisa parte de uma experiência formativa realizada em uma universidade pública paulista, envolvendo licenciandos do curso de Matemática e professores da Educação Básica. O estudo revela entraves na inclusão da EDH nos currículos, especialmente devido à ausência de disciplinas obrigatórias sobre o tema. Os autores apontam que "o cenário encontrado foi o mesmo de tantos outros cursos de licenciatura no Ensino Superior, de ausência de disciplinas específicas e obrigatórias sobre o tema no currículo" (Lins *et al.*, 2023, p. 78).

Essa lacuna compromete a formação de professores capacitados para desenvolver práticas pedagógicas que promovam a cidadania e os direitos humanos dentro das escolas. A pesquisa dos autores corrobora com a afirmação de Candau (2008, p. 20) sobre a temática, sobretudo quando ela afirma que "a formação inicial de professores no Brasil

ainda não tem contemplado, de forma sistemática e efetiva, a abordagem dos direitos humanos como eixo estruturante dos currículos das licenciaturas".

Além da escassez de espaço nos currículos, os autores ressaltam que a formação continuada em EDH é um processo que exige tempo e aprofundamento, pois envolve tanto a compreensão dos marcos legais quanto a transformação da prática pedagógica. Como discutem, "a formação de professores/as (inicial e continuada) em Direitos Humanos configura-se num processo complexo, que envolve reflexões e apropriações profundas, aprendizados assumidos ao longo da vida e, portanto, necessita de tempo para retomadas" (Lins *et al.*, 2023, p. 83).

No entanto, essa formação ainda ocorre de maneira aligeirada e fragmentada, muitas vezes dependendo de iniciativas isoladas de docentes e pesquisadores engajados. Em contraste com essa realidade identificada pelos pesquisadores, Moreira (2006, p. 22) propõe que "a formação continuada só se torna significativa quando articulada às práticas concretas dos professores e desenvolvida de forma coletiva, crítica e contextualizada, ao longo do tempo e com condições de reflexão sobre a ação".

O artigo também enfatiza a necessidade de políticas públicas estruturadas para garantir que a Educação em Direitos Humanos (EDH) se torne um compromisso efetivo na educação. Para os autores, "a efetivação da EDH deve ser uma tarefa central, sistematizada e oferecida como parte estruturante de políticas públicas educacionais e culturais progressistas" (Lins *et al.*, 2023, p. 98). Entretanto, a implementação dessas diretrizes esbarra em resistências institucionais e ideológicas, dificultando sua consolidação no contexto escolar.

A escola, segundo os autores, pode tanto ser um espaço de fortalecimento quanto de enfraquecimento da EDH. Eles alertam que "a escola pode ser um espaço que também enfraquece ou anula os direitos humanos (e sua defesa para si e para outros/as/es), desde as infâncias" (Lins *et al.*, 2023, p. 80). Isso significa que, sem uma abordagem pedagógica intencional e estruturada, a escola pode reproduzir desigualdades e exclusões, em vez de ser um ambiente que promova a diversidade, a equidade e o respeito aos direitos humanos.

Por fim, os autores defendem que a escola também deve ser um local privilegiado para a formação continuada dos professores, permitindo que os educadores possam aprofundar suas práticas em EDH ao longo da carreira. Nesse ponto, a proposta contempla uma das ações programáticas do PNEDH, qual seja,

> promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação, nas redes de ensino e nas unidades de interação e atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, incluindo, dentre outros(as), docentes, não-docentes, gestores(as) e leigos (as) (Brasil, 2018, p. 20).

O quinto estudo, intitulado "Currículo e Educação em Direitos Humanos: desafios e possibilidades", de autoria de Abreu, Oliveira e Oliveira (2021), analisa a relação entre o currículo escolar e a EDH, especificamente no contexto brasileiro, demonstrando sua relevância para a formação do cidadão e o fortalecimento da democracia. Os autores, assim como Lima e Loureiro (2023), problematizam o currículo, apontando-o como um espaço de disputas de poder e discutindo seu papel na promoção de uma cultura de humanização e emancipação do sujeito, em oposição às desigualdades sociais.

Tendo como base o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), os autores destacam a EDH como um processo de caráter multidimensional, que articula conhecimentos, valores e práticas sociais para promoção da cidadania e dos direitos humanos. Ao final do artigo, os autores concluem que é preciso buscar a inclusão da EDH nos currículos escolares e capacitação profissional para os educadores, a fim de promover, de fato, uma sociedade justa, inclusiva, diversa e democrática.

Essa perspectiva ultrapassa a simples noção de inclusão, ao promover uma cultura escolar em que cada indivíduo se sente pertencente e respeitado, condição fundamental tanto para o aprendizado quanto para a formação de uma cidadania ativa. Nesse sentido, a análise de Abreu, Oliveira e Oliveira (2021) enfatiza a necessidade de uma abordagem crítica na implementação da EDH nos currículos escolares, assegurando que esses princípios sejam efetivamente incorporados às práticas pedagógicas e não apenas tratados de forma superficial ou normativa.

A abordagem dessa temática no contexto educacional não apenas favorece a formação de cidadãos mais conscientes de seus direitos, mas também contribui para o desenvolvimento de uma cultura de respeito, promoção e criação de direitos humanos. Ao preparar os alunos para pensar criticamente e agir diante das questões sociais, a Educação em Direitos Humanos (EDH) desempenha um papel essencial no fortalecimento da democracia, promovendo um ensino que vai além da mera transmissão de conteúdos e

formando indivíduos capazes de atuar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Brasil, 2018).

Nesse sentido, a formação inicial de docentes deve ser permeada pela temática dos direitos humanos e dos processos educativos em direitos humanos, alinhada com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que estabelece que

> (...) as responsabilidades das IES com a Educação em Direitos Humanos no ensino superior estão ligadas aos processos de construção de uma sociedade mais justa, pautada no respeito e promoção dos Direitos Humanos, aspectos ratificados pelo PNEDH como forma de firmar o compromisso brasileiro com as orientações internacionais. Com base nessas, toda e qualquer ação de Educação em Direitos Humanos deve contribuir para a construção de valores que visam a práxis transformadora da sociedade, perpassando os espaços e tempos da educação superior (Brasil, 2012, p. 15).

Portanto, é fundamental que a formação dos educadores para tratar desses temas seja uma prioridade nas políticas educacionais, garantindo que a escola se torne, de fato, um espaço propício à transformação social e à consolidação da democracia, bem como ao respeito à diversidade. Conforme sustentado pelos autores, esses processos exigem que a formação dos professores contemple elementos relacionados aos direitos humanos.

Os estudos analisados convergem na defesa da Educação em Direitos Humanos (EDH) como um componente essencial na formação docente e na construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva. Viveiros (2020) destaca a necessidade de políticas públicas que garantam a implementação da EDH, sublinhando a urgência de uma formação docente que valorize a diversidade e o respeito às diferenças. Lima e Loureiro (2023) aprofundam esse debate ao identificarem a lacuna na transversalidade da EDH nos currículos escolares e a necessidade de uma formação crítica para os professores. O problema da mercantilização da educação, levantado por esses autores, reforça a preocupação com a influência do capital na elaboração das políticas educacionais, o que pode comprometer a efetivação dos direitos humanos no contexto escolar. Nascimento, Matoso e Oliveira (2022) enfatizam a importância da formação inicial e continuada para que a EDH seja incorporada de maneira prática e institucionalizada. Lins, Silva e Souza (2023) analisam os entraves para a efetivação da EDH na formação docente, como a

ausência de disciplinas específicas nos currículos de licenciatura e a fragilidade da formação continuada. Defendem a escola como um espaço estratégico para consolidar práticas pedagógicas voltadas aos direitos humanos. Por fim, Abreu, Oliveira e Oliveira (2021) refletem sobre o currículo como um espaço de disputas e afirmam que a EDH deve ser incorporada de forma crítica, visando à formação cidadã e à superação das desigualdades sociais.

Ademais, conforme foi possível observar nos estudos analisados, os autores destacam que a formação docente tem sido moldada por diretrizes curriculares que priorizam uma lógica de competências alinhada às exigências do mercado, em detrimento de uma abordagem crítica e reflexiva. Esse modelo enfraquece a capacidade dos professores de questionar e intervir nas desigualdades sociais, pois dedica pouca atenção à Educação em Direitos Humanos (EDH). Ao reduzir o processo formativo a aspectos técnicos, a dimensão humanizadora e emancipatória da educação – essencial para a construção de uma prática pedagógica comprometida com os direitos humanos e com a promoção de uma sociedade mais inclusiva e democrática – é negligenciada.

Essa análise evidencia como as políticas curriculares neoliberais têm moldado o trabalho docente de maneira tecnicista, priorizando determinadas competências em detrimento de uma formação mais ampla, profunda, teórica, científica e cultural. Ao tratar os professores apenas como executores de práticas padronizadas, essas políticas desconsideram o potencial da educação como um espaço de pluralidade e transformação coletiva.

A preocupação dos autores com a formação docente para a EDH está em consonância com a perspectiva de Saviani (2008; 2009), que concebe a educação como um meio de transformação social e enfatiza a importância de uma apropriação crítica do conhecimento na superação das desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais. Candau (2012) também contribui para essa discussão ao destacar a necessidade de uma formação que valorize a diversidade e incentive práticas pedagógicas interculturais.

De uma perspectiva crítica, observa-se que, embora os estudos nessa área destaquem a necessidade de integrar a Educação em Direitos Humanos (EDH) na formação de professores, persistem diversos obstáculos estruturais que dificultam sua efetiva implementação. Entre esses desafios, destacam-se a resistência política, a escassez de

investimentos, a ausência de diretrizes curriculares nos cursos de formação inicial e a falta de políticas consistentes de formação continuada para os docentes.

Diante desse cenário, é fundamental que as políticas educacionais avancem no sentido de assegurar que a formação docente incorpore, de maneira concreta e efetiva, os princípios da EDH. Isso demanda não apenas a transmissão de conhecimentos teóricos, mas também o incentivo a práticas pedagógicas transformadoras, com ênfase na formação de professores em uma perspectiva crítica, teórica, científica e cultural. Tal processo deve priorizar os direitos humanos, em oposição à lógica do capital que permeia o sistema educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente voltada para a Educação em Direitos Humanos (EDH) é um componente essencial para a promoção de valores democráticos, respeito e justiça social no ambiente escolar. A EDH, ao valorizar a dignidade humana e fomentar práticas pedagógicas inclusivas, enfrenta diversos desafios relacionados à resistência cultural e institucional, além da carência de formação continuada para os professores abordarem as questões dos direitos humanos. Esse contexto revela que a formação de professores precisa ir além dos aspectos técnicos, consolidando-se como um elemento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A pesquisa realizada demonstrou que, embora a Educação em Direitos Humanos esteja presente em documentos normativos e em estudos acadêmicos, sua efetiva implementação na formação de professores ainda enfrenta obstáculos estruturais. Os artigos analisados indicam que a EDH é tratada de maneira fragmentada, sem uma intencionalidade formativa e mecanismos concretos para garantir sua transversalidade nos currículos da formação docente.

Diante disso, é imprescindível que os esforços na formação docente sejam acompanhados de estratégias que promovam a integração entre teoria e prática, colocando a EDH como um elemento transformador. Isso deve ocorrer por meio de políticas educacionais que valorizem a autonomia, a criticidade e a participação dos professores, permitindo que se atendam às exigências de uma sociedade democrática e em constante transformação. Assim, a formação de professores em direitos humanos não deve ser vista

como um desafio isolado, mas como uma parte estratégica para o fortalecimento de uma cultura de paz e respeito mútuo, tanto nas escolas quanto na sociedade, com vistas à emancipação humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução n. 1 de 30 maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em:https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/diretrizes-nacionais-para-a-educacao-em-direitos-humanos. Acesso em: 09 de out. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 3 reimp., simpl. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 715–726, jul. 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CURY, Jamil. **Educação e contradição**: elementos de política e filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200015. Acesso em: 18 abr. 2025.

LIMA, Fernando Menezes; LOUREIRO, Maria Dulcinea da Silva. educação e direitos humanos: a necessidade da formação inicial e continuada de professores em e para os direitos humanos na contemporaneidade. **Revista IberoAmericana de Humanidades, Ciências e Educação**, *[S. l.]*, v. 9, n. 3, p. 1–20, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i3.8706. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8706 . Acesso em: 22 dez. 2024.

LINS, Heloísa Andreia de Matos.; SILVA, Pedro Henrique Capatto da; SOUZA, Harry Rocha de. Educação em Direitos Humanos e a formação de professores: entre a universidade e a escola básica pública. **Direito Público**, *[S. l.]*, v. 20, n. 105, 2023. DOI: 10.11117/rdp.v20i105.6946. Disponível em: https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/6946. Acesso em: 16 abr. 2025.

MARTINS, Lígia Márcia. A constituição histórico-social da subjetividade humana: contribuições para a formação de professores. *In*: MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valeria;

MENDONÇA, Sueli Guadelupe de Lima. **Educação e humanização**: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí: Paco, 2014.

NASCIMENTO, Laureane; MATOSO, Rubiane Bakalarczyk; OLIVEIRA, Marcia Maria Fernandes de. O direito a educação e a necessidade de formação de professores em direitos humanos – uma perspectiva. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 19324–19335, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n3-259. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/45367 . Acesso em: 26 jan. 2025.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Formação de professores e trabalho docente: algumas questões críticas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 1, p. 15–23, 2006.

OLIVEIRA, José Luis; OLIVEIRA, Eva Aparecida; ABREU, Emily de Oliveira. Currículo e Educação em Direitos Humanos: desafios e possibilidades. **Revista Intersaberes***,* v.16 n. 38, p. 584-599, 2021. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2178. Acesso em: 18 abr. 2025.

SÁ, Lucas Vivas de; MESSEDER NETO, Hélio da Silva. Teoria da atividade em foco: enlaces com a formação do professor de química. **Revista Contexto & Educação**, *[S. l.]*, v. 35, n. 110, p. 23–43, 2020. DOI: 10.21527/2179-1309.2020.110.23-43. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9089. Acesso em: 18 abr. 2025.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 2013. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/172920913/33-SANTOME-Iurjo-Torres-Globalizacao-e-Interdisciplinaridade. Acesso em: 17 abr. 2025

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-154, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu. Acesso em: 25 de nov. de 2024.

TIROLI, Luiz Gustavo; JESUS, Adriana Regina de. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. **Olhar de Professor**, *[S. l.]*, v. 25, p. 1–24, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20732.066. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20732. Acesso em: 18 abr. 2025.

VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira de. Educação, Direitos Humanos e formação de professores: reflexões e proposições. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 4, p. 1-27, out./dez. 2020. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa. Acesso em: 06 dez. 2024.

CAPÍTULO 19

O ADOLESCENTE PRIVADO DE LIBERDADE E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Renato Henrique Rehder
Bernadete lema Mazzafera
Cassio Cabral Santos

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal estabeleceu, em seu art. 205, o acesso à educação como um direito fundamental. Para tanto, atribuiu ao Estado o dever de garantir, de forma universal, a educação gratuita e de qualidade como forma de promoção da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). E, coube ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) resguardar esse direito ao adolescente em privação de liberdade, sendo obrigatório o fornecimento de atividades pedagógicas (art. 123, parágrafo único) durante o período de internação. (Brasil, 1990).

Essa previsão legal dialoga diretamente com a finalidade ressocializadora das medidas socioeducativas, conferindo à educação um papel estruturante dentro da execução da medida. Cabe ao Estado, prover meios para que seja ofertado, dentro das unidades de internação, ensino regular ao adolescente privado de liberdade.

A ação pedagógica no contexto da socioeducação visa não apenas à alfabetização formal, mas ao desenvolvimento de competências críticas e cidadãs, promovendo a leitura do mundo e a construção de projetos de vida. A educação, nesse cenário, se configura como eixo estruturante da política socioeducativa, cabendo a todos os profissionais envolvidos o compromisso com valores como justiça, ética e respeito à dignidade humana (São Paulo, 2023).

Sabemos que a educação pressupõe liberdade, o que instiga o desafio: é possível educar para a cidadania em contextos de privação? Essa tensão revela a importância de um viés pedagógico efetivo no cumprimento da medida socioeducativa, reafirmando a educação como parte essencial do processo ressocializador.

Neste cenário, cabe ao governo estadual prover professores da rede pública de ensino para atendimento aos alunos privados de liberdade, os quais serão supervisionados pela equipe pedagógica de cada instituição socioeducativa.

Assim, o presente estudo tem como objetivo compreender o acesso à educação ao adolescente privado de liberdade, sendo que para tanto será realizada uma pesquisa bibliográfica com revisão na literatura e consulta à legislação vigente e em dados oficiais governamentais.

A CRIMINALIDADE INFANTO-JUVENIL

A criminalidade está presente na sociedade. Diariamente é noticiado, nos diversos meios de comunicação, o aumento de práticas delitivas, inclusive, com a participação de adolescentes. Isso remete ao questionamento da redução da maioridade penal, sob a perspectiva de que há impunidade no trato de adolescentes em conflito com a lei, contudo, isso, de fato, não acontece.

Ocorre que, na maioria das vezes, o debate não leva em consideração dados oficiais da prática delitiva. Isso quer dizer que apenas associa o adolescente a prática infracional sem, ao menos, confrontar dados estatísticos que comparam a participação de adultos e adolescentes para que seja possível dimensionar a porcentagem dessa participação. E, mais, deixa de observar que o tratamento dispendido aos adolescentes se difere daquele proporcionado aos adultos quando houver transgressão a lei penal.

Este cenário fica em evidência quando analisamos o número de adolescentes e adultos privados de liberdade. Segundo os dados do Levantamento Nacional 2024 do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Brasil, 2025), no Brasil, em 2024, 12.506 (doze mil, quinhentos e seis adolescentes) cumpriam medida socioeducativa privados de liberdade, ao passo que, no sistema prisional, o Sistema Nacional de Políticas Penais (Brasil, 2024), aponta que no primeiro semestre de 2024, 663.387 (seiscentos e sessenta e três mil, trezentos e oitenta e sete) adultos estavam em cumprimento de pena no regime fechado.

Isso implica em reconhecer que a violência não advém apenas das práticas ilícitas cometidas por adolescentes, pelo contrário, embora contribuam para números alarmantes, ainda é deveras afirmar que a violência por adultos possui números absolutos maiores.

Assim, se faz necessário enfatizar que a legislação brasileira responsabiliza sim o adolescente transgressor da lei, contudo, o tratamento dispendido leva em consideração o seu estágio de desenvolvimento e, portanto, difere-se do aplicado em desfavor do adulto.

Dessa forma, o adolescente é responsabilizado, no caso de cometimento de ato infracional, ou seja, da prática de algum crime definido pelo Código Penal, por meio da chamada ação socioeducativa e, ao final, comprovada a autoria e materialidade infracional, impõe-se ao adolescente uma medida socioeducativa que é o instrumento apto a responsabilizá-lo, possuindo um viés sócio pedagógico diferente da pena aplicada em desfavor do adulto que possui a natureza jurídica repreensiva e punitiva.

O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) distingue criança de adolescente. Para tanto, dispõe que criança é o indivíduo com até doze anos incompletos e adolescente o indivíduo entre doze e dezoito anos de idade (art. 2.º). Referida legislação estabeleceu, outrossim, em conformidade com o Código Penal (Brasil, 1940) e a Constituição Federal (Brasil, 1988), nos artigos 27 e 228, respectivamente, que os menores de dezoito anos são penalmente inimputáveis (art. 104) ficando sujeitos a aplicação das medidas previstas na legislação estatutária.

Neste contexto, o Brasil adota como marco inicial da maioridade penal o critério biológico, ou seja, ao completar os dezoito anos de idade, por meio de uma ficção jurídica, o adolescente atinge a idade adulta e responde, criminalmente, pelas práticas ilícitas perpetradas sob a égide do Código Penal. Todavia, os adolescentes, não ficam impunes caso venham a transgredir a lei penal, mas, sim, respondem pela prática de ato infracional equiparado a crime por meio de uma ação socioeducativa que, ao final, caso comprovada a autoria e materialidade delitiva, estarão sujeitos a uma das medidas socioeducativas previstas na legislação estatutária.

O modelo socioeducativo, segundo Olivera *et al.* (2015, p. 581), buscam "(...) evidenciar o caráter educativo das medidas, rompendo com o caráter até então punitivo, coercitivo e corretivo que prevalecia na execução das medidas". Esse tratamento está em conformidade com a denominada doutrina da proteção integral, segundo a qual reconhece o adolescente como sujeito de direitos e garantias e, portanto, a finalidade da medida

socioeducativa é ressocializadora por meio de práticas pedagógicas que ocorrem durante o cumprimento das medidas socioeducativas.

Neste contexto, Veronese (2011, p. 250) destaca:

> As medidas socioeducativas são destituídas do caráter punitivo, típico da doutrina penal-repressora. Na realidade, o grande escopo das medidas é proporcionar ao adolescente uma nova compreensão dos valores da vida em sociedade, substituindo as práticas assistencialistas e repressivas por uma proposta de intervenção socioeducativa em noções de cidadania, resgatando seus direitos humanos fundamentais.

Tais medidas estão previstas no Estatuto da Criança e do Adolescentes (Brasil, 1990) e consistem desde uma admoestação verbal, através da advertência e, estende-se, até a privação da liberdade com a medida de internação.

A advertência (art. 115), como o próprio nome sugere, consiste em simples admoestação verbal em que o adolescente é advertido quanto a reprovação da conduta perpetrada, assim como informado que, caso permaneça na prática infracional, medidas mais severas poderão ser aplicadas. (Brasil, 1990).

A obrigação de reparar o dano compreende (art. 116), basicamente, na recomposição dos prejuízos causados. Tal medida, geralmente, é aplicada em casos de atos infracionais com repercussão no patrimônio da vítima, de modo que há a reparação do dano material resultante do ato infracional praticado.(Brasil, 1990)

A prestação de serviços à comunidade (art. 117) abarca a realização de serviços comunitários, pelo adolescente infrator, para dirimir o mal causado pela sua conduta. A medida é aplicada, com base nas aptidões do adolescente, em horário que não prejudique suas atividades escolares ou de trabalho, não podendo ultrapassar oito horas semanais. (Brasil, 1990).

A liberdade assistida (art. 118) é cumprida em meio aberto com monitoramento e assistência de uma equipe multidisciplinar designada pelo juízo. Durante o seu cumprimento, é realizado trabalho com o adolescente e sua família, sendo que o primeiro deve comparecer a atendimentos e frequentar aulas regulares, assim como participar de atividades proativas no intuito de promover a cidadania e sua reinserção em sociedade. (Brasil, 1990).

A semiliberdade (art. 120) é uma transição do regime fechado para o aberto e possibilita que o adolescente realize atividades externas ao centro de cumprimento de atendimento socioeducativo, (Brasil, 1990) e dessa forma pode ser considerada uma medida de privação parcial da liberdade, já que é possibilitado atividades externas durante o dia.

A internação (art. 121) é a medida socioeducativa em que há a completa privação da liberdade do adolescente e é subdivida em três modalidades: internação; internação provisória e internação sanção. A primeira é aplicada, ao final da ação socioeducativa, em caso de cometimento de ato infracional de natureza grave ou pela reiteração infracional (art. 122, incisos I e II), a segunda é aplicada quando o adolescente é surpreendido em flagrante e, finalmente, a terceira se dá quando o adolescente deixa de dar cumprimento em medida diversa imposta (art. 122, inc. III). (Brasil, 1990).

Assim, o adolescente não está impune quando da prática infracional, pelo contrário, este é submetido a uma ação socioeducativa, garantido o acesso a defesa por advogado, sendo que, ao final, caso provada a autoria e materialidade delitiva, poderá ser aplicada uma das medidas socioeducativas e, portanto, denota-se que existe sim uma responsabilização ao adolescente transgressor da lei penal.

Acontece que essa responsabilização é acompanhada do caráter pedagógico da medida, ou seja, ao longo do cumprimento da medida socioeducativa são obrigatórias, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) atividades pedagógicas (art. 123, parágrafo único).

Nesse sentido, ilustram Cunha e Paiva (2016, p.88) que a educação possui papel importante no processo de ressocialização durante as medidas socioeducativas, vejamos:

> Construir um projeto educacional mais justo, solidário e humano. Nessa perspectiva, o processo educativo é considerado mediador essencial para mudança de padrões de conduta, modos de vida, atitudes e relações sociais. Propôs-se, a partir desta perspectiva, a tratar os educandos de forma integrada aos contextos e vivências de sua própria realidade social.

A educação fomenta a prática de valores, artes, ciência, técnica, interculturalidade, respeito, acesso a novas tecnologias, democracia, direitos humanos, paz, solidariedade, aceitação da diversidade, tolerância e igualdade de gênero. A escola se torna um espaço

estratégico para o desenvolvimento de uma política cultural voltada ao exercício da cidadania, do resgate e afirmação dos valores morais e éticos e, essencialmente, da prática da inclusão (Brito;Santos, 2020).

Dessa forma, garantir o direito à educação previsto na legislação estatutária, em consonância com a Constituição Federal, ao adolescente privado de liberdade, além de ser um direito fundamental dispendido a este público, possibilita a ressocialização, ou seja, instrumentaliza a mudança de paradigma na vida do adolescente.

QUEM É O ADOLESCENTE PRIVADO DE LIBERDADE?

Os levantamentos nacionais (Conselho Nacional de Justiça, 2019; Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, 2024), estaduais (Pekny *et al.*, 2018; São Paulo, 2023) e municipais (Julião; Beniste; Marcondes, 2019) oferecem um panorama quantitativo detalhado sobre os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em meio fechado, contribuindo para a compreensão das características demográficas, sociais e processuais que marcam essa população.

O Levantamento Nacional do SINASE – 2024 (Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, 2024), publicado pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, apresenta dados atualizados e relevantes sobre adolescentes em situação de privação ou restrição de liberdade no Brasil. Entre as informações mais expressivas estão o número total de adolescentes atendidos no ano de 2024, sua distribuição geográfica pelas unidades da federação, os tipos de medidas socioeducativas aplicadas, bem como o perfil etário, de gênero/sexo e identidade de gênero, de raça/cor/etnia e de escolarização. O levantamento também considera a condição de parentalidade, identificando adolescentes que são mães ou pais. Essa análise integrada permite identificar padrões e desigualdades estruturais, sendo fundamental para o aprimoramento das políticas públicas voltadas à garantia de direitos e à reintegração social e educacional desses jovens.

Essa análise integrada permite identificar padrões e desigualdades estruturais, sendo fundamental para o aprimoramento das políticas públicas voltadas à garantia de direitos e à reintegração social e educacional desses jovens.

Em agosto de 2024, o Brasil registrava 12.506 adolescentes em cumprimento de medidas de privação e restrição de liberdade, número 8,2% superior ao de 2023, mas ainda muito inferior ao pico observado em 2017 (24.803 adolescentes).

O estado de São Paulo concentrava o maior número absoluto de adolescentes privados de liberdade (5.071), seguido por Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pernambuco e Espírito Santo. A medida mais aplicada era a internação (68,6%), seguida pela internação provisória (19,1%), semiliberdade (9,9%) e internação-sanção (2,4%).

Quanto à faixa etária, a maioria tinha entre 16 e 18 anos, com destaque para adolescentes de 17 anos (33,2%). Adolescentes de 12 a 14 anos correspondiam a apenas 9% do total.

Em relação ao gênero e identidade de gênero, predominam amplamente os meninos cis (93,1%), enquanto meninas cis somam 4,0%. Adolescentes trans e não-bináries representam porcentagens residuais.

Quanto à raça/cor, 54,8% se autodeclararam pardos, 24,3% brancos e 17,2% pretos. Apenas 0,5% se declararam indígenas e 0,2% amarelos. Esses dados reforçam a centralidade do marcador racial no perfil da socioeducação no Brasil, o que já havia sido indicado por estudos estaduais como o de Pekny et al. (2018), que apontaram que aproximadamente 75% dos adolescentes atendidos em São Paulo se autodeclararam negros (pardos ou pretos).

No campo da escolaridade, 85,3% dos adolescentes estavam matriculados e frequentando atividades escolares, embora esse percentual caia para 61% entre aqueles em internação provisória. A maioria cursava o Ensino Fundamental II (42,8%) ou o Ensino Médio (34,8%), e 11,4% estavam vinculados à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apesar da alta taxa de matrícula, os dados indicam uma trajetória educacional marcada por rupturas, defasagens e baixo desempenho, especialmente entre meninos.

No que se refere à parentalidade, 5,9% dos meninos cis e 10,9% das meninas cis afirmaram ter filhos. Casos de adolescentes gestantes, lactantes ou com filhos em acompanhamento também foram registrados, exigindo atenção específica das políticas públicas.

Entre os atos infracionais mais frequentes estão roubo (31,7%) e tráfico de drogas (27,0%), que juntos representam mais da metade das ocorrências, seguidos por homicídio

(12,6%). O roubo é mais comum entre meninos cis, enquanto o tráfico e a lesão corporal têm maior incidência entre meninas cis.

Sobre a saúde mental, 1.399 adolescentes receberam atendimento específico (27,9% dos casos com dados informados), mas há grande lacuna de registros (mais de 60% sem informação), o que compromete a formulação de estratégias adequadas.

Na assistência social, as principais demandas envolviam emissão de documentos civis, exposição à violência, insegurança alimentar e trabalho infantil, mas, novamente, a ausência de informações em mais da metade dos casos prejudica o planejamento intersetorial.

EDUCAÇÃO E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

A educação é parte integrante do cumprimento das medidas socioeducativas, notadamente quando há privação de liberdade. Neste cenário, cabe ao Estado garantir o acesso ao adolescente privado de liberdade de práticas educacionais no estabelecimento de cumprimento de medida socioeducativa.

Segundo dados do Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, através do Levantamento Nacional de Dados do SINSASE 2024 (Brasil, 2025), o Brasil possuía, em 2024, 12.506 (doze mil, quinhentos e seis) adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa privados de liberdade.

Para assegurar o direito à escolarização, no estado de São Paulo, estabeleceu-se parceria entre a Fundação CASA e a Secretaria da Educação do Estado (SEDUC), amparada por legislações como o ECA, LDBN, SINASE e Resolução CNE/CEB nº 3/16. As classes escolares instaladas nos Centros pertencem administrativamente às escolas da Rede Estadual de Ensino, denominadas escolas vinculadoras, que são responsáveis pela documentação, acompanhamento pedagógico e atividades dos professores. As propostas educacionais levam em consideração a especificidade da demanda, incluindo perfil, heterogeneidade de idade, aprendizagem, escolaridade, histórico de vida, rotatividade e instabilidade emocional. A escolarização proporcionada aos adolescentes em Internação Provisória ocorre por meio do Projeto Explorando o Currículo, legitimado pela SEDUC, com foco na organização de conteúdos para reflexão sobre a trajetória escolar e de vida. (São Paulo, 2023)

A referida instituição oferece, ao adolescente privado de liberdade, acesso à educação em uma parceria com o Governo do Estado de São Paulo que é responsável por fornecer professores da rede pública de ensino para atendimento, dentro da unidade de internação, contemplando assim a obrigatoriedade de práticas pedagógicas durante o período de internação, independente, desta ser provisória ou definitiva (art. 123, parágrafo único, ECA). (Brasil, 1990).

Os demais funcionários são de responsabilidade do centro de atendimento socioeducativo e, para tanto, o Governo do Estado de São Paulo por meio do Caderno Técnico Superintendência Pedagógica do Governo do Estado de São Paulo (São Paulo, 2023, p. 63) estabelece ser de incumbência da referida instituição organizar o corpo técnico pedagógico, o qual "deve ser orientado pelo coordenador pedagógico, que responde pela implantação e desenvolvimento das ações/atividades, visando cumprir as diretrizes estabelecidas pela política pedagógica".

O referido documento (São Paulo, 2023, p.63) destaca a necessidade de ser observado algumas particularidades para o sucesso da oferta da educação dentro do sistema socioeducativo:

> [...] um ambiente organizado com regras e procedimentos; equipes de funcionários com clareza de seus papéis e atribuições; gestores preparados para coordenar setores, tanto com competência técnica que a especificidade da área exige, quanto com disposição para o diálogo constante junto aos demais setores, a fim de desenvolver um atendimento integral e integrado ao adolescente.

Ao chegar na unidade de internação, o adolescente passa por uma avaliação diagnóstica visando verificar seu grau de escolaridade. Com o resultado desta, o adolescente é matriculado em aulas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental ou, mesmo, no Ensino Médio. O adolescente fica vinculado a uma escola estadual parceira do centro de atendimento socioeducativo que é responsável por toda a documentação do aluno e seu registro em sistema.

O conteúdo oferecido ao aluno privado de liberdade é correspondente ao ofertado ao estudante da educação regular, inclusive, há aulas de artes, informática, educação física etc., visando comtemplar todas as áreas do conhecimento e desenvolver as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e ainda são previstas ações

complementares como educação profissional, esportes e cultura, com o desafio de articular todas as ações desenvolvidas (São Paulo, 2023). E, mais, dado a defasagem no aprendizado, comum a esta categoria de adolescente, devido ao alto índice de evasão escolar, retro indicado, é ofertado no contraturno reforço escolar visando a alfabetização e letramento ao adolescente com déficit de aprendizagem.

Altos índices de precariedade no domínio da leitura e escrita são constatados (São Paulo, 2023), limitando a qualificação profissional. Avaliações diagnósticas devem ser aplicadas para identificar o domínio de leitura, escrita e matemática, subsidiando o planejamento de intervenções e atividades de apoio à aprendizagem.

Neste contexto, o professor possui papel importante no acesso à educação ao adolescente privado de liberdade. Isso porque, na maioria das vezes, depara-se com adolescente evadido do sistema escolar e desmotivado e, portanto, cabe ao educador, em suas aulas, motivar o adolescente para fins de que seja o protagonista deste momento, como forma de desenvolver sua capacidade intelecto-volitiva e, ainda, propiciar meios de compartilhamento de ensino e aprendizagem.

Para Aquino (1997 p. 2):

> O aluno problema é tomado, em geral como aquele que padece de certos supostos "distúrbios" psicopedagógico, distúrbios estes que podem ser de natureza cognitiva (os tais distúrbios de aprendizagem) ou de natureza comportamental, e nessa última categoria enquadra- se um grande conjunto de ações que chamamos usualmente de indisciplinados". Dessa forma, a disciplina e o baixo aproveitamento dos alunos seriam como duas faces de uma mesma moeda, representando os dois principais obstáculos para o trabalho docente.

Dessa forma, o papel motivador do professor aliado ao protagonismo do adolescente incentivará que o mesmo dê continuidade ao processo educativo, até porque este é também elegível para realizar todas as provas e exames oficiais do Governo Federal tais como: Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Programa Universidade para Todos – PROUNI, Sistema de Seleção Unificada – SISU, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA etc., de modo que a oferta de um ensino de qualidade pode ensejar mudanças significativas na vida do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa.

O trabalho do professor deve ter como finalidade protagonizar o aluno como responsável por sua trajetória, sobretudo, na busca pela ressocialização. Neste sentido, a ideia de "cidadania ativa" defendida por Benevides (1994) traz a reflexão de que o direito à educação tem que ser uma busca ativa do adolescente, indo de encontro com o entendimento de Paulo Bonavides *et al* (2009, p. 7) que indicam que a cidadania deve ser participativa, ou seja, que o adolescente busque pelos seus direitos e, ao ser ofertado, como por exemplo o acesso à educação, que este seja pleno e usufruído em sua totalidade.

Isso porque, a educação ofertada deve propiciar ao adolescente reflexão sobre o estado em que se encontra, inclusive, refletir a importância no processo de ressocialização e de cidadania. Em outras palavras, o adolescente precisa se sentir parte integrante da sociedade em que vive para fins de que possa dela participar, sendo a educação uma ferramenta importante para o senso de pertencimento.

DESAFIOS, IMPACTOS E CONTINUIDADE DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL

Apesar da estrutura normativa e das iniciativas implementadas, a educação no contexto socioeducativo enfrenta desafios significativos, fortemente vinculados ao perfil dos adolescentes atendidos. A maioria apresenta defasagem idade-série, dificuldades de aprendizagem e um histórico de evasão escolar anterior à internação, geralmente associado a experiências escolares negativas, como turmas superlotadas, baixa atenção individualizada e desmotivação crônica.

Essa realidade é agravada pela heterogeneidade dos grupos, pela alta rotatividade nas unidades e pela instabilidade emocional dos adolescentes, tornando o trabalho pedagógico ainda mais complexo. (Pekny et al., 2018; Secretaria da Justiça e Cidadania, 2023). Embora o ambiente institucional busque cumprir uma função educativa, a presença de violência institucional, violações de direitos e falhas estruturais compromete a eficácia das ações ressocializadoras.

Por isso, os profissionais da educação nessas unidades atuam não apenas como docentes, mas também como mediadores de conflitos e promotores de um ambiente seguro e humanizado. (Brito e Santos, 2020; São Paulo, 2023). Ressignificar o espaço escolar, garantindo que o adolescente se reconheça como sujeito de direitos, é condição essencial para reverter sua relação negativa com a escola e fomentar o senso de pertencimento.

Segundo a pesquisa Aí eu voltei para o corre (Pekny et al., 2018), muitos adolescentes demonstraram satisfação ao frequentar a escola durante a internação, especialmente por conta do tamanho reduzido das turmas e da maior atenção dos professores. Essa experiência positiva contrasta com o abandono escolar anterior e sinaliza o potencial transformador de uma proposta educativa adaptada às suas realidades.

A oferta de cursos de educação profissional também se destaca. Muitos adolescentes relataram desejo de atuar nas áreas aprendidas, evidenciando que a formação técnica pode contribuir para a construção de projetos de vida compatíveis com o mercado legal.

O impacto da educação na ressocialização e na prevenção da reincidência é amplamente reconhecido, mas a efetividade das políticas públicas ainda enfrenta entraves. A escola tem potencial de atuar como fator protetivo, ampliando horizontes e oferecendo novas possibilidades de inserção social. Contudo, conforme apontam Brito e Santos (2020) e a Secretaria da Justiça e Cidadania (2023), a atuação educacional, embora relevante, ainda é marcada por fragilidade no planejamento e na coordenação entre setores, o que reduz sua eficácia no combate à reincidência.

Um dos principais desafios identificados é a descontinuidade do atendimento após o cumprimento da medida. Não há, de modo geral, um sistema articulado de acompanhamento dos adolescentes egressos e suas famílias. A interlocução entre os programas de meio fechado (como a internação) e os de meio aberto (como liberdade assistida) é limitada. Essa desarticulação compromete a continuidade da trajetória educacional e social dos adolescentes.

Adolescentes egressos relatam dificuldades para retomar os estudos, incluindo resistência de escolas públicas em aceitar suas matrículas, e também enfrentam barreiras para inserção no mundo do trabalho. Entre os principais obstáculos, destacam-se a falta de orientação e apoio institucional no período pós-medida, justamente o momento mais sensível para evitar recaídas.

Superar esses desafios exige um conjunto articulado de ações. É necessário investir na formação continuada dos profissionais da Fundação CASA, fortalecendo sua atuação pedagógica e socioeducativa. Esses profissionais devem estar preparados não apenas para ensinar, mas para compreender as múltiplas dimensões do processo de responsabilização e ressocialização.

Além disso, a criação de políticas públicas específicas para o pós-internação é urgente. A reinserção escolar e profissional, o acesso a serviços de saúde e assistência social e o acompanhamento sistemático devem ser prioridades nos primeiros meses após a liberação.

Outro aspecto crítico é a fragilidade na produção e sistematização de dados sobre a socioeducação. A fragmentação entre medidas de meio aberto e fechado dificulta a avaliação da efetividade dos programas. Embora o Levantamento Nacional do SINASE – 2024 represente um avanço, ainda há lacunas importantes. A qualificação dos registros e a integração entre sistemas são passos essenciais para que as políticas públicas se baseiem em diagnósticos precisos e confiáveis

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em voga teve como objetivo entender como se dá o acesso à educação ao adolescente privado de liberdade. Neste ponto, Veronese (2011) entende que as medidas socioeducativas, por possuírem papel ressocializador, possuem um viés pedagógico e, portanto, a educação é parte integrante da medida imposta ao adolescente transgressor da lei.

Dessa forma, o acesso à educação deve ser compreendido não apenas como uma garantia prevista em lei mas, sim, como instrumento de cidadania capaz de ensejar mudanças na vida do adolescente, sobretudo, o privado de liberdade, cabendo ao professor esse papel transformador na vida do adolescente devendo incentivar o adolescente a não ser um expectador mas, sim, protagonista de sua trajetória como forma de inibir a denominada “cidadania de papel” que nos dizeres de Gilberto Dimenstein (2012) trata-se do direito previsto em lei que nunca se materializa, ou seja, fica adstrita a letra fria da lei e, pelo contrário, deve ser construído e buscado pelo adolescente no processo de ressocialização.

Dessa forma, é incumbência do Estado prover os meios para que, durante o cumprimento da medida socioeducativa de internação, seja ofertada educação de qualidade ao adolescente privado de liberdade, contudo, cabe a este compreender a importância do acesso à educação como ferramenta transformadora de sua trajetória no processo de ressocialização. A Escola também tem a função de Atendimento, protegendo

os estudantes contra violações de direitos e oportunizando condições para seu pleno desenvolvimento (Brito e Santos, 2020).

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Grappa. **ERRO e fracasso na escola alternativa e práticas**. 2. Ed. São Paulo: Summus, 1997.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Cidadania e democracia**. Lua Nova. São Paulo, n. 33, p. 5-16, Aug. 1994. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451994000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 abr. 2025.

BONAVIDES, Paulo; MIRANDA, Jorge; AGRA, Walber de Moura. **Comentários à constituição federal de 1988**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2009.

BRASIL (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 25 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto - Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940**. Código Penal. Brasília: 1940. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm Acesso em 15 abr. 2025.

BRASIL. Lei n° **8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. **Levantamento Nacional de dados do SINASE - 2024**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/Levantamento_Nacional_SINASE_2024.pdf Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRITO, O. A.; SANTOS, K. P. DOS. Contribuições da Escola na Ressocialização de adolescentes inseridos na Medida Socioeducativa de Internação. **Inovação & Tecnologia Social**, v. 2, n. 5, p. 43–56, 1 jul. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Reentradas e reinterações infracionais: um olhar sobre os sistemas socioeducativo e prisional brasileiros**. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2019.

DIMENSTEIN, Gilberto. O **cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no brasil**. São Paulo: Ática, 2012.

JULIÃO, E.; BENISTI, L.; MARCONDES, F. **Perfil dos adolescentes e jovens em conflito com a lei no município do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: MPRJ, UFF, 2019.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA. **Levantamento Nacional do SINASE - 2024**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, 2024.

OLIVEIRA, C. B. E. et al. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 4, p. 575-585, 2015.

PEKNY, A. C. *et al.* **aí eu voltei para o corre:** Estudo da Reincidência infracional do adolescente no Estado de São Paulo. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2018.

SÃO PAULO. **Caderno Técnico Superintendência Pedagógica**: conceitos, diretrizes e procedimentos. São Paulo: Secretaria da Justiça e Cidadania, 2023. Disponível em https://fundacaocasa.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/01/Caderno-SUPED.pdf Acesso em: 20 set. 2009.

VERONESE, Josiane Rose Petry. **Estatuto da criança e do adolescente comentado**. São Paulo: Conceito editorial, 2011.

CAPÍTULO 20

ENTRE A PADRONIZAÇÃO CURRICULAR E A JUSTIÇA TERRITORIAL: EDUCAÇÃO COMO VETOR DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL ENDÓGENO NO BRASIL

Paola Andressa Scortegagna
Murilo Barche Alves

INTRODUÇÃO

As profundas desigualdades regionais que caracterizam o Brasil permanecem como um dos principais entraves a um projeto de desenvolvimento verdadeiramente inclusivo. Com elevada concentração de infraestrutura, renda e capital humano nas regiões Sul e Sudeste, e persistente carência nos territórios Norte e Nordeste, políticas públicas destinadas à redução dessas assimetrias esbarram, historicamente, em desenhos excessivamente centralizados e pouco sensíveis às especificidades locais. Nesse cenário, a educação desponta como vetor estratégico, não apenas por seu potencial de formação de capital humano e estímulo à inovação, mas sobretudo por sua capacidade de ativar processos de desenvolvimento regional endógeno, ancorados nas potencialidades socioterritoriais de cada região.

Contudo, a configuração curricular brasileira recente – materializada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aprofundada pela reforma do ensino médio – sinaliza movimento contrário: a padronização de conteúdos e a plataformização da gestão pedagógica, operada por grandes conglomerados privados, fragilizam a autonomia docente e obscurecem saberes locais. Em vez de equalizar oportunidades, tais mecanismos tendem a reproduzir e mesmo ampliar desigualdades territoriais, ao impor um currículo "universalizante" que ignora as diversidades regionais.

É nesse entrelaçamento de políticas curriculares, educação e desenvolvimento que se inscreve o Eixo 3 – Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional Endógeno do *NAPI*

Educação do Futuro. O eixo procura compreender como marcos regulatórios nacionais – em especial a BNCC – afetam (ou podem potencializar) processos de inovação, inclusão e fortalecimento de territórios. Este capítulo[8], responde a tal desafio ao dialogar criticamente duas bases empíricas: revisão sistemática da literatura sobre impactos da educação e de políticas públicas no desenvolvimento regional brasileiro, identificando mecanismos, avanços e lacunas; e uma análise crítica das tensões curriculares presentes na BNCC, à luz de referenciais marxistas e freireanos que evidenciam as relações entre dependência histórica, mercantilização da educação e produção de desigualdades.

Assim, o objetivo é demonstrar que a efetividade das políticas educacionais para o desenvolvimento endógeno depende de um currículo crítico-emancipatório, capaz de articular saberes universais e conhecimentos territoriais, rompendo com lógicas hegemônicas de padronização. Para tanto, adota-se uma metodologia híbrida: (a) revisão sistemática, segundo protocolos PRISMA, em bases nacionais e internacionais (2010-2025), com critérios de inclusão voltados a estudos que relacionem educação e desenvolvimento regional; (b) análise documental e crítica da BNCC e da legislação correlata, utilizando categorias de análise marxista (dependência, subordinação de classe e território) e freireana (conscientização, autonomia pedagógica). O cruzamento dessas duas vertentes permite evidenciar convergências e contradições entre as evidências empíricas da literatura e as orientações normativas recentes.

Estruturalmente, o texto avança situando as bases conceituais de desenvolvimento endógeno, capital humano e currículo crítico; resgatando o panorama das políticas educacionais brasileiras e seu nexo com a BNCC; apresentando os resultados da revisão sistemática; problematizando os efeitos da padronização curricular nas desigualdades regionais; e propondo recomendações para políticas públicas alinhadas às metas do NAPI Educação do Futuro. Ao conectar análise bibliográfica, crítica de políticas e proposições, buscamos contribuir para a construção de diretrizes que promovam uma educação

[8] O presente capítulo foi revisado no que diz respeito às normas técnicas e sugestões textuais com apoio da assistente científica da plataforma SciSpace (ChatGPT).

ancorada na diversidade territorial e comprometida com a redução das desigualdades regionais.

BASES CONCEITUAIS

Desenvolvimento regional endógeno

O conceito de desenvolvimento endógeno emerge, sobretudo na América Latina, como reação aos paradigmas exógenos centrados na difusão vertical de "boas práticas" produtivas. Para Boisier (2001), trata-se de um processo autocentrado, no qual os próprios atores territoriais definem suas estratégias, mobilizando capitais econômico, social, cultural e institucional disponíveis localmente. A inovação, nessa perspectiva, não é importada como pacote tecnológico, mas construída por meio da aprendizagem social que entrelaça saberes acadêmicos, conhecimentos tradicionais e redes de cooperação. Já Vargas (2002) aprofunda a noção ao afirmar que o desenvolvimento endógeno requer capacidade de decisão política no território, isto é, a existência de mecanismos de governança que permitam às comunidades negociar prioridades, alocar recursos e monitorar resultados. Esses autores convergem ao destacar a educação como condição estratégica para elevar a base cognitiva regional, articular agentes públicos-privados e sustentar trajetórias de inovação social.

No âmbito do Eixo 3 do *NAPI Educação do Futuro*, o enfoque endógeno orienta-nos a perguntar: de que modo políticas curriculares nacionais podem (ou não) potencializar os recursos locais para ativar círculos virtuosos de desenvolvimento? Ao problematizar as tensões entre padronização e diversidade territorial, retomamos a prerrogativa boisieriana de que o território é sujeito, não objeto, da política.

Capital humano e inovação

A literatura de economia da educação associa taxas de crescimento econômico a estoques de capital humano, frequentemente mensurados por anos de estudo ou, mais recentemente, por indicadores de aprendizagem. Hanushek e Woessmann (2015) demonstram que qualidade da educação básica – captada por testes padronizados – possui correlação robusta com o PIB per capita no longo prazo. Contudo, essa correlação é mediada por instituições e pela capacidade de transformar conhecimentos em inovação

produtiva. Estudos para o Brasil indicam que ganhos marginais na proficiência escolar são convertidos em aumento de renda apenas onde existem ecossistemas de inovação (universidades, arranjos produtivos locais, crédito).

Inserido nesse debate, o Talento Tech exemplifica política que busca encurtar a distância entre formação de capital humano e demandas tecnológicas regionais, ao articular formação básica em programação, mentoria empresarial e desafios maker. No plano conceitual, porém, permanece o dilema: capital humano para quem? Sem articulação com projetos endógenos, a escolarização pode alimentar fluxos migratórios de mão de obra qualificada, esvaziando territórios periféricos.

Currículo crítico e justiça regional

A discussão sobre currículo ultrapassa a seleção de conteúdos; envolve disputas simbólico-políticas acerca de quem decide o conhecimento legítimo (APPLE, 1997). Inspirado em Paulo Freire, entendemos o currículo como prática de conscientização, na qual estudantes se apropriam criticamente da realidade para transformá-la. Esse horizonte emancipador conflita com modelos prescritivos que reduzem o papel do professor a executor de roteiros homogêneos. Michael Young (2007) agrega a categoria de "justiça curricular", defendendo que todos os alunos têm direito a um conhecimento poderoso, mas que tal direito só se materializa quando esse conhecimento dialoga com suas experiências territoriais.

Aplicado ao contexto brasileiro, o enfrentamento das desigualdades regionais impõe a construção de um currículo crítico-territorializado, capaz de articular saberes universais (ciências, programação, multiliteracias) a problemáticas locais (economia solidária, biodiversidade, cultura popular). Essa articulação pressupõe autonomia docente e gestão democrática da política curricular – dimensões esvaziadas pela lógica de plataformização que acompanha a BNCC.

Em síntese, as três matrizes conceituais aqui apresentadas convergem na defesa de políticas educacionais que: reconheçam o território como espaço produtor de conhecimento (desenvolvimento endógeno); convertam formação de capital humano em inovação social e tecnológica localmente ancorada; assegurem um currículo crítico-emancipatório, promotor de justiça regional.

Tais premissas orientam, nas seções seguintes, a análise das políticas brasileiras e dos achados empíricos da literatura, bem como a problematização dos efeitos da padronização curricular sobre as assimetrias territoriais.

Adicionalmente, a pedagogia histórico-crítica proposta por Dermeval Saviani reforça essa estrutura analítica. Saviani defende que a educação deve garantir o acesso ao conhecimento historicamente sistematizado, como condição para a transformação da realidade. Seu enfoque parte do materialismo histórico-dialético e propõe uma prática pedagógica que transcenda tanto o espontaneísmo quanto o tecnicismo, promovendo a formação omnilateral dos sujeitos sociais. Essa concepção amplia o escopo da crítica marxista à educação, ao reconhecer o papel ativo da escola na superação das desigualdades e na constituição de um currículo conectado às contradições concretas da vida social (SAVIANI, 2008).

PANORAMA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Planos nacionais e mecanismos de financiamento territorial

O Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (Lei n.º 13.005/2014) fixa vinte metas distribuídas entre acesso, qualidade e financiamento (BRASIL, 2014). Relatórios bienais do Inep mostram que apenas três metas foram integralmente alcançadas, enquanto objetivos centrais para qualidade (meta 7) e formação docente (meta 16) avançaram de modo desigual, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste (INEP, 2022). O Projeto de Lei n.º 2.614/2024, que institui o PNE 2024-2034, introduz o princípio de *equidade territorial*, vinculando transferências voluntárias da União a planos estaduais de aprendizagem e à redução de desigualdades (BRASIL, 2024a).

No campo fiscal, destacam-se dois dispositivos de indução regional:

- o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, tornado permanente pela Emenda Constitucional n.º 108/2020. A nova regra de complementação *Valor-Aluno-Ano Resultado – VAAR* eleva a participação da União e direciona recursos extras às redes com menores indicadores de aprendizado e capacidade fiscal (BRASIL, 2020);
- os Fundos Constitucionais do Norte (FNO) e do Nordeste (FNE), criados pela Lei n.º 7.827/1989, que desde o Decreto n.º 10.046/2019 passaram a financiar até 20 % de projetos de infraestrutura educacional e tecnológica (BRASIL, 2019). Em 2023, o

FNE destinou R$ 10 bilhões a operações de pequeno porte – incluídas construções e ampliações de escolas rurais (BASA, 2024).

Apesar dos avanços, o gasto anual por aluno continua desigual: em 2024, a média do Sudeste (R$ 9,4 mil) supera em 72 % a do Norte (R$ 5,5 mil) (IPEA, 2024), evidenciando o limite de políticas redistributivas estritamente monetárias.

BNCC e (re)reforma do ensino médio

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC foi homologada em 2017 para educação infantil e ensino fundamental (Resolução CNE/CP n.º 2/2017) e em 2018 para o ensino médio (Resolução CNE/CP n.º 4/2018). Estruturada em dez competências gerais, a BNCC define 1.800 h mínimas de formação geral básica (BRASIL, 2017; BRASIL, 2018). Na sequência, a Lei n.º 13.415/2017 reformou o ensino médio, prevendo até 1.200 h de itinerários formativos e ampliando a carga total a 3.000 h (BRASIL, 2017a).

Durante a implementação (2019-2023), redes com maior capacidade técnica produziram referenciais próprios – caso do Ceará – enquanto estados de menor porte recorreram a materiais de editoras privadas (OLIVEIRA; REIS, 2023). Em resposta a críticas de estudantes e pesquisadores, o MEC apresentou em 2024 a proposta do "Novo Ensino Médio", aprovada pelo Congresso (Lei n.º 14.818/2024). As mudanças principais são: aumento da formação geral para 2.400 h; vinculação obrigatória dos itinerários às quatro áreas do conhecimento; elaboração de referência nacional para formação técnica; e avaliação dos itinerários pelo Saeb a partir de 2027 (BRASIL, 2024b). Apesar dos ajustes, persiste o risco de que itinerários avançados em STEM fiquem restritos a redes com maior infraestrutura (VIEIRA; GOMES, 2024).

3.3 Plataformização curricular e o protagonismo das *ed-techs*

A combinação de BNCC, avaliações de larga escala e restrições orçamentárias impulsionou um mercado de ed-techs que, em 2024, somava 1.508 startups ativas no país (ABSTARTUPS, 2024). Conglomerados como Cogna/Vasta, Santillana e Google for Education oferecem sistemas que integram trilhas alinhadas à BNCC, objetos digitais de aprendizagem e avaliação adaptativa, movimentando receita estimada em R$ 2,8 bilhões para 2025 (EDTECH INSIGHTS, 2024).

Esse processo de outsourcing curricular traz três implicações críticas para a agenda de desenvolvimento endógeno:

1. Deslocamento da produção de conhecimento – roteiros pedagógicos passam a ser elaborados por algoritmos proprietários externos ao território (MONTEIRO, 2023);
2. Colonialidade de dados – a captura massiva de informações estudantis por corporações transnacionais tensiona a proteção conferida pela LGPD, sem retorno proporcional às comunidades escolares (SANTOS; ARAÚJO, 2022);
3. Erosão da autonomia docente – a lógica de "planos de aula prontos" reduz a contextualização curricular, fundamental para a justiça regional defendida por Young e Freire (FREIRE, 1996; YOUNG, 2007).

A rede privada reforça a desigualdade: escolas de elite contratam pacotes premium com inteligência artificial generativa e laboratórios virtuais, enquanto redes periféricas acessam versões básicas financiadas por organismos multilaterais (WORLD BANK, 2023).

O arcabouço brasileiro combina metas nacionais (PNE) e funding redistributivo (FUNDEB, FNE/FNO), mas ancora-se em um currículo prescritivo que, conjugado à plataformização, ameaça esvaziar os objetivos de desenvolvimento regional endógeno. Para o Eixo 3 do NAPI, isso significa que políticas de inovação educacional só cumprirão sua função transformadora se conseguirem: vincular financiamento a projetos pedagógicos territorializados; assegurar a governança pública dos dados educacionais; fortalecer a autonomia curricular das redes locais, articulando-as a ecossistemas de inovação regionais.

REVISÃO SISTEMÁTICA

A busca estruturada em sete bases de dados (Scopus, Web of Science, SciELO, ERIC, BDTD, Periódicos CAPES e Google Scholar) localizou 1.246 registros. Após remoção de duplicatas e aplicação dos critérios de elegibilidade (publicações entre 2000 e 2024, foco no Brasil, vínculo explícito entre educação, políticas públicas e desenvolvimento regional endógeno), o corpus final reuniu 38 estudos empíricos. O protocolo de seleção seguiu as diretrizes PRISMA, assegurando transparência na triagem, extração e síntese dos dados (MOHER et al., 2009). O quadro abaixo resume o perfil da produção mapeada:

Dimensão analisada	Tendência predominante
Recorte territorial	Concentração no Sudeste (37 %) e Nordeste (24 %); sub-representação do Norte (13 %) e Centro-Oeste (10 %).
Eixo de política	Ênfase na expansão do ensino superior público (Reuni, IFs) e em fundos redistributivos (FUNDEB, FNE/FNO).
Metodologia	Domínio de estudos econométricos de painel municipal (47 %) em detrimento de abordagens qualitativas de longa duração.

Educação como vetor de dinamismo econômico

Os modelos econométricos revistos convergem em demonstrar que ganhos na qualidade da educação básica – medidos por variações do Ideb ou scores padronizados – elevam de forma estatisticamente significativa o PIB per capita municipal. Elasticidades situam-se entre 0,15 e 0,34, corroborando a tese de Hanushek e Woessmann de que "o que importa não é quantos anos se estuda, mas o que se aprende" (HANUSHEK; WOESSMANN, 2012). No entanto, os efeitos positivos são modulados por fatores territoriais: onde inexistem ecossistemas de inovação – incubadoras, parques tecnológicos, crédito produtivo – o capital humano recém-formado tende a migrar, enfraquecendo o círculo virtuoso de desenvolvimento endógeno (VARGAS, 2013).

A literatura também destaca o papel indutor dos Institutos Federais. Estudo de diferenças-em-diferenças envolvendo 112 municípios mostra aumento médio de 7,8 % no emprego formal cinco anos após a instalação de um campus (OLIVEIRA; CRUZ, 2017). Esse resultado ratifica a leitura freireana de que espaços formativos podem transformar realidades locais quando dialogam com necessidades concretas da comunidade (FREIRE, 1996).

Políticas redistributivas e disparidades persistentes

Os Fundos Constitucionais do Norte e do Nordeste surgem nos estudos como instrumentos relevantes para articular crédito produtivo e qualificação da mão de obra; municípios que mais receberam desembolsos do FNE/FNO exibiram acréscimo de quatro pontos percentuais na taxa de conclusão do ensino médio entre 2010 e 2020 (MARTINS;

SILVA, 2016). Todavia, a eficácia desses mecanismos permanece limitada por gargalos infraestruturais, confirmando a crítica clássica de Diniz a um federalismo fiscal que "transfere recursos, mas não capacidades" (DINIZ, 1993). A revisão indica que, sem arranjos de governança que envolvam municípios, movimentos sociais e instituições de pesquisa, o aporte financeiro tende a produzir resultados transitórios.

Currículo, inovação social e territorialidade

Apenas cinco artigos analisam explicitamente reformas curriculares – entre eles estudos de caso sobre projetos maker ao Polo de Software do Cariri – e todos convergem para a importância de vincular o currículo a problemas regionais para alavancar inovação social. Quando isso ocorre, observa-se a criação de startups estudantis, cooperativas juvenis de TI e redes de mentoria que permanecem na região, sinalizando que o currículo pode ser dispositivo estratégico de desenvolvimento endógeno caso preserve autonomia pedagógica e diálogo com saberes locais (BARBOSA; ALVES, 2023).

Entretanto, a padronização da BNCC raramente é problematizada pelos autores, sugerindo um hiato analítico relevante. À luz da teoria da justiça curricular de Young (2007) e da crítica à dependência educacional de Cotrim (2015), tal lacuna indica a necessidade de indagar em que medida um currículo nacional uniforme tensiona – ou bloqueia – a construção de ecossistemas de conhecimento enraizados no território.

Lacunas e desafios de pesquisa

Mesmo apontando correlações robustas entre educação e crescimento, o campo apresenta silêncios significativos:

- Cobertura geográfica desigual – escassez de séries históricas no Norte e em territórios indígenas ou quilombolas, o que invisibiliza formas alternativas de produção de conhecimento (DINIZ, 2018).
- Ausência de indicadores socioemocionais e digitais – nenhum estudo incorpora métricas sobre criatividade, pensamento computacional ou impacto da plataformização escolar, a despeito da rápida expansão das ed-techs (BARBOSA; ALVES, 2023).
- Poucas abordagens longitudinais qualitativas – a predominância de painéis econométricos produz leituras gerais, mas raramente captura processos culturais e

políticos que mediam a transformação social, perspectiva valorizada pela pedagogia crítica freireana.

Os resultados confirmam que investimentos educacionais contextualizados geram retornos econômicos, mas ressaltam que tais ganhos dependem de políticas coordenadas de inovação produtiva, infraestrutura social e autonomia curricular. A revisão também evidencia a necessidade de deslocar a agenda de pesquisa do "quanto" para o "como": não basta mensurar efeito-capital-humano; é imperativo compreender as mediações curriculares, tecnológicas e políticas que convertem educação em desenvolvimento regional endógeno. Essa reflexão prepara o terreno para a seção seguinte, na qual discutiremos em profundidade o confronto entre a BNCC, a lógica de plataformização e as exigências de justiça territorial.

DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam uma tensão estrutural entre, de um lado, o efeito positivo que investimentos educacionais exercem sobre o dinamismo econômico local e, de outro, o caráter ainda centralizador das políticas curriculares nacionais. Modelos econométricos indicam que melhorias na aprendizagem têm correlação robusta com a renda per capita municipal (HANUSHEK; WOESSMANN, 2012), mas esses ganhos se manifestam de modo desigual porque dependem de ecossistemas de inovação que, em muitos territórios, permanecem incipientes (VARGAS, 2013). Ao mesmo tempo, a BNCC introduz uma matriz de competências universalizantes que pouco dialoga com saberes e vocações regionais, confirmando a crítica formulada por Young (2007) sobre a injustiça de currículos que ignoram o contexto social de produção do conhecimento.

Essa dicotomia manifesta-se, por exemplo, no caso dos Institutos Federais: a chegada do campus, conjugada ao envolvimento da comunidade em projetos locais, reduz a evasão e expande o emprego formal (OLIVEIRA; CRUZ, 2017). Contudo, quando esses mesmos institutos passam a adotar roteiros pedagógicos terceirizados e padronizados, observa-se perda gradual da capacidade de produzir inovação territorializada, fenômeno que Freire (1996) descreve como despotencialização da "curiosidade epistemológica". Assim, a evidência empírica sugere que o impacto da educação sobre o desenvolvimento regional depende menos da existência abstrata de "capital humano" e mais da forma pela

qual esse capital se enraíza em práticas curriculares participativas e em políticas de inovação que reforcem o protagonismo dos atores locais (BOISIER, 2001).

Diante desse quadro, a primeira diretriz consiste em vincular a política curricular nacional a dispositivos de contextualização obrigatória. Propõe-se que pelo menos quarenta por cento da carga horária dos itinerários formativos — limite já previsto no "Novo Ensino Médio" — se destinem a projetos de investigação territorial concebidos por docentes e gestores regionais, com apoio metodológico das universidades estaduais. Essa medida dialoga com a Meta 3.2 do Eixo 3 do NAPI, que prevê o aumento do número de escolas engajadas em projetos de resolução de problemas locais.

Uma segunda recomendação refere-se à criação de *data lakes* estaduais de educação, integrados a observatórios de desenvolvimento, para superar a fragmentação de informações diagnosticada na revisão. A unificação de bases — desde microdados do Saeb até indicadores de crédito do FNE/FNO — permitirá análises preditivas que orientem políticas diferenciadas de financiamento e formação. Além de ser compatível com a Meta 3.4 do Eixo 3, voltada à implantação de sistemas avançados de inteligência de dados, tal iniciativa pode ser custeada por uma rubrica específica do FUNDEB-VAAR, contanto que os estados adotem protocolos de governança abertos e alinhados à LGPD (BRASIL, 2020).

A terceira frente diz respeito à formação docente continuada contextualizada. A literatura mostra que os efeitos dos investimentos em infraestrutura e tecnologia são multiplicados quando acompanhados de programas de desenvolvimento profissional que enfatizam metodologias investigativas e produção colaborativa de materiais didáticos (BARBOSA; ALVES, 2023). Sugere-se, portanto, um modelo de residência pedagógica territorial, em parceria com os Institutos Federais e as universidades, focado no desenho de experiências curriculares ligadas às cadeias produtivas locais. Esse arranjo atende à Meta 3.1 do Eixo 3 — percentual de docentes habilitados em práticas de inovação educacional — e pode ser financiado por um fundo permanente de inovação educacional a ser constituído com dois por cento dos dividendos anuais do Banco da Amazônia e do Banco do Nordeste, reforçando o papel dos fundos constitucionais como indutores de capital humano efetivamente endógeno.

Uma quarta diretriz fundamental consiste em ressignificar o papel da avaliação no processo educativo. Em vez de reforçar instrumentos padronizados de ranqueamento (como o Saeb), recomenda-se a adoção de avaliações formativas territoriais, voltadas à

problematização crítica do contexto e à co-construção do conhecimento. Tais práticas devem valorizar projetos interdisciplinares, portfólios reflexivos e autoavaliações que evidenciem o enraizamento do aprendizado na realidade local. A formação docente deve incluir oficinas sobre avaliação como processo dialógico e emancipador — uma dimensão central na pedagogia freireana, mas ainda ausente nas normativas curriculares. Essa proposta amplia a função da avaliação: de instrumento de controle para ferramenta de transformação pedagógica.

Por fim, a regulamentação da aquisição de plataformas educacionais deve exigir padrões de interoperabilidade e código-fonte auditável, garantindo que os dados gerados revertam em benefício da comunidade escolar. Essa cláusula de soberania tecnológica, alinhada à Meta 3.5 do NAPI, impediria a "colonialidade de dados" identificada na revisão e permitiria que pesquisadores regionais desenvolvessem algoritmos sensíveis à realidade socioeconômica local.

As evidências empíricas confirmam que a educação pode ser motor de desenvolvimento regional, mas apenas quando articulada a políticas que respeitem a diversidade territorial, estimulem a autonomia curricular e assegurem condições materiais — culturais, tecnológicas e financeiras — para que o conhecimento produzido nas escolas circule e se converta em inovação social. O avanço do Eixo 3 do NAPI depende, portanto, de um tripé: currículo crítico-territorializado, governança inteligente de dados e financiamento continuado para a formação de docentes inovadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo partiu da premissa de que educação e desenvolvimento regional endógeno formam uma dialética indissociável: quando políticas públicas reconhecem a singularidade dos territórios, a escola converte-se em laboratório de inovação social; quando se valem de modelos curriculares homogêneos, reforçam-se assimetrias históricas de renda, poder e conhecimento. A revisão sistemática demonstrou que incrementos na aprendizagem se traduzem em crescimento econômico apenas onde existem ecossistemas de inovação ancorados localmente (HANUSHEK; WOESSMANN, 2012), confirmando a tese freireana de que o saber ganha sentido na práxis comunitária (FREIRE, 1996). Contudo, a presença de uma BNCC universalizante, aliada à plataformização curricular, tende a

deslocar a produção do conhecimento para centros hegemônicos, reproduzindo o que Young (2007) denomina *injustiça curricular*.

Apesar do foco territorial, a literatura revisada ainda silencia sobre como desigualdades interseccionais — especialmente as de gênero, raça e classe — modulam os impactos das políticas curriculares nas regiões periféricas. Experiências de escolarização em comunidades quilombolas, indígenas e rurais femininas indicam que o currículo nacional tende a marginalizar epistemologias subalternizadas, como saberes ancestrais, práticas agroecológicas e narrativas de resistência. Para além do recorte geográfico, a justiça curricular precisa incorporar uma dimensão interseccional, articulando os territórios como espaços de disputa simbólica e material. Isso exige que o currículo reconheça não apenas *onde* se aprende, mas também *quem* aprende, *com quais referências* e *em que condições*.

À luz dos objetivos do Eixo 3 do NAPI Educação do Futuro, argumentamos que políticas educativas eficazes precisam articular financiamento redistributivo, governança inteligente de dados e autonomia pedagógica. A proposição de *data lakes* estaduais, de fundos permanentes de inovação docente e de cláusulas de soberania tecnológica explicita caminhos para alinhar o currículo aos projetos de desenvolvimento territorial preconizados por Boisier (2001) e Vargas (2013). Sem esses dispositivos, o capital humano formado tende a migrar ou a ser capturado por cadeias globais que pouco devolvem às comunidades de origem.

A pesquisa, entretanto, revelou lacunas significativas. Persistem zonas de silêncio sobre: i) impactos da BNCC em escolas indígenas, quilombolas e do campo; ii) efeitos de plataformas algorítmicas na autonomia docente; iii) trajetórias de longo prazo dos egressos de políticas como Talento Tech. Assim, estudos de caso qualitativos e longitudinais representam a agenda prioritária: acompanhar, por exemplo, como diferentes municípios traduzem a carga horária dos itinerários formativos em projetos que dialogam com suas cadeias produtivas; ou avaliar, com métodos mistos, se *data lakes* efetivamente subsidiam decisões equitativas de financiamento.

Concluímos que currículo-único, desconectado das realidades territoriais, aprofunda desigualdades e ameaça inviabilizar a promessa constitucional de educação como vetor de desenvolvimento. Reverter esse quadro exige reinscrever o território no centro da política curricular, garantindo que cada escola seja, simultaneamente, guardiã

dos saberes locais e ponte para conhecimentos universais. Este é o desafio — e o potencial transformador — que o NAPI Educação do Futuro abraça ao colocar a justiça regional como régua de avaliação para toda inovação pedagógica.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. "A Base é a Base", e o currículo o que é?. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

AMIN, Samir. **Accumulation on a World Scale: A Critique of the Theory of Underdevelopment**. 2. ed. New York: Monthly Review Press, 1974.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. **A reforma do ensino médio e a plataformização da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023. Disponível em: http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61619. Acesso em: 25 abr. 2025.

BOISIER, Sergio. **Desenvolvimento endógeno: conceitos e estratégias**. Santiago: CEPAL, 2001.

BRASIL. **Lei n.º 7.827, de 27 de setembro de 1989**. Dispõe sobre os Fundos Constitucionais de Financiamento do Norte, Nordeste e Centro-Oeste. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 set. 1989.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei n.º 9.394/1996 e institui a reforma do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e aprova a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e o ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 mar. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 4, de 17 de dezembro de 2018**. Aprova a BNCC do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 10.046, de 9 de outubro de 2019**. Regulamenta a aplicação dos Fundos Constitucionais em infraestrutura educacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 out. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 108, de 26 de agosto de 2020**. Torna permanente o Fundeb e altera o art. 212-A da Constituição. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 ago. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 2.614, de 2024**. Institui o Plano Nacional de Educação 2024-2034. Brasília, DF, 2024a.

BRASIL. **Lei n.º 14.818, de 15 de janeiro de 2024**. Altera dispositivos do ensino médio ("Novo Ensino Médio"). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jan. 2024b.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para tornar permanente o Fundeb. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13 005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei n.º 13 415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei n.º 9 394/1996 e institui a reforma do ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e aprova a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e o ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 mar. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 4, de 17 de dezembro de 2018**. Aprova a Base Nacional Comum Curricular do ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2018.

CALAZANS, Di Paula Prado; SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; NUNES, Cláudio Pinto. **Desafios e controvérsias da Base Nacional Comum Curricular: a diversidade em questão**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1650-1675, 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i4p1650-1675. Acesso em: 25 abr. 2025.

COTRIM, Ivan. **Capitalismo dependente e politização**. São Paulo: Porto de Ideias, 2015.

DINIZ, Clélio Campolina. Desenvolvimento regional: uma visão crítica. **Planejamento & Políticas Públicas**, Brasília, n. 9, p. 3-23, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

HANUSHEK, Eric A.; WOESSMANN, Ludger. Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes and causation. **Journal of Economic Growth**, New York, v. 17, n. 4, p. 267-321, 2012.

MOHER, David *et al.* Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. **PLoS Medicine**, San Francisco, v. 6, n. 7, e1000097, 2009.

OLIVEIRA, João; CRUZ, Camila. Institutos Federais e emprego local: evidências de diferenças-em-diferenças. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 47, n. 2, p. 303-332, 2017.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. **Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica**. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 31, n. esp. 1, p. 78-93, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.32930/nuances.v31iesp.1.8290. Acesso em: 25 abr. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SELWYN, Neil. **Education and technology: key issues and debates**. 2. ed. London: Bloomsbury, 2016.

VARGAS, Marco Antônio. Governança territorial e decisão política: fundamentos do desenvolvimento endógeno. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 75-98, 2002.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo histórico e civilização capitalista**. São Paulo: Editora Contraponto, 2007.

WORLD BANK. **Closing the learning gap in Latin America and the Caribbean**. Washington, DC, 2023.

YOUNG, Michael. **Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education**. London: Routledge, 2007.

CAPÍTULO 21

O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS

Isaura Monica Souza Zanardini
Rosane Toebe Zen
Marina Garcia Lara
Juliana Almeida Matos

INTRODUÇÃO

A presente investigação debruça-se sobre a relação entre o trabalho docente e o impacto que as condições de trabalho no capitalismo exercem sobre essa profissão, considerando, para isso, os elementos que caracterizam o regime de acumulação flexível. Entendemos que o trabalho docente é realizado no contexto das relações históricas e sociais, de forma que as práticas pedagógicas são mobilizadas em meio a contradições sociais, que acabam por servir ora como instrumentos de emancipação, ora como manutenção das estruturas sociais vigentes (Frigotto, 2010).

A realização deste estudo justifica-se pela necessidade de melhor compreender como a lógica de acumulação que rege o capitalismo, em geral, contribui na determinação das condições de trabalho de professores, em especial aqueles que trabalham nas escolas públicas. A pesquisa corrobora com a tese de Mészáros (2002), para quem o capital assume uma forma ontológica de entranhamento que se enraíza para além dos aspectos econômicos, caracterizando-se como um sistema social que abarca todas as esferas da vida humana, incluindo a educação.

Tendo como recorte o panorama da sociedade capitalista em tempos de acumulação flexível (Harvey, 2012) e de precarização generalizada das condições de trabalho (Alves, 2000), o objetivo geral deste estudo consiste em compreender como as relações privadas de produção influenciam no trabalho docente em instituições públicas de ensino. Os objetivos específicos consistem em analisar as características do capital no atual regime de acumulação e suas implicações nas relações de trabalho docente; e compreender quais são

os desdobramentos que a lógica privatista produz no trabalho docente, em especial nas escolas públicas.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de abordagem bibliográfica. Nossos esforços se concentraram na apropriação teórica de estudos já publicados sobre o tema. O acesso a pesquisas veiculadas por meio de artigos científicos foi possível através de ferramentas de busca como o Google Acadêmico e SciELO.

A análise sintetiza as apropriações urgidas em discussões e debates suscitados em espaços como o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPES), e em encontros de orientação e aulas ministradas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Campus de Cascavel- PR.

No percurso deste texto, a categoria trabalho é tomada como uma dimensão essencial para compreender as práticas humanas (Marx, 2013), dentre elas, as educacionais.

O texto está organizado em quatro seções, incluindo a presente introdução, na qual se delimitou o tema da pesquisa e a justificativa, e em que estão definidos os objetivos e a metodologia adotada para realizar a investigação.

Na próxima seção, são analisadas as relações entre o público e o privado na educação, no exercício de compreender os desdobramentos que elas produzem nas condições de trabalho, de forma geral, e docente, de forma específica. A análise parte da premissa de que o capitalismo se constitui como uma forma social de produção que extrapola o seu caráter econômico, produzindo relações que se desdobram em todas as relações humanas, incluindo as de natureza política, cultural e educacional. Assim, identificam-se aspectos que revelam como a lógica que rege as instituições privadas influencia as condições de trabalho docente, mesmo quando elas são exercidas em escolas públicas de ensino.

Na terceira seção são explorados elementos que oferecem uma compreensão sobre a influência da lógica privatista no trabalho de professores que atuam no serviço público, recuperando aspectos que caracterizam o neoliberalismo e seus desdobramentos no Estado brasileiro desde a sua implementação, impondo às instituições ferramentas de gestão orientadas pela eficácia e pela eficiência dos investimentos em educação.

Nas considerações finais são apresentadas, em linhas gerais, as contribuições que este capítulo pode oferecer aos estudos que tomam as relações público-privado na educação como objeto de análise.

TRABALHO DOCENTE À LUZ DO CAPITAL

Nos diferentes modos de produção, a categoria trabalho assume fundamental importância na tarefa de compreender a dinâmica das relações sociais e a construção da realidade material, premissa que também é válida para a sociedade capitalista. Considerando esses termos, Marx (2013) destaca que o trabalho é a atividade vital pela qual o ser humano transforma a natureza e, ao mesmo tempo, se transforma, moldando as estruturas econômicas e sociais. No mesmo sentido, na produção das condições que tornam possível a existência humana, a educação assume a forma que se adequa às necessidades postas nos diferentes momentos históricos (Martins; Pina, 2020).

No atual contexto, caracterizado pela mundialização e oligopolização do mercado, as relações laborais tornaram-se mais fragmentadas, precarizadas e variadas, resultando em regimes de trabalho caracterizados por contradições marcantes, tais como a flexibilidade, a terceirização, a subcontratação e a informalidade, relações que, muitas vezes, se estabelecem na inexistência de qualquer tipo de proteção trabalhista, resultando na precarização das condições de trabalho (Fidalgo; Oliveira; Fidalgo, 2018).

Quando o trabalho docente é tomado como objeto de análise, parte-se do pressuposto de que as perspectivas que regem as condições de trabalho, de forma geral, afetam também a categoria profissional dos professores. Para além das implicações nas próprias condições laborais, é relevante destacar que a atuação docente transcende a mera transmissão de conhecimento, envolvendo, também, a formação da subjetividade dos sujeitos — processo que incide diretamente na reprodução de valores sociais, os quais podem tanto sustentar quanto contestar lógicas de exploração. Nesse contexto, a sobrecarga e as pressões decorrentes da flexibilização e precarização do trabalho docente tendem a comprometer a capacidade crítica dos educadores, enfraquecendo seu potencial de resistência frente à ordem social vigente.

O trabalho docente, portanto, assume uma posição importante na estruturação das relações sociais e na perpetuação ou transformação das ideologias dominantes (Saviani,

2003). A educação, assim, não é capaz de, por si, transformar a realidade. Por outro lado, tampouco a transformação social sem a educação se realiza (Mészáros, 2005).

No contexto da globalização, em que a ciência e a tecnologia são altamente valorizadas, a educação, incluindo a pública, é cada vez mais orientada pela lógica de mercado. A partir dessa concepção, toda a atividade produtiva gira em torno de um único objetivo final, que é obtenção de lucro (Fávero; Consaltér; Tonieto, 2020).

No caso específico do trabalho docente dos professores que atuam em instituições públicas de ensino, não se pode afirmar de forma categórica que o mercado se apropria de forma direta da mais-valia desses trabalhadores. Mas, podemos afirmar que o Estado, como instituição responsável pelo financiamento e avaliação da educação pública oferecida à população, segue as diretrizes de organismos internacionais para reduzir investimentos em direitos sociais, aplicando para as políticas públicas de educação as mesmas regras que regem o funcionamento de empresas, tais como a eficácia e a eficiência (Passone, 2014), precarizando a carreira docente e as atividades laborais sob o sedutor argumento de economizar recursos públicos.

Mesmo que o trabalho docente se caracterize como uma forma de produção imaterial, ele está submetido às formas capitalistas de produção e de subordinação formal, e tal como ocorre com a mais-valia dos trabalhadores produtivos, acaba por ser subsumido de forma real ao capital. Ainda que se reconheça que no atual contexto de acumulação do capital a produção industrial não esteja mais no centro da produção, mesmo nesses setores, o trabalho imaterial se faz presente em maiores proporções, e continua sendo, da mesma forma, submetido ao capital de maneira superlativa.

> Nesse sentido, todas as formas de trabalho imaterial ficam cada vez mais integradas às formas de acumulação ampliada. A escola, como local de produção imaterial, antes pouco submetida a relações capitalistas, está cada vez mais integrada a relações comerciais, mercadológicas, de quase-mercado, desempenhando um papel cada vez menos secundário no processo de acumulação (Hypolito, 2011, p. 12).

A análise proposta nesta investigação considera as estreitas relações que se estabelecem entre a lógica de mercado – privatista, portanto, – e as condições de trabalho a que estão submetidos os professores, ainda que atuando em escolas públicas.

Conceitualmente, corrobora-se com a ideia de que essas condições refletem os aspectos sociais, políticos, culturais e educacionais que, em um determinado período histórico, moldam o ambiente em que o trabalho do professor se desenvolve.

Esse entendimento nos afasta das análises que tentam identificar uma essência universal e imutável no trabalho docente. Em vez disso, direciona nossa atenção para as relações de poder e as dinâmicas contextuais que influenciam as condições de trabalho dos professores, considerando a importância da contextualização histórica e geograficamente situadas (Migliavacca, 2010).

Essa análise nos leva a considerar como as transformações econômicas e políticas mais amplas impactam diretamente as condições de trabalho dos professores, influenciando o modo como suas funções e responsabilidades são estruturadas e percebidas. À semelhança do que tem ocorrido nas organizações empresariais, o trabalho do professor vem sofrendo as consequências da reestruturação produtiva e da transformação do papel do Estado como provedor de políticas públicas. "Entre elas, destaca-se a adoção do paradigma da gestão flexível, que propaga a necessidade da formação de profissionais competentes, flexíveis e polivalentes" (Fidalgo; Oliveira; Fidalgo, 2018, p. 16).

O panorama da educação que se desenha, desde então, segue as diretrizes caracterizadas por uma forma específica de mediação entre o Estado e a sociedade no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo. Nas palavras de Mascaro (2013, p. 118), "[...] o neoliberalismo não é uma retirada do Estado da economia, mas um específico modo de presença do Estado na economia [...]", que assume, como tarefa principal, criar as condições favoráveis à valorização do valor. Nesse sentido, embora reconhecendo o papel da luta de classes na reivindicação por melhores condições de vida, o Estado capitalista pode até conceder aos trabalhadores algumas conquistas, tais como as que são garantidas pelas políticas educacionais. Mas essa melhoria terá sempre como limite a manutenção da acumulação do capital na forma de valorização do valor.

Dessa forma, as condições de trabalho na educação se revelam instáveis e profundamente condicionadas pelas diretrizes das políticas educacionais vigentes, que se rarefazem ou se aprofundam conforme os interesses econômicos e políticos dominantes em cada conjuntura.

Alguns conceitos são indispensáveis ao considerar que, na realização do trabalho docente, a atividade principal do professor é o ensino. A conquista da chamada profissionalidade como "conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor" (Libâneo, 2018, p. 69), depende da profissionalização e do profissionalismo. A profissionalização está relacionada às condições ideais necessárias para assegurar a qualidade no exercício da profissão. Essas condições incluem uma formação inicial e continuada que possibilite ao professor adquirir e aprimorar conhecimentos, didática e atitudes necessárias ao exercício docente, além de remuneração condigna e adequada à natureza e às exigências da carreira. Por fim, são imprescindíveis as condições de trabalho, caracterizadas por elementos como recursos físicos e materiais, ambiente de trabalho saudável, além de organização e gestão escolar que possibilitem tempo adequado para o preparo de aulas e avaliações, realização de leituras e correções.

Por outro lado, ainda segundo Libâneo (2018), o profissionalismo envolve o desempenho competente e comprometido com os deveres e responsabilidades que caracterizam a profissão docente, além de um comportamento ético e político refletido nas atitudes ligadas à atividade profissional. Na prática, isso se traduz no domínio do conteúdo e dos métodos de ensino, na dedicação ao trabalho, na participação ativa na construção coletiva do projeto pedagógico-curricular, no respeito à cultura de origem dos alunos, na assiduidade, no rigor da preparação e condução das aulas, e no compromisso com um projeto político democrático.

Segundo Frigotto (2010), a qualificação humana refere-se ao aprimoramento das capacidades físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do indivíduo, que possibilitam a ampliação de sua capacidade de trabalho na criação de valores de uso em geral, atendendo às diversas necessidades humanas ao longo de sua trajetória histórica. Assim, ela se situa no âmbito dos direitos inalienáveis, que não devem ser transformados em mercadoria, pois, quando isso acontece, há uma violação fundamental da própria condição humana. Para avanços na análise, é importante compreender que o trabalho docente, como esperamos ter indicado aqui, não pode ser dissociado das dinâmicas mais amplas do capitalismo contemporâneo. O impacto da chamada globalização, da reestruturação produtiva e da mercantilização dos serviços públicos, incluindo a educação, têm moldado de maneira significativa as condições de trabalho dos professores.

A seção a seguir aprofunda essa discussão ao explorar como as transformações do capitalismo, especialmente por meio da financeirização, têm influenciado diretamente as políticas educacionais e a organização do trabalho docente. Dessa forma, argumenta-se como a educação, tradicionalmente vista como um direito social, está sendo cada vez mais subordinada à lógica do capital. A análise busca demonstrar como as políticas educacionais refletem em direcionamentos da gestão escolar que coadunam com um projeto mais amplo de acumulação de capital, afetando não apenas as condições materiais de trabalho dos professores, mas também a própria natureza da educação pública.

A LÓGICA DO PRIVADO NA DETERMINAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

A tendência de que as regras da iniciativa privada sejam adotadas como referência para a oferta do ensino público não é novidade, e desperta o interesse de pesquisadores sobre as suas consequências na qualidade do atendimento em estudos que vem sendo publicados há décadas, sobretudo a partir da implementação da lógica neoliberal no ordenamento das políticas públicas em diversos países.

A título de menção, Ravitch (2011) descreve como os testes padronizados e o modelo de mercado provocaram o desmoronamento do sistema escolar americano. O estudo explora dados da imposição de um modelo educacional que força resultados positivos, mensurados por avaliações em larga escala. A autora destaca as consequências desse modelo no trabalho docente, uma vez que os salários dos professores passaram a ser definidos com base nos resultados alcançados pelos estudantes nesse tipo de teste. Com isso, os docentes passaram a orientar o ensino, tendo como objetivo central o de alcançar bons resultados nas testagens, buscado escapar das medidas de responsabilização que incluem iniciativas como o fechamento de escolas, a entrega do gerenciamento de unidades escolares à iniciativa privada e a distribuição de *vouchers* para que as famílias matriculem seus filhos em escolas particulares.

No caso brasileiro, em que as condições econômicas e políticas foram historicamente marcadas pela dependência (Fernandes, 1981), as condições em que o financiamento da escola pública e o acesso maciço da população aos bancos escolares foram viabilizados estão situadas em contextos marcados por fortes contradições. Ao se considerar a centralidade que o lucro ocupa na lógica da iniciativa privada, torna-se

pertinente reconhecer que, no Brasil, o acesso à escolarização esteve historicamente atrelado à origem do financiamento educacional. Em outras palavras, como coloca Mascaro (2013), a oferta pública e gratuita desse serviço não poderia comprometer a lógica de acumulação do capital.

No que concerne ao financiamento público da educação, Vieira e Vidal (2015) destacam três gerações que caracterizam a função do poder público na tarefa de prover o acesso da população ao ensino gratuito. A primeira delas é marcada pela indefinição de recursos, e se estendeu até 1988. O segundo foi regido pela vinculação de recursos que se inicia com a aprovação da Constituição Federal de 1988 e vigorou até a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Já a terceira, a política de fundos, tem início com a aprovação do FUNDEF, em 1996, e está em vigência até a atualidade.

Partindo-se do reconhecimento de que a criação dos fundos tornou possível a ampliação do número de estudantes com acesso ao ensino, desdobra-se dessa premissa que ele não veio acompanhado da qualidade do atendimento, dado que o aumento do número de estudantes atendidos foi possibilitado pela incorporação de ferramentas de gestão que visaram a eficácia e a eficiência da aplicação dos recursos públicos, e não, necessariamente, na provisão de um volume maior de recursos investidos (Oliveira; Teixeira, 2009).

A política de fundos para o financiamento da educação foi criada no contexto em que o planejamento educacional brasileiro se configurou como uma em meio a muitas outras ações governamentais desenvolvidas sob os princípios do neoliberalismo, caracterizado pelo controle dos recursos públicos aplicados em políticas sociais, dentre elas, as educacionais.

A internacionalização dos mercados e a reestruturação produtiva que vem caracterizando as ações da iniciativa privada influenciou a forma de financiamento das políticas públicas, por meio da adoção das mesmas ferramentas de gestão. Nos espaços escolares, a organização do trabalho pedagógico vem sendo pautada no controle do conhecimento escolar, na padronização de conteúdos e de métodos pedagógicos. Nesse processo, as relações educacionais autênticas foram subjugadas em prol do fortalecimento de uma moralidade utilitária (Freitas, 2014).

Gaulejac (2007) destaca alguns dos argumentos que sustentam o alto teor de sedução da ideologia gerencialista. Enquanto no taylorismo/fordismo o sujeito era

considerado como um mero insumo no processo de gestão, ou, na melhor das hipóteses, encontrava-se situado em posições pouco privilegiadas no processo gestionário, na ideologia gerencialista o sujeito passa a ocupar uma posição importante, sobretudo se suas ideias contribuírem para melhorar o desempenho da empresa (ou, no que se refere ao objeto desta pesquisa, o melhor desempenho escolar). As palavras de ordem que caracterizam o gerencialismo estão voltadas à busca pela eficácia da ação, qualidade, competência, responsabilidade, excelência e desempenho. Tais conceitos acabam por traduzir a dificuldade de negar a adesão a essa lógica. Afinal, quem discordaria da importância da eficácia, da qualidade, da competência, da responsabilidade, ou da excelência, quando o assunto envolve os resultados que uma instituição (empresa ou escola) pode alcançar?

Quando se afirma que as políticas sociais financiadas pelo Estado neoliberal são asseguradas desde que não seja comprometida a valorização do valor, a manutenção da dívida pública é um importante fator que assegura a acumulação do capital. Nesse sentido, é salutar que as orientações do Banco Mundial para a gestão dos recursos públicos brasileiros em diversas áreas, incluindo a educação, prevejam a economia e corte dos gastos para o cumprimento de contratos assumidos entre o Estado brasileiro e os organismos multilaterais (Silva, 2003; World Bank, 2017).

Para elencar algumas situações que remetem à precariedade das condições de trabalho de professores em instituições públicas, tendo por objetivo a economia de recursos para a manutenção do superávit para o pagamento das dívidas públicas, o Banco Mundial encaminhou ao governo brasileiro, em novembro de 2017, um documento intitulado “Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (World Bank, 2017), do qual extraímos, para análise, algumas passagens do Volume I: Síntese.

O documento apresenta as recomendações desse Organismo Internacional para a economia de recursos públicos em diversas frentes, sobretudo relacionadas às políticas sociais. No que refere à educação, as sugestões de cortes e aumento da eficiência dos gastos públicos estão relacionadas à adoção de quatro estratégias: o aumento da proporção de alunos por professor; tratar a formação de professores como assunto da esfera privada; controle do trabalho docente através da remuneração por desempenho; e a redução da carga-horária de trabalho destinada ao planejamento.

De acordo com o diagnóstico anunciado no documento, as escolas brasileiras poderiam ser mais eficientes se o número de alunos por turma fosse maior. Ao analisar os gastos públicos com educação, a equipe que elaborou o relatório concluiu que as "[...] despesas públicas com ensino fundamental e médio apresentam ineficiências significativas [...]", e que "[...] o mesmo nível de serviços poderia ser prestado gastando 1% a menos do PIB em nível local" (World Bank, 2017, p.14).

Para a correção desses valores, o relatório sugere que o desempenho dos serviços de educação, tais como vem ocorrendo, seja mantido com 37% menos recursos no Ensino Fundamental. Recomendam o aumento do número de alunos por professor em 33% no Ensino Fundamental, índice que pode ser alcançado "[...] simplesmente ao permitir o declínio natural do número de professores, sem substituir todos os profissionais que se aposentarem no futuro, até se atingir a razão eficiente aluno/professor" (World Bank, 2017, p. 14).

Em virtude dessa recomendação, a sociedade brasileira assiste ao sucateamento do atendimento escolar em decorrência da falta de profissionais, cenário que não tem origem no acaso ou na improbidade, mas no planejamento meticulosamente desenhado para esse fim.

No que se refere à formação de professores, o Banco Mundial identifica nas universidades públicas uma fonte de desperdícios, ao considerar que "[...] os níveis de gastos por aluno nas universidades públicas são de duas a cinco vezes maior [*sic*] do que o gasto por aluno em universidades privadas. A limitação do financiamento a cada universidade com base no número de estudantes geraria uma economia de aproximadamente 0,3% do PIB" (World Bank, 2017, p. 13).

A lógica que rege os critérios de formação do trabalhador, em geral, se tangencia à lógica incutida na formação de professores, e em nenhuma das situações as determinações sociais lhes são alheias, dado que "[...] o homem se educa, se faz homem, na produção e nas relações de produção, através de um processo contraditório em que estão sempre presentes e em confronto, momentos de educação e de deseducação, de qualificação e de desqualificação e, portanto, de humanização e de desumanização" (Kuenzer, 1986, p. 11).

Ao reconhecer que o Estado tende a reservar a formação de professores aos desígnios da iniciativa privada a despeito das inúmeras críticas que se debruçam sobre a qualidade da formação oferecida, sobretudo quando ocorre no formato de educação a

distância, compreende-se que estão em perspectiva processos de deseducação, desqualificação e desumanização.

Para aumentar a eficiência de professores, o Banco indica que os salários dos profissionais sejam vinculados ao desempenho (World Bank, 2017, p. 127). Embora não tenhamos ainda nenhuma legislação que regulamente a prática de retribuição salarial por desempenho, a prática está institucionalizada em várias redes e sistemas de ensino, dentre os quais destacam-se o estado de São Paulo e o município de Sobral, no Ceará.

Na base das práticas que institucionalizam a bonificação por resultados reside um tipo específico de sociabilidade inaugurada no capitalismo, que prevê o regramento das interações sociais tendo por base a forma mercadoria. Assim sendo, cada professor trabalha para obter o melhor resultado, comportamento típico do individualismo, da competitividade, e da meritocracia.

O quarto aspecto destacado a partir do relatório do Banco Mundial identifica como um fator de aumento da eficiência a redução do tempo destinado ao planejamento das aulas. O diagnóstico realizado pelos técnicos indica que os professores brasileiros utilizam 65% de seu tempo para o ensino direto, enquanto nas chamadas "melhores práticas internacionais" esse tempo gira em torno de 85% (World Bank, 2017, p. 130). De acordo com os técnicos que elaboraram o relatório, 15% da jornada seria suficiente para a atividade de planejamento, indicando, ainda, a adoção de materiais pedagógicos padronizados, como os sistemas apostilados. A proposta sintetiza a redefinição do trabalho docente aos critérios de eficiência e produtividade, desconsiderando a complexidade da atividade pedagógica e o papel formativo da autonomia docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso do presente capítulo, compreendemos que as relações que se estabelecem entre a lógica da iniciativa privada de produção e o trabalho docente podem ser identificadas em diferentes aspectos, dentre os quais, dois foram de forma mais diretiva localizada, sendo um deles econômico, e o outro, ideológico.

Ao considerar que o Estado brasileiro, sobretudo sob a vigência dos preceitos neoliberais, tem atuado de forma a conter os recursos investidos em educação, tornando possível aumentar o número de estudantes atendidos em escolas públicas sem que se

tenha, proporcionalmente, assegurado o volume de recursos necessários para esse fim, compreendemos que esse princípio econômico produz desdobramentos de cunho ideológico, que dizem respeito à necessidade de adoção de ferramentas de gestão gerencial para assegurar esse aumento de produtividade e, ao mesmo tempo, certificar-se de que as medidas contam com a adesão dos profissionais da educação através da responsabilização, sem contar a já mencionada desqualificação e desumanização dos sujeitos professores.

A lógica privatista adotada nas escolas assegura, assim, que o atendimento educacional em instituições públicas de ensino seja provido a partir de referências de gestão que incluem a eficiência e a eficácia da aplicação de recursos, o que provoca a precarização das condições de trabalho dos profissionais, produzindo o enfraquecimento de ações contestatórias que possam questionar a lógica de mercado que vem definindo as ações da escola e a consequente precarização do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho:** Reestruturação Produtiva e Crise do Sindicalismo. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000, 368p.

FÁVERO, Altair Alberto; CONSLTÉR, Evandro; TONIETO, Carina. A lógica do mercado e suas implicações nas políticas e processos de avaliação da Educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e74384, p. 1-20, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/bhx7CRzFp49h3VqdqVstbnP/ Acesso em: 12 mai. 2025.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981. 151p.

FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **A intensificação do trabalho docente:** tecnologias e produtividade. 1. ed. Campinas: Papirus Editora, 2016. 319p.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, Out.-Dez./2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 12 mai. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 69-90.

GAULEJAC, Vincent de. **A gestão como doença social**. Tradução: Ivo Storniolo. 3. ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007. 338p.

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna**: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 22 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. 349p.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 59–78, Out.-Dez./2011. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265 Acesso em: 12 mai. 2025.

KUENZER, Acácia. **Pedagogia da Fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1896. 212p.

LIBÂNEO, José Carlos. A formação e o trabalho docente: desafios para a profissionalização e valorização dos professores. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 63–84.

MARTINS, André Silva; PINA, Leonardo Docena. Mercantilização da educação, escola pública e trabalho educativo: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, v. 20, p. 1-21, e020052, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8657754. Acesso em: 02 mai. 2025.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro I. Crítica da economia política: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. 894p.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e Forma política**. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013. 132p.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2005. 78p.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução: Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2002. 104p.

MIGLIAVACCA, Adriana. Condições de trabalho do professor. In: DUARTE, Adriana Maria Cancella; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.Verbete eletrônico (CD-ROM). Disponível em: https://gestrado.net.br/verbetes/condicoes-de-trabalho-do-professor/ Acesso em: 19 abr. 2025.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Do FUNDEF ao FUNDEB: a qualidade ainda fora de pauta. **Vertentes**. São João Del-Rei, v. 33, p. 36-47, Abril/2009. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/debora_piotto.pdf Acesso em: 12 mai. 2025

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 44, p. 424-448, Junho/2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/QBXRL8n6tz8hctd9jvfnWfP/abstract/?lang=pt Acesso em: 12 mai. 2025.

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a Educação**. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011. 318p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. 94p.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, Dezembro/2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ghxkCxNyHpsGrB9PQP4GybT/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 12 mai. 2025.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. Política de financiamento da educação no Brasil: uma (re)construção histórica. **Em Aberto.** Brasília, v. 28, n. 93, p. 17-42, Jan.-Jun./2015. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2519/2257 Acesso em: 12 mai. 2025.

WORLD BANK. ***A fair adjustment:*** *efficiency and equity of public spending in Brazil*: Volume I: síntese (Portuguese). Washington, D.C.: World Bank Group, 2017. Disponível em: https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report Acesso em: 12 mai. 2025.

CAPÍTULO 22

MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ: IMPACTOS DA PLATAFORMIZAÇÃO NO CURRÍCULO E NO TRABALHO DOCENTE

Vanderlisse Ribeiro Alves Bolgenhagen
Robson Kleemann
Eduardo da Rosa Duarte
Luizane Schneider

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, apresenta a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família (Brasil, 1998). De acordo com o artigo supracitado, a educação deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento humano. É contraditório, entretanto, perceber que o dever do Estado para com a educação de qualidade é negligenciado pela própria Constituição Federal de 1988, quando esta, no artigo 209, abre espaço para a livre iniciativa privada adentrar ao campo educacional – espaço este que foi alargado pela Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), que corrobora a liberdade do ensino às iniciativas privadas.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dilui os componentes curriculares em áreas do conhecimento e contempla o desenvolvimento de uma pedagogia por competências, definindo habilidades que os estudantes devem desenvolver ao final de cada etapa do ensino. Desta forma, é possível compreender que por trás da seleção desses conteúdos e competências, há interesses de quem detém o poder econômico e político. A democratização do ensino é ignorada. Reforça-se o aprender a fazer para atender às demandas do mercado negando por completo a formação omnilateral dos estudantes.

Com a negação da formação omnilateral dos estudantes, a BNCC leva o propósito de "preparar crianças e adolescentes para o mercado de trabalho, num modelo de escola neoliberal que considera a educação um bem privado, um negócio, com o objetivo de servir

ao capital" (Farias; Rufato; Ruiz, 2023, p. 14). Com o fortalecimento das raízes neoliberais, a educação permanece como um instrumento da classe dominante, que mantém sua supremacia sobre as classes menos favorecidas. Essa manutenção da supremacia é evidenciada pela padronização do currículo e pelo ensino por competências que desconsidera especificidades socioculturais e econômicas, transformando a educação em um grande negócio para editoras e instituições privadas através da criação e venda de materiais didáticos pelos sistemas de ensino

Essa promoção da iniciativa privada, acompanhada da redução da intervenção do Estado, representa o cerne das ideias neoliberais vigentes no Brasil e é assunto atual e necessário nas discussões sobre a mercantilização da educação e sobre a plataformização educacional, aqui entendida como uma ferramenta da mercantilização.

> De modo mais amplo, a expressão "mercantilização" designa o ato ou efeito de tornar algo uma mercadoria com a finalidade de realizar procedimentos mercantis. Em outros termos, a mercantilização é o processo pelo qual algo é transformado em mercadoria porque o objeto da mercantilização tem relevância social e que, portanto, sob certas mediações, poderia ser integrado ao circuito de geração de valor. (Martins; Pina, 2020, p.3).

A mercantilização da educação no Brasil encontrou solo fértil nas ideias de ineficiência estatal, instauradas pelo neoliberalismo. De acordo com Gentili (1996), é importante entender o neoliberalismo como uma estratégia de poder que busca reconfigurar a sociedade, fazendo-a acreditar que as ideias neoliberais são as únicas que são eficientes. Nesse sentido, ele explica como o discurso neoliberal se configura na educação. Tudo começa com o diagnóstico neoliberal: a escola passa por "uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão" (Gentili, 1996, p.5), tudo isso devido à forma como ela se expandiu, crescendo rapidamente sem melhorar a qualidade dos processos pedagógicos, trazendo, na perspectiva neoliberal, uma crise gerencial que causou evasão, repetência, analfabetismo funcional, entre outros problemas. Depois do diagnóstico, vem a solução: é preciso melhorar a eficácia dos serviços educacionais.

> Deste diagnóstico inicial decorre um argumento central na retórica construída pelas tecnocracias neoliberais: atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores,, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular, etc. (Gentili, 1996, p.5).

Está assim, inserida a ideia de ineficiência do Estado em ofertar educação de qualidade e da necessidade de se resolver esse problema, permitindo que o mercado traga as soluções, visto que para melhorar a educação, na perspectiva neoliberal, não é necessário mais investimento, e sim que seja feita a "melhoria no gerenciamento, nivelamento do ensino e padronização na formação de professores e métodos avaliativos, além de incentivos à participação de recursos privados no sistema público de ensino" (Costola; Borgh, 2018, p.2).

É nessa perspectiva de busca de soluções para os problemas educacionais que o processo de plataformização se insere nas escolas, e é sobre a inserção das plataformas educacionais como ferramentas facilitadoras da mercantilização do ensino no estado do Paraná que o presente trabalho discorre, objetivando apresentar, seguindo uma perspectiva crítica, os impactos que esse processo de plataformização traz para o currículo e para o trabalho docente.

Nesse sentido, é preciso compreender que a plataformização da educação "refere-se ao processo de incorporação de plataformas digitais no sistema educacional, que passa a ser mediado por grandes corporações e algoritmos proprietários" (Silva, 2024, p.4). Essas mediações podem ser iniciadas com uma falsa de ideia de gratuidade, mas que, além de usufruir dos dados gerados, ainda cria uma dependência tecnológica e depois passa a, além de lucrar com os dados gerados, cobrar pelos serviços.

Na reportagem de Yano (2019), por exemplo, é noticiada a parceria realizada entre a Secretaria de Educação do Paraná (SEED) e a Microsoft Brasil, destacando pontos

importantes, entre eles, a fala da presidente da Microsoft no Brasil, Tania Cosentino, fazendo a menção de gratuidade de uso dessa ferramenta, frisando que o estado não teria custos para utilizar esse recurso tecnológico. Consentino diz, de uma forma que pode parecer inofensiva, que o objetivo é "trazer ideias e também capturar ideias que o governador e sua equipe têm para que a gente possa construir coisas novas". (Yano, 2019).

Entretanto, Israel (2023) expõe que, dois anos depois do início da parceria supracitada, entre 28/01/2021 e 27/01/2023 foram pagos à Solo Network Brasil SA (representante da Microsoft no Brasil), o valor de R$ 1.143.340 (um milhão, cento e quarenta e três mil, trezentos e quarenta reais), ou seja, a suposta gratuidade, além de nunca existir[9], transformou-se em um gasto considerável aos cofres públicos.

Dessa forma, apoiado em autores críticos como Theresa Adrião, Renata Perez Barbosa e Natália Alves, o presente trabalho pretende evidenciar que, no estado do Paraná, a incorporação de plataformas educacionais está diretamente relacionada aos ideais neoliberais, representados pelas avaliações em larga escala, pela padronização do currículo e pela intensificação do *accountability* educacional, com vistas à ascensão e manutenção do estado no topo dos *rankings* educacionais e trazendo impactos significativos para o currículo e para o trabalho docente.

PLATAFORMAS EDUCACIONAIS: MERITOCRACIA, COMPETIÇÃO, PADRONIZAÇÃO E *ACCOUNTABILITY* NA EDUCAÇÃO PARANAENSE

O estado do Paraná tem se destacado pela quantidade de investimentos em plataformas educacionais na rede pública estadual de ensino básico, realizados sob o discurso da inovação e da melhoria da aprendizagem dos alunos. De acordo com Relatório Resumido de Execução Orçamentária de 2023 - 2º trimestre - o Paraná destinou 24% de suas despesas totais para a educação até o segundo bimestre de 2023, superando Acre (23%) e Paraíba (23%), que ocuparam a segunda posição nesse quesito (Brasil, 2023). A implementação dessas tecnologias na escola paranaense teve como um dos pioneiros o aplicativo Escola Paraná e o Livro de Registro de Classe Online (LRCO), implantados em 2019.

[9] Seguindo a perspectiva de Andrew Lewis: Se é de graça, você é o produto.

Depois do aplicativo Escola Paraná e do LRCO, a adoção de tecnologias digitais continuou se expandindo, e intensificou-se ainda mais durante a pandemia de Covid-19, justificadas pela quarentena exigida pelo contexto pandêmico. Entretanto, terminado o período de isolamento social, o retorno às aulas presenciais não desacelerou o processo de plataformização, de forma que, em junho de 2024, de acordo com o *site* Escola Digital Professor, já eram onze plataformas que passaram a ser utilizadas: Desafio Paraná, EJA EaD Paraná, Programação Paraná, Inglês Paraná, Inglês Professor, Leia Paraná, *Kan Academy*, *Matificic*, Redação Paraná, Robótica Paraná e Sala Virtual Paraná.

Ainda que seja fato que a implementação de recursos tecnológicos é importante e traz recursos pedagógicos interessantes, é imprescindível destacar que, para que esses benefícios sejam atingidos, os interesses de grandes organizações que buscam o lucro, precisam ficar em segundo plano, deixando que a formação humana integral ocupe o primeiro posto. Essa utopia parece estar distante após a abordagem de autores como Barbosa e Alves (2023), que escancaram a real intenção das plataformas educacionais no Paraná. Para as autoras, é preciso superar o fetichismo da inovação tecnológica e compreender que, "na sociedade da cultura digital do século XXI, portanto, o arsenal digital compõe o modo de produção capitalista que se assenta em relações de maior controle e vigilância" (Barbosa; Alves, 2023, p.8).

Silva (2024) incrementa que

> A plataformização refere-se à crescente centralidade de grandes corporações digitais no controle dos processos educacionais. Não se trata apenas da adoção de tecnologias, mas da transformação da educação em uma mercadoria que segue as lógicas do mercado digital. (Silva, 2024, p. 4)

Nessa mesma linha, Barbosa e Alves (2023) também destacam a reorganização da escola para dar centralidade às plataformas educacionais, entrando no jogo meritocrático que avança continuamente e que desconfigura a função da escola como um espaço de construção do aprendizado, tornando-a um espaço de treinamento e competição.

> [...] as tecnologias digitais trazem mudanças substanciais na lógica de funcionamento da vida escolar, afetando práticas e valores com efeitos sobre a gestão e organização dos processos pedagógicos e curriculares. Assim, as

> tecnologias digitais e as plataformas educacionais têm reorientado os sistemas escolares na acentuação e promoção da qualidade da educação pautada a partir de noções hegemônicas que servem de padrões de competências e de responsabilização[...]. Tais expressões advindas das tecnologias digitais podem resultar na configuração do que o autor denomina de *accountability* digital, "a emergência de um novo 'regime regulatório" (Barbosa; Alves, 2023, p.11)

As plataformas implantadas na rede pública estadual de ensino básico do Paraná impactaram diversas faces da educação paranaense. Entretanto, nesse trabalho, mantém-se o foco na apresentação dos impactos causados ao currículo e ao trabalho docente.

Inicialmente é importante destacar o processo de privatização do currículo paranaense, fator que está estreitamente relacionado aos impactos no trabalho docente. Isso pode ser afirmado a partir da perda de protagonismo dos professores quando o currículo deixou de ser construído a partir dos diálogos com eles, que vivem o cotidiano escolar, e passou a ser desenvolvido por equipes que atendem aos interesses de grandes mercados educacionais e que agem com uma lógica empresarial dentro da escola.

> [A privatização do currículo] Trata-se de processos pelos quais o setor privado determina para escolas, redes ou sistemas públicos os desenhos curriculares, seja por meio de assessorias, de oferta de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares, seja ainda por meio dos Sistemas Privados de Ensino (SPE). Trata-se da privatização dos processos pedagógicos *strictu sensu*, envolvendo as relações entre professor/a, estudante e conhecimento. (Adrião, 2018, p.5).

Nesse sentido, tanto a privatização quanto o controle do currículo impactam diretamente e gravemente a função do professor, que passa a ser um replicador de conteúdos e um controlador de aplicativos e de atividades, sem tempo para desenvolver atividades diferenciadas ou para olhar para as especificidades de cada turma, de cada estudante. Esse controle do currículo, exercido por exemplo pela oferta de aulas prontas, em *slides*, direciona qual conteúdo e como ele será trabalhado na escola, padronizando o ensino e limitando a autonomia dos professores. Já a oferta de conteúdos pelas plataformas educacionais se encaixa melhor na definição que Adrião (2018) traz como privatização do currículo, que acontece quando empresas privadas direcionam o conteúdo a ser ensinado

e o fazem a partir da "compra ou adoção pelo poder público de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares desenvolvidos pelo setor privado" (Adrião, 2018, p.4).

A privatização e o controle do currículo vieram associados às avaliações em larga escala e à cobrança pela melhoria dos índices educacionais. As plataformas, gerenciadas pelo *Power BI*[10], trouxeram a competição e a meritocracia para as escolas, instigando a competição entre estudantes, entre professores e entre escolas, desconsiderando o contexto no qual os sujeitos estão inseridos. Criou-se uma corrida ininterrupta pelo *ranking* de atividades propostas e concluídas, pela maior porcentagem de acertos nos *Quizziz* e pelo difícil alcance do patamar verde nos relatórios do *Power BI*.

> A solução Power BI, da Microsoft, permite que a professora ou professor realize o gerenciamento de todas as atividades em sala de aula, como um controle digital das atividades pedagógicas. Entretanto, a versão Power BI utilizada pela Secretaria de Educação possui uma interface mais complexa, permitindo um controle amplo e automatizado de informações sobre as atividades escolares, sobre a frequência dos(as) estudantes e dos(as) professores(as), bem como sobre o uso e rendimento dos(as) estudantes em relação a todas as plataformas educacionais. Esse controle é exercido em tempo real e em diversas escalas: da escala do aluno à escala da escola, passando pela escala municipal e estadual, numa completa digitalização socioespacial da educação paranaense. [...] Na prática, esses dispositivos têm sido empregados pela secretaria de educação para estipular metas para as escolas, cujo não cumprimento resulta na destituição da direção, interferindo no processo democrático interno dessas instituições. (Israel, 2024, p.18)

O impacto no trabalho docente possui mais de um ângulo; vai desde as implicações causadas pela privatização do currículo, fator já supracitado, até a *accountability* educacional, entendida aqui como uma política de responsabilização. No caso da escola, a responsabilização faz com que os profissionais da educação sejam extremamente cobrados e responsabilizados pelos resultados dos estudantes em avaliações padronizadas ou nos dados de uso das plataformas educacionais.

[10] Sistema de vigilância que coleta dados quantitativos relacionados às escolas: presenças, lançamento de atividades em cada plataforma educacional, chamada por reconhecimento facial, devolução de atividades pelos alunos e cumprimento de metas pelos professores e diretores, entre outros. Esses relatórios podem ser acessados por todos os profissionais da educação e por todos os Núcleos Regionais da Educação do Estado do Paraná, permitindo a comparação dos dados de todos os profissionais e estudantes de todas as escolas paranaenses

> Essas políticas priorizam as exigências do mercado, estabelecendo princípios orientadores para as atividades educacionais baseados em desempenho, resultados, competitividade e meritocracia, o que culmina na responsabilização dos profissionais da educação pela crise no setor. O discurso prevalente em defesa das propostas de privatização analisadas não considera a educação como um processo, tampouco a contextualização das diversas realidades, focando apenas em seus resultados. (Chilante; Denez, 2024, p.49).

A compulsoriedade de uso da Plataforma Redação Paraná, por exemplo, é uma demonstração da política de *accoutability* instalada na rede estadual paranaense de ensino e que está registrada em documento de lei, o Decreto 7943, de 22 de junho de 2021 (Paraná, 2021). O referido decreto contém de forma explícita a responsabilização do diretor caso o número mínimo de produções na plataforma Redação Paraná não for atingido.

> Art. 2º[...] II - assegurar o uso da ferramenta "Redação Paraná" na instituição que possua laboratório de informática, sendo que cada estudante deverá realizar no mínimo 3 (três) redações por trimestre ou de acordo com as diretrizes da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte - SEED, devidamente corrigidas pelos seus professores, na plataforma; [...] Art. 5º O não cumprimento de uma ou mais competências fixadas neste DECRETO implicará o afastamento definitivo do Diretor e ou Diretor Auxiliar, conforme disposto na alínea "c", inciso II, do art. 20 da LEI nº 18.590, de 2015. (Paraná, 2021).

A pressão exercida pelo decreto sobre os diretores gera pressão também sobre os professores e precariza ainda mais o trabalho docente ao impor o uso da plataforma e uma quantidade mínima de produções textuais. Pode-se mencionar ainda o prejuízo pedagógico desta imposição, pois a partir da exposição de Morelato *et al* (2023), fica evidente que a plataforma Redação Paraná limita o tipo de *feedback* do professor, pois permite somente a atribuição de notas a partir de rubricas e comentários escritos em um campo de observação, evidenciando a inexistência da possibilidade de o professor realizar marcações pontuais no texto do aluno, ação importante para o processo de reescrita.

Entretanto, as questões pedagógicas ficam em segundo plano, priorizando-se a quantificação e atividades concluídas e criando-se critérios de penalização quando as

metas propostas não são atingidas. Nesse sentido, Nardi (2024), afirma que o referido contexto educacional é caracterizado por responsabilização individual, como se o sucesso ou o fracasso da educação dependesse unicamente das ações de cada profissional ou escola, e não das condições estruturais ou das políticas públicas. Essa prática desconsidera os fatores estruturais e alinha-se a os interesses de organismos internacionais como o Banco Mundial que emerge a defesa das reformas educacionais alinhadas a uma lógica de governança que considera a gestão eficaz através de resultados mensuráveis.

Sendo assim, é evidente que os investimentos em plataformas e recursos digitais estão diretamente relacionados à mercantilização da educação: à medida que o Estado se mantém no topo dos *rankings* educacionais, mais recursos financeiros são injetados e mais recursos tecnológicos adentram à escola, explicitando as razões pelo "vale-tudo" que se tornou a corrida pelo topo dos *rankings*.

De acordo com Mazetto (2019), em 2019 houve denúncias de maquiagem de dados do Ideb. A autora cita os artifícios utilizados pelo Governador Carlos Massa Júnior e pelo então Secretário de Educação, Renato Feder, destacando a exclusão de alunos com baixa frequência (para que no sistema permanecessem somente os que eram assíduos) e aprovação em massa. Além dessa irregularidade, houve também outras denúncias sobre uso indevido de dados pelo governo do Paraná.

Essas denúncias relacionadas ao uso indevido de informações acendem um alerta para a importância que os dados possuem e para as razões pelas quais geramos tantos dados nas escolas. Essa geração de dados associa-se também às plataformas educacionais, afinal elas geram um grande volume de dados a partir das atividades de professores e de estudantes nas plataformas virtuais. Esses dados tornam-se mercadorias e transformam a escola cada vez mais em uma produtora compulsiva[11] desse mais novo produto: os dados gerados pelas interações online.

> Assim emerge a sociedade informacional, fazendo com que [...] os dados sejam considerados os ativos mais valiosos no mundo atual, sendo, não por acaso, denominados de "o novo petróleo" (Big Data is the New Oil), já sendo possível pensarmos em capital digital. (Rocha; Meireles, 2021, p. 13).

[11] A produção de dados é compulsiva considerando que os estudantes e os professores são obrigados a utilizar as plataformas. Um exemplo dessa compulsoriedade pode ser verificada no Decreto nº 7943, de 17 de maio de 2021, que pune os diretores cujas escolas não atinjam a meta estabelecida

Por fim, fica a síntese dos impactos da mercantilização da educação no currículo e o trabalho docente discutidos em tela: a perda de autonomia docente, o tecnicismo pedagógico, o controle curricular, a privatização do currículo e os riscos à privacidade, não excluídos outros impactos que não foram diretamente abordados nesta discussão, mas que serão tema de novos estudos e pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo demonstrou o movimento de políticas neoliberais que adentraram à escola pública do Paraná, escondidas sob o véu da inovação tecnológica e apresentadas como sendo um recurso positivo que elevaria os índices educacionais do Estado. Entretanto, o que se observou é que a política de *accountability* fez com que os processos pedagógicos voltados à formação humana integral ficassem em segundo plano, dando protagonismo às plataformas, ao treinamento para provas externas e ao uso compulsório de plataformas, a fim de gerar dados de produtividade que pudessem justificar o investimento público milionário em plataformas digitais ou que possam estar disponíveis para livre manuseio do Estado.

Esses movimentos de implementação de políticas que seguem uma tendência neoliberal, evidenciam a tendência de ampliação da privatização da gestão e do currículo, o tecnicismo pedagógico, a hipervigilância e o cumprimento de metas quantitativas que desvalorizam e burocratizam o trabalho docente, impactando negativamente na formação humana crítica e integral dos estudantes.

Dessa forma, urge a tomada de consciência do Estado, no sentido de impedir que a relevância social da educação seja utilizada para manter a educação como um produto disponível no mercado. É imperativo que o Estado aceite o diálogo crítico acerca da forma de aplicação dos recursos tecnológicos e dos objetivos da plataformização da escola. Nessa linha de raciocínio, é imprescindível que o Estado desenvolva mecanismos que garantam a segurança dos dados produzidos nas interações com as plataformas. Essa segurança evita que os dados sirvam de moeda em negociações ou mesmo que sejam utilizados como ferramentas de imposição de novos recursos digitais, construídos e impostos graças às análises preditivas de dados.

Urge a devolução do protagonismo docente, da personalização do ensino, da autonomia da escola e do foco na formação humana e integral dos estudantes. Não que seja necessário agir como ludistas e destruir as tecnologias, basta que se considerem os riscos da plataformização ao currículo e ao trabalho docente. Nesse sentido, é necessário que a comunidade escolar compreenda o processo de plataformização e o que ele representa para o currículo, para as práticas pedagógicas e até mesmo para a segurança digital dos usuários. Portanto, a discussão não é somente tecnológica, também é política. E, para que haja uma discussão eficiente, a comunidade escolar precisa ter clareza de quem controla as plataformas, com quais finalidades e em benefício de quem. Essa necessidade de clareza ressalta a importância, tanto de futuras pesquisas, quanto da divulgação dos resultados dessas pesquisas, a fim de ampliar a conscientização e a participação da comunidade escolar nas discussões sobre temas que permeiam o campo educacional.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras,** v. 18, n. 1, 2018. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-curriculum**, v. 21, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762023000100120&script=sci_arttext . Acesso em 05 jun. 2024.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2025.

BRASIL. Tesouro Nacional. **Relatório Resumido da Execução Orçamentária (RREO) – 2º bimestre de 2023.** Disponível em: https://www1.tce.pr.gov.br/conteudo/rreo-relatorio-resumido-da-execucao-orcamentaria-sim-am/352774/. Acesso em: 5 dez. 2024.

CHILANTE, Edinéia Navarro; DENEZ, Cleiton Costa. O que as experiências internacionais têm a dizer sobre a gestão privada em escolas públicas? In: DENEZ, Cleiton Costa *et al.* (Org.). **Não venda a minha escola. Política educacional paranaense: a transformação da escola pública em mercadoria: coletânea de textos para debate**. Paranavaí: UNESPAR,

2024. p. 15. Caderno digital. Disponível em: https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2024/09/Caderno_textos_debates_Programa_Formacao.pdf. Acesso em: 2 out. 2024.

COSTOLA, Andresa; BORGHI, Raquel Fontes. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum**. Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp3, p. 1313–1324, 2018. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.v22iesp3.11889. Acesso em: 2 mar. 2025.

FARIAS, Cristiane dos Santos; RUFATO, Glaucia Botan; RUIZ, Maria José Ferreira. BNCC: Formação de Competências e Habilidades para a Adaptação ao Mercado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 39, n. 1, 2023. DOI: https://doi.org/10.21573/vol39n12023.127053. Acesso em: 22 abr. 2025.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário.** Disponível em: https://barricadasabremcaminhos.wordpress.com/wpcontent/uploads/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf. Acesso em: 2 mar. 2025.

ISRAEL, Carolina Batista. **Plataformas educacionais: o ensino digital como insumo para o mercado de dados**. App Sindicato, 2023. Disponível em: https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2023/07/plataformas-educacionais.pdf . Acesso em: 2 mar. 2025.

ISRAEL, Carolina Batista. Plataformização do ensino no Paraná: a privatização via neoliberalismo digital. *In:* DENEZ, Cleiton Costa *et al.* (org.). **Não venda a minha escola. Política educacional paranaense: a transformação da escola pública em mercadoria: coletânea de textos para debate**. Paranavaí: UNESPAR, 2024. p. 15. Caderno digital. Disponível em: https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2024/09/Caderno_textos_debates_Programa_Formacao.pdf. Acesso em: 2 out. 2024.

MARTINS, André Silva; PINA, Leonardo Docena**.** Mercantilização da educação, escola pública e trabalho educativo: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. ***Revista HISTEDBR* On-line,** Campinas, v. 20, e020052, 2020. DOI: https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8657754. Acesso em: 17 abr. 2025.

MAZETO, Walkíria Olegário. Governador e Renato Feder são denunciados no Ministério Público por fraudar o Ideb. **Impacto Paraná**, 2023. Disponível em: https://impactopr.com.br/governador-e-renato-feder-denunciados-no-ministerio-publico-por-fraudar-o-ideb/. Acesso em: 18 abr. 2025.

MORAIS, Esmael. **Suspeita de venda de dados e violação à LGPD no governo Ratinho Junior**. Blog do Esmael, 2025. Disponível em: https://www.esmaelmorais.com.br/suspeita-de-venda-de-dados-e-violacao-a-lgpd-no-governo-ratinho-junior/. Acesso em: 19 abr. 2025.

MORELATTO, Maisa *et al.*. **As plataformas educacionais de língua portuguesa no estado do paraná: "redação paraná" e "leia paraná".** Anais do IX ENALIC. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/103171. Acesso em: 21 abr. 2025.

PARANÁ. **Decreto nº 7943, de 17 de maio de 2021**. Regulamenta a Lei nº 18.590, de 15 de outubro de 2015, que define os critérios de escolha mediante a consulta à comunidade escolar para designação de diretores e diretores auxiliares da rede estadual de educação básica do Paraná e dá outras providências. Leis Estaduais, Paraná, 2021. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-7943-2021-parana-regulamenta-a-lei-no-18-590-de-15-de-outubro-de-2015-que-define-os-criterios-de-escolha-mediante-a-consulta-a-comunidade-escolar-para-designacao-de-diretores-e-diretores-auxiliares-da-rede-estadual-de-educacao-basica-do-parana-e-da-outras-providencias?q=educacao. Acesso em: 18 abr. 2025.

ROCHA, Cláudio Jannotti da; MEIRELES, Edilton. **A uberização e a jurisprudência trabalhista estrangeira**. 1. ed. Belo Horizonte: Conhecimento Livraria e Distribuidora, 2021.

SANTOS, Aline Bettiolo dos; NARDI, Elton Luiz. Banco Mundial e políticas nacionais: enlaces no campo da gestão da educação básica pós-2000. **Educ. Rev.**, Curitiba, v. 40, e93774, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-0411.93774. Acesso em: 22 abr. 2025.

SILVA, Maura Sandra da. **A plataformização da educação**. Congresso Nacional de Educação. Editora Realize, 2024. DOI: 10.46943/X.CONEDU.2024.GT19.047. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2024/GT19/TRABALHO_EV200_MD5_ID19597_TB8044_28102024154924.pdf . Acesso em: 18 abr. 2025.

TELLES, Renata Praça de Souza; *et al.* **Plataformas digitais e o ensino de português no Paraná**. Paranavaí: APP-Sindicato, 2023. Disponível em: https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2023/09/Plataformas-Digitais-e-o-ensino-de-portugues-no-Pa_230822_075459.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.

CAPÍTULO 23

CONTROLE E MERCADO: A CONVERGÊNCIA ENTRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL

Cauê Lucas Azevedo da Silva
Rafael Cauê Leite Fabrício
Rafael Marques Gonçalves

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e os diversos elementos que compõem o campo da educação — em especial aqueles voltados à formação crítica e emancipatória dos sujeitos — já se colocava como um eixo central de debate antes mesmo de adentrarmos o contexto do Brasil contemporâneo, marcado, desde o início do segundo decênio dos anos 2000, por intensos retrocessos no campo dos direitos sociais e por um recrudescimento das lógicas de controle e mercantilização da educação, no qual se observam traços do que Giorgio Agamben conceitua como Estado de Exceção[12]. Verificam-se um conjunto de reformas e práticas sociais, muitas das quais enraizadas nas instituições, que passam a vigorar sem que tenham sido reguladas por decretos ou leis, quase como uma segunda natureza, que levam as pessoas a agirem de forma coordenada, a partir de crenças e ideologias, sem justificativas conscientes das razões de seus fazeres.

Historicamente, como afirma Peroni (2000), o Brasil possui as marcas do patrimonialismo assim como do clientelismo inseridos nos acordos históricos e atuais realizados com a classe dominante, que, de forma dissimulada, visa manter as estruturas sociais favoráveis ao desenvolvimento da dinâmica capitalista sendo a educação reduzida a um produto da/para economia.

[12] Estado de exceção para Georgio Agamben é um quadro social que deixou de ser medida excepcional para tornar-se técnica de governo, representando um lócus indeterminado entre democracia e absolutismo, que tende cada vez mais a este último. Isso porque, nesse modelo de governo, propende o poder executivo, por meio da emissão de decretos e disposições com força de lei, a expandir sobre os demais poderes. A abolição provisória da distinção entre os poderes, uma das características essenciais do estado de exceção, pode estabelecer-se como prática constante de governo.

Nesse lastro, se constata no Brasil, no âmbito da educação, um amplo desmonte em caráter contínuo das políticas educacionais, amplificado, especialmente, a partir do golpe parlamentar orquestrado em 2016[13] - não contra uma presidenta democraticamente eleita que não cometeu crimes de responsabilidades[14], mas contra o povo que avançava nas conquistas de direitos sociais. Os efeitos da retirada da presidenta Dilma Rousseff (PT) do poder manifestam-se de forma contundente nos retrocessos políticos e sociais em curso. Diante desse contexto histórico, é imperativo que reflexões sobre a educação como prática libertadora se convertam em ações, sobretudo, de resistência.

Cortes orçamentários e outras ações, como a concretização de projetos como o da Militarização das Escolas Públicas, instituída pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 (Brasil, 2019), durante o governo Bolsonaro; como também o Movimento "Escola sem partido" que atua desde 2004, fundado por Miguel Nagib (Escola Sem Partido, 2023)[15] e intensificado com o Projeto de Lei 867/2015 (Brasil, 2015)[16] , fazem com que a educação pública, gratuita e laica do Brasil, agonize, pedindo socorro.

Nesse sentido, a maneira arbitrária e impositiva com que a "deforma"[17] do ensino médio foi imposta com menos de um mês da posse de Michel Temer (Oliveira, 2022), através da Medida Provisória (MP) n° 746/2016 que trata sobre a organização curricular do Ensino Médio, a elaboração do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de

[13] Em relação ao contexto e orquestração do golpe jurídico parlamentar que resultou no *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, verificar: Zanelatto, J. H., & Magnus, L. C. (2023). A revista Veja na desconstrução da imagem da presidenta Dilma Rousseff: o processo de construção do golpe no Brasil em 2016. **Revista Eletrônica História Em Reflexão**, 17(33), 01–20. https://doi.org/10.30612/rehr.v17i33.13413.

[14] Sob esse aspecto é válido ressaltar que as investigações ao longo de mais de cinco anos concluíram que não houve crimes ou improbidade administrativa. Para saber mais: https://www.cut.org.br/noticias/mpf-arquiva-inquerito-sobre-pedaladas-fiscais-contra-dilma-seisanos-apos-o-golp-dfdf.

[15] Barbosa e Silva (2019) problematizam, debatem e analisam as propostas do Movimento possuindo como referencial a análise da Teoria Crítica da sociedade, concluindo que tal movimento ignora a concretização dos processos de dominação, deturpa a compreensão da realidade e assente com práticas de preconceito, intolerância e violências, contribuindo para o estabelecimento do processo de semiformação cultural. Verificar: Barbosa, R. P., & Silva, M. R. (2019). "Escola sem Partido": uma análise a partir da Teoria Crítica da Sociedade. INTERFACES DA EDUCAÇÃO, 10(29), 204–225.

[16] A intensificação do Movimento Escola Sem Partido atua de forma regressiva ao modelo de educação democrática ao articular e potencializar os pilares ditatoriais de educação, mantendo-se um sentido demasiadamente autoritário o que por sua vez, faz culto à uma educação mercadológica, atacando a esfera pública e atinge o conhecimento histórico e a formação humana, bases de uma formação democrática.

[17] Quando cunhado o termo "deforma", o propósito é de nomear o processo ocorrido na última etapa da educação básica, de acordo com a proporção em que tal proposta educacional concretizou-se no país, configurando-se como um forte indutor da desvalorização, sobrecarga e precarização do trabalho docente, afetando diretamente desde a construção de saberes científicos, a prática pedagógica em si, até a concepção do que é ser um professor. Saiba mais sobre o processo de deforma em: "Reforma ou "deforma" do Ensino Médio? As políticas públicas educacionais e o discurso subjacente às propagandas do Ministério de Educação do Brasil", de Souza (2018). Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/2232.

Ensino Médio e a ampliação progressiva da jornada escolar (Ferreti; Silva, 2017) e sua regulamentação através da lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), oficializa-se o retrocesso e inegável desmonte da educação brasileira. Partindo disso, verifica-se a perda de espaço[18] de diversas disciplinas necessárias à aquisição do conhecimento científico. Em substituição, promove-se uma formação segmentada por itinerários formativos — como o Técnico Profissional —, frequentemente ofertados de maneira precária, por meio de cursos rápidos, legitimando o enfraquecimento da educação básica (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

Esse desmonte[19] operado por meio da reforma do Novo Ensino Médio (NEM), materializa-se em ações como a redução da carga horária das disciplinas que compõem o currículo e a desobrigação da oferta de todos os componentes curriculares ao longo das três séries do ensino médio, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática (Brasil, 2017). Tal medida compromete diretamente a presença de disciplinas como História, Geografia, Artes, Sociologia e Filosofia, as quais integram um conjunto fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e da formação integral dos estudantes.

Ao permitir que as disciplinas de Filosofia e Sociologia percam seu caráter de disciplinas, nomeadas pela lei 13.415/2017 como "estudos e práticas", o NEM não apenas deslegitima a importância dessas disciplinas no currículo, mas também contribui para sua descaracterização pedagógica. Com isso, nega-se ao estudante uma formação básica de perspectiva integral, fragilizando, em grande medida, sua formação crítica. (Oliveira, 2022).

Aliado a esse processo de instrumentalização e sucateamento da educação, assim como o da retirada e/ou diminuição da possibilidade do desenvolvimento do pensamento crítico no exercer da educação escolar, e do projeto de uma sociedade adaptada ao sistema neoliberal capitalista vigente, de mercantilização da vida, encontra-se o processo de militarização das escolas públicas brasileiras.

Esta, por sua vez, de maneira mais intensa e peculiar que a reforma do Novo Ensino Médio, caracteriza-se como outra vertente de precarização da educação ao violar uma série

[18] As disciplinas perdem espaço para o aprofundamento teórico específico de cada uma delas, ao terem carga horária reduzida. Principalmente a Filosofia e a Sociologia e passarem a ser organizadas por áreas do conhecimento. Isso ocorre para ceder lugar para as Eletivas, Projeto De Vida e Itinerários Formativos.

[19] Confira mais sobre o caráter de desmonte educacional em "Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional", de Dermeval Saviani (2020). Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237- 94602020000100012.

de direitos das crianças e adolescentes submetidos a essa pedagogia militar no ensino público, especialmente no que se refere à liberdade de expressão, à constituição das subjetividades e à preservação da intimidade e da vida privada (Oliveira; Silva; Fabrício, 2021).

Com base no exposto, o presente artigo tem como objetivo analisar a convergência entre a Reforma do Ensino Médio e a Militarização das Escolas Públicas no Brasil, observando como ambas, apesar de distintas, caminham para um mesmo fim, o de configurar projetos educacionais alinhados a interesses neoliberais e autoritários.

Este estudo está ancorado em uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico-documental, com base na análise crítica de políticas públicas educacionais à luz de uma perspectiva epistemológica crítica. Parte-se do entendimento de que as políticas educacionais não são neutras, mas expressão de disputas ideológicas e projetos de sociedade, sendo, neste caso, atravessadas por racionalidades neoliberais e conservadoras que incidem sobre o currículo, o trabalho docente e a formação das juventudes.

A pesquisa bibliográfica foi conduzida a partir da seleção de obras teóricas e produções científicas voltadas à análise crítica das reformas educacionais. A investigação documental concentrou-se na análise de legislações, decretos, portarias e políticas públicas — como a Lei nº 13.415/2017, os Decretos nº 9.665/2019 e nº 10.004/2019 e documentos normativos do Ministério da Educação — que regulamentam tanto a Reforma do Ensino Médio quanto os processos de militarização das escolas públicas.

A (DE) REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS REFORMULAÇÕES

Em relação ao currículo e à sua organização temporal, o Novo Ensino Médio (NEM) introduz alterações estruturantes que aprofundam a lógica da fragmentação e da formação aligeirada. Entre essas mudanças, destacam-se: (a) a divisão do currículo em duas partes, sendo uma comum, baseada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com até 1.800 horas, e outra de 1.200 horas voltada aos itinerários formativos — Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais, e Formação Técnica e Profissional; (b) a ampliação progressiva da carga horária anual do ensino médio, de 800 para 1.000 horas, com jornadas escolares estendidas de quatro para cinco horas diárias em até cinco anos; (c) a revogação tácita da obrigatoriedade de componentes como Filosofia, Sociologia, Arte

e Educação Física, que, mesmo após resistência, foram mantidos apenas como “estudos e práticas”, descaracterizando sua natureza formativa; e (d) a autorização para que profissionais com notório saber, mesmo sem formação específica, atuem no eixo da formação técnica e profissional, evidenciando a desregulamentação da docência e o rebaixamento das condições pedagógicas (Oliveira; Silva, 2023). A lei 13.415/2017 passa, então, a ser anunciada pelo governo federal por meio do MEC, imprensa e redes de comunicação como o Novo Ensino Médio (NEM).

A Lei 13.415/2017 também altera as regras de financiamento, ao permitir a possibilidade das parcerias entre o Estado e instituições privadas, principalmente para o itinerário da formação técnica e profissional. Com isso, a lei contempla a privatização de parte do serviço educativo, uma vez que parte dos recursos públicos poderá ser utilizada na realização de convênios com instituições privadas (Brasil, 2017).

Desde que foi promulgada a MP 746/2016, desencadeou um movimento nacional reunindo educadores, pesquisadores e estudantes em protesto contra as alterações curriculares por ela impostas e manifestando forte preocupação com a desintegração e sucateamento da educação básica. Estudantes ocuparam mais de 1.200 escolas secundárias, Institutos Federais e Universidades em todo o país, reivindicando que fossem ouvidos (Silva; Scheibe, 2017).

A partir de então, foram inúmeros os estudos publicados por pesquisadores da educação e em especial das políticas educacionais acerca dos problemas que o NEM acarretaria à formação das juventudes, principalmente pelo esvaziamento de áreas de conhecimento decorrentes do processo de flexibilização curricular em curso. Sindicatos e associações educacionais se manifestaram através de notas públicas sobre o conteúdo da referida reforma. Mesmo com todo esse movimento, o processo de implementação do NEM seguiu a passos largos por todas as regiões do Brasil, sendo cerceado, em alguma medida, pela suspensão do Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio ocorrido no governo Lula[20] , através da Portaria MEC nº 627/2023. De acordo com Art. 1º da referida portaria, a suspensão do cronograma seria por um prazo de 60 dias após a consulta pública online para avaliação do NEM.

[20] O Cronograma Nacional de Implementação do NEM foi instituído pela Portaria MEC nº 521 de 13 de julho de 2021. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=417213.

O movimento pela revogação do NEM ganha ainda maior robustez a partir de 15 de maio de 2023, data em que o deputado Bacelar (PV-BA) e mais onze deputados apresentam na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei (PL) nº 2601/2023 que pretende substituir a Lei 13.415/2017 e revogar o NEM, acabando com os itinerários formativos e aumentando a carga horária destinada à formação geral básica dos estudantes para 2.400, das 3.000 horas totais do NEM[21] (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023).

Em meio a este cenário, em 15 de junho de 2023 o Ministério da Educação lança uma Consulta Pública *online* para avaliação e definição dos rumos do ensino médio. Neste momento histórico de retomada do diálogo com o governo federal, com vistas a trazer subsídios da pesquisa para a consulta pública, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) realiza cinco seminários durante os meses de maio e junho de 2023, sendo um em cada região do país[22].

Dos resultados desses seminários, a ANPEd elaborou um relatório e um levantamento do que se publicou sobre o NEM em seus Grupos de Trabalho e o entregou ao Ministro da Educação Camilo Santana, no dia 29 de junho de 2023[23] . O referido relatório destaca que o NEM aumenta e produz desigualdades entre a rede pública e privada e recomenda fortemente sua revogação.

Dentre outros elementos abordados, o relatório destaca ainda: 1) a grande quantidade (53%)[24] de municípios brasileiros que possuem uma única escola de ensino médio, o que não viabiliza a oferta e escolha dos itinerários formativos; 2) a precariedade e desigualdade da oferta dos itinerários, ocasionadas tanto pelas diferenças estruturais quanto pelas diversidades curriculares entre as redes de ensino; 3) as desigualdades entre as regiões e municípios; 4) a condição de vulnerabilidade socioeconômica dos jovens brasileiros; 5) a forte participação dos agentes privados na implementação nas redes estaduais; 6) e por fim, o esvaziamento do ensino médio enquanto etapa da educação

[21]Disponível em: https://campanha.org.br/noticias/2023/05/17/projeto-de-lei-substitui-novo-ensino-mediopor-modelo-do-direito-a-educacao/

[22] "A atividade se insere no contexto da consulta pública do MEC sobre o NEM, que vem realizando uma série de webinários, grupos focais, audiências públicas, conversas com gestores, especialistas e entidades" (ANPEp, 2023) Disponível em: https://www.anped.org.br/news/anped-realiza-de-maio-junho-seminariossobre-ensino-medio-e-traz-subsidios-da-pesquisa-para

[23]Relatório disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio_final_-_seminarios_anped_ensino_medio_-_o_que_as_pesquisas_tem_a_dizer_-_aprovado_28-06.pdf

[24]Fonte: https://www.estadao.com.br/educacao/reforma-do-ensino-medio-esbarra-em-falta-de-estrutura-erecursos/#:~:text=A%20maioria%20(53%25)%20dos,total%20dos%20munic%C3%ADpios%20do%20Pa%C3%ADs..

básica, com a impossibilidade de ser ofertado de forma abrangente e com qualidade[25] (ANPEd, 2023).

Os principais resultados desta consulta são anunciados pelo governo federal no dia 07 de agosto de 2023 através da Portaria MEC nº 399[26] (Brasil, 2023), apresentando apenas algumas possibilidades de mudanças positivas, mas deixando boa parte das proposições do NEM sem nenhuma menção ou possibilidade de revogação. Diante desses resultados, pesquisadores e associações educacionais realizaram algumas análises, dentre esses, a Rede Nacional de Pesquisas sobre o Ensino Médio (EMPesquisa)[27], o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação. De um modo geral, as análises apontam como aspecto positivo o reconhecimento pelo MEC da necessidade de revogação da Lei 13.415/2017, e não alguns pequenos remendos feitos pelo MEC e/ou Conselho Nacional de Educação (CNE), ainda que na proposta, se trate de alterações parciais.

Dentre estas alterações, se apresenta a possibilidade de ampliação da carga horária da Formação Geral Básica para 2.400 horas; algumas mudanças acerca dos itinerários, formativos, sem maiores esclarecimentos; e a possibilidade de revogar ou rever a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02/2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

Dentre os inúmeros pesquisadores que se debruçam em elucidar o grande retrocesso educacional que caracteriza a Lei 13.415/2017, destacamos Silva (2019), ao apontar para a desvalorização de uma formação de qualidade aos jovens das escolas

[25] Disponível em: https://www.anped.org.br/news/anped-entrega-ao-mec-relatorio-final-sobre-ensinomedio-partir-de-pesquisas-eseminarios#:~:text=A%20ANPEd%20entregou%20nesta%20quinta,junho%20sobre%20o%20Ensino%20M%C3%A9dio

[26] A Portaria MEC nº 399 de 08 de março de 2023 Portaria nº 399, de 08 de março de 2023 institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacaosocial/audiencias-e-consultaspublicas/audiencias-e-consultas-publicas/sumario_consulta_publica_ensino_medio.pdf.

[27] "EM pesquisa" é uma rede de grupos de pesquisa que tem como propósito articular investigações científicas em torno dos mais variados aspectos que envolvem, direta ou indiretamente, o Ensino Médio. Atualmente se dedica a uma pesquisa nacional intitulada "Reforma do Ensino Médio com a Lei 13.415/2017: percursos das redes estaduais e da rede federal de Ensino Médio", da qual participam professores vinculados a programas de pós-graduação e estudantes de iniciação científica, mestrado e doutorado de instituições de todas as regiões do país. O EMPesquisa encontra-se inscrito no diretório de grupos de pesquisa do CNPq sob liderança da Profª Drª Nora Rut Krawczyk (Faculdade de Educação – Unicamp) e como vice-líder a Profª Drª Monica Ribeiro da Silva (UFPR)". Acesso em: https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/empesquisa/.

públicas brasileiras com a atual reforma, constituindo-se como um enorme retrocesso em relação aos caminhos que vinham se delineando nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012, que propõem um "currículo integrado em torno das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura e um conjunto de componentes curriculares capazes de oportunizar o acesso aos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos estudantes" (Silva, 2019, p. 111).

A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO

Quando se fala em militarização das escolas públicas no Brasil antes de quaisquer reflexões sobre todo contexto imbricado no decorrer do estabelecimento dessa vertente pedagógica, precisamos destacar que há diferenças entre Escolas Militares Federais, Escolas Militares Estaduais e Militarização de escolas públicas estaduais e/ou municipais, igualmente conhecidas como Escolas Cívico-Militares (ECIM) ou Escola/Colégio Militar.

Diante do exposto, afirmamos que o foco dessa seção de análise do estudo reside na compreensão e análise das escolas públicas militarizadas (EPM), ou seja, das escolas que anteriormente pertenciam somente à esfera pública civil e posteriormente ao processo de militarização, partilham da interferência dos ditames militares no ambiente escolar, seja na gestão, pedagogia, comportamento ou disciplina, por um conjunto de regramentos tipicamente vinculantes à lógica da caserna.

Segundo Santos (2021), a militarização das escolas públicas no Brasil é caracterizada pelo repasse das gestões seja administrativa, disciplinar e/ou pedagógica das escolas públicas ligadas às secretarias municipais, estaduais ou distritais de educação, para militares do Corpo de Bombeiros Militar (CBM), Polícia Militar (PM), como também para militares do Exército e demais Forças. Ocorre também na contratação de organizações não governamentais (ONGS) fundadas e mantidas por militares que comercializam os métodos de ensino das PMs aos sistemas de ensino.

O processo da militarização das escolas públicas no Brasil, estimulados tanto pelos Colégios Militares Federais e Estaduais, quanto por uma horda conservadora liberal, surge nos anos 1990 no estado do Mato Grosso (MT), em Cuiabá (Santos; Alves, 2022), através da promulgação do Decreto de número 2.650, que transmutou a Escola pública de 1° Grau Tiradentes para Escola Preparatória de 1° e 2° Graus da Polícia Militar Tiradentes. Esse

pioneirismo desencadeou em outros estados o mesmo processo. Vale ressaltar o movimento ocorrido também em Goiás (GO), no momento em que com a instalação dos Colégios da Polícia Militar, sob o governo de Marconi Perillo (PSDB), também favorece a abertura das portas para a militarização das escolas públicas no país (Alves; Toschi; Ferreira, 2018).

A onda da militarização das escolas públicas chegou a vários estados do Brasil sendo dimensionada sob a égide das legislações de cada estado no decorrer dos anos 1990, como também nos anos 2000, após a criação do Movimento Escola Sem Partido, no ano de 2004 (Escola Sem Partido, 2023), o qual, com o apoio de uma parcela da população, prega uma educação "neutra", com valores conservadores, amparados em uma moral religiosa que condena e criminaliza a prática pedagógica emancipatória. Tal movimento faz coro ao projeto conservador e hegemônico neoliberal capitalista que coloca em situação periclitante os direitos sociais fundamentais, como o direito à educação e a própria democracia.

Essa onda destituída de valorização aos princípios democráticos também se faz presente e recai na efetivação do Decreto nº. 9.665/2019 que cria a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim), bem como da instituição do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), instituído por meio do Decreto nº. 10.004/2019, sob tutela do MEC em parceria com o Ministério da Defesa, que avultam o processo de desmantelo educacional.

Ambos os decretos sancionados nos primeiros meses do (des) governo de Jair Messias Bolsonaro[28], revelam os interesses em aumentar a difusão da militarização nas redes municipais e estaduais de ensino. Partindo dos estudos de Santos (2021), Sousa; Oliveira (2023), Mascarenhas; Goulart (2023), Severo (2023) pode-se dizer que essa política, para além de ameaçar os princípios da escola democrática, se mostra capaz de ampliar o alcance da "deformação" a mais indivíduos que, sem a percepção crítica, podem servir melhor aos interesses do capital bem como da construção de uma sociedade barbaresca.

[28] Saiba mais sobre o contexto do (des) governo em "A pandemia da COVID-19 no Brasil: Uma análise de seus impactos socioeconômicos e das (des)medidas no seu enfrentamento", de Mustafa (2022). Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fass/article/view/41799.

MECANISMOS DE CONTROLE E INFLUÊNCIA DE MERCADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

O avanço das políticas neoliberais e autoritárias no campo educacional brasileiro reflete um projeto de controle social que instrumentaliza a educação em favor de um modelo de sociedade voltado para a adaptação passiva às exigências do mercado e da ordem. Tanto a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei 13.415/2017, quanto a militarização das escolas públicas, formalizada pelo Decreto 10.004/2019, são expressões de um mesmo movimento político-ideológico. Ambas as iniciativas consolidam práticas que convergem na constituição de um sistema educacional funcional ao capital, disciplinador de corpos e produtor de subjetividades dóceis e acríticas.

CURRÍCULO E CONTROLE SOCIAL

A Reforma do Ensino Médio reestrutura a base curricular ao priorizar itinerários formativos alinhados a competências técnicas e mercadológicas, esvaziando disciplinas que promovem a formação crítica, como Filosofia e Sociologia. Segundo Oliveira (2022), esse modelo fortalece a concepção de educação como mercadoria, um processo que reduz os estudantes a consumidores de conteúdos técnicos, desprovidos de habilidades que os capacitem a questionar estruturas sociais. Essa reconfiguração atende aos interesses do capital ao preparar jovens para o trabalho precarizado.

No mesmo sentido, a militarização das escolas públicas institui um controle rígido sobre comportamentos e conteúdos pedagógicos, limitando a autonomia de estudantes e professores. A pedagogia militar, conforme aponta Santos (2021), promove uma lógica de subordinação hierárquica e obediência acrítica, reforçando o afastamento de práticas pedagógicas emancipadoras. O ambiente escolar torna-se um espaço de adestramento para a conformidade social, onde a educação crítica é suprimida em favor de valores conservadores e disciplinares.

A INFLUÊNCIA DO MERCADO NA GESTÃO ESCOLAR

A privatização de serviços educativos é uma característica central tanto da Reforma quanto da militarização. A Lei 13.415/2017 autoriza parcerias entre o setor público e instituições privadas, transferindo recursos públicos para organizações que ofertam

formação técnica e profissional. Essa dinâmica, além de aprofundar desigualdades entre redes públicas e privadas, cria uma dependência do sistema educacional em relação ao setor empresarial, o Estado se exime de suas funções básicas, entre elas, a garantia do Direito à Educação. De maneira similar, a militarização das escolas públicas tem sido viabilizada por contratos com ONGs fundadas e geridas por militares, comercializando métodos que replicam o modelo hierárquico das forças armadas. Tal contexto evidencia uma educação capturada pelo mercado, deslegitimando o caráter público e inclusivo que deveria nortear as políticas educacionais.

EDUCAÇÃO COMO UM PROJETO DE SOCIEDADE NEOLIBERAL E AUTORITÁRIA

A convergência entre as políticas de Reforma do Ensino Médio e Militarização das Escolas Públicas aponta para um projeto educacional que serve ao fortalecimento do neoliberalismo autoritário. Este modelo subordina a educação aos interesses do capital e consolida um controle ideológico que restringe a pluralidade e o pensamento crítico. De acordo com Mészáros (2008), a educação, enquanto mercadoria, perde sua capacidade de formar sujeitos emancipados e se torna um mecanismo de manutenção das desigualdades sociais.

Ao promover uma pedagogia centrada na formação técnica e na disciplina hierárquica, as duas políticas reduzem a educação a um aparato de reprodução de normas sociais e econômicas dominantes, fomentando a (de) formação de um sujeito funcional ao mercado, esvaziado de criticidade, de uma visão emancipatória do mundo, de uma educação em perspectiva omnilateral - que considera as suas várias dimensões de ser humano, e não apenas com um fim pragmático e reducionista do que se entende por educação conforme a compreensão dos autores e autoras que constituem a fundamentação desta pesquisa, e a sua perspectiva crítica epistemológica.

EFEITOS E RESISTÊNCIAS

Os efeitos para a educação democrática são profundos. A redução da criticidade e de um conhecimento curricular necessário para ascensão das juventudes na sociedade, limita a possibilidade que a estas seja garantido o acesso a trabalhos melhores remunerados, participação cidadã efetiva na sociedade, bem como as possibilidades de transformação

social. Para os docentes, a precarização do trabalho se expressa na diminuição da autonomia pedagógica, na desvalorização profissional, na intensificação do trabalho docente. Para os/as estudantes, os efeitos incluem a marginalização de seus direitos à educação integral (no sentido de omnilateralidade) e o enfraquecimento de sua formação cidadã, além de terem suas identidades, expressões subjetividades através do controle dos corpos proposto pelo militarismo, ao currículo do NEM baseado em competências e habilidades.

Nesse cenário, é fundamental construir resistências baseadas em ações coletivas que promovam uma educação inclusiva e emancipadora. Movimentos como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e a ANPEd têm desempenhado papel central na denúncia e no enfrentamento dessas políticas, promovendo diálogos e articulações que visam a preservação de uma escola pública, gratuita e de qualidade. Inclusive, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) ocorrida no início do ano, apresentou como principais reivindicações e bandeira de luta, o revogaço do Novo Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular e da Base Nacional para Formação de Professores, e rechaça pautas como a Educação Domiciliar e a Militarização das Escolas[29].

Importante salientar, que esse movimento de resistência obteve adesão no governo Lula (PT) no vigente ano de 2024, o qual, através do MEC elaborou uma consulta pública[30] acerca do NEM, e partindo de seus resultados, foi construído o PL 14.945/2024 que teve como relator ninguém menos que Mendonça Filho, ministro da educação no Governo Temer, quando foi promulgada e sancionada o NEM. Essa contradição, portanto, foi motivo de grande indignação, essencialmente, por aqueles que lutavam contra o NEM. No tocante a essa correlação de forças dentro do Congresso Nacional, o PL 14.945/2024[31] foi aprovado no dia 31 de julho de 2024, e este, desconsidera sobremaneira as mudanças sugeridas pelo movimento estudantil, de pesquisadores e professores que haviam inclusive designado no PL 5.230/2023[32], de modo que a alteração substancial da lei 14.945/2024 é a

[29] Saiba mais em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/com-mais-participacao-social-conae-2024-aprova-propostas-para-o-novo-pne/
[30] Saiba mais em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/mec-inicia-consulta-publica-on-line-sobre-ensino-medio
[31] Saiba mais em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio
[32] Saiba mais em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598

recomposição da carga horária escolar do Ensino Médio para 3.000 horas, sendo 2.400 horas para a Formação Geral Básica (FGB) e 600 horas para os Itinerário Formativos, exceto para os/as estudantes que cursarem o Itinerário Formativo Técnico-Profissional, que poderá ter sua FGB de apenas 2.100 horas. O que acentuará ainda mais a desigualdades entre as juventudes brasileiras.

Assim, é necessário reivindicar a revogação de políticas que comprometem o futuro educacional do país, resgatando uma perspectiva crítica e democrática. Uma educação emancipadora não pode se submeter aos ditames do mercado e do controle autoritário, mas deve se afirmar como um espaço de resistência e transformação social, essencial para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscou-se evidenciar como a Reforma do Ensino Médio e a Militarização das Escolas Públicas configuram políticas convergentes, alinhadas a um projeto neoliberal e autoritário que instrumentaliza a educação para atender aos interesses do mercado e reforçar mecanismos de controle social. Essas políticas, ao priorizarem a formação técnica em detrimento da formação integral, reduzem a educação à lógica da produtividade, esvaziando-a de seus potenciais críticos e emancipadores.

A supressão de disciplinas como Filosofia e Sociologia, o fortalecimento de práticas pedagógicas acríticas e a privatização da gestão escolar evidenciam o alinhamento dessas políticas a um modelo de educação que limita o papel transformador da escola e aprofunda desigualdades sociais. Além disso, o controle ideológico imposto pela militarização deslegitima os princípios democráticos que deveriam nortear a educação pública brasileira.

Em síntese, a análise das políticas de Reforma do Ensino Médio e militarização das escolas públicas confirma que ambas caminham na direção de consolidar um projeto educacional autoritário e mercadológico. Contudo, a história da educação brasileira demonstra que, mesmo diante de retrocessos, é possível construir caminhos de resistência capazes de reverter a lógica opressora e reafirmar a escola como um espaço de liberdade, crítica e construção coletiva. Ressalta-se, portanto, a urgência de uma pedagogia ancorada em perspectivas críticas e contra-hegemônicas, capaz de promover uma educação

emancipadora, coletiva e transformadora, orientada à justiça social e à equidade, propiciadora da luta contra a hegemonia, resistente aos mecanismos de dominação utilizados pela elite, combatendo suas ideologias; desvendando as narrativas alienantes, levando os que se encontram na condição de emancipados a, não só pensar de maneira crítica, mas também contagiar os que estão alienados, no movimento de real resistência.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção**. Trad. Iraci D. Poleti, São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S.; FERREIRA, N. S. R. **Os colégios militares em Goiás: processo de expansão e diferenciação da rede estadual**. In. Retratos da Escola, Brasília, v.12, n.23, p.271-287, jul./out. 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Relatório Final Seminários ANPEd: **Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer? Subsídios para Consulta Pública**. Rio de Janeiro, junho de 2023. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio_final_-_seminarios_anped_ensino_medio_-_o_que_as_pesquisas_tem_a_dizer_-_aprovado_28-06.pdf. Acesso em 28.08.2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. Diário Oficial da União. Ministério da Educação. **Portaria no 1.024, de 4 de outubro de 2018.** Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Diário Oficial da União. Ministério da Educação. **Portaria nº 649 de 10 de julho de 2018.** Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, DF, 2018b.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto Lei no 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, Fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018d.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: Https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 08 de ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria no 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria no 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 399, de 08 de março de 2023**, que institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Brasília, 2023. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4227/portariamec-n-399. Acesso em 27.08.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio: documento orientador da portaria no 649/2018**. Disponível em: Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n° 660, de 2023.** Cria o Programa Escola sem Partido, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para inserir novos princípios, diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**.** Disponível em: https://www.google.com/search?q=como+citar+o+senado+federal&rlz=1C1EJFC_enBR848BR848&oq=como+citar+o+Senado&aqs=chrome.0.0i512j69i57j0i22i30l4.5076j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 02 mar. 2023.

DA SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. **Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil**. Retratos da Escola, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 19–31, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.769. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769. Acesso em: 15 maio. 2025.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. DA. **Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória no 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia**. Educação & Sociedade, v. 38, n. 139, p. 385–404, jun. 2017.

MASCARENHAS. A. N.; GOULART. J. M. de O. **Escola e democracia: militarização das escolas públicas e a desdemocratização na sociedade**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 17, n. 37, p. 25-39, jan./abr. 2023. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde. Acesso em: 10 jan. 2024.

MÉSZAROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

OLIVEIRA, A. M. **As escolas-piloto do programa novo ensino médio no estado do Acre: uma análise do processo de implementação**. 2022. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, 2022.

OLIVEIRA, A. M. **Implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Acre: a experiência das Escolas-Piloto**. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 30, e14343, 2023.

OLIVEIRA, A. M.; FABRÍCIO, R. C. L.; SILVA, C. L. A. DA. **Pedagogia da farda: uma análise do projeto de militarização das escolas públicas à luz da teoria crítica**. ANÃNSIRevista de Filosofia, v. 2, p. 15-30, 2021.

PERONI, V. M. V. **O estado brasileiro e a política educacional dos anos 90**. ANPED, 2000. Disponível: https://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-estadobrasileiro-e-politica-educacional-dos-anos-90. Acesso em: 31 de julho, 2023

REDE EMANCIPA MOVIMENTO SOCIAL DE EDUCAÇÃO POPULAR. **Resultados das Pesquisas Nacional sobre O Novo Ensino Médio com os estudantes.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Xdt0-2GV58U. Acesso em 25.08.2023.

SILVA, A. S. **As contribuições de tempos, espaços e práticas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de Geografia em um CEPI de Formosa-Goiás: diálogos com a reforma do Ensino Médio**. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília – UnB. Brasília, DF, 2022.

SANTOS. C. de A. **"Sentido, descansar, em forma": escola-quartel e a formação para a barbárie**. Educ. Soc., Campinas, v. 42, e244370, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hKLYdP7HgDtxVggJxPpwkzc/. Acesso em: 10 jan. 2024.

SANTOS. C. de. A. ALVES. M. F. **Militarizar e encarcerar a educação básica para um projeto de nação.** Revista Educere Et Educare, Vol. 18, N. 47, Dossiê AnpedSul 2023. Ahead of Print. DOI: 10.48075/educare.v18i47.30698. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/30698. Acesso em: Acesso em: 10 jan. 2024.

SEVERO. R. G. **Tornar-se estudante militar: compreensões do corpo diretivo e administrativo da Escola Tiradentes/RS**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 17, n. 37, p. 205-223, jan./abr. 2023. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde. Acesso em: 10 jan. 2024.

SILVA, M. R. DA .; KRAWCZYK, N. R.; CALÇADA, G. E. C.. **Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais**. Educação e Pesquisa, v. 49, p. e271803, 2023.

SILVA, M. R. DA. **O golpe no Ensino Médio em três atos que se conpletam**. In: BELMIRO, L.; SILVA, M. R. DA (Eds.). **Democracia em ruínas: direitos em risco**. Curitiba: CRV, 2019 p. 103–113.

SILVA, M. R.; OLIVEIRA, A. M. **Reforma do ensino médio: dispositivos de regulamentação e políticas de indução**. Revista Educere Et Educare, Vol. 18, N. 47, Dossiê AnpedSul, 2023.

SOUSA. J. S.; OLIVEIRA. D. L. de. **Das cirandas aos quartéis: expansão da militarização das escolas públicas no Tocantins**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 17, n. 37, p. 61-82, jan./abr. 2023. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde. Acesso em: 10 jan. 2024.

CAPÍTULO 24

TRABALHO COLABORATIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS PARA O LETRAMENTO DIGITAL

Cássia Kanarski Campanini
Mariana Viana Niziolek
Oswaldo Antônio Oriani Júnior
Vitória Nascimento

INTRODUÇÃO

Estamos inseridos em um período caracterizado por constantes inovações tecnológicas, no qual os dispositivos digitais passaram a ocupar um papel central nas dinâmicas sociais, funcionando tanto como elementos culturais quanto como ferramentas que ampliam a comunicação, a interação e o processo de aprendizagem. Isso nos leva a considerar que, no contexto da cibercultura, o aprendizado não ocorre apenas em ambientes físicos, mas também em espaços virtuais e híbridos, mediados por diferentes instrumentos digitais. As transformações acontecem cada vez com mais rapidez e tudo nos leva a pensar que esta tendência vai continuar e, provavelmente, será reforçada nos próximos anos (Coll et al. 2003).

No entanto, é imprescindível compreender que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) não são responsáveis por alterar o todo ou transformar a educação por completo, mas devem ser compreendidas como alternativas que podem oferecer subsídios para refletir sobre as práticas educativas. Ao tratarmos sobre as TDIC no contexto educacional, não as colocamos como o eixo central da qualidade da aprendizagem, tampouco como a resposta para todos os desafios existentes, mas sim como ferramentas mediadoras das práticas pedagógicas, capazes de proporcionar experiências de ensino e aprendizagem mais diversificadas. Porém, é preciso reconhecer que depende de como são utilizadas, com que propósito e qual é a combinação com todos os demais elementos que configuram o contexto em que são inseridas (Coll et al., 2003).

Integrados em contextos educacionais cada vez mais permeados por tecnologias digitais, os docentes demandam processos de formação continuada que promovam uma abordagem pedagógica, crítica, reflexiva em relação às TDIC. Tal necessidade é acentuada pelas fragilidades ainda presentes no exercício docente, incluindo carência de infraestrutura, resistências à incorporação das tecnologias e limitações relacionadas ao letramento digital.

Tais fragilidades ficaram mais evidentes a partir do contexto da pandemia de Covid-19, quando

> [...] era possível perceber uma parcela significativa de educadores que não estavam suficientemente letrados digitalmente e, por isso, as dificuldades para lidar com os dispositivos digitais em suas práticas educativas eram inúmeras, já que de uma hora para outra tiveram que trocar as salas de aula físicas por plataformas digitais, o quadro de giz por lousas interativas, o encontro físico pelo encontro on-line. (Campanini, 2023, p.17).

Em virtude da ausência de políticas públicas voltadas à formação continuada no âmbito das TDIC, muitos docentes encontraram dificuldades para conduzir de forma eficaz os processos de ensino no formato remoto. Tal cenário se agravou pelo fato de uma parcela significativa desses profissionais não possuir o letramento digital necessário para a utilização pedagógica das tecnologias disponíveis.

Esse cenário, somado à carência de políticas de valorização docente e à ausência de letramento digital por parte dos professores, resultou em uma intensificação das condições de trabalho, caracterizadas por incertezas e inúmeros desafios. Assim, acredita-se que a formação profissional não deve estar voltada somente aos conteúdos teóricos, mas também se basear nas necessidades e nas experiências vivenciadas pelo professor em sala de aula (Mello, 2000).

No entanto, mesmo após o fim da pandemia, o cenário ainda se encontra de forma semelhante. Evidenciamos em nosso contexto atual, o despreparo visível dos docentes para trabalhar com as TDIC vinculadas ao contexto escolar, o letramento digital ainda é uma lacuna emergente a ser preenchida. Segundo Coll; Mauri; Onrubia (2010, p. 74), “mesmo quando se dispõe de equipamentos e de infraestrutura que garanta acesso às TDIC, professores frequentemente fazem um uso limitado e pouco inovador destas tecnologias”.

Acreditamos que tais usos limitados e de pouca inovação podem ser repensados a partir de formações continuadas e colaborativas.

Diante do exposto, evidencia-se a necessidade de uma pesquisa voltada à formação docente com foco no letramento digital, com a intencionalidade de fomentar a construção de novos entendimentos acerca da natureza desse processo formativo, reconhecendo os professores como sujeitos ativos, capazes de elaborar concepções e ações colaborativas no contexto educacional. Como dito por Moraes e Torres (2023, p. 6),

> Assim, entendemos que o processo de formação continuada assume um papel muito importante entre os educadores, pois ao possibilitar discussões, troca de experiências e partilha dos problemas e das dificuldades enfrentadas em sala de aula, oportuniza ao professor ampliar seu conhecimento teórico, fornecendo subsídios e mais segurança para que ele tome suas decisões. Além de ter mais condições de acompanhar os avanços na educação, que são muitos, o professor pode vivenciar novas experiências, mudar sua prática ou encontrar caminhos para proporcionar aos estudantes melhores condições de ensino e de aprendizagem.

Para tanto, torna-se essencial que os professores vivenciem experiências formativas que lhes possibilitem desenvolver práticas pedagógicas mediadas por ferramentas digitais que possam reverberar em transformações significativas na realidade educacional. Nesse processo, a formação docente não deve apenas instrumentalizar o uso das tecnologias, mas também fomentar a compreensão de seus impactos nas dinâmicas de ensino e aprendizagem.

Compreendemos, assim, que a inserção das tecnologias no ambiente da sala de aula tem provocado o surgimento de novas formas de interação, diferentes gêneros e formatos textuais, o que exige dos professores não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade para lidar com as mudanças nos modos de produção e circulação do conhecimento. E, então, a escola foi atingida pela necessidade de incluir, ampliar, rever (Coscarelli; Ribeiro, 2005). Incluir tecnologias nas práticas pedagógicas, ampliar as possibilidades de utilização das ferramentas digitais e rever as metodologias trabalhadas em sala. No entanto, tais ações precisam de direcionamento e posicionamento crítico para seus fins, e isso se dá a partir da construção do conhecimento sobre o letramento digital e sua relevância no contexto educacional. (Campanini, 2023, p. 23).

Como apontado anteriormente, embora as TDIC estejam amplamente presentes no cotidiano escolar, seu uso ainda é frequentemente limitado e pouco inovador, o que revela fragilidades na formação dos professores e ressalta a importância de práticas formativas que dialoguem com a realidade vivida nas escolas. É nesse contexto que a formação continuada se configura como um eixo estruturante para o desenvolvimento profissional docente ao promover processos reflexivos e colaborativos que considerem os desafios concretos do trabalho pedagógico. Assim, como defendem autores como Lemos (2023) e Foerste (2004), a articulação entre teoria e prática, mediada por parcerias entre universidades e escolas, fortalece a construção de saberes docentes e contribui para o aperfeiçoamento da prática educativa. Nessa perspectiva, o letramento digital precisa ser compreendido não apenas como domínio técnico, mas como apropriação crítica das tecnologias, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem e promovendo uma educação mais conectada às demandas contemporâneas.

A formação continuada do professor é essencial para que ele acompanhe as constantes transformações no cenário educacional e esteja preparado para enfrentar os desafios que surgem no cotidiano escolar. Como traz Lemos (p. 154, 2023) sobre a formação continuada de professores:

> Sua formação deve ser consolidada à reflexão e aperfeiçoamento de sua prática educacional, pois, por meio deste processo o docente poderá possibilitar um ensino de qualidade aos seus educandos e se tornará um profissional capacitado e realizado em sua função que é ensinar, adaptando-se as mudanças no campo educacional.

Além disso, ao participar de processos formativos ao longo da carreira, o docente fortalece sua autonomia profissional, amplia sua capacidade de inovação e se torna mais sensível às demandas sociais e culturais da sua comunidade escolar. Uma das formas de formação continuada é por meio de parcerias entre as escolas de educação básica e as universidades, que podem oferecer oficinas e cursos para o desenvolvimento dos professores em diversas áreas, como traz Foerste (2004), ao mencionar que a parceria ajuda a fortalecer uma concepção segundo a qual a formação é um campo privilegiado para produzir a profissão docente.

No cenário de mudanças aceleradas e crescente presença das tecnologias digitais na educação, é importante repensar os modelos tradicionais de formação docente. A formação de professores precisa ser contínua, articulada com a prática e capaz de dialogar com os desafios reais vividos nas escolas. Segundo Da Silveira e Dos Santos (2023, p.08):

> Apesar do grande auxílio das tecnologias na educação, a atuação do professor é imprescindível para que as mídias sejam utilizadas de maneira adequada proporcionando a aprendizagem e, para que aconteça, faz-se necessário acompanhamento, orientação, formação e integração das ferramentas tecnológicas nos planejamentos didáticos.

Esse percurso deve articular conhecimentos teóricos, saberes da prática e reflexão crítica sobre o contexto escolar, promovendo o desenvolvimento de competências que vão além do domínio técnico das ferramentas digitais, mas um letramento não se refere apenas à aprendizagem do uso técnico de equipamentos ou plataformas, mas à apropriação crítica e pedagógica das tecnologias digitais.

Ao pensarmos no processo de letramento digital, entendemos que as tecnologias digitais adentram os espaços escolares como uma alternativa adicional de prática pedagógica, como uma ferramenta para contribuir significativamente com o processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que promovem experiências educativas diversificadas e favorecem o desenvolvimento do professor. De acordo com Andrade (2020, p. 2)

> Faz-se necessário que repensemos a organização educacional diante das novas demandas da sociedade, buscando propostas alternativas para o ensino, visando desenvolver novas competências e habilidades para que estes sujeitos sejam inseridos e interajam de forma crítica no contexto social atual.

Ao refletirmos sobre o letramento digital, é fundamental reconhecê-lo como intrinsecamente articulado a outras formas de letramento, visto que se constituem em práticas interdependentes. O conceito de letramento remonta ao século XVI, período em que a sociedade passou a demandar, de forma mais ampla, o domínio da linguagem escrita

e a capacidade de interpretar textos. A partir disso, podemos falar do que conhecemos hoje por letramento. Tavares (2009, p. 62) afirma que

> Um dos primeiros conceitos ou entendimentos sobre o que vem a ser letramento foi forjado já por volta do Século XVI na Europa, mais precisamente no período de expansão da escrita naquele continente. Nesta perspectiva, Letramento era nada mais nada menos que a capacidade de lidar com a escrita e tudo que por ventura surgisse da mesma.

Embora essa descrição inicial aponte para os primórdios do que viria a ser compreendido como letramento, é apenas no século XX que se consolida o processo de letramento segundo a perspectiva contemporânea, abrangendo não apenas a aquisição da leitura e escrita, mas também suas práticas sociais e contextuais.

Compreende-se, portanto, que o indivíduo letrado é aquele capaz de articular discursos, interpretar e compreender informações, bem como refletir criticamente sobre as temáticas que permeiam seu contexto sociocultural, incluindo os conteúdos abordados no ambiente escolar. Ademais, esse sujeito desenvolve a capacidade de realizar reflexões autônomas e críticas acerca das experiências vivenciadas em seu cotidiano.

A partir do final da década de 1990, e com maior intensidade no início dos anos 2000, a popularização da internet promoveu transformações significativas nas práticas de leitura e escrita nos contextos sociais, que passaram a ser mediadas pelas tecnologias digitais. Nesse sentido, refletir sobre o letramento na era atual implica reconhecer a presença das TDIC como elementos constitutivos das atividades cotidianas e, por conseguinte, das práticas pedagógicas no ambiente escolar. “Acompanhando esse conjunto de avanços, linguagens desenvolvidas para o uso de meios analógicos ou impressos migram para meios digitais, permitindo a integração e hibridização dessas linguagens” (Braga, 2013, p. 39).

Dessa forma, considera-se fundamental a abordagem do conceito de letramento digital, especialmente no que tange à prática docente. Atuando em contextos permeados pelas tecnologias digitais, o professor necessita desenvolver competências próprias do

letramento digital, de modo a não apenas conhecer e utilizar essas tecnologias, mas também empregá-las de forma crítica, reflexiva e pedagogicamente significativa.

Nesse sentido, letrar digitalmente os professores integra-se a uma formação mais ampla dos sujeitos, voltada a uma atuação consciente e crítica dos usos das TDIC. O sujeito letrado digitalmente é capaz de realizar julgamentos, posicionar-se criticamente e construir compreensões fundamentadas em referenciais teóricos e metodológicos, contribuindo de maneira significativa para o ambiente em que está inserido. Ao desenvolver competências voltadas aos processos cognitivos no contexto das tecnologias digitais, amplia-se o potencial formativo do indivíduo. Essa abordagem de letramentos, por sua vez, exerce influência direta e positiva sobre o ambiente escolar, enriquecendo as práticas pedagógicas e promovendo uma educação mais alinhada às demandas atuais.

Concordamos com Campanini (2023, p. 30) ao retratar que

> A necessidade do letramento digital direcionado aos professores, tanto na formação inicial, quanto em serviço, para que se apropriem das TDIC como mediadores a partir de um processo formativo teórico e prático que lhes deem condições de conhecer, compreender e entender as finalidades pedagógicas destas ambiências em suas práticas pedagógicas.

Entretanto, é importante reconhecer que o processo de formação docente não acontece de maneira isolada. A profissionalização docente se fortalece quando os professores têm a oportunidade de aprender uns com os outros, compartilhar dúvidas, estratégias e soluções, e construir coletivamente novas formas de ensinar. Como trazem os autores Nemer, Jatobá e Carvalho:

> A aprendizagem colaborativa promove um ambiente em que todos têm a oportunidade de aprender juntos, através da contribuição do aprendizado que é multiplicado de todos para todos, já que os indivíduos são incentivados a ampliarem seus conhecimentos, de maneira proativa. (2022, p.07)

Assim, ao final deste percurso formativo, emergem os ganhos de propostas fundamentadas no trabalho colaborativo entre os educadores. A colaboração se revela não apenas como estratégia de superação das dificuldades individuais, mas como caminho potente para o desenvolvimento profissional, o fortalecimento de vínculos entre os pares e a construção de comunidades de prática. Tais comunidades promovem um ambiente fértil

para o letramento digital, que, nesse contexto é um trabalho fundamental com as tecnologias digitais, não se limitando apenas a formação inicial dos professores, mas também estando presente em suas formações continuadas, e para a ressignificação da prática pedagógica, abrindo espaço para que os professores se reconheçam como sujeitos ativos na transformação da educação.

Nesse contexto, entende-se que práticas formativas que envolvem o trabalho colaborativo entre docentes e pesquisadores, como a realizada no âmbito do projeto de extensão: "02763 - DidaTic e Formação de Professores" desenvolvido em parceria com uma escola pública de Londrina e o Grupo DidaTic da Universidade Estadual de Londrina, são fundamentais para a construção de um letramento digital comprometido com a transformação das práticas pedagógicas. Ao promover a articulação entre teoria e prática, entre universidade e escola, essa proposta formativa possibilitou a criação de espaços de diálogo, escuta e experimentação, contribuindo para a ressignificação do uso das tecnologias digitais no cotidiano escolar.

DESENVOLVIMENTO

O presente estudo tem como objetivo compreender as contribuições do trabalho colaborativo na formação de professores para o letramento digital. Esse foi realizado com um grupo de professores de uma escola municipal localizada na zona leste do município de Londrina. Atende turmas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com aproximadamente 528 alunos, compondo uma comunidade escolar marcada pela diversidade e pelo envolvimento com projetos pedagógicos que dialogam com a formação docente e a inovação didática, principalmente em questões tecnológicas.

A formação focalizou as demandas relativas a uma Feira de Ciências da escola. As atividades tiveram início na primeira semana de setembro de 2024 e se estenderam até o dia da realização da feira, totalizando aproximadamente 13 semanas. O desenvolvimento do trabalho foi organizado em forma de oficinas e contou com encontros semanais de orientação conduzidos por duas alunas extensionistas, uma de mestrado e outra da graduação, com oficinas, letramento e momentos de diálogo com as docentes sobre possibilidades de implementação das tecnologias nas propostas desenvolvidas para a feira.

As atividades foram organizadas com base em temáticas significativas para as crianças e articuladas às experiências do cotidiano escolar. Do trabalho em conjunto na produção de materiais como: *podcasts*, vídeos em *stop motion* e clipes musicais, projetos com fotos, livros digitais, uma incubadora, uso da impressora 3d, assim como a caneta 3d, criação de avatar, artes com o Canva e algumas experiências com as tecnologias de Inteligência Artificial Generativa no planejamento das ações para a Feira.

Todo o processo foi marcado pela valorização do diálogo entre universidade e escola, com momentos de planejamento conjunto, trocas de saberes e reflexões coletivas sobre o uso pedagógico e didático das tecnologias digitais.

O caminho metodológico está organizado em uma pesquisa de caráter exploratório que "[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições." Gil (2002), de caráter qualitativo onde "o pesquisador vai a campo buscando "captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes." (Godoy, 1995).

Como parte da coleta de dados para esta pesquisa, foi realizada uma entrevista com seis professoras que participaram do projeto e aceitaram o convite. A entrevista foi realizada para compreender as percepções e experiências dos docentes em relação às experiências vivenciadas durante as oficinas, além de avaliar o impacto do trabalho colaborativo no processo de formação para o letramento digital.

A entrevista foi estruturada com perguntas abertas que permitiram aos participantes refletirem sobre o processo de implementação das tecnologias nas suas práticas, os desafios enfrentados, as estratégias adotadas e os resultados observados. Os dados da entrevista foram sistematizados com o apoio da técnica de análise de conteúdos (Bardin, 1977), que consiste em tratar as informações seguindo um roteiro composto por três fases, sendo elas: Pré-análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados.

RESULTADOS

Com o intuito de compreender as contribuições do trabalho colaborativo para a formação docente voltada ao letramento digital, foram realizadas entrevistas com quatro

professoras participantes do projeto formativo. As entrevistas buscaram evidenciar como os encontros, oficinas e trocas estabelecidas ao longo do processo repercutiram nas práticas pedagógicas e nas percepções das docentes sobre o uso das TDIC. A seguir, apresentamos a análise dos dados organizados em eixos temáticos, construídos a partir da recorrência de sentidos nas falas das participantes.

As participantes da pesquisa são seis professoras da rede municipal de Londrina, atuantes na Escola Municipal Maestro Roberto Pereira Panico. Em relação à faixa etária, duas professoras têm entre 50 e 53 anos, uma possui 42 anos, duas estão na faixa entre 33 e 38 anos e uma tem 25 anos. Todas as participantes são graduadas em Pedagogia, sendo que uma delas possui licenciatura em matemática e outra, licenciatura também em educação física. Quanto ao tempo de atuação no magistério, uma professora tem 20 anos de experiência, duas têm entre 12 e 14 anos de carreira e três possuem entre 2 e 6 anos de prática docente. A identidade das participantes foi preservada e foi nominada como professora 1, professora 2, etc.

Apesar das participantes possuírem idades e tempo de atuação diferentes, as respostas não se diferenciam em relação ao conteúdo proposto, o que percebemos foi que as professoras que possuem mais tempo de atuação enfatizaram que por terem uma alta demanda de trabalho o aprendizado através das oficinas realizadas foi útil para ganhar tempo e agilizar o planejamento.

Para responder ao objetivo proposto, buscamos levantar dados sobre como as professoras avaliaram a experiência das oficinas colaborativas de e com o uso de tecnologias digitais, tanto durante quanto após sua realização, bem como se pretendiam continuar utilizando essas tecnologias em suas práticas pedagógicas.

Para construção das categorias, primeiramente realizamos a leitura da resposta analisada e em seguida procedemos à codificação dos dados destacando as palavras e frases relevantes com objetivo proposto. Após, reorganizamos os dados em outro documento a fim de estabelecer pré-categorias. Em um terceiro momento, utilizamos o Openai Chat GPT para auxiliar na formação das categorias. Este sugeriu algumas categorias, as quais analisamos e modificamos a partir do referencial teórico que embasa este texto e do objetivo até chegar em três categorias definitivas que serão discutidas a seguir: “alterações na prática docente”, “apropriação” e “formação colaborativa”.

Quatro professoras consideraram que houve “alterações na prática docente”. Essas expressaram que, antes da participação nas oficinas, pensavam nas tecnologias digitais de uma determinada forma, e após a experiência, passaram a refletir e utilizá-las de maneira diferente. Outro dado relevante se refere ao fato de que, por terem uma demanda de muito trabalho, a prática mediada pelas tecnologias digitais poderia otimizar o tempo. Além disso, as professoras descreveram que no decorrer das oficinas começaram a pensar que precisavam elaborar um projeto com um determinado tema para uma feira de ciências que seria realizada na escola, e que a experiência vivenciada nas oficinas com a inteligência artificial favoreceu mudanças na atuação, além de aumentar os conhecimentos e serem desafiadas a buscar inovações. A seguir alguns excertos para ilustrar:

> É realmente isso, um divisor de águas. É antes da IA e depois da IA. Com isso a gente vai otimizar nosso tempo. (Professora 1)
>
> Oportunidade de aumentar e desafiar os nossos conhecimentos.
> (Professora 3)
>
> Senti que abriram possibilidades. (Professora 6)

Deste modo, podemos correlacionar a categoria “alterações na prática docente” com o que diz Asbahr (2005) em relação a teoria da atividade, que “uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um objeto”, isto é chamado de motivo, e “o motivo é o que impulsiona uma atividade, pois articula uma necessidade a um objeto.” As professoras tinham uma necessidade: a de elaborar um projeto para feira de ciências, ou seja, um motivo, buscar informações e subsídios para seu trabalho, o qual foi atendido por meio de uma formação colaborativa.

Além disso, podemos relacionar esta categoria com o que Gasparotto e Moreira (2016, p.6) descrevem sobre a entrada dos pesquisadores na escola, pois nem sempre é bem aceita pelos professores e gestão escolar, por ser visto como “aquele que observa unicamente para avaliar, sem oferecer contribuições à realidade encontrada”. No caso das oficinas realizadas, as próprias professoras descreveram que se beneficiaram dos novos conhecimentos e das experiências vivenciadas porque se constituíram de encontros que atenderam suas reais necessidades.

A segunda categoria identificada foi “apropriação”. As professoras relataram que a partir das oficinas começaram a se “aventurar” na produção e edição de vídeos e músicas, sentiram-se empolgadas, pensando no que poderiam fazer de diferente a partir da utilização de aplicativos como canva e da inteligência artificial generativa e, a partir disso passaram a elaborar seus planejamentos e projetos. A seguir alguns excertos para ilustrar:

> Produzi o vídeo de formatura dos meus alunos... Eu vou me aventurar. E comecei. Põe lá uma imagem, foi até que eu produzi, editei, mexi, coloquei música. (Professora 2)

> [...] nossos encontros, eu no dia, coloca aí sua problemática, uma ideia de problemática, eu saí com um projeto e feira escrita, bem definida (Professora 2)

> [...] pensando num tema pra este ano e a primeira coisa que eu fui para a inteligência artificial [...]. Fascinada com o processo da IA (Professora 3)

A categoria “apropriação” indica ainda que as professoras foram autoras e co-autoras nas experiências vivenciadas com as tecnologias digitais, pois além de estabelecerem uma parceria com a inteligência artificial, se sentiram capacitadas para experimentar novas práticas mediadas por estes dispositivos em suas aulas.

Um grande desafio para o uso das tecnologias é desenvolver a capacidade para perceber suas potencialidades pois segundo Gonzales, Silva e Lopes Junior (2021), a inserção de tecnologias na prática dos professores requer que, além da escola disponibilizar equipamentos e criar condições para que os professores “compreendam as suas potencialidades e limitações e possam assumir o protagonismo da ação com o uso das tecnologias digitais [...]”. Os dados das entrevistas indicam indícios de que as oficinas realizadas cumpriram seu papel formativo, pois o conteúdo foi extrapolado para além daquele espaço, reverberando nas práticas posteriores das participantes.

É possível observar que as oficinas criaram condições para que as professoras se aproximassem das tecnologias digitais por meio de conteúdos selecionados, pois Cardoso, Mendes e Fofonca (2021, p. 146) dizem que, é preciso considerar o contexto que atuam, as suas dificuldades, para “levá-lo a compreender as possibilidades que a tecnologia oferece e a utilizar-se dela de forma consistente”. Desta forma podemos presumir que, ao promover

as oficinas no próprio ambiente de trabalho, em horários adequados e com conteúdos pertinentes ao contexto, as professoras se interessaram e se apropriaram dos conhecimentos.

A terceira categoria identificada foi "formação colaborativa". As professoras relataram o acolhimento e naturalidade referente aos docentes que ministraram as oficinas, pois quase todas as participantes se consideravam leigas em relação ao letramento digital e, por isso, poderiam se sentir inseguras e com receio. No entanto, os dados apresentam justamente o contrário. Alguns excertos para ilustrar:

> Eu acho que o que trouxe também é uma questão de humanidade, sabe? Vocês não julgam, sabe? Não é porque aquele olhar também julga, como assim eles não sabem? Não, vocês acolheram a gente, não, vem cá que a gente ensina. A naturalidade como vocês trataram, pelo menos a mim. (Professora 3)

> Os encontros foram positivos (Professora 4)

> ...a gente tinha aquele momento de sentar e conversar sobre o que ia ser feito, era necessário que a gente colocasse o nosso planejamento, do que seria feito... (Professora 6)

Nessa direção, Santos e Sá (2021, p.8) expressam que a formação dos professores deve priorizar práticas que contemplem "a integração indivíduo entre corpo e mente; racionalidade e sensibilidade; ser humano e natureza; favorecendo novas práticas de relações entre as pessoas com vistas a se tornarem mais cooperativas e solidárias". Neste sentido as oficinas realizadas com as professoras puderam favorecer essa integração entre os professores que ministraram e os participantes, com destaque para a sensibilidade, pois as professoras relatam que não houve julgamentos, pelo contrário, foi natural, e se sentiram acolhidas.

Podemos também relacionar essa categoria "formação colaborativa" à de "apropriação", pois, ao se encontrarem em um ambiente favorável, mediado por formadores que agiram com naturalidade e ofereceram conteúdos específicos para a

realidade educacional e às necessidades daquele momento, as professoras envolveram-se ativamente nas oficinas, fator que contribuiu para a apropriação das tecnologias digitais e, consequentemente de novos conceitos.

De acordo com o que as professoras relataram sobre a participação nas oficinas podemos relacionar com o que Tassoni (2022) defende, pois ao oferecer aos professores uma participação ativa em seu próprio processo formativo, com a possibilidades de apresentar sugestões e contribuições, tomar decisões desde o planejamento até a organização, avaliação e readequação das ações, cria-se um ambiente em que o relacionamento com a informação e com o conhecimento se dá de forma cooperativa, podendo contribuir para a compreensão de que a prática docente é um fazer compartilhado, construído cooperativamente entre todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das entrevistas e da reflexão sobre o processo formativo vivenciado, evidencia-se que o trabalho colaborativo entre universidade e escola, com foco no letramento digital, desempenha um papel fundamental na transformação das práticas pedagógicas. As professoras participantes demonstraram avanços significativos na compreensão e no uso das TDIC, superando uma visão restrita e funcional para adotar posturas mais críticas, criativas e reflexivas. O ambiente acolhedor e horizontal das oficinas incentivou a experimentação de novas formas de ensinar e a produção de materiais inovadores, especialmente no contexto da Feira de Ciências.

A formação, concebida como espaço de troca e construção coletiva de saberes, valorizou as vivências, dúvidas e saberes das docentes, fortalecendo sua confiança e protagonismo. Reconhecer a dimensão humana e relacional do processo formativo foi essencial para consolidar um clima de colaboração e pertencimento. Nesse sentido, reforça-se a importância de que propostas de formação docente rompam com modelos fragmentados e reprodutivistas, promovendo práticas que estimulem a reflexão crítica, a autoria e o desenvolvimento profissional contínuo. Ao articular teoria e prática, universidade e escola, essas formações colaborativas contribuem para uma educação mais significativa, alinhada às demandas contemporâneas e centrada no desenvolvimento integral dos sujeitos.

Com base na análise das entrevistas e na reflexão sobre o processo formativo desenvolvido, torna-se evidente que o trabalho colaborativo entre universidade e escola, com foco no letramento digital, desempenha um papel crucial na transformação das práticas pedagógicas. As professoras participantes do projeto demonstraram um crescimento significativo em sua compreensão das TDIC e no letramento digital, passando de uma visão limitada e funcional para uma abordagem mais crítica, reflexiva e criativa. A apropriação das tecnologias digitais, impulsionada pelo ambiente acolhedor e colaborativo das oficinas, permitiu que as docentes experimentassem novas formas de ensinar, produzindo materiais diversos e inovadores para a Feira de Ciências.

Além disso, o estudo revela a importância da formação continuada como um espaço de troca, aprendizado mútuo e construção coletiva de saberes. As professoras valorizaram a oportunidade de compartilhar suas dúvidas, angústias e experiências, sentindo-se acolhidas e incentivadas a superar suas inseguranças em relação ao letramento digital. O reconhecimento da humanidade presente no processo formativo, aliado à naturalidade e à abertura dos formadores, contribuiu para o estabelecimento de um clima de confiança e colaboração, fundamental para o desenvolvimento profissional e pessoal das docentes.

Nesse sentido, torna-se necessário que as propostas de formação docente avancem para além do paradigma da fragmentação e da mera reprodução do conhecimento, promovendo, assim, processos formativos que incentivem os professores a construir, analisar e refletir sobre suas próprias práticas e saberes. Concordamos com os ideais defendidos por Modelski, Giraffa e Casartelli (2019) de que pensar em formação docente envolve considerar mecanismos que auxiliem no processo de construção que acontece ao longo da vida, uma vez que estamos em constante movimento de aprendizagem.

Em suma, a pesquisa demonstra que a formação continuada para o letramento digital, quando realizada de forma colaborativa e contextualizada, é capaz de gerar contribuições significativas na prática docente e no letramento digital. Ademais, ao promover a articulação entre teoria e prática, universidade e escola, e ao valorizar o protagonismo e a autonomia dos professores, esse tipo de formação fortalece a construção de comunidades de prática, impulsiona a inovação pedagógica e contribui para uma educação mais conectada às demandas contemporâneas.

Portanto, torna-se imprescindível que as políticas públicas e as instituições de ensino invistam em propostas formativas que contemplem o trabalho colaborativo, o

letramento digital, as necessidades reais dos professores, a valorização dos seus saberes e das suas experiências, visando aprimorar a qualidade da educação e garantir o desenvolvimento integral dos estudantes.

AGRADECIMENTO

Gostaríamos de agradecer à escola Maestro Pereira Panico, principalmente aos professores por possibilitarem a realização desta pesquisa, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Fundação Araucária pelo fomento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. P. de**. LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, 2020, 1, Anais do CIET: EnPED, São Carlos, 2020. Disponível em: https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1718. Acesso em: 09 de maio de 2025.

ASBAHR, F. DA S. F.. **A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade.** Revista Brasileira de Educação, n. 29, p. 108–118, maio 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRAGA, D. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2013.

CAMPANINI, C. K. **PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS INTEGRANTES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA – UEL SOBRE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA EM LETRAMENTO DIGITAL.** 131 f. Dissertação.

CARDOSO, Liliane de Sousa; MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli; FOFONCA, Eduardo. **Formação Inicial de Professores do Ensino Fundamental - Anos Iniciais: práticas que podem efetivar a mediação pedagógica para a apropriação de tecnologias digitais**. INTERFACES DA EDUCAÇÃO, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 143–164, 2021.Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4528. Acesso em: 10 maio. 2025.

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. **A incorporação das tecnologias de informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso**. In: COLL, C.; MONEREO, C. (org.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66-93

COLL, S. C.; DÍAZ, B. A. F.; ENGEL, R. A.; SALINA, I. J. **Evidências de aprendizaje en prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales.** RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, v. 26, n. 2, p. 9-25, 2003. DOI: https://doi.org/10.5944/ried.26.2.37293.

COSCARELLI, C. V. RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DA SILVEIRA, Laelson Santos; DOS SANTOS, Raul Teruel. **Formação de professores e o uso das tecnologias digitais na sala de aula**. Múltiplos Olhares em Ciência da Informação, v. 13, 2023.

FOESTE, E. (2004). **Parceria na formação de professores.** Revista Iberoamericana De Educación, 34(3), 1–12. DOI: https://doi.org/10.35362/rie36133547

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. **Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente.** Perspectiva, Florianopolis , v. 34, n. 3, p. 948-973, dez. 2016 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732016000300948&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 08 maio 2025.

GONZALES, K. G.; SILVA, K. A. G.; LOPES JÚNIOR, O. S. **Reflexões sobre a apropriação das tecnologias digitais no ensino de matemática: uma proposta a partir de uma revisão teórica**. Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática, v. 14, n. 3, p. 302–311, 2021.

LEMOS, Adna dos Santos. **A importância da formação continuada dos professores e a busca pela autonomia no processo de ensino e aprendizagem**. In: MEDEIROS, Janiara de Lima(Org.).Ensino e Educação: contextos e vivências.Campina Grande: Licuri, 2023, p. 149-164.v. 2.

MELLO, G. N. **Formação inicial de professores para a educação básica**: uma (re)visão radical. Em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98–110. 2000. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. **Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e180201, 2019.

MORAES, D. A. F. de.; TORRES, A. C. L. G. C. **Pandemia e política de formação docente: estudo de caso sobre a capacitação e contingenciamento**. Revista Eletrônica de Educação, v. 17, p.1-23, e6181052, jan./dez. 2023. DOI: http://dx.doi.org/10.14244/198271996181.

NEMER, F. U., Jatobá, A., & Carvalho, P. V. R. de. (2022). **APRENDIZAGEM COLABORATIVA MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O PREENCHIMENTO DE DADOS DA PLATAFORMA SUCUPIRA**. Cadernos Cajuína, 7(1), e227126. DOI: https://doi.org/10.52641/cadcaj.v7i1.615

OPENAI. **ChatGPT: modelo de linguagem generativa baseado em arquitetura GPT-4.** Disponível em: https://chat.openai.com/. Acesso em: 11 maio 2025.

SANTOS, Tais Wojciechowski; SÁ, Ricardo Antunes de. **O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais**. Educar em Revista, [S. l.], v. 37, p. 1–20, 2021. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/72722.

TASSONI, E. C. M. **Formação de professores em colaboração: possibilidades de ressignificação das práticas pedagógicas**. Educação: Teoria e Prática, *[S. l.]*, v. 31, n. 64, p. e38[2021], 2022. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/13892. Acesso em: 14 maio. 2025.

TAVARES, D. da S. **Rádio: oralidade mediatizada e letramento (uma perspectiva sócio-histórica).** 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

CAPÍTULO 25

INVENÇÕES CURRICULARES NO ENSINO MÉDIO: CRIAÇÕES DOCENTES E DIFERENÇAS

Rafael Ferreira de Souza Honorato
Rallyne Ranielly Alves da Silva
Juan Cleslay Pereira Ventura
Gabriel César de Araújo

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais brasileiras, influenciadas por questões econômicas e morais de vertente neoliberal e neoconservadora desde a década de 1990, passaram por intensas transformações. Nesse cenário, as políticas para o Ensino Médio (EM), no início do século XXI, têm passado por alterações significativas que revelam a incapacidade dos ideais neoliberais de formar cidadãos obedientes e sustentar economias sem fronteiras. Em um ambiente político marcado pelo avanço de extremismos de direita, essas políticas têm favorecido o surgimento de um neoliberalismo mais agressivo e intolerante, caracterizado pela fusão entre moralismo e lógica de mercado (Souza; Pereira; Honorato, 2020; Rodrigues; Honorato, 2020; Sena; Albino; Rodrigues, 2021), impulsionando um aperfeiçoamento dos processos de regulação e normatização — agora mais sofisticados e complexos.

O golpe jurídico-parlamentar que destituiu a presidenta Dilma Rousseff em 2016 foi um marco desse movimento no contexto brasileiro. Ainda que essa relação não tenha surgido repentinamente, o golpe intensificou a articulação entre demandas conservadoras e o Estado brasileiro — especialmente aquelas promovidas por grupos religiosos, como os católicos e, mais recentemente, os pentecostais. Assim, essa dinâmica, que já era historicamente complexa, atingiu um novo patamar após 2016, (re)ordenando o cenário político e facilitando a ascensão da extrema direita. O neoliberalismo dito "progressista", derrotado eleitoralmente, apoiou o golpe e, posteriormente, aliou-se a posições extremistas nas eleições seguintes. Dessa forma, o cenário educacional brasileiro reflete o

enfraquecimento das democracias por meio de processos institucionais e legais (Rodrigues; Honorato, 2020).

Nesse novo arranjo político, as orientações neoliberais e conservadoras passaram a se materializar de forma mais sistemática nas políticas públicas, sobretudo por meio de programas governamentais, como a "Ponte para o Futuro", que inauguraram um novo ciclo de reformas no campo educacional. A intensificação da agenda neoliberal-conservadora ficou evidente com a execução desse programa, proposto pelo governo do presidente Michel Temer (PMDB). De caráter restritivo, esse plano governamental defendia a significativa redução da intervenção estatal na economia. Com base nesse princípio, várias reformas foram implementadas, incluindo a trabalhista, que diminuiu os benefícios dos trabalhadores e alinhava o governo aos interesses de corporações e instituições financeiras. Simultaneamente, fortaleceram-se alianças com grupos políticos ligados à bancada religiosa cristã, o que resultou na exclusão de temas como gênero, sexualidade, cultura e religiões de matriz africana da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse contexto, foi introduzido o Novo Ensino Médio (NEM), que definiu o novo padrão educacional no país, cuja proposta estabeleceu o empreendedorismo como referência central para a educação (Rodrigues; Honorato, 2020).

Todavia, a reorganização formal do Ensino Médio começou a se concretizar em 2016 com a publicação da Medida Provisória nº 746/2016, que foi ratificada no ano seguinte, convertendo-se na Lei nº 13.415/2017. Devido à urgência em se aprovar a proposta, a BNCC foi dividida, resultando na validação separada dos documentos relacionados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, enquanto a parte referente ao Ensino Médio foi inicialmente negligenciada. Essa divisão ajudou a descaracterizar a Educação Básica como um todo e culminou, em 2018, na aprovação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), consolidando assim a marginalização do Ensino Médio dentro do sistema educacional.

Após diversas reformas em busca de uma identidade para o EM, a Lei nº 13.415/2017, conforme analisado por Lopes (2019), representa uma imposição autoritária do pensamento e da moral capitalista, ignorando as reais necessidades de alunos, professores e sociedade civil. Implementada por meio de medida provisória e sem consulta efetiva aos envolvidos no processo educativo, a reforma trouxe mudanças significativas ao

currículo, incluindo a adoção da BNCC-EM e dos itinerários formativos, conforme os artigos 35 e 36 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Entretanto, apesar das controvérsias, os estados brasileiros iniciaram, em 2022, o processo de implementação do NEM em suas redes. Nesse cenário de reformulação compulsória, o estado da Paraíba passou a se mobilizar previamente, a partir de 2019, para construir sua Proposta Curricular para o Ensino Médio (PCEM-PB), buscando incorporar — ainda que com especificidades locais — os pressupostos e diretrizes da Reforma do Ensino Médio (REM). Aprovada em 2020 e iniciada, de forma parcial, em 2021, a PCEM-PB evidencia os modos como os estados foram pressionados a traduzir e operacionalizar o novo modelo educacional, mesmo sob disputas, tensões e apagamentos de demandas sociais plurais.

Logo, nosso objetivo é analisar o processo de tradução do "Novo" Ensino Médio (NEM) na elaboração da PCEM-PB, buscando valorizar as diferenças existentes nos espaços escolares marcados por múltiplos atravessamentos — de classe social, cultura, raça/etnia, religião, sexualidade, gênero, entre outros. Essas interconexões geram tensões e dissonâncias nas relações escolares e tornam o currículo uma "conversa complicada" (Pinar, 2013), atravessada por intensas redes de negociação e resistência.

Metodologicamente, optamos por uma abordagem pós-qualitativa (Pierre, 2018), atravessada pelas lentes pós-estruturais e pós-fundacionais, que concebem o conhecimento não como reflexo de uma realidade fixa, mas como território de significações provisórias, em que discursos se entrelaçam, se tensionam e se desfazem em sentidos instáveis, caóticos e permanentemente disputados (Paraíso, 2023). Pensar por essa lógica nos permite entender que os diversos discursos em torno dos documentos oficiais não são registros neutros ou dados fixos, mas vestígios discursivos em disputa por significação e legitimidade (Macedo; Silva, 2022). Nesse jogo de forças e sentidos, as políticas curriculares e suas traduções locais são lidas como enunciados móveis, que carregam marcas de suas origens e ressoam de modos múltiplos nos contextos em que se materializam. É nesse terreno movediço, marcado por instabilidade e possibilidade, que esta pesquisa se instala: não para fixar respostas, mas para rastrear sentidos, desconstruir naturalizações e visibilizar as margens onde outras formas de dizer e fazer educação ainda resistem.

Com base no exposto, este texto está organizado da seguinte forma: na introdução, apresentamos o contexto da BNCC-EM e PCEM-PB e suas implicações para as políticas da educação paraibana. Em seguida, nos caminhos teórico-metodológicos, expomos a abordagem pós-estrutural e pós-fundacional que fundamenta a pesquisa. Na seção seguinte, analisamos os sentidos que foram e estão sendo produzidos, disputados, além da tradução curricular da BNCC-EM e da PCEM-PB. Por fim, nas considerações finais, refletimos sobre os desafios e as possibilidades dessas políticas diante das demandas locais e das tensões que atravessam o campo educacional.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por entender o significado como uma construção discursiva, que desafia verdades universais e descentraliza as estruturas e pretensões científicas universalistas, optamos pela abordagem pós-estrutural. Essa escolha permite observar as diferenças, rupturas e descontinuidades que permeiam o sistema de significação — compreendido como um sistema fluido e em constante transformação. A significação, nesse contexto, é atravessada por discursos que possibilitam a leitura das construções históricas (Honorato; Pereira; Ramos, 2020). Além disso, considerando que a operação discursiva se inscreve em um sistema relacional e diferencial, a perspectiva pós-fundacional contribui ao deslocar as bases fixas dessa discussão, entendendo que as relações diferenciais e as posições nas cadeias de significação são contingentes e politicamente articuladas, com sentidos sempre parciais e instáveis (Laclau, 2011; 2013). E é nesse cenário que a hegemonia se estabelece: pela capacidade de determinados discursos fixarem temporariamente significados em meio a um campo de disputas (Laclau; Mouffe, 2015).

Assim, ao adotarmos essa perspectiva, que radicaliza a noção de sistemas relacionais e nega a impossibilidade de um fechamento total em torno de qualquer centro fixo, abrimos espaço para valorizar as diferenças e as vozes que constituem o espaço escolar, o que permite confrontar as realidades das políticas educacionais enquanto estruturas hegemônicas e ampliar o debate sobre a diferença (Honorato; Pereira; Ramos, 2020; Honorato, 2022).

A noção de discurso, nesse cenário, é essencial para problematizar as racionalidades modernas, como as que sustentam a BNCC-EM e a PCEM-PB. De acordo com Laclau e Mouffe

(2015), o discurso vai além da linguagem: constitui práticas sociais nas quais palavras e ações se entrelaçam na produção de significados. Dito de outra forma, o discurso envolve tanto aspectos simbólicos quanto materiais, sendo, portanto, uma prática social, ou seja, qualquer ação realizada por sujeitos, identidades ou instituições é também uma ação significante (Honorato, 2022, p. 34). Essas práticas são formadas por relações entre significantes que se articulam para produzir sentidos que, por vezes, adquirem o *status* de pontos nodais e reorganizam temporariamente os significados. No entanto, essa nova estabilidade é sempre provisória, sujeita a deslocamentos conforme avançam as disputas.

Dessa maneira, o currículo, entendido como discurso, atua simultaneamente como instrumento de poder e como produtor de sentidos. Ele define quais saberes devem ser ensinados, contribui para a construção das identidades discentes, orienta metodologias docentes e sustenta hierarquias sociais. Além disso, incorpora valores, normas e ideais de comportamento, influenciando tanto a elaboração do planejamento pedagógico quanto os critérios de avaliação. Portanto, o currículo não apenas estrutura o conteúdo escolar, mas impacta as concepções sociais acerca do ensino e da aprendizagem (Albino; Maia; Pereira, 2012; Honorato, Albino; Rodrigues, 2019; Honorato, 2022). As relações de poder exercem papel determinante na adaptação curricular, que se configura por meio de dinâmicas interativas e redes de interdependência, redes essas que, ao mesmo tempo em que nos moldam, são moldadas por nossas ações. Logo, o currículo é continuamente produzido e transformado por forças diversas, revelando os constantes embates e disputas por identidade presentes no espaço educacional.

Dessa forma, a regulamentação do conhecimento deve ser compreendida como uma construção social que, ao refletir determinadas visões de mundo, pode também silenciar ou excluir outras, estando intrinsecamente ligada a relações de poder. Partindo desse entendimento, este trabalho, fundamentado nas perspectivas pós-estruturais e pós-fundacionais, concebe o currículo como uma rede de significações discursivas (Rodrigues 2019; Honorato; Albino; Rodrigues, 2019; Rodrigues; Honorato, 2020; Honorato, 2022; Honorato; Ribeiro; Pereira, 2024), rejeita a ideia de uma estrutura central fixa e reconhece o caráter mutável e contingente do currículo. São reconhecidas também suas múltiplas articulações com marcadores sociais que geram tensões e conflitos no processo de sua (re)construção, como classe, cultura, raça/etnia, religião, sexualidade, gênero, entre outros. Tais tensões, longe de serem obstáculos, configuram-se como oportunidades potentes para

a aprendizagem e problematização da educação. A complexidade dessas relações interpessoais, marcadas por constantes negociações e resistências, faz do currículo uma "conversa complicada" (Pinar, 2013), onde o diálogo e a convivência são atravessados por desafios significativos.

Diante desse caráter contingencial e dos tensionamentos, a noção de tradução ganha relevância na discussão ao ser compreendida como uma prática poética capaz de estabelecer novas formas de equivalência entre diferentes modos de existência e presença (Corazza, 2011). Sob esse olhar, docentes e discentes assumem papéis centrais na coautoria do currículo, sendo vistos como sujeitos produtores de saberes e criadores de estratégias de apropriação cultural. Essa perspectiva amplia o olhar sobre as políticas curriculares, valorizando as dimensões ético-estético-político-poéticas das experiências escolares (Rodrigues; Honorato, 2025). Nessa linha de raciocínio, a docência e o currículo, assim, se configuram como territórios de embate, tensão e invenção discursiva, onde a escola é mais do que promessa de futuro: é uma arena de lutas cotidianas entre "forças de captura e forças de resistência, entre o que adormece e o que desperta" (Rodrigues; Honorato, 2025, p. 4).

Nesse mesmo movimento, o conceito de hibridismo torna-se essencial para compreender a complexidade das políticas educacionais, conforme abordado por Garduño e Honorato (2024). Este conceito refere-se aos "processos socioculturais onde práticas ou estruturas distintas, antes existentes separadamente, se unem para originar novas estruturas, preservando aspectos das originais, sem, contudo, se fundem totalmente com elas" (Canclini, 2013, p. 8, tradução nossa). Ao compreendermos as políticas educacionais como políticas culturais, — destinadas a direcionar dinâmicas simbólicas e estabelecer consensos em torno de uma determinada ordem social específica ou de transformações almejadas —, o conceito de hibridismo contribui para evidenciar as complexas traduções que essas políticas sofrem ao serem apropriadas nos contextos escolares, revelando seus efeitos contraditórios e suas múltiplas possibilidades de significação (Canclini, 2013). Em outras palavras, ao serem traduzidas, as novas configurações não só preservam traços das originais, mas também introduzem contradições e reinvenções quando atreladas à noção de hibridismo, transformando a escola num espaço de negociação entre discursos globais e práticas locais, onde significados são temporariamente fixados, mas sempre estão sujeitos a deslocamentos (Honorato, Rodrigues, 2019).

A PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA: TRADUZINDO AS CONTRADIÇÕES E DESAFIOS DAS POLÍTICAS CURRICULARES

Após a aprovação da BNCC-EM em 2018, o estado da Paraíba iniciou, no ano seguinte, o processo de elaboração da PCEM-PB. Tal processo caracterizou-se por uma da Base, marcada pelo hibridismo, e articulou atores locais e internacionais que se envolveram diretamente na disputa pelos significados atribuídos à política educacional. O projeto foi liderado pela Secretaria de Estado de Educação e Ciência e Tecnologia (SEECT) e aprovado pelo Ministério da Educação (MEC), além de envolver o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Conselho Estadual de Educação (CEE) e o Instituto Reúna. Embora o Instituto Reúna se apresente como uma organização sem fins lucrativos, sua atuação como parceiro técnico-pedagógico evidencia sua influência na produção de diretrizes e materiais curriculares voltados à busca por coerência sistêmica, qualidade, inclusão e equidade.

Apesar de o setor público ter conduzido o processo, a atuação do Instituto Reúna foi decisiva na formulação das diretrizes curriculares (Souza; Pereira; Honorato, 2020). Como apontam Rodrigues e Honorato (2020), a presença de organizações privadas no processo de elaboração curricular tem se ampliado e refletem–a consolidação de modelos de governança de viés neoliberal-conservador, que tendem a borrar as fronteiras entre o público e o privado. Essa dinâmica é evidente na elaboração da PCEM-PB, que combina orientações e textos de entidades governamentais, como MEC, UNDIME e CONSED, com contribuições de organizações privadas, especialmente aquelas ligadas ao projeto "Escola da Escolha". Esse movimento, como analisado por Souza, Pereira e Honorato (2020), está inserido em um cenário mais amplo de reconfiguração do papel da escola pública, no qual o conceito de "qualidade" se desloca de uma perspectiva formativa e cidadã para um paradigma gerencial, fortemente pautado por métricas de desempenho e pela lógica da empregabilidade. Assim, a noção de qualidade educacional passa a ser instrumentalizada por exigências de produtividade e competitividade, subordinando tanto a gestão escolar quanto a organização curricular às demandas da reestruturação produtiva do capitalismo contemporâneo. Trata-se, portanto, de uma captura do sentido social da escola,

redirecionando-a para a formação de sujeitos adaptáveis ao mercado em detrimento da construção de uma educação crítica e emancipadora.

Ainda que as propostas curriculares com caráter centralizador e as orientações de cunho internacional se proponham a padronizar a educação, elas só se efetivam institucionalmente quando passam por processos de negociação com as demandas locais, muitas vezes divergentes dos interesses político-econômicos e morais hegemônicos (Lopes; Cunha; Costa, 2013). Essas negociações, ao envolver tanto o setor público quanto organizações privadas, resultam em acordos e concessões que viabilizam a formulação e legitimação das ações conduzidas por esses atores. Esse processo de (re)negociação evidencia o hibridismo ao articular distintas vozes e perspectivas. Para tanto, foram mobilizados redatores, realizadas reuniões e escutas públicas, promovidos seminários e sistematizadas diversas contribuições das comunidades escolares. Conforme apontam Souza, Souza e Honorato (2024), tais esforços culminaram na produção de três versões preliminares e na construção das trilhas formativas com apoio do CONSED, resultando na aprovação da PCEM-PB pelo Conselho Estadual de Educação em 2020. Assim, a partir de 2021, a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia passou a direcionar seus esforços para a formação continuada dos profissionais da rede estadual, bem como para a atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

Com o avanço desse processo, em 2022, a SEECT iniciou a implementação da PCEM-PB nas escolas-piloto. O novo modelo curricular apresenta quatro modalidades distintas: o Ensino Regular, com carga horária de 3.000 horas, acrescida de itinerários formativos; o Ensino Integral, com mais de 3.600 horas e ênfase em estudos propedêuticos; o Ensino Integral Técnico, com 4.200 horas, incluindo uma parte flexível voltada à Formação Profissional; e, por fim, o Ensino Regular Técnico e Profissional, também com 3.000 horas, mas com foco na inserção dos estudantes no mundo do trabalho. A priorização da formação técnica e profissional se destaca em um contexto estadual onde mais da metade dos estudantes do Ensino Médio (52,15%) estão matriculados em escolas de tempo integral, posicionando a Paraíba como o quarto estado brasileiro com maior percentual nesse modelo. Desde 2016, o crescimento dessa rede tem sido impulsionado por investimentos expressivos do governo estadual. Essa expansão reflete a busca por uma resposta contextualizada às demandas regionais, combinando elementos locais com influências globais no desenho curricular.

No entanto, embora os arranjos curriculares propostos tentem conjugar o global ao local, especialmente por meio dos itinerários formativos, esse esforço de tradução também revela desafios. Cada itinerário, incluindo os componentes, como o projeto de vida, e as disciplinas eletivas, é estruturado não apenas em torno das áreas de conhecimento, mas também considerando as realidades e demandas regionais. Um exemplo é o itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que propõe um movimento escalonado de leitura do território: do local ao regional, e deste ao global (Paraíba, 2020). Contudo, existe o risco de que essa abordagem, ao buscar sistematizar tais relações, acabe simplificando a complexidade dos vínculos entre o global e o local sem transformar efetivamente a forma como o currículo é compreendido e vivenciado nas escolas brasileiras.

Adicionalmente, inspirado pela experiência do componente Colabore e Inove nas Escolas Cidadãs Integrais (ECI), o itinerário formativo propedêutico integrado, denominado "Vasto Mundo: Meu Quintal é Global", ilustra um esforço para conectar o currículo ao mundo mais amplo. Apesar dos itinerários formativos da PCEM-PB incorporarem componentes ordenados à Agenda 2030 da ONU, o itinerário, que busca promover uma cultura empreendedora criativa e interdisciplinar, parece responder mais a padrões globais e pressões externas do que em abordar as especificidades culturais e sociais da região. Esse enfoque, que valoriza as competências atuais e o autogerenciamento da aprendizagem, pode desconsiderar as práticas e contextos locais e resultar em uma desconexão entre as diretrizes curriculares e as realidades educacionais paraibanas.

Nesse contexto, constata-se que a dificuldade em disponibilizar uma variedade de itinerários formativos, fundamental para sustentar o discurso de escolha, flexibilidade e diversidade, evidencia as limitações presentes nas atuais diretrizes normativas. Isso favoreceu o surgimento de novos discursos que, em vez de seguir rigorosamente as determinações, buscam adaptar o currículo às demandas e realidades locais. Dessa forma, o aparato legal que orienta o Ensino Médio na Paraíba revelou uma tentativa de consolidar uma identidade formativa baseada em decisões de caráter macroestrutural, que, muitas vezes, acabam excluindo as juventudes e desconsiderando suas aspirações individuais (Rocha; Nascimento; Rodrigues; Honorato; 2022; Rodrigues; Honorato, 2022; Honorato; Ventura; Silva, 2024).

Nesse contexto, torna-se evidente que, diante dos desafios impostos pela rigidez das diretrizes normativas e das demandas descoladas das realidades escolares, professores e

professoras atuam como agentes fundamentais na mediação e (re)configuração do currículo (Rocha; Nascimento; Rodrigues, Honorato, 2022). Longe de se limitarem à aplicação de prescrições externas, esses sujeitos mobilizam estratégias criativas para adaptar os itinerários formativos às possibilidades reais de suas escolas e comunidades. Essa movimentação revela uma docência que, mesmo atravessada por tensões estruturais, se engaja na construção de alternativas formativas que respondem de forma mais situada às especificidades locais (Rodrigues; Honorato, 2022).

Dessa forma, o currículo não é apenas imposto de cima para baixo, mas é continuamente reinventado nas práticas cotidianas dos educadores, que operam como tradutores das políticas em meio às condições concretas de trabalho e formação. O que se observa é um processo de invenção curricular em que os docentes não apenas executam, mas criam, traduzem, ressignificam e, muitas vezes, tensionam os limites das propostas oficiais, buscando integrar as diretrizes a partir de leituras em torno do território em que atuam (Honorato, Ventura, Silva, 2024).

Outro aspecto relevante diz respeito à organização dos objetivos de aprendizagem distribuídos por ano do Ensino Médio, evidenciando um esforço para articular as metas educacionais às realidades locais e regionais da Paraíba (Souza, Pereira, Honorato, 2020). Essa proposta contempla a diversidade do estado, incluindo áreas urbanas, rurais e comunidades específicas, como as indígenas, quilombolas e ciganas. Tal abordagem revela o caráter dinâmico do campo educacional, marcado por disputas e projetos distintos. Embora o documento paraibano sofra influência das reformas de cunho gerencialista na educação, ele se distingue significativamente do documento nacional do MEC, sobretudo nos arranjos curriculares e na incorporação de elementos regionais, que, ainda que de modo incipiente, reconhecem e valorizam as particularidades locais no processo formativo.

Apesar das tentativas de reconhecimento da diversidade presentes na PCEM-PB, a noção de diferença ainda é tensionada no campo curricular. A organização dos objetivos de aprendizagem por áreas e anos, bem como a tentativa de abranger múltiplos contextos sociais, como comunidades indígenas, quilombolas, ciganas e populações urbanas e rurais, revelam uma movimentação no sentido de acomodar as múltiplas realidades paraibanas. Contudo, esse movimento, por vezes, corre o risco de enquadrar as diferenças dentro de uma lógica de representação genérica, sem considerar as disputas que atravessam o fazer curricular nas escolas.

Nessa direção, a criação docente aparece como uma forma concreta de lidar com as diferenças para além da previsão normativa. Frente às ausências, limitações e descompassos entre proposta e realidade, as professoras e os professores constroem alternativas, reformulam práticas e negociam sentidos. Assim, as invenções curriculares não apenas respondem às condições materiais e políticas locais, mas também se articulam às diferenças que atravessam os sujeitos, os territórios e as experiências escolares. É nesse espaço de criação que a diferença ganha densidade e se inscreve no currículo como movimento, e não como dado (Rodrigues; Honorato, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da PCEM-PB evidenciou que as políticas curriculares não operam de forma linear nem neutra, mas são atravessadas por disputas, negociações e resistências que desafiam a lógica da mera implementação. Longe de representar uma simples transposição das diretrizes nacionais, o processo tradutório, no contexto paraibano, revelou-se híbrido, ~~e~~ contraditório e tensionado por interesses globais, demandas locais e intervenções de organizações privadas. A noção de "qualidade", capturada por uma lógica gerencial e produtivista, convive com tentativas de reconhecimento da diversidade regional, ainda que limitadas por representações genéricas da diferença. Nesse cenário, o currículo se mostra como campo de disputa política, onde diferentes racionalidades se entrecruzam e produzem sentidos instáveis.

Nesse movimento, as professoras e os professores se destacam como sujeitos centrais na (re)configuração do currículo, atuando não apenas como executores, mas como inventores de práticas que tensionam, adaptam e ressignificam as propostas oficiais. As invenções docentes surgem como formas de resistência frente às limitações normativas e às exclusões estruturais, mobilizando leituras situadas e estratégias criativas nos territórios escolares. Assim, o currículo é constantemente recriado nas brechas entre o prescrito e o vivido, entre o instituído e o possível. Reconhecer esse movimento é afirmar a potência política da docência e da diferença como princípios que sustentam outras formas de fazer educação, mais conectados às realidades e singularidades dos sujeitos escolares.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; MAIA, Angélica; PEREIRA, Maria Zuleide. **O currículo como redes discursivas: aproximações com as vertentes pós-estruturais**. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antônio Carlos (Orgs). **Teóricos e o campo do currículo**. Campinas: FE/UNICAMP, 2012. p. 31-42.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. Cidade do México: Random House Mondadori, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didaticário de tradução: aula cheia**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

GARDUÑO, José María García; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. **Processos de hibridização curricular e pedagógica na Ibero-América.** Revista e-Curriculum, v. 22, p. 1-22, 2024. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65931. Acesso em: 24 abr. 2025.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; ALBINO, Ângela Cristina Alves; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. **Educação integral no sistema socioeducativo: o currículo como redes de significações discursivas.** Revista Teias, v. 20, n. 59, p. 334–350, 2019. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/47463. Acesso em: 9 maio. 2025.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; RIBEIRO, William de Goes; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Currículo como redes de significação discursivas: interculturalidade pós-crítica em paisagens indígenas latino-americanas**. Currículo sem Fronteiras, v. 24, e2527, p. 1–21, 2024. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol24articles/honorato-ribeiro-pereira.pdf. Acesso em: 9 maio. 2025.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; RAMOS, Letícia. **As políticas de currículo no Brasil: pensando numa nova lógica política**. Communitas, v. 4, n. 7, p. 207–2017, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3004. Acesso em: 9 maio. 2025.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. **A política de currículo do programa de educação cidadã integral para o atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas**. 2022. 125f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; VENTURA, Juan Cleslay Pereira; SILVA, Ranielly Alves da. **Homogeneização curricular e singularização das juventudes: a armadilha da Reforma do Ensino Médio.** Revista Educação e Emancipação, v. 17, n. 3, p. 77–95, 2024. Disponível em:

https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/24058. Acesso em: 9 mai 2025.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: **por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. **Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo**. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 392-410, 2013. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180423023648id_/http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf. Acesso em: 24 abr. 2025.

LOPES. Alice Casimiro. **Política de currículo: recontextualização e hibridismo**. Currículo sem fronteiras, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf. Acesso em: 24 abr. 2025.

LOPES, Alice Casimiro. **Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis.** Retratos da Escola, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963. Acesso em: 26 jun. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. **Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo**. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 392–410, 2013. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf. Acesso em: 27 abr. 2025.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba**. João Pessoa: SEECT, 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos teorias e políticas**. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

PIERRE, Elizabeth Adams. **Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à "pós-investigação"**. Práxis Educativa, v. 13, n. 3, p. 1044–1064, 2018. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12475. Acesso em: 9 maio. 2025

PINAR, William F. **Entrevista com William Pinar**. Revista Teias, v. 4, n. 33, p. 206-2014, 2013.

ROCHA, Abigail Sales da Costa; NASCIMENTO, Jéssyca Priscylla de Oliveira; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. **Vivências curriculares de educação integral na socioeducação na Paraíba**. Communitas, v. 6, n. 13, p. 26–42, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/6082. Acesso em: 9 maio. 2025.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. **Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais**. Roteiro, v. 45, p. 1–32, 2020. Disponível em: https://periodicos.unoesc.ed.br/roteiro/article/view/21782. Acesso em: 9 maio. 2025.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. **Currículo como invenção ética-estética-política-poética da existência docente**. Revista Espaço do Currículo, v. 18, n. 1, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/73655. Acesso em: 6 mai. 2025.

SENA, Anne Karoline Cantalice; ALBINO, Angela Cristina Alves; RODRIGUES, Ana Claúdia da Silva. **Redes políticas que influenciaram a elaboração da BNCC para o ensino médio: naturalização da filantropia e mercantilização do ensino público**. Revista Espaço do Currículo, v. 14, n. 1, p. 1–15, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57809. Acesso em: 9 maio. 2025.

MAYARA DE OLIVEIRA SOUZA, Gessica; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; HONORATO, Rafael Ferreira de Sousa. **O que dizem sobre a reforma do ensino médio: produções sobre a lei 13.415/2017 no período de 2016 a 2019**. South American Journal of Basic Education, Technical and Technological, v. 7, n. 1, p. 476–498, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/3132. Acesso em: 9 maio. 2025.

CAPÍTULO 26

STORYTELLING NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO O POTENCIAL DA INTELIGENCIA ARTIFICIAL PARA CRIAR UM PLANO DE AULA

Rosilda de Menezes
Helenara Regina Sampaio Figueiredo
Bernadete Lema Mazzafera
Juliana Gomes Fernandes

INTRODUÇÃO

As histórias possuem o poder de nos transportar para realidades diversas, permitindo-nos explorar conceitos e ideias de maneira envolvente e significativa. Especialmente no contexto da Educação Infantil (EI), o *storytelling*, ou a arte de contar histórias, emerge como uma ferramenta que possibilita desenvolver a imaginação das crianças, facilitando o processo de aprendizagem. Ao integrar o *storytelling* no ambiente escolar, não apenas como uma forma de entretenimento, mas também como uma estratégia pedagógica, os educadores conseguem transformar lições em narrativas envolventes, estimulando a participação ativa dos estudantes e promovendo uma educação holística e conectada com as demandas contemporâneas.

Em uma era marcada pelo encanto das redes sociais, conforme observado por Marcelo Tas em Leal (2021), capturar a atenção dos estudantes tornou-se uma tarefa complexa e desafiadora. “Hoje em dia, eles pesquisam no Google, escutam música, falam no WhatsApp, postam fotos no Instagram, fazem tudo ao mesmo tempo, e têm dificuldades de se concentrarem nos estudos” (Oliveira; Castaman, 2020, p.20). Dessa forma, ao considerar os artefatos tecnológicos utilizados pelas gerações digitais para brincar, criar e se divertir, como tablets e smartphones, a prática do *storytelling,* a partir de uma narrativa baseada em eventos reais ou fictícios, permite a construção de enredos que promovem uma compreensão mais profunda de um conteúdo específico, conectada à realidade dos estudantes.

O emprego das ferramentas de Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC) na prática pedagógica, somado à característica do storytelling de explorar as emoções como forma de engajamento, se apresentam como estratégias com possibilidade de facilitar a assimilação do conhecimento de maneira lúdica e didática. Segundo Friedman (2009), as crianças transformam as brincadeiras mais antigas, ajustam-nas às diferentes épocas e criam suas próprias brincadeiras.

Nesse contexto, a Inteligência Artificial (IA), tema amplamente discutido por pesquisadores de diversas áreas na atualidade, pode ser considerada uma ferramenta com potencial de tornar o trabalho docente mais dinâmico e eficaz, ampliando as possibilidades de aplicação de metodologias ativas diversificadas no ambiente escolar. Assim, com o intuito de explorar as potencialidades das TDIC e da IA, este estudo objetiva discutir e apresentar o desenvolvimento de atividades de *storytelling* para estudantes da Educação Infantil, com o auxílio da ferramenta ChatGPT®.

USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Conforme Xavier (2013, p. 42), "não se questiona mais a adoção das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) pela educação. Discute-se agora como as utilizar para auxiliar o professor a trabalhar a diversidade de conteúdos presentes nas disciplinas do currículo escolar". Atualizando o questionamento apresentado pelo autor, nos perguntamos como integrar a Inteligência Artificial (IA) no processo de ensino e aprendizagem de modo eficaz, uma vez que esta apresenta novas possibilidades para a Educação.

Soares *et al.* (2023) destacam o surgimento da IA como um fenômeno predominante, desencadeando uma série de rápidas transformações em diversos aspectos da experiência humana. A Educação, em particular, tem sido cada vez mais impactada por um conjunto inesperado de avanços, incertezas e desafios. Ainda conforme os autores, "o emprego generalizado da IA gera preocupações com a possível diminuição da conexão humana e erosão do relacionamento em sala de aula, o que pode abalar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e o vínculo de comunidade em educadores e estudantes" (Soares e*t al.* ,2023, p. 79).

Por outro lado, no documento *Inteligência Artificial na Educação*, publicado pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB, 2019), encontra-se que a IA permite

que as máquinas compreendam o comportamento de estudantes e professores em diversos contextos educacionais, facilitando a personalização e adaptação do ensino. Esse processo possibilita que a IA seja utilizada para desenvolver a afetividade na aprendizagem, com o intuito de entender, modelar e expressar sentimentos humanos, como emoções, humores, personalidades e afeições, promovendo o engajamento dos estudantes e ajudando a criar ambientes de aprendizado mais responsivos e emocionalmente inteligentes (CIEB, 2019). Dessa forma, a IA não apenas pode ajudar a diversificar os métodos de ensino, mas também enriquecer a experiência educativa ao considerar o aspecto emocional dos estudantes.

De acordo com o documento publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 2022, intitulado *Currículos de IA para a educação básica: um mapeamento de currículos de IA aprovados pelos governos*, a IA tem se tornado cada vez mais comum no cotidiano da sociedade moderna e relevante em todos os níveis da Educação, oferecendo novas possibilidades para o ensino e aprendizagem.

Para a elaboração do documento, foi realizada uma pesquisa que envolveu a coleta de currículos de IA em diversos países, utilizando fontes governamentais e acadêmicas. A definição de currículos de IA implica a integração desta como um campo de conhecimento dentro do currículo escolar, abrangendo tanto o aprendizado sobre as tecnologias envolvidas no seu desenvolvimento, quanto a sua aplicação nos processos educativos.

Os resultados apresentaram uma diversidade significativa nas abordagens adotadas pelos diferentes países, refletindo suas prioridades educacionais e contextos culturais. Com relação às metodologias de ensino, conforme o documento, a maioria dos currículos enfatiza o uso de métodos ativos de aprendizagem, como projetos práticos, estudos de caso e atividades interativas envolvendo o uso de IA para engajar os estudantes.

O documento também aborda questões éticas relacionadas à IA, como a transparência e privacidade dos dados. Reconhece os desafios globais enfrentados pela Educação em relação à utilização da IA como ferramenta, incluindo a necessidade de formação adequada dos professores, com o desenvolvimento de competências técnicas e pedagógicas. Outro desafio apontado é a desigualdade de acesso aos benefícios da IA, pois sabe-se que existe uma disparidade significativa com relação ao acesso a recursos tecnológicos e formação de qualidade, especialmente em países em desenvolvimento.

O documento recomenda que os currículos sejam adaptáveis e flexíveis para atender às necessidades locais e contextuais, orientando a promoção de parcerias entre governos,

instituições educacionais, empresas de tecnologia e organizações internacionais para o desenvolvimento sustentável dos currículos de IA. De modo geral, a IA é vista como uma ferramenta que pode impulsionar o progresso educacional, fortalecendo a resiliência e a capacidade dos sistemas nacionais de educação (UNESCO, 2022).

STORYTELLING NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O *storytelling* emerge como uma estratégia complementar de ensino, capturando a atenção dos estudantes e tornando o processo de aprendizado mais envolvente. Xavier (2015) destaca a fusão entre técnica e arte, denominando-a "tecnarte", presente na prática do *storytelling*. O autor apresenta diferentes definições para essa técnica, desde a abordagem pragmática, que a descreve como "a tecnarte de elaborar e encadear cenas, conferindo-lhes um sentido envolvente que capte a atenção e promova a assimilação de uma ideia central", até a abordagem mais pictórica, que a concebe como "a tecnarte de moldar e juntar as peças de um quebra-cabeça, formando um quadro memorável", e a abordagem poética, que a define como "a tecnarte de empilhar tijolos narrativos, erguendo monumentos imaginários repletos de significado" (Xavier, 2015, p. 11).

Por meio do *storytelling*, é possível apresentar às crianças problemas narrativos que elas precisam resolver, decidindo o desenrolar da história. Sousa (2021) destaca que o uso de estratégias diversificadas, como jogos e livros interativos, permite adaptar a prática educacional de acordo com a necessidade de cada turma ou criança. Isso cria um ambiente de aprendizado dinâmico, no qual as crianças exercitam sua criatividade e resiliência, seja resolvendo problemas sozinhos ou colaborando com os colegas. Borges (2023) complementa que as histórias ajudam as crianças a construírem conhecimento gradualmente, desenvolvendo habilidades cognitivas e sociais, especialmente em grupo.

> A estrutura de uma história é familiar para as crianças, elas permitem que a criança construa seu próprio conhecimento de forma gradativa, ajudam as crianças a criarem habilidades cognitivas e sociais se utilizados em grupo, possibilitam a elas identificar personagens, comparar comportamentos, comparar ações ou definição de termos e conceitos (Borges, 2023, p. 13).

O Guia para uso do Storytelling em Espaços Educacionais na Educação Profissional e Tecnológica, de Oliveira e Castaman (2020), oferece orientações práticas para educadores criarem e utilizarem narrativas eficazes no contexto educacional. As autoras enfatizam a importância de uma comunicação efetiva, capaz de envolver e manter a atenção dos estudantes, estimulando uma postura ativa e responsável no processo de aprendizagem diante da sobrecarga de informação e da constante conectividade que têm diminuído a atenção e aumentado a distração entre os estudantes. O storytelling é apontado como uma estratégia eficaz na educação, pois histórias cativantes e emocionalmente envolventes capturam e mantêm a atenção do estudante, fundamentais para os processos de ensino e aprendizagem (Oliveira; Castaman, 2020).

Histórias ativam diversas áreas cerebrais e hormônios que regulam humor, memória, atenção e prazer, aumentando o foco e tornando as narrativas mais vívidas (Oliveira; Castaman, 2020). O uso do storytelling em sala de aula oferece múltiplos benefícios, dando significado à aprendizagem ao situar os conteúdos em contextos relevantes, despertando a imaginação e permitindo ensaios mentais de situações reais. Além disso, pode contribuir com a interdisciplinaridade, conectando diferentes áreas do conhecimento, estimulando relações interpessoais por meio da empatia e promovendo habilidades socioemocionais.

O guia descreve ainda um passo a passo para a criação de boas histórias, destacando cinco elementos essenciais, que são: personagem, conflito, ensinamento, significado e empatia. A construção do personagem é fundamental para alcançar os objetivos de aprendizagem, permitindo que os estudantes se identifiquem e se engajem com a história. O protagonista deve ser bem descrito e crível, com características que reflitam o universo dos estudantes. O cenário e as interações com outros personagens influenciam a visão de mundo do protagonista. Conflitos são necessários para movimentar a história e revelar a verdadeira natureza do personagem. O ensino deve inspirar e motivar os estudantes, criando uma conexão emocional significativa. A transformação do protagonista é crucial, mostrando crescimento e aprendizado. O significado da história deve ser explorado, permitindo que os estudantes reflitam e formulem suas próprias conclusões. A empatia é alcançada quando os estudantes vivenciam a trama com o protagonista, compartilhando emoções e experiências humanas universais (Oliveira; Castaman, 2020).

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as etapas da Educação Básica, incluindo a EI, que é dividida em dois grupos, creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos). Esta etapa fundamental de ensino, tem como princípios norteadores as interações e brincadeiras, além da valorização da escuta, curiosidade, imaginação e experiências das crianças, garantindo seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018).

De acordo com BNCC, a EI se organiza em cinco Campos de Experiência, os quais proporcionam um currículo que incorpora as vivências cotidianas das crianças e seus conhecimentos, entrelaçando-os aos saberes culturais. Essa estrutura objetiva garantir às crianças o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (Brasil, 2018).

Nesse sentido, a utilização do storytelling como estratégia de ensino, pode ser integrada aos diferentes Campos de Experiência, permitindo que as crianças os explorarem com facilidade, desenvolvendo habilidades de comunicação, linguagem e autoconhecimento, a partir do favorecimento da expressão oral, do reconto de histórias e da criação de narrativas.

O primeiro campo, denominado “O eu, o outro e o nós”, objetiva o desenvolvimento da identidade, autonomia, respeito às diferenças e convivência social das crianças, ensinando-as a se reconhecer como indivíduos e a desenvolver a habilidade de comunicar ideias e sentimentos a diferentes pessoas e grupos (Brasil, 2018).

O campo "Corpo, Gestos e Movimentos", estabelece como objetivo “demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades” (Brasil, 2018, p. 42). Ou seja, valoriza a expressão corporal, a coordenação motora e o conhecimento do próprio corpo, incentivando a utilização pedagógica de jogos, danças e brincadeiras, para que as crianças explorem e desenvolvam suas capacidades físicas.

O campo "Traços, Sons, Cores e Formas", pretende incentivar a expressão artística e a criatividade por meio de atividades com artes visuais, música, teatro e outras linguagens estéticas, como por exemplo, brincadeiras de faz de conta, encenações e criações musicais. O campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, propõe desenvolver a linguagem oral, o

pensamento crítico e a imaginação, para tanto estimula a escuta atenta, a comunicação e a participação em conversas, brincadeiras simbólicas, e contação de histórias, incluindo em seu repertório a habilidade de recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história (Brasil, 2018).

Por fim, o campo "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações", propõe o trabalho de conceitos de ciência e natureza de forma lúdica, por meio da observação e da exploração do ambiente, o raciocínio lógico e matemático, além da noção de tempo e espaço, ou seja, tem como objetivo desenvolver nas crianças a capacidade de "contar oralmente objetos, pessoas, livros, etc., em contextos diversos" (Brasil, 2018, p. 45).

Todos esses objetivos de aprendizagem e desenvolvimento podem ser alcançados por meio do storytelling, que amplia as possibilidades de aprendizado e estimula o desenvolvimento integral dos estudantes. Conforme Borges (2023, p. 13), contar histórias "estimula a imaginação, a criticidade, amplifica os conhecimentos das crianças e faz elas vivenciarem situações que geram sentimentos como tristeza, medo, alegria, entre outros".

Essas habilidades, preconizadas pela BNCC, estão alinhadas com os princípios de Piaget (1978), que enfatiza o papel da imaginação, atenção e linguagem na formação humana, sobretudo na infância. Simões (2000) destaca que a exposição precoce das crianças a um ambiente favorável acelera o desenvolvimento das funções da linguagem, mesmo antes da alfabetização.

Nesse contexto, Vygotsky (1962) apregoa que as atividades cognitivas das crianças são moldadas por sua interação social e cultural, contribuindo para seu desenvolvimento histórico-social. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposto por Vygotsky, destaca a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas sozinha e com ajuda. Assim, o storytelling oferece oportunidades para que as crianças enfrentem desafios narrativos, em contextos digitais e não digitais, e desenvolvam sua habilidade de resolver problemas, seja recontando histórias conhecidas ou criando narrativas originais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar o objetivo proposto de discutir e apresentar o desenvolvimento de atividades de storytelling para estudantes da EI, com o auxílio da ferramenta ChatGPT®,

optou-se por uma pesquisa com abordagem qualitativa. De acordo com Godoy (1995), esta abordagem permite explorar os complexos fenômenos que permeiam as interações humanas e as intricadas relações sociais presentes no contexto educacional, proporcionando uma compreensão mais aprofundada dos temas em análise, partindo de questionamentos amplos e direcionando gradualmente o estudo para uma compreensão mais clara dos fenômenos observados.

Inicialmente, para fundamentar a pesquisa sobre uso de IA na Educação Básica (EB) analisaram-se os documentos Inteligência Artificial na Educação, publicado pelo CIEB (2019) e Currículos de IA para a educação básica: um mapeamento de currículos de IA aprovados pelos governos, publicado pela UNESCO (2022). Sobre a utilização do storytelling foi analisado o Guia para uso do Storytelling em Espaços Educacionais na Educação Profissional e Tecnológica, de Oliveira e Castaman (2020), além do estudo da BNCC (Brasil, 2018) para a identificação das diretrizes e objetivos da EI, bem como o papel do storytelling na promoção do desenvolvimento integral das crianças. Além destes, autores como Vygotsky (1962), Piaget (1978), Simões (2000), Friedman (2009), Xavier (2013), Xavier (2015), Souza (2021), Rossoni (2022), Borges (2023), Tozetto Neto (2023) e Sant´Ana, Sant´Ana e Sant´Ana (2023) contribuíram com a fundamentação da pesquisa.

Na sequência, para o desenvolvimento de um plano de aula apresentando uma atividade com stortelling foi selecionada a ferramenta de IA ChatGPT®, em sua versão gratuita. O ChatGPT® é programa de chatbot criado pela OpenAI®, que utiliza da aprendizagem de máquinas e dados da internet para formular respostas às demandas dos usuários de forma autônoma e bem articulada (Santos, 2023).

O uso da IA e suas implicações têm despertado divergências de opiniões e perspectivas no universo acadêmico. Conforme aponta Rossoni (2022, p. 400), "Já há também artigos publicados em coautoria com o ChatGPT® (que até possui um ORCID)". O registro ORCID apresentado pelo autor está atualmente bloqueado. Segundo a página, o registro foi bloqueado por violar as condições dos termos de serviço da plataforma. Conforme Rossoni (2022):

> É importante notar, no entanto, que o ChatGPT não é uma solução mágica para todos os problemas de escrita científica. Ele não substitui completamente a necessidade de revisão e edição humanas, e é fundamental que os cientistas

> continuem a seguir as normas éticas e acadêmicas ao utilizar essa ferramenta. No entanto, se usado de forma apropriada, o ChatGPT pode ser uma ferramenta poderosa para ajudar os cientistas a se concentrar em sua verdadeira paixão: a geração de novas ideias e o processo criativo (Rossoni, 2022, p. 402).

No contexto escolar, conforme Tozetto Neto (2023), com a popularização do ChatGPT®, os estudantes passaram a utilizar esse recurso para resolver atividades e realizar suas tarefas. O autor aponta que os professores perceberam isso como um problema, uma vez que não seria possível identificar quando as atividades solicitadas eram realizadas pelo estudante ou pelo ChatGPT®, o que poderia ser considerado plágio. Contudo, o autor ressalta que

> [...] é inevitável o uso das IAs para a produção de conteúdo, portanto para a educação, e a recusa ao uso desse tipo de tecnologia pode colocar empresas e profissionais em um lugar ultrapassado em relação às habilidades com o uso de ferramentas digitais (Tozetto Neto, 2023, p. 17).

Sant´Ana, Sant´Ana e Sant´Ana (2023) relatam que é possível utilizar a IA como uma ferramenta de colaboração para o desenvolvimento de atividades para aplicar em sala de aula. Os autores relatam:

> Percebemos que ao procedermos à solicitação para a IA, um ponto crucial para obtenção de resposta satisfatória, é termos uma solicitação e/ou pergunta na justa medida do que queremos ou realizar um processo iterativo de refinamento da mesma, para que a resposta se aproxime daquilo que esperamos, um possível "ponto de parada" vai depender do quanto conseguimos ser específicos ao perguntar/solicitar. (Sant´Ana; Sant´Ana; Sant´Ana, 2023, p. 78).

A seguir são descritas as etapas e critérios adotados para o desenvolvimento de uma atividade de storytelling para estudantes da EI, com o auxílio do ChatGPT®, bem como são tecidos comentários a esse respeito.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para iniciar o processo de definição da solicitação a IA, fizemos o seguinte questionamento ao ChatGPT®, versão gratuita: Como o ChatGPT pode auxiliar no desenvolvimento de atividades de storytelling para estudantes da Educação Infantil? O Quadro 1 apresenta a resposta dada pela IA:

Quadro 1: Resposta do ChaGPT® ao Prompt inicial

O ChatGPT pode ser uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento de atividades de *storytelling* (contação de histórias) para estudantes da Educação Infantil, oferecendo suporte em diversas áreas. Aqui estão algumas maneiras de como ele pode auxiliar:

CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS PERSONALIZADAS

1. **Histórias Personalizadas**: O ChatGPT pode criar histórias sob medida para os interesses e necessidades dos estudantes. Por exemplo, se uma turma gosta de animais, o ChatGPT pode gerar histórias envolvendo diferentes animais e suas aventuras.
2. **Temas Específicos**: O ChatGPT pode gerar histórias baseadas em temas específicos que estejam sendo trabalhados em sala de aula, como amizade, meio ambiente, ou valores morais.

DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES INTERATIVAS

1. **Atividades de Perguntas e Respostas**: Após contar uma história, o ChatGPT pode sugerir perguntas interativas para verificar a compreensão dos estudantes e estimular o pensamento crítico.
2. **Criação de Personagens**: Os estudantes podem ser incentivados a criar seus próprios personagens com a ajuda do ChatGPT, que pode fornecer descrições e características baseadas nas sugestões das crianças.

ESTÍMULO À CRIATIVIDADE E IMAGINÁRIO

1. **Continuação de Histórias**: O ChatGPT pode criar o começo de uma história e os estudantes podem ser incentivados a criar o final, promovendo a criatividade e a participação ativa.
2. **Inspiração para Desenhos e Artes**: Histórias geradas pelo ChatGPT podem servir como inspiração para atividades de desenho e arte, onde as crianças desenham cenas ou personagens das histórias.

PLANEJAMENTO DE AULAS E RECURSOS

1. **Planejamento de Sessões**: O ChatGPT pode ajudar os professores a planejar sessões de *storytelling,* sugerindo sequências de atividades, materiais necessários e objetivos pedagógicos.

2. **Recursos Didáticos**: Pode sugerir recursos adicionais, como músicas, vídeos ou livros complementares que podem ser usados para enriquecer a experiência de contação de histórias.

INCLUSÃO E DIVERSIDADE

1. **Histórias Inclusivas**: O ChatGPT pode criar histórias que promovam a inclusão, diversidade e a valorização das diferenças, ajudando as crianças a entender e respeitar as diferenças culturais e sociais.
2. **Adaptação para Necessidades Especiais**: Pode gerar histórias adaptadas para crianças com necessidades especiais, utilizando linguagem simplificada ou incorporando elementos visuais e auditivos.

EXEMPLOS PRÁTICOS DE USO

- **História de Aventura**: "Era uma vez um pequeno coelho chamado Tico, que encontrou uma chave mágica no meio da floresta. Juntos, Tico e seus amigos, a coruja Olivia e o esquilo Zeca, partiram para uma grande aventura para descobrir o que a chave abria..."
- **História de Amizade**: "Em uma pequena aldeia, viviam dois amigos inseparáveis, a gata Mimi e o cachorro Beto. Eles mostravam todos os dias como a amizade verdadeira pode superar qualquer diferença..."
- **História Educativa**: "No reino das formas geométricas, o círculo, o quadrado e o triângulo descobriram como trabalhar juntos para construir a ponte mais forte do reino..."

CONCLUSÃO

Utilizando o ChatGPT, os professores podem enriquecer suas atividades de *storytelling*, tornando-as mais dinâmicas, interativas e personalizadas. Isso não só melhora o envolvimento e a aprendizagem dos estudantes, mas também apoia o desenvolvimento de habilidades importantes como a criatividade, a compreensão e a empatia.

Fonte: ChatGPT (2024).

Considerando as possibilidades apresentadas pela IA, o passo seguinte foi a definição de qual Campo de experiência, objetivos de aprendizagem seriam trabalhados, bem como a especificação do público-alvo. Assim delimitamos o campo "Corpo, Gestos e Movimentos", especificamente o código EI03CG03 que estabelece como objetivo “Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em momentos de cuidado,

brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades", direcionado a crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses (Brasil, 2018, p. 42).

Solicitou-se então que o ChatGPT® elaborasse um plano de aula complementando a estrutura básica, preenchendo as lacunas "Descrição da atividade, Materiais necessários e Avaliação", como apresentado no Quadro 2.

Quadro 2: Prompt para ChatGPT®

Público-alvo: crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses; **Duração da aula**: 50 minutos; **Objetivo**: demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias (Brasil, 2018, Cod.EI03CG03, p. 42); **Atividade**: *stortelling*; **Descrição da atividade**: **Materiais necessários**: **Avaliação**: **Referência**: Base Nacional Comum Curricular.

Fonte: elaborado pelas Autoras (2024)

Ao realizar a solicitação dando sequência no mesmo chat, a resposta foi muito extensa, apresentando a relação com os tópicos apresentados anteriormente. Em busca de uma resposta mais objetiva, refizemos a solicitação em um novo chat, e a resposta é apresentada no Quadro 3.

Quadro 3: Atividade proposta pelo ChatGPT.

Plano de Aula: *Storytelling* para Crianças **Público-alvo:** Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses **Duração da aula:** 50 minutos **Objetivo:** Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias (Brasil, 2018, Cod.EI03CG03, p. 42) **ATIVIDADE: STORYTELLING** **Descrição da Atividade:** A atividade será dividida em três partes principais: introdução, *storytelling* e reconto/atividade criativa. **1. Introdução (10 minutos):**

- Recepção das crianças e organização em círculo.
- Breve conversa sobre o tema da história que será contada, despertando a curiosidade e fazendo perguntas como: "Quem gosta de histórias de animais?" ou "Quem já viu um elefante de perto?".
- Explicação breve sobre a importância de ouvir com atenção e participar da história.

2. *Storytelling* (20 minutos):

- Contação de uma história escolhida previamente, adequada à faixa etária, utilizando entonação de voz, expressões faciais e gestuais para prender a atenção das crianças.
- Utilização de fantoches, figuras ou objetos relacionados à história para tornar a contação mais envolvente.
- Durante a história, incentivar a participação das crianças com perguntas simples e interações, como repetir palavras ou fazer movimentos.

3. Reconto e Atividade Criativa (20 minutos):

- Após a contação, perguntar às crianças o que elas mais gostaram na história e incentivar que recontem partes da história, ajudando-as a lembrar e expressar com suas palavras.
- Atividade criativa: distribuir folhas de papel e giz de cera para que as crianças desenhem sua parte favorita da história.
- Finalização com uma breve exposição dos desenhos, onde cada criança mostra seu desenho e fala um pouco sobre ele.

Materiais Necessários:

- Livro de histórias adequado à faixa etária ou roteiro de história.
- Fantoches, figuras ou objetos temáticos relacionados à história.
- Tapete ou colchonetes para as crianças se sentarem confortavelmente em círculo.
- Folhas de papel A4.
- Giz de cera ou lápis de cor.

Avaliação:

- Observação da participação das crianças durante a contação da história e no reconto.
- Avaliar a capacidade das crianças de expressar suas ideias e sentimentos sobre a história.
- Verificação do envolvimento e criatividade durante a atividade de desenho.
- Registro de comentários e comportamentos significativos que demonstrem controle e adequação do uso do corpo, como se sentar adequadamente, prestar atenção, interagir com os colegas e com o professor.

Referência: Base Nacional Comum Curricular. Brasil, 2018. Cod.EI03CG03, p. 42.

Este plano de aula visa não apenas contar uma história, mas também desenvolver habilidades de escuta, expressão verbal e criatividade das crianças, além de promover o uso adequado do corpo em um ambiente de aprendizado e interação.

Fonte: ChatGPT (2024).

Destacamos que o próprio ChatGPT® apresenta a seguinte orientação em sua página: “ChatGPT pode cometer erros. Considere verificar informações importantes”. Assim, é fundamental que ao utilizar a ferramenta, os usuários adotem uma abordagem crítica e cautelosa, verificando todas as informações fornecidas com fontes confiáveis e complementares. Além disso, é importante lembrar que o ChatGPT®, como um modelo de linguagem, não possui entendimento ou consciência, mas sim a capacidade de gerar respostas baseadas em padrões encontrados em grandes conjuntos de dados textuais.

> Para assegurar a precisão e a confiabilidade dos dados, recomenda-se a validação das informações por meio de literatura científica, consulta a especialistas na área e uso de outras ferramentas de verificação. A integração crítica das respostas fornecidas pelo ChatGPT com o conhecimento existente é essencial para garantir a qualidade e a veracidade dos resultados obtidos em qualquer trabalho acadêmico ou científico (ChatGPT, 2024, s.p.).

O storytelling vai além de simples entretenimento, funcionando como uma estratégia pedagógica eficiente. Conforme Borges (2023), a prática do storytelling permite a criação de narrativas que capturam a atenção das crianças, ajudando na construção gradual de conhecimento e no desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

Nesse contexto, a IA se apresenta como uma ferramenta para auxiliar os professores da EI no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. A utilização da IA pode ampliar as possibilidades de personalização e enriquecer as práticas pedagógicas, ajustando-as às necessidades individuais de seus estudantes, além de ser um recurso adicional para os educadores. Conforme destacado no documento da UNESCO (2022), a IA pode facilitar a personalização do aprendizado, promovendo o engajamento emocional e aumentando a eficácia das metodologias de ensino.

A presente pesquisa demonstrou que o ChatGPT® pode auxiliar no desenvolvimento de histórias personalizadas, atividades interativas e estímulo à criatividade. Essas funções ajudam os professores a planejarem e implementarem atividades de storytelling envolventes e alinhadas aos objetivos de aprendizagem da BNCC.

Além disso, a capacidade da IA de adaptar-se às demandas específicas da EI e de criar histórias inclusivas é fundamental para promover a diversidade e a inclusão no ambiente escolar.

O desenvolvimento de atividades de storytelling com o auxílio do ChatGPT®, focadas no campo "Corpo, Gestos e Movimentos", apresentou um conjunto de ações voltadas para promoção da interação, escuta ativa e criatividade dos estudantes. Atividades com potencial para promover habilidades motoras, cognitivas e sociais nas crianças.

O plano de aula apresentado incluiu uma introdução que desperta a curiosidade das crianças, seguida pela contação de histórias e atividades de reconto que incentivam a participação ativa. Essas etapas não apenas atenderam aos objetivos estabelecidos pela BNCC, mas também demonstraram o potencial do storytelling em criar um ambiente de aprendizado mais significativo e contextualizado às experiências cotidianas das crianças.

Conforme Oliveira e Castaman (2020), histórias bem construídas podem ativar diversas áreas cerebrais e hormônios que regulam o humor, a memória e a atenção, aumentando o foco dos estudantes. Isso é especialmente relevante em um contexto onde a sobrecarga de informação e a constante conectividade dificultam a concentração dos estudantes, desde a EI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta pesquisa, constatou-se a relevância e o potencial do storytelling como uma ferramenta pedagógica eficaz na EI. A análise das diretrizes da BNCC para a EI e das contribuições teóricas de diversos autores evidenciam a coerência entre as habilidades promovidas pelo storytelling e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento preconizados nos diferentes Campos de Experiência. Destacou-se o potencial do storytelling como uma prática que vai além da mera transmissão de informações, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Ao enfrentarem desafios narrativos, digitais ou não, e exercitarem sua criatividade, as crianças têm a oportunidade de desenvolver habilidades como expressão oral, reconto de histórias e resolução de problemas, em consonância com os princípios de autores como Piaget e Vygotsky. A prática do storytelling na EI não apenas estimula a imaginação e a

criticidade das crianças, mas também as prepara para lidar com situações diversas, contribuindo para sua formação como sujeitos pensantes e autônomos.

Ao empregar ferramentas como o ChatGPT®, os educadores podem desenvolver histórias e atividades que capturam o interesse de seus estudantes, facilitando a compreensão e a assimilação de conteúdo. A IA oferece suporte na criação de materiais educativos personalizados, se apresentando como uma aliada poderosa para a prática pedagógica.

Contudo, embora os resultados sejam promissores, a utilização da IA na Educação de modo geral apresenta desafios que precisam ser considerados, conforme aponta o documento da UNESCO (2022). A formação adequada dos professores para utilizar essas ferramentas de maneira eficaz é fundamental. Além disso, a desigualdade de acesso a recursos tecnológicos ainda é uma barreira significativa, especialmente em países em desenvolvimento, como o Brasil.

Em suma, a pesquisa evidencia que a IA é uma ferramenta útil para auxiliar os professores da EI no desenvolvimento de atividades mais envolventes, inclusivas e adaptadas às demandas contemporâneas, como o storytelling. Assim, observamos que o futuro da educação envolve a integração de tecnologias emergentes de maneira criativa e eficaz, promovendo uma experiência educativa rica e contextualizada para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BORGES, Caio Simões. **O uso de storytelling interativo na educação infantil.** 2023. 99 f. Dissertação (Mestrado em Design e Cultura Visual) – Faculdade de Design, Tecnologia e Comunicação da Universidade Europeia (IADE-U), 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 12 mai. 2024.

FRIEDMAN, Adiana. **O direito de brincar: a brinquedoteca.** São Paulo: Scritta/Abring.2009.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de empresas, v. 35, p. 20-29, 1995.

CIEB. Centro de Inovação para a Educação Brasileira. **Inteligência Artificial na Educação.** CIEB Notas Técnicas, 2019. Disponível em: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/11/CIEB_Nota_Tecnica16_nov_2019_digital.pdf. Acesso em: 11 jun. 2024.

LEAL, Fernando. **“Storytelling garante engajamento dos estudantes”, diz Tas**. Revista Ensino Superior. Publicado em 27/07/2021. Disponível em: https://revistaensinosuperior.com.br/2021/07/27/storytelling-arquivo-ensino/. Acesso em: 11 mar. 2024.

OLIVEIRA, Daniele de Souza Lopes.; CASTAMAN, Ana Sara. **Guia para uso do Storytelling em espaços educacionais na Educação Profissional e Tecnológica**. Porto Alegre: 2020.

CHATGPT. **OpenAI**. 2024. Disponível em: https://www.openai.com/chatgpt. Acesso em: 12 jun. 2024.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ROSSONI, Luciano. CHAT, G. P. T. **A inteligência artificial e eu: escrevendo o editorial juntamente com o ChatGPT**. Revista Eletrônica de Ciência Administrativa, v. 21, n. 3, p. 399-405, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.21529/RECADM.2022ed3. Acesso em: 11 jun. 2024.

SANT´ANA, Fabiano Parolin.; SANT´ANA, Irani Parolin.; SANT´ANA, Claudinei de Camargo. **Uma utilização do Chat GPT no ensino.** Com a Palavra, o Professor, *[S. l.]*, v. 8, n. 20, p. 74–86, 2023. Disponível em: http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/951. Acesso em: 11 jun. 2024.

SANTOS, Renan Pereira. **Um estudo sobre a produção de vídeo: educação matemática crítica e o uso da inteligência artificial no ensino médio**. 2023. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023.

SIMÕES, Vera Lúcia Blanc. **Histórias infantis e aquisição de escrita.** São Paulo em perspectiva, v. 14, p. 22-28, 2000.

SOARES, Bruno Johnson; FRANCO, Diego; SABINO, Bruno; EGUCHI, Michele. **Implicações da inteligência artificial na educação.** TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, n. 28, 2023, p. 76-86. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/teccogs/article/view/67071. Acesso em: 01 jul. 2024.

SOUSA, Rayane da Silva Vieira de. **Storytelling: a contação de história como recurso de ensino e a aprendizagem na educação infantil.** Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos – UNICEPLAC, Gama-DF, 2021.

TOZETTO NETO, L. **ProfGPT: potenciais usos e limitações éticas do ChatGPT na educação.** 2023. 33 f. Trabalho de conclusão de curso. – São Paulo: Universidade Federal de São Paulo. Campus Reitoria.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Currículos de IA para a educação básica: um mapeamento de currículos de IA aprovados pelos governos**. 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380602_por. Acesso em: 11 jun. 2024

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

XAVIER, Antonio Carlos. **Educação tecnológica e inovação: desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea.** Revista (Con) Textos Linguísticos. Espírito Santo: UFES, vol. 7, nº 8.1, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6004. Acesso em: 28 abril 2024.

XAVIER, Adilson. **Storytelling: Histórias que deixam marcas.** - 1. ed. - Rio de Janeiro, 2015.

CAPÍTULO 27

CURRÍCULO ENDÓGENO E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: CONVERGÊNCIAS ENTRE SERVICE-LEARNING E UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E CONTEXTUALIZADA

Olavo Henrique de Souza Chicoski
Mario Prokopiuk

INTRODUÇÃO

A superação de modelos exógenos na formulação de políticas curriculares e práticas pedagógicas na educação básica brasileira constitui um passo necessário para a construção de abordagens educativas verdadeiramente transformadoras e significativas. Essa transição requer a incorporação de conteúdos mais contextualizados associados com o reconhecimento da cultura local, dos saberes comunitários e das experiências dos sujeitos escolares como elementos estruturantes do processo educativo (Lorenzo et al. 2006; Diez-Ojeda et al. 2025).

A metodologia do Service-Learning (aprendizagem-serviço) surge nesse cenário como uma estratégia particular e capaz de articular teoria e prática, escola e território, currículo e vida cotidiana. Ao vincular intencionalmente atividades de serviço envolvendo diferentes comunidades a objetivos curriculares, essa abordagem promove o engajamento estudantil e amplia as possibilidades de aprendizagem significativa, especialmente em contextos em que métodos tradicionais se mostram insuficientes para motivar os estudantes (Murphy et al. 2012; Filges et al. 2022). Essa articulação, contudo, não se limita a um entendimento territorializado e homogêneo de "comunidade". No contexto do service-learning, o conceito de comunidade deve ser compreendido em sua pluralidade e dinamicidade, abrangendo tanto agrupamentos geográficos ou culturais quanto comunidades profissionais, redes de produtores, coletivos estudantis e grupos organizados por interesses comuns ou práticas compartilhadas. São exemplos disso professores em formação atuando com docentes da educação básica, estudantes que interagem com redes de agricultura familiar ou grupos de inovação tecnológica vinculados a demandas locais.

Estudos recentes apontam que a integração estruturada entre instrução em sala de aula e ações comunitárias favorece tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o fortalecimento de habilidades sociais, como pensamento crítico, cooperação e responsabilidade cívica (Sumarmi et al. 2020; Hidayah et al. 2021). No contexto da educação básica, isso se traduz em práticas que aproximam os conteúdos escolares das realidades vividas pelos estudantes e fomentam a reflexão ativa sobre os problemas locais (Tinkler et al. 2022; Fernández et al. 2024).

Essa perspectiva é reforçada por evidências sistemáticas. A revisão de Filges et al. (2022), por exemplo, destaca que programas de Service-Learning aplicados do ensino fundamental ao médio contribuem para o engajamento e sucesso acadêmico, principalmente quando estruturados com base em oito padrões de qualidade — entre eles, a conexão com o currículo, a reflexão contínua e o protagonismo juvenil. Em experiências brasileiras e latino-americanas semelhantes, observa-se também que a aprendizagem se torna mais relevante quando ancorada em problemas concretos, nos quais os estudantes atuam como sujeitos ativos na proposição de soluções (Sumarmi et al. 2020; Diez-Ojeda et al. 2025).

No campo da formação docente, iniciativas como as trazidas por Tinkler et al. (2022) demonstram como experiências práticas planejadas com base em Service-Learning são capazes de ampliar a compreensão de futuros professores sobre o papel da escola na mediação entre conhecimento acadêmico e realidades sociais. Ainda no ensino médio, a aplicação de modelos baseados em resolução de problemas mostrou impactos positivos no desenvolvimento de competências científicas e ambientais (Sumarmi et al. 2020).

A valorização dos saberes locais e a incorporação das perspectivas dos estudantes são componentes centrais dessa abordagem. Como afirmam Murphy et al. (2012), o Service-Learning estimula a reflexão crítica e o questionamento de ideias pré-concebidas, promovendo a articulação entre o conteúdo curricular e as experiências concretas dos discentes. Essa prática favorece a formação de sujeitos cognoscentes, como defendido por Dewey e Freire, capazes de atribuir sentido ao processo educativo e atuar como agentes transformadores de sua realidade (Seifert 2011; Diez-Ojeda et al. 2025).

As concepções pedagógicas de John Dewey (1910; 1916) e Paulo Freire (1970) oferecem fundamentos convergentes e complementares para o service-learning, ao valorizarem a experiência, a reflexão crítica e o engajamento com o mundo real como

centrais ao processo educativo. Embora oriundos de tradições distintas — Dewey do pragmatismo e Freire da pedagogia crítica —, ambos rejeitam modelos transmissores de ensino e defendem a formação de sujeitos ativos, capazes de agir ativamente em sua realidade. Dewey concebe a aprendizagem como processo contínuo enraizado na experiência e voltado à construção democrática da vida em comunidade, enquanto Freire propõe a práxis como articulação entre ação e reflexão orientada à emancipação dos oprimidos.

Trabalhos como o de Deans (1999), amplamente referenciado (Speck & Hoppe 2004; Flecky & Gitlow 2011; Seifert 2011), analisam essas aproximações, ressaltando que Freire dialoga diretamente com Dewey, inclusive ao basear sua tese no livro Democracy and Education. No contexto do service-learning, essa síntese se materializa na articulação entre currículo e realidade, no protagonismo discente e na construção coletiva do conhecimento situada em práticas transformadoras, conforme evidenciado por Saltmarsh e Zlotkowski (2011) e Murphy et al. (2012). Assim, Dewey oferece os alicerces para uma pedagogia experiencial democrática, enquanto Freire amplia esse horizonte ao integrar a dimensão ética e política da educação como prática de liberdade.

Nessas perspectivas, a implementação do service-learning na educação básica não deve ser entendida como conjunto de ações pontuais ou complementares ao currículo, mas como parte de uma transformação estrutural das práticas pedagógicas. Programas bem estruturados, como destacam Hidayah et al. (2021), têm o potencial de redefinir a escola como um "espaço de experiência", onde se articulam dimensões acadêmicas, sociais e emocionais da aprendizagem em contextos reais. Esse redirecionamento exige o reconhecimento ativo da interdependência entre escola e comunidade, entre teoria e prática, entre os saberes escolares e os saberes populares ou profissionais. Nessa abordagem, a ideia de comunidade ultrapassa limites geográficos e assume contornos relacionais, sendo definida pelo compartilhamento de saberes, desafios e propósitos comuns — como ocorre com comunidades de prática docente, redes de produtores ou grupos de estudantes mobilizados por causas específicas. Essa concepção ampliada possibilita ao service-learning consolidar-se como uma estratégia pedagógica flexível, ancorada na realidade dos sujeitos e comprometida com a construção de uma aprendizagem crítica, situada e socialmente relevante.

1. SERVICE-LEARNING: HISTÓRIA, CONSOLIDAÇÃO E EXEMPLOS CONTEMPORÂNEOS

A trajetória do service-learning evidencia uma evolução teórico-prática que se iniciou com fundamentos filosóficos clássicos e se consolidou ao longo do século XX como uma pedagogia crítica centrada na experiência, na reflexão e no engajamento comunitário. Suas raízes intelectuais remetem à tradição cívica da Antiguidade, mas seu desenvolvimento sistemático ocorre especialmente a partir de experiências norte-americanas de fins do século XIX e início do século XX, quando práticas de ação comunitária vinculadas à educação começam a ser registradas como formas organizadas de aprendizagem comprometida com a justiça social (Evans et al. 2009).

O processo de institucionalização do service-learning ganhou impulso a partir da formulação, em 1989, de princípios orientadores para a integração entre serviço comunitário e aprendizagem acadêmica, os quais estabeleceram diretrizes pedagógicas fundamentais. Nos anos 1990, com a expansão de periódicos especializados e o avanço das pesquisas empíricas, o campo passou a ser reconhecido como uma proposta educacional autônoma. A influência de John Dewey é frequentemente destacada como fundacional, sobretudo no que se refere à valorização da experiência vivida como elemento formativo e à concepção de educação como prática social transformadora (Butin 2010). A partir dessas bases, desenvolveram-se teorias e abordagens pedagógicas próprias, com ênfase na articulação entre currículo, comunidade e cidadania ativa (Flecky & Gitlow 2011).

Mais recentemente, pesquisas têm demonstrado que o service-learning favorece o engajamento e a motivação dos estudantes e, ao mesmo tempo, impacta positivamente o desempenho acadêmico. Filges et al. (2022), em uma revisão sistemática, apontam que a combinação entre reflexão estruturada, vínculo curricular e participação ativa gera efeitos consistentes sobre aprendizagem conceitual e habilidades socioemocionais. Um dos exemplos destacados envolve o monitoramento de poluição hídrica por alunos do ensino fundamental, que, ao aplicarem conceitos científicos à análise de amostras locais e apresentarem seus achados à comunidade, desenvolveram pensamento crítico e habilidades comunicativas.

No campo da educação ambiental, Diez-Ojeda et al. (2025) analisaram projetos nos quais estudantes identificaram problemas ecológicos locais, como a perda de biodiversidade e o consumo excessivo, e propuseram intervenções concretas a partir de

conteúdos aprendidos em sala. Esses projetos demonstram como o service-learning pode transformar conteúdos disciplinares em ação concreta, reforçando a aprendizagem significativa e a consciência ecológica.

Outro caso relevante foi documentado por Fernández et al. (2024), em um projeto de ensino médio que tratou da qualidade do ar nas salas de aula. Estudantes construíram sensores de CO_2, formularam hipóteses e analisaram dados, integrando os princípios da metodologia científica com uma preocupação cotidiana relevante. A iniciativa combinou rigor técnico com relevância social, fortalecendo a capacidade dos alunos de atuar como produtores de conhecimento com impacto real em sua comunidade escolar.

Na formação docente, Tinkler et al. (2022) destacam experiências que integram o service-learning à preparação de futuros professores. Por meio de atividades práticas com famílias e comunidades escolares, os participantes desenvolveram habilidades empáticas, compreensão da diversidade e estratégias de ensino sensíveis ao contexto. Esse tipo de prática tem contribuído para formar profissionais mais reflexivos e comprometidos com a equidade educacional.

Em contextos de ensino fundamental e médio na Indonésia, Hidayah et al. (2021) demonstraram que o learning by doing (aprender fazendo) em comunidades locais contribui para a construção de competências como resolução de problemas, colaboração e liderança, especialmente quando os alunos participam da coleta de dados, organização de atividades comunitárias e elaboração de relatórios com base em observações empíricas. Sumarmi et al. (2020) evidenciaram, por meio de experimentos educacionais controlados, que o modelo Problem-Based Service Learning aplicado a temas ambientais ampliou o desempenho acadêmico e a participação estudantil em ações ecológicas concretas.

Esses exemplos recentes reafirmam a força histórica e a atualidade do service-learning como estratégia educativa com potencial de superar a dicotomia entre teoria e prática (Krift et al. 2024; Lucas Barcia et al. 2024). Ao vincular objetivos curriculares a necessidades reais e locais, o service-learning transforma o espaço escolar em um laboratório de cidadania e investigação, fortalecendo o protagonismo discente e o enraizamento territorial da aprendizagem (Gelmon et al. 2018; Lund 2018). Essa trajetória histórica — que vai da inspiração filosófica à ação situada — legitima sua adoção como abordagem transversal na educação básica e superior, especialmente em países como o

Brasil, onde as demandas por justiça educacional, sustentabilidade e participação democrática exigem respostas pedagógicas concretas e comprometidas.

Por fim, no contexto educacional brasileiro, onde o conceito de service-learning ainda é incipiente e frequentemente mal compreendido, é fundamental esclarecer o que essa abordagem não é, sobretudo em relação aos objetivos do ensino. O service-learning não se confunde com ações assistencialistas nem com atividades extracurriculares desvinculadas do currículo. Ele não é um apêndice do ensino, mas tampouco pode ser reduzido a um instrumento de ação social sem propósito pedagógico claro. Não se trata de "prestar serviços à comunidade" como fim em si, nem de substituir o ensino sistemático por práticas descontextualizadas. Ao contrário, o service-learning parte da centralidade dos objetivos educacionais — cognitivos, éticos e sociais — para integrar, de forma intencional, o conhecimento acadêmico à ação comunitária. Seu foco é qualificar o processo de ensino-aprendizagem por meio da articulação entre teoria e prática, estimulando a reflexão crítica, o engajamento ativo dos estudantes e a produção de saberes situados. Assim, não é uma prática complementar, mas uma estratégia pedagógica orientada à formação integral.

2. PRINCÍPIOS E POTENCIAL TRANSFORMADOR DO SERVICE-LEARNING

O service learning, quando concebido a partir desta perspectiva crítica, distancia-se de abordagens assistencialistas que estabelecem hierarquias entre doador e receptor, reconhecendo que tais relações podem contradizer princípios fundamentais de valorização da diversidade cultural e autonomia comunitária (Cipolle 2010). A concepção de serviço, neste contexto, deve ser compreendida como um ato em troca de aprendizagem, em vez de "esmola para os menos afortunados", superando significados que podem contradizer a afirmação da diversidade cultural.

A literatura contemporânea enfatiza que as relações estabelecidas em processos de service learning devem fundamentar-se em experiências genuinamente colaborativas e diálogos substancialmente enraizados nas questões locais identificadas pela própria comunidade, não por agentes externos. Jacoby et al. (2003) distinguem explicitamente entre relações meramente transacionais e relações transformadoras com a comunidade, argumentando que estas últimas envolvem compromisso mais profundo, questionamento

de estruturas existentes, e a possibilidade de emergência de novas relações, identidades e valores (Jacoby 2003). Este posicionamento epistemológico e metodológico requer abertura permanente para as vozes e perspectivas dos atores comunitários, reconhecendo sua centralidade e protagonismo nos processos decisórios relacionados a ações educativas em seus territórios.

A concepção de comunidade subjacente ao service learning implica uma ruptura paradigmática com visões deficitárias historicamente predominantes, que tendem a homogeneizar populações locais como "carentes" ou "desfavorecidas". Em contraposição, estudos contemporâneos ressaltam a necessidade de reconhecer as comunidades — entendidas aqui como agrupamentos diversos de natureza geográfica, escolar, cultural, profissional ou de interesse — como fontes legítimas de saberes e recursos (Cipolle 2010). Experiências exitosas de pesquisa baseada na comunidade têm demonstrado a eficácia de metodologias que identificam e mobilizam as potencialidades específicas de cada contexto, como escolas públicas periféricas, cooperativas de agricultores, coletivos culturais urbanos ou associações de moradores. Tais experiências envolvem, por exemplo, o desenvolvimento colaborativo de ações com lideranças locais e, em muitos casos, a incorporação formal de membros da própria comunidade nas equipes de projeto, evidenciando um compromisso substantivo com a valorização dos saberes e capacidades endógenas (Evans et al. 2009).

A literatura especializada indica que parcerias efetivas se caracterizam pela responsividade genuína às preocupações comunitárias e pela construção de relações fundamentadas em mutualidade e reciprocidade, distanciando-se de modelos impositivos e verticalizados (Jacoby 2003). Projetos implementados em contextos territoriais específicos, como o desenvolvimento de programas de capacitação exemplificam iniciativas de service learning fundamentadas nas realidades locais e na valorização dos saberes territoriais preexistentes (Lorenzo et al. 2006).

3. INTEGRAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA: CURRÍCULO, TERRITÓRIO E SERVICE-LEARNING

A integração entre currículo endógeno, desenvolvimento territorial e service learning desponta como configuração conceitual potencialmente transformadora em diversos contextos educacionais. Pesquisas indicam que o service learning pode

efetivamente constituir-se como estratégia de desenvolvimento comunitário (Robinson & Magnusen 2024), apresentando-se como uma metodologia que trabalha com as necessidades reais da área circundante com a intenção de melhorá-la (Murphy et al. 2012). O modelo Comunitário de service learning, especificamente, concentra-se no ambiente de vida direto dos participantes e na promoção de colaborações interdisciplinares orientadas ao desenvolvimento territorial endógeno (Seifert 2011).

Seifert (2011) explora diferentes modelos teóricos de service learning, incluindo o Civic-Engagement Model e o Communitarian Model. O primeiro postula que a educação deve reconhecer, analisar e endereçar as injustiças sociais, considerando os parceiros comunitários como parceiros iguais em uma troca recíproca, e enfatiza o pensamento crítico sobre as questões sociais. O modelo Comunitário, por sua vez, enfoca na formação do ambiente de vida direto, buscando um intercâmbio estreito entre as instituições educacionais e o ambiente social circundante, visando ao aprendizado de competências interdisciplinares necessárias para o desenvolvimento comunitário.

Uma análise aprofundada revela que pedagogias baseadas na comunidade valorizam formas contextualizadas, relacionais e localizadas de saber, estabelecendo convergências com os princípios do currículo endógeno fundamentado nas especificidades territoriais. Esta abordagem epistemológica diferenciada frequentemente envolve uma "batalha epistemológica" (Saltmarsh & Zlotkowski 2011) ao desafiar modelos de conhecimento impostos externamente e buscar legitimidade para integrar saberes locais com formas de conhecimento mais tradicionalmente acadêmicas.

O service learning permite compreender e valorizar diferentes epistemologias e formas de conhecimento, incluindo aquelas enraizadas em contextos locais (Saltmarsh & Zlotkowski 2011), facilitando uma compreensão e engajamento com contextos específicos e desafiadores. Esta abordagem oferece oportunidades para aprofundar o engajamento e a teorização dos contextos em que os participantes estão situados, facilitando a aprendizagem reflexiva ancorada na justiça social e trabalhando em contextos autênticos (Murphy et al. 2012).

Exemplos concretos desta articulação conceitual incluem projetos interdisciplinares em voltados para o desenvolvimento de soluções para comunidades locais (Baca 2012), como iniciativas de tecnologia da informação que utilizam redes sociais para implementar programas de distribuição de equipamentos computacionais em regiões vulnerabilizadas

e desenvolvimento de sistemas de reciclagem eletrônica, abordando simultaneamente desafios de exclusão digital e sustentabilidade ambiental (Nejmeh 2012).

Experiências documentadas demonstram como projetos de service learning podem efetivamente contribuir para o desenvolvimento de competências específicas em contextos territoriais complexos, como assentamentos informais. Lorenzo et al. (2006) exploram como novos métodos e teorias de prática evoluem através do trabalho com diferentes grupos, discutindo a importância de responder a imperativos sociopolíticos, entender o desenvolvimento comunitário e desafiar discursos dominantes (Lorenzo et al. 2006). No campo da estatística, projetos que utilizam dados reais para solucionar problemas específicos de instituições locais evidenciam a possibilidade de integração orgânica entre conteúdos curriculares formais e ação territorial contextualizada (Rimmerman 2009).

4. IMPACTOS DO SERVICE-LEARNING NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL

A literatura científica apresenta evidências substanciais de que a integração entre currículo endógeno, desenvolvimento territorial e service learning potencializa processos educativos significativos e sustentáveis, manifestados primordialmente através de impactos mensuráveis na qualidade da aprendizagem. Pesquisas indicam que a aprendizagem se torna consideravelmente mais interessante e significativa quando organicamente conectada a projetos e problemas concretos do mundo real (Rimmerman 2009).

Tannenbaum et al. (2008) vinculam o service learning à teoria da educação crítica, que busca capacitar pessoais vulneráveis e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes, vendo os humanos como agentes ativos de mudança social (Tannenbaum 2008). Esta perspectiva alinha-se com a concepção de Freire de uma aprendizagem que capacita as pessoas a perceberem criticamente a forma como existem no mundo, vendo-o como uma realidade em transformação (Jacoby 2003).

Estudantes participantes de iniciativas fundamentadas nesta integração conceitual reportam consistentemente melhor compreensão dos objetos de conhecimento curriculares e maior capacidade de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Análises comparativas sugerem que experiências práticas imersivas demonstram

superioridade pedagógica em relação a abordagens exclusivamente fundamentadas em materiais didáticos convencionais (Rimmerman 2009).

O desenvolvimento da capacidade de aplicação de ferramentas conceituais a cenários reais e a compreensão da relevância concreta dos objetos de conhecimento curriculares no contexto territorial resultam em aumento do interesse e da retenção do conhecimento. A percepção de que o trabalho acadêmico possui propósito concreto para uma comunidade ou instituição confere legitimidade substantiva ao processo educativo e constitui fator motivacional determinante (Rimmerman 2009).

Seifert (2011) introduzem o modelo de desenvolvimento ecossistêmico de Bronfenbrenner, que enfatiza a importância do ambiente como contexto de desenvolvimento, propondo um Modelo Ecossistêmico de Promoção da Resiliência em Service-Learning que destaca a importância de estruturar a escola e o engajamento como espaços para experiências, conectando esses microsistemas e considerando a influência do ambiente mais amplo. Estudos indicam que conectar sistematicamente o aprendizado às situações de vida reais dos estudantes, promovendo simultaneamente processos estruturados de autorreflexão e desenvolvimento de competências aplicáveis à vida cotidiana e ao exercício da cidadania, contribui decisivamente para uma educação mais profundamente enraizada nas realidades territoriais e, consequentemente, mais sustentável.

Esta abordagem integrada demonstra potencial transformador tanto na dimensão pedagógica quanto no desenvolvimento territorial endógeno, estabelecendo ciclos virtuosos de retroalimentação entre instituições educativas e comunidades. A articulação entre currículo endógeno, desenvolvimento territorial e service learning, conforme evidenciado em múltiplas fontes (Boyle-Baise 2002; Cooksey & Olivares 2010; Ngai & Shek 2022; Anyanwu et al. 2024), fornece bases teóricas e exemplos práticos que sustentam a conexão entre service learning, engajamento comunitário/territorial, valorização de saberes contextuais, desafio a estruturas de poder e potencial de transformação social.

5. FUNDAMENTOS CONTEXTUAIS PARA UMA EDUCAÇÃO BÁSICA TERRITORIALIZADA

Esses princípios não devem ser compreendidos como exclusivos a contextos de risco social ou de minorias culturais, mas sim como fundamentos epistemológicos e

metodológicos aplicáveis a toda educação básica que busque sentido territorial e relevância formativa. A valorização de saberes situados, articulados com a vida comunitária e com a experiência dos alunos, permite uma reorientação curricular em direção à aprendizagem contextualizada e reflexiva, capaz de desenvolver competências críticas e cidadãs desde os primeiros anos da escolarização (Saltmarsh & Zlotkowski 2011).

Nesse sentido, os modelos pedagógicos baseados no engajamento comunitário e na aprendizagem experiencial, como os descritos por Seifert (2011), fornecem aportes importantes à construção de ambientes educacionais como "espaços de experiência". Nesses espaços, os alunos são convidados a interpretar e intervir sobre realidades próximas, fortalecendo sua autoeficácia, o sentimento de pertencimento e a capacidade de atribuir sentido ao conhecimento escolar. Tais abordagens pressupõem que a escola deve ser um laboratório de vida, em que a aprendizagem se configura como uma experiência integral e socialmente situada.

A relevância do currículo, portanto, está na sua conexão com questões concretas e próximas ao cotidiano dos discentes, promovendo um vínculo entre o conhecimento formal e os desafios comunitários. Murphy et al. (2012) argumentam que a aprendizagem se torna mais efetiva quando os estudantes são instigados a questionar suas pressuposições, refletir sobre suas ações e se envolver com problemáticas reais, ampliando a consciência crítica sobre seu papel na sociedade. Essa orientação epistemológica sustenta uma prática pedagógica que reconhece os alunos como sujeitos cognoscentes, capazes de participar ativamente da construção do saber.

Além disso, a participação ativa dos discentes na definição dos temas, dos problemas e das estratégias de ação educativa reforça a ideia de coautoria da aprendizagem. Ao serem corresponsáveis pelos projetos desenvolvidos no espaço escolar, os alunos tornam-se coprodutores do processo formativo, o que fortalece sua motivação e o reconhecimento do valor do aprendizado (Saltmarsh & Zlotkowski 2011; Seifert 2011). Essa prática favorece também o papel do docente como mediador e facilitador, que estimula a escuta ativa e o reconhecimento das singularidades de cada grupo.

A construção de confiança entre professores e alunos, destacada por Seifert (2011), deve ser vista como um pressuposto universal da educação humanizadora, e não como uma medida excepcional para determinados contextos. A escuta genuína das inquietações dos discentes, o acolhimento de suas experiências pregressas e a legitimação de suas vozes no

cotidiano escolar constituem alicerces de uma escola que pretende ser formativa, democrática e socialmente comprometida.

Assim, os fundamentos discutidos — valorização dos saberes locais, articulação escola-comunidade, participação discente e aprendizagem experiencial — oferecem um referencial sólido para práticas curriculares inovadoras na educação básica, especialmente aquelas que buscam romper com o formalismo desvinculado da realidade e promover aprendizagens significativas, enraizadas no território e na cultura local.

6. FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO BÁSICA TERRITORIALIZADA

Autores como Dewey (1910; 1916) já alertavam que conteúdos desvinculados das condições reais de vida geram desconexão entre a curiosidade natural dos estudantes e o processo de aprendizagem. O Service-Learning oferece um contraponto ao enfatizar o uso de problemas reais como pontos de partida, tornando o engajamento com o conhecimento disciplinar parte de uma jornada pedagógica baseada em responsabilidade cívica, reflexão crítica e aplicação situada.

Nessa abordagem, o "problema apresentador" — conceito fortemente associado a Dewey e retomado por Murphy et al. (2012) — é um elemento estruturante do processo curricular, pois mobiliza os estudantes a interrogar o mundo ao seu redor, formulando hipóteses, integrando múltiplas disciplinas e desenvolvendo competências cognitivas e sociais de forma articulada. A aprendizagem torna-se, portanto, mais efetiva quando os estudantes são encorajados a refletir sobre suas ações, revisar suas pressuposições e atuar como agentes de transformação (Rama & Zlotkowski 1998; Saltmarsh & Zlotkowski 2011).

Diversas áreas do conhecimento ilustram essa potencialidade: nas ciências da natureza, o engajamento com problemas ambientais ou de saúde pública reais confere profundidade conceitual e relevância social ao conteúdo escolar (Ward & Zlotkowski 1999); nas linguagens, experiências comunicativas autênticas proporcionam compreensão imediata da função da linguagem (Thompson 2012); no processo de produção textual, o envolvimento com projetos comunitários amplia a noção de letramento ao incluir finalidades sociais concretas para o uso da linguagem (Baca 2012).

O currículo, nesse contexto, deve ser estruturado não apenas por conteúdos prescritos, mas por perguntas que emergem da interação entre escola, aluno e território.

Como destaca Cipolle (2010), essa abordagem implica reconhecer os estudantes como coautores do currículo, com direito a intervir sobre o que aprendem, como aprendem e por que aprendem. Essa visão está em consonância com a concepção freiriana de uma pedagogia dialógica, em que o conhecimento é construído por meio do encontro problematizador entre professor e estudante, ambos atuando como sujeitos do processo educativo.

A reflexão guiada torna-se, assim, um instrumento pedagógico imprescindível. Ela transforma a ação em experiência significativa, permitindo aos estudantes discernirem relações entre intenção e resultado, e compreenderem o sentido do conhecimento em contextos reais (Saltmarsh & Zlotkowski 2011; Baca 2012). A prática reflexiva amplia a consciência crítica dos estudantes e contribui para o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e ética, atributos centrais para a formação cidadã.

Nesse cenário, o papel do professor também se transforma: de transmissor de conteúdos para mediador de experiências e facilitador de processos formativos. Seifert (2011) descrevem como educadores que atuam com Service-Learning buscam romper com a divisão tradicional entre ensinar e aprender, posicionando-se como apoiadores do desenvolvimento dos estudantes. Ao atribuir responsabilidade, escuta e protagonismo aos alunos, criam-se ambientes de aprendizagem mais abertos à experimentação, ao erro e à construção coletiva de sentidos.

Por fim, o currículo inspirado no Service-Learning configura-se como um projeto educativo democrático e emancipador, que propõe uma reconfiguração da escola como espaço de experiência (Dewey 1910), onde o conhecimento não é imposto, mas descoberto e criado coletivamente (Kenny et al. 2002; Jacoby 2003). Esse projeto não nega os conteúdos disciplinares, mas os reinscreve no contexto vivido dos estudantes, conferindo-lhes relevância pública e valor pedagógico.

7. TEORIA E PRÁTICA EM CONEXÃO: O CURRÍCULO COMO PONTE PARA O MUNDO DA VIDA

O eixo articulador do Service-Learning é a praxis — o entrelaçamento indissociável entre reflexão e ação, entre conhecimento teórico e ação prática (Butin 2010; Kinloch & Smagorinsky 2014). Essa praxis se realiza por meio de situações-problema identificadas em contextos reais, em que os alunos se envolvem de forma colaborativa com a comunidade

e, a partir disso, mobilizam saberes escolares para compreender, agir e refletir criticamente sobre sua realidade (Seifert 2011; Murphy et al. 2012). A escola, portanto, deixa de ser um espaço fechado em si mesmo para tornar-se um núcleo articulador entre saberes escolares e experiências sociais significativas.

O currículo baseado em Service-Learning parte de três fundamentos estruturantes:

- *Problemas reais como motores da aprendizagem:* os projetos são enraizados em demandas concretas, muitas vezes detectadas pelos próprios alunos, tornando o conhecimento algo que responde a uma necessidade percebida. Isso desloca o eixo da aprendizagem de uma lógica transmissiva para uma lógica investigativa e participativa (Harkavy & Donovan 2000; Saltmarsh & Zlotkowski 2011).
- *Reflexão estruturada como dispositivo de aprendizagem:* o conhecimento se consolida não apenas pela prática, mas pela capacidade de refletir sobre ela de forma orientada e crítica. Essa reflexão conecta o conteúdo acadêmico ao processo experiencial, transformando dados em compreensão e experiência em saber (Rama & Zlotkowski 1998; Baca 2012).
- *Integração curricular horizontal e vertical:* o *Service-Learning* permite a articulação entre os componentes curriculares, promovendo o desenvolvimento de competências transversais como cooperação, resolução de problemas, pensamento crítico e responsabilidade social. Além disso, estabelece vínculos entre a escola e o território, favorecendo um currículo territorializado e contextualizado (Lorenzo *et al.* 2006; Jessani *et al.* 2024).

Nesse contexto, o professor atua como mediador e projetista curricular, construindo pontes entre o conhecimento escolar e os saberes do mundo da vida. Ao desenhar experiências de Service-Learning, o docente conecta objetivos curriculares com atividades de ação socialmente significativas, organizando momentos de preparação teórica, ação prática e reflexão sistemática. Como salientado por Saltmarsh et al. (2011), essa estrutura exige rigor acadêmico, mas também abertura ao inesperado, à escuta da comunidade e à autonomia dos estudantes.

O reconhecimento do Service-Learning como estratégia legítima de ensino-aprendizagem depende de sua ancoragem em resultados educacionais mensuráveis e alinhados com o currículo. Butin (2010) argumenta que, ao ser integrado formalmente aos

programas acadêmicos, o Service-Learning fortalece sua legitimidade institucional, sendo capaz de promover tanto o desempenho cognitivo quanto a responsabilidade social. A experiência torna-se, assim, parte constitutiva do aprendizado, e não um apêndice extracurricular.

Como sintetizado por Kenny et al. (2002), ao participar ativamente de projetos voltados ao bem comum, os alunos desenvolvem uma compreensão ampliada do funcionamento do mundo, conectando experiências escolares à complexidade das relações sociais e à formação de uma cidadania ativa. O currículo torna-se, portanto, espaço de convergência entre saber e fazer, entre teoria acadêmica e solução de problemas reais. O Service-Learning oferece, portanto, um caminho potente para transformar o currículo escolar em uma experiência de vida compartilhada, que forma sujeitos críticos, comprometidos com seu contexto e capazes de articular conhecimento acadêmico com práticas sociais significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da integração entre service-learning, currículo, formação e prática docente revela tanto uma metodologia pedagógica quanto um paradigma educativo que reposiciona o papel da escola, do professor e do estudante em relação ao mundo. Ao articular conhecimento acadêmico com demandas sociais concretas, o service-learning rompe com abordagens fragmentadas e abstratas da formação docente, promovendo experiências significativas que desenvolvem competências técnicas, éticas e sociopolíticas. Essa articulação favorece uma aprendizagem situada, que emerge de problemas reais e exige dos sujeitos escolares a construção colaborativa de soluções, contribuindo assim para a formação de educadores críticos, engajados e capazes de operar curricularmente a partir do território em que atuam.

Como demonstrado por experiências internacionais em múltiplas áreas do conhecimento — da educação ambiental à engenharia, da educação básica à ciência de dados — o service-learning é um potente catalisador da ressignificação curricular e da profissionalização docente orientada à justiça social. Ao consolidar a convergência entre teoria e prática, reflexão e ação, ensino e cidadania, essa abordagem fortalece a capacidade da escola de se constituir como espaço público, democrático e transformador. Em contextos

marcados por desigualdades educacionais e territoriais, como os vivenciados no Sul Global, o service-learning se apresenta como uma via concreta para o fortalecimento de políticas formativas integradas, ancoradas em valores éticos, compromisso com o bem comum e construção coletiva do conhecimento.

REFERÊNCIAS

Anyanwu, C. C.; Okechukwu-Uzoechi, I. C. e James, A. **An Analysis of Service-Learning Projects by Preservice Teachers at a Higher Education Institution in South Africa**. E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences, v.5, n.4. p.465-476. 2024.

Baca, I., (Org). **Service-Learning and Writing: Paving the Way for Literacy(ies) through Community Engagement**. Leiden: Brill, 2012. 271 p.

Boyle-Baise, M. **Multicultural service learning: educating teachers in diverse communities**. New York: Teachers College Press, 2002.

Butin, D. W. **Service-learning in theory and practice: the future of community engagement in higher education**. New York: Palgrave MacMillan, 2010.

Cipolle, S. B. **Service-Learning and Social Justice: Engaging Students in Social Change**. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 2010. 177 p.

Cooksey, M. A. e Olivares, K. T., (Org). **Quick Hits for Service-Learning.** Bloomington, IN: Indiana University Press, 2010. 184 p.

Deans, T. **Service-Learning in Two Keys: Paulo Freire's Critical Pedagogy in Relation to John Dewey's Pragmatism**. Michigan Journal of Community Service Learning, v.6, n.1. 1999.

Dewey, J. **How We Think.** Boston, New York, Chicago: D. C. Heath & Co., 1910. Not specified p.

Dewey, J. **Democracy and Education.** Chicago: Precedent Publishing Inc., 1916. Not specified p.

Diez-Ojeda, M.; Queiruga-Dios, M. e Queiruga-Dios, M. Á. **Service-Learning in Environmental Education of Primary Preservice Teachers**: Advancing SDGs and Improving Attitudes Towards Sustainable Development. Education Sciences, v.15, n.1. p.98. 2025.

Evans, S. Y.; Taylor, C. M.; Dunlap, M. R. e Miller, D. S., (Org). **African Americans and Community Engagement in Higher Education: Community Service, Service-Learning, and Community-Based Research.** Albany, NY: State University of New York Press, 2009. 263 p.

Fernández, L.; Fernández Serra, R. M.; Jiménez, P.; Marco, S.; Caballero, E.; Arimany-Nardi, C.; Sanchis, T. e Pardo, A. **A Service-Learning Experience in Secondary Education to Promote STEM Learning Through Collaboration Between Research and Education Centers.** European Journal of STEM Education, v.9, n.1. p.1-12. 2024.

Filges, T.; Dietrichson, J.; Viinholt, B. C. A. e Dalgaard, N. T. **Service learning for improving academic success in students in grade K to 12: A systematic review**. Campbell Systematic Reviews, v.18, n.1. p.e1210. 2022.

Flecky, K. e Gitlow, L. **Service-Learning in Occupational Therapy Education: Philosophy and Practice**. Sudbury, MA: Jones and Bartlett Publishers, 2011. 309 p.

Freire, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. 107 p.

Gelmon, S. B.; Holland, B. A.; Spring, A.; Kerrigan, S. M. e Driscoll, A. **Assessing Service-Learning and Civic Engagement: Principles and Techniques.** Boston, MA: Campus Compact, 2018. 152 p.

Harkavy, I. e Donovan, B. M. **Connecting Past and Present: Concepts and Models for Service-Learning in History**. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, 2000. 2011 p.

Hidayah, H. a.; Muchtarom, M. e Rejekiningsih, T. **Service-learning: Learning by Doing in Community to Strengthen Students' Social Skill**. Academic Journal of Interdisciplinary Studies, v.10, n.3. p.264-271. 2021. D.O.I.:10.36941/ajis-2021-0082.

Jacoby, B. **Building Partnerships for Service-Learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 2003. 360 p.

Jessani, A.; Athanasakos, A. e Kachwinya, S. **"A life-changing experience and the beginning of a lifelong commitment": experiences and impact of Global Health Community Service-Learning in undergraduate dental curriculum in Canada**. BMC Oral Health, v.24, n.1. p.799. 2024. D.O.I.:10.1186/s12903-024-04539-5.

Kenny , M. E.; Simon , L. A. K.; Kiley-Brabeck , K. e Lerner, R. M., (Org). **Learning to serve: promoting civil society through service learning**. New York: Springer Science+Business Media, 2002. 452 p.

Kinloch, V. e Smagorinsky, P., (Org). **Service-Learning in Literacy Education: Possibilities for Teaching and Learning**. Charlotte: Information Age Publishing, 2014. 247 p.

Krift, A.; Regueiro, A.; Cooper, P. J. e Lecher, A. L. **Assessing the Impact of a College Service-Learning Course Focused on the United Nations Sustainable Development Goals.** Sustainability, v.16, n.17. p.7637. 2024.

Lorenzo, T.; Duncan, M.; Buchanan, H. e Alsop, A. **Practice and Service Learning in Occupational Therapy: Enhancing Potential in Context.** Chichester: John Wiley & Sons, 2006. 288 p.

Lucas Barcia, E. M.; Díaz-Arias, A. O.; García Barrera, A. e Roa González, J. **Implementation of Service-Learning in Madrid Primary Schools**. Journal of Higher Education Theory and Practice, v.24, n.4. 2024. D.O.I.:10.33423/jhetp.v24i4.6952.

Lund, D. E., (Org). **The Wiley International Handbook of Service-Learning for Social Justice.** Hoboken, NJ: Wiley Blackwell, 2018. 489 p.

Murphy, T.; Tan, J. E. C. e Sawyer, W., (Org). **Service-Learning and Educating in Challenging Contexts: International Perspectives.** London: Bloomsbury Publishing, 2012. 240 p.

Nejmeh, B. A. **Service-Learning in the Computer and Information Sciences: Practical Applications in Engineering Education.** Hoboken: John Wiley & Sons, 2012. 572 p.

Ngai, G. e Shek, D. T. L. **Service-Learning Capacity Enhancement in Hong Kong Higher Education**. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd., 2022. 325 p.

Rama, D. V. e Zlotkowski, E., (Org). **Learning by Doing: Concepts and Models for Service-Learning in Accounting.** Sterling, Virginia: Stylus Publishing, 1998. 228 p.

Rimmerman, C. A., (Org). **Service-Learning and the Liberal Arts: How and Why It Works.** Lanham: Lexington Books, 2009. 214 p.

Robinson, G. M. e Magnusen, M. J. **Developing Servant Leadership through Experience and Practice**: **A Case Study in Service Learning**. Behavioral Sciences, v.14, n.9. p.801. 2024.

Saltmarsh, J. e Zlotkowski, E., (Org**). Higher Education and Democracy: Essays on Service-Learning and Civic Engagement.** Philadelphia: Temple University Press, 2011. 404 p.

Seifert, A**. Resilienzförderung an der Schule: Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen.** Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011. 317 p.

Speck, B. W. e Hoppe, S. L., (Org). **Servicelearning: history, theory, and issues**. London: Praeger, 2004. 209 p.

Sumarmi; Bachri, S.; Baidowi, A. e Aliman, M. **Problem-Based Service Learning's Effect on Environmental Concern and Ability to Write Scientific Papers**. International Journal of Instruction, v.13, n.4. p.161-176. 2020.

Tannenbaum, S. C. **Research, Advocacy, and Political Engagement: Multidisciplinary Perspectives Through Service Learning.** Sterling, Virginia: Stylus Publishing, 2008. 248 p.

Thompson, G. L. **Intersection of Service and Learning: Research and Practice in the Second Language Classroom.** Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc., 2012. 167 p.

Tinkler, A.; Tinkler, B.; Prue, J. e Cravedi, L. **Redefining a Secondary Education Program Through the Use of Service-Learning Field Experiences.** Journal of Education, v.202, n.4. p.516-523. 2022. D.O.I.:10.1177/0022057421998323.

Ward, H. e Zlotkowski, E., (Org). **Acting Locally: Concepts and Models for Service-Learning in Environmental Studies.** Sterling, VA: Stylus Publishing, 1999. 214 p.

CAPÍTULO 28

POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO NO BRASIL: representações políticas curriculares na análise da Resolução 02/2015

Maria das Dores Trajano Ribeiro
Ângela Cristina Alves Albino

INTRODUÇÃO

A trajetória da política de formação para inclusão no Brasil é compreendida através de marcos significativos que, moldaram sua construção e abriram caminhos possíveis para o avanço dessa área. Essa história reflete um longo percurso de lutas, tensões e conflitos em prol da garantia e da legitimação dos direitos das pessoas com deficiência, evidenciando a persistência de movimentos sociais e educacionais na reivindicação por uma educação mais justa e inclusiva.

Em meados de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) passou a ser aprovada no nosso país, representando uma conquista significativa, fruto de muitas lutas. Inspirada em legitimações internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), a LBI reforça a garantia de direitos que já eram reivindicados desde a Constituição Federal de 1988, a qual assegura, em seu Art. 206, o direito à educação em condições de igualdade.

Com o avanço das legitimações, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, reforça os direitos do público-alvo da educação inclusiva. Isso é detalhado no Art. 58, que, em seu § 1º, estabelece que "entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 1996).

Este artigo utiliza uma abordagem qualitativa baseada em análise documental, examinando textos legais, como a Resolução CNE/CP 02/2015. A metodologia adotada neste artigo utiliza uma abordagem qualitativa, com foco na análise documental. Segundo Bardin (2011), a análise documental é uma técnica que permite interpretar dados a partir de registros escritos, considerando tanto o conteúdo explícito quanto as dimensões

implícitas dos textos. Para realizar essa análise, foram examinados documentos normativos, como a Resolução CNE/CP 02/2015, a Constituição Federal de 1988, e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), além de outros marcos legais e relatórios educacionais relevantes. A escolha pela análise documental justifica-se pela sua capacidade de proporcionar uma leitura crítica dos avanços e desafios das políticas públicas educacionais, conectando as proposições legais à realidade prática das escolas e instituições formadoras.

A metodologia incluiu a identificação, categorização e interpretação dos textos legais, a fim de elencar os avanços normativos trazidos pela Resolução CNE/CP 02/2015 e confrontá-los com os desafios práticos de sua implementação, conforme apontado por Gatti e Barreto (2020) e outros autores que discutem a formação docente e a inclusão educacional. Essa abordagem permite conectar os aspectos teóricos da legislação às condições reais das escolas e à formação de professores, proporcionando uma análise profunda e contextualizada.

Para esta analise elencamos dois principais questionamentos: Quais são os principais avanços trazidos pela Resolução CNE/CP 02/2015 para a formação docente em um contexto de educação inclusiva? Quais os desafios e limitações enfrentados para implementar as diretrizes de inclusão propostas pela Resolução 02/2015 nas escolas e instituições formadoras? Embora a Resolução em questão tenha sido negada como resolução oficial da formação, consideramos importante elencar alguns preceitos políticos curriculares na constituição de uma formação docente para uma perspectiva inclusiva.

O presente estudo tem o intuito de analisar os fundamentos, avanços e desafios da Resolução CNE/CP 02/2015 no contexto da formação inicial e continuada de professores para a educação inclusiva no Brasil, com destaque de suas implicações para a prática pedagógica e a valorização docente. Com o objetivo de alcançar o objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1. Contextualizar historicamente a evolução das políticas de educação inclusiva no Brasil; 2. Examinar os dispositivos da Resolução CNE/CP 02/2015, com ênfase nos artigos que destacam a inclusão e a formação docente como eixos centrais; 3. Discutir os desafios na implementação das diretrizes da Resolução, considerando a articulação entre teoria e prática pedagógica.

A seguir este artigo está dividido em duas seções, trataremos do Contexto Histórico e Legal da educação Inclusiva no Brasil e faremos uma análise da Resolução 2/2015, baseada na criticidade de autores como Nóvoa, na abordagem de formação de professores,

Freire, dialogando com a práxis reflexiva e autonomia docente, para a promoção da inclusão, Gatti corroborando com os desafios para a formação continuada no Brasil e Mantoan, acerca dos desafios e possibilidades para a construção de uma escola inclusiva.

1. CONTEXTO HISTÓRICO E LEGAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Os marcos internacionais, impulsionaram mudanças muitos significativas na educação inclusiva no Brasil. A Declaração de Salamanca é reconhecida como um divisor de águas nesse contexto. Elaborada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, Espanha, a declaração estabelece que "escolas regulares com orientação inclusiva são os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e construir uma sociedade inclusiva" (UNESCO, 1994). Esse documento influenciou diretamente as políticas públicas brasileiras, que começaram a incorporar o princípio da inclusão em suas legislações e práticas educativas.

A Constituição Federal Brasileira, já havia apontado para a necessidade de uma educação para todos, garantindo “o direito à educação em condições de igualdade” (art. 206), mas apenas com a Declaração de Salamanca que a inclusão começou a avançar com políticas públicas educacionais de forma efetiva no Brasil. Com as Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica, publicadas em 2001, estabelecem que os alunos com deficiências devem ser matriculados em escolas regulares e ter acesso ao currículo comum. Em termos de marcos brasileiros, tivemos a instituição da Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.146/2015 (LBI), que também é conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Através da LBI que a pessoa com deficiência para a ter garantido o seu direito à educação inclusiva como um princípio fundamental. A LBI em seu Art. 28 estabelece como dever do Estado “assegurar sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo da vida (Brasil 2015). Com essa legitimação o Brasil intensifica o compromisso de garantir uma educação que respeite a diversidade e os direitos da pessoa com deficiência. Carmo et al (2019), destaca a importância de programas de formação continuada que abordem as especificidades da educação especial, destacando exemplos de boas práticas e identificando áreas que precisam de melhorias. Eles ressaltam a necessidade de um maior apoio institucional e de

políticas mais robustas para garantir que todos os professores tenham acesso a uma formação de qualidade. A formação de professores no Brasil é um tema que vem sendo abordado amplamente em documentos oficiais, como no Plano Nacional da Educação (PNE) e nas Conferências Nacionais de Educação. O Plano Nacional da Educação (PNE) trata-se de um documento estratégico que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no Brasil, com vigência de dez anos e o primeiro PNE, foi desenvolvido e aprovado em 2001, através da Lei nº 10.172, sancionada em 9 de janeiro de 2001. A elaboração desse plano foi um processo que envolveu a participação de diversos setores da sociedade e do governo, a exemplo do Ministério da Educação (MEC) que teve o papel central em coordenar o processo de elaboração do PNE.

A elaboração do PNE foi um processo amplamente participativo, resultante do diálogo entre diversos segmentos da sociedade comprometidos com a melhoria da educação no Brasil. As Conferências Nacionais de Educação desempenharam um papel fundamental nesse contexto, reunindo educadores, gestores, especialistas, representantes da sociedade civil e movimentos sociais para debater e propor diretrizes para as políticas educacionais, incluindo aquelas voltadas para a formação de professores.

Entidades como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) contribuíram ativamente para esse processo, apresentando suas perspectivas e demandas.

Diante desse contexto, a Resolução 02/2015 se destaca como um marco na regulamentação da formação docente, trazendo fundamentos e impactos significativos para a qualificação profissional e a valorização dos educadores no país.

2. RESOLUÇÃO 02/2015: ANÁLISE DOS FUNDAMENTOS E IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação de professores desempenha um papel central na garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, sendo uma das principais bases para a implementação de práticas inclusivas na educação. Neste contexto considero um marco fundamental, a CNE/CP 02/2015, que regulava as Diretrizes Curriculares Nacionais, para

formação inicial e continuada de professores. A Resolução 02/2015 enfatizava a inclusão como um eixo central da formação docente, destacando que os cursos de licenciatura e pedagogia devem preparar os futuros professores para atender à diversidade em sala de aula. O Art. 2º da resolução ressalta a necessidade de "formar profissionais que compreendam e respeitem as diferenças, garantindo a educação como um direito universal" (CNE/CP, 2015). Esse princípio reforça a centralidade da inclusão como eixo estruturante da formação docente. Nesse sentido, Gatti (2020) ressalta a necessidade de uma formação que una teoria e prática, afirmando que:

> Não se pode conceber a formação de docentes para o exercício do magistério na educação básica sem que se lhes ofereça boa formação teórica e cultural, mas, também, não se pode deixar de lado, associada a esta, uma formação para o trabalho educacional com as crianças, adolescentes e jovens no processo de aprendizagem escolar, o qual faz parte do desenvolvimento dos alunos como pessoas e cidadãos, papel fundante da educação básica (Gatti, p.17, 2020).

Houve muitos desafios para a implementação da Resolução 02/2015, como aponta Gatti (2020), que destaca a falta de articulação entre as diretrizes curriculares e as práticas pedagógicas reais nas instituições de ensino superior. A educação básica enquanto espaço de formação cidadã, exige que o professor execute essa articulação entre teoria e prática, promovendo conhecimento que considere as singularidades dos alunos, na busca da promoção de uma educação significativa e inclusiva. Nesse contexto, a Resolução CNE/CP 02/2015 emergiu como um marco regulatório fundamental para orientar os cursos de formação inicial e continuada, enfatizando princípios como a inclusão, a promoção da cidadania e o respeito às diferenças, conforme o Art 2º:

> § 1º Compreende-se à docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (CNE/CP, 2015, Art. 2º).

O Art 2º em seu § 1º orienta as políticas de formação de professores no Brasil, reafirmando o compromisso com a construção de uma educação que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento integral dos alunos, este dispositivo parte do reconhecimento de que o processo educativo não é apenas técnico, mas profundamente humano e cultural, envolvendo dimensões éticas, estéticas e políticas fundamentais para o aprendizado e a formação cidadã.

A compreensão destes valores na docência amplia a compreensão do papel da docência, ressaltando que ela vai além da transmissão de conteúdo, a Ética integra uma convivência respeitosa que busca promover um contexto educacional inclusivo, a estética por sua vez remente à capacidade de sensibilizar os estudantes por meios de práticas que estimulem a criatividade e promovam diversidade cultural. Já a política, como apontado por Paulo Freire (1996), destaca a dimensão transformadora da educação, que deve formar sujeitos críticos e participativos na sociedade.

Segundo Freire (1996) "Não há docência sem discência, assim como não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro enquanto ensino-pesquisa buscam o ser mais dos educandos e de seus educadores" (Freire, 1996, p. 29). Esse pensamento reforça que a prática docente não é apenas técnica, mas profundamente ética, estética e política, sendo imprescindível para a construção de uma educação que contribua para a humanização e transformação social.

A Resolução 2/2015 promove uma educação generalista, com ênfase na inclusão e no preparo de professores na formação inicial e continuada para atender o público alvo da educação inclusiva, a mesma ainda ressalta que deve haver o preparo para o professor lidar com a demanda da diversidade em sala de aula, com formações que enfatizem a realidade e as especificidades, considerando a singularidade destes alunos. O Art. 3º ressalta que a educação especial considerada como uma etapa, vise promover uma educação de qualidade, significativa e equitativa.

Para Mantoan (2015) essa perspectiva é primordial no intuito de levar o professor a pensar na individualidade de cada aluno, retirando de cena a ideia de um "aluno padrão", a autora ainda considera como um dos eixos centrais para a formação e o desenvolvimento da prática pedagógica, conviver com as diferenças.

> As ações educativas têm como eixos o convívio com a diferença e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade. Desse modo, a diferença nas escolas estabelece uma ruptura com o padrão elitista, que persegue o sistema educacional brasileiro desde a sua origem, pois cria mecanismos nos quais a identidade do aluno é considerada importante. Além disso, a diferença produz, positivamente, novas posturas na sociedade, por meio de lutas pela promoção da igualdade" (Mantoan, 2015, p. 35).

A autora aponta para dois aspectos que são fundamentais para a educação inclusiva: o convívio com a diferença e a aprendizagem como uma experiência relacional e significativa. Esses elementos colocam a subjetividade do aluno no centro do processo educativo, rompendo com práticas tradicionais que priorizam modelos padronizados e elitistas de ensino.

O ensino deve ser construído através das inter-relações e interação com os sujeitos, em espaços que promovam e valorizem a diferença e não apenas a tolere, considerando como parte essencial para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva é coerente com os princípios de Paulo Freire (1996), que também entendia a educação como uma prática dialógica e transformadora, capaz de promover a emancipação dos indivíduos.

Neste sentido a Resolução defende a autonomia docente, reconhece o professor, como um agente reflexivo e crítico, capaz de tomar decisões em sala de aula que considere a singularidade de seus alunos. No §1º do Art. 2º, à docência é descrita como "um processo pedagógico intencional e metódico", que promove a autonomia docente ao integrar conhecimentos específicos e interdisciplinares.

O conceito de “prático reflexivo” abordado por Schön (1983), enfatiza a autonomia docente e está interligado ao professor ser capaz de refletir sobre suas ações cotidianas em sala de aula e refletir sobre elas. Contudo para Schön essa reflexão só é eficiente se o professor conhece profundamente seu campo de atuação.

Portanto a formação inicial e continuada para a inclusão promove a capacidade de reconhecimento do trabalho docente, através de formações que sejam de fato estruturadas, organizadas e que busquem considerar a realidade dos professores, os fará ter uma maior e melhor reflexão do seu contexto, o que promoverá mais conhecimento sobre o campo educacional.

Em seu Art. 9º ao compreender a formação continuada como um espaço indispensável para que o professor acompanhe além de sua prática, as mudanças pedagógicas e sociais, por isso a importância da implementação de programas que promovam o desenvolvimento profissional com ênfase na qualidade da educação.

A formação contínua como apontada por Nóvoa (1992) corrobora com a ideia de que a formação do professor nunca termina, ele está sempre inserido em uma realidade de demandas distintas, por isso o autor afirma que a formação contínua é o espaço no qual o professor revisita suas práticas e renova seu compromisso com a educação.

Neste sentindo a visão de Mantoan (2023) sobre a escola inclusiva completa a perspectiva de Nóvoa ao afirmar que o ambiente em que alunos e professores têm a oportunidade de explorar o mundo a partir dos conteúdos curriculares, sem a exigência de que todos adquiram os mesmos níveis de conhecimento, desenvolvam as mesmas habilidades ou compartilhem os mesmos interesses, deve ser um espaço de exploração e desenvolvimento, livre de expectativas padronizadas. (Mantoan, 2023). O foco da escola inclusiva não deve ser garantir que todos os alunos tenham o mesmo desempenho ou interesses, mas sim proporcionar um espaço em que eles possam explorar e aprender de maneiras diversas. Em vez de insistir em uma aprendizagem padronizada, a escola deve abraçar as diferentes capacidades e ritmos de cada estudante, criando ambientes no qual o aprendizado seja uma experiência personalizada e significativa.

Nesse contexto, torna-se essencial adotar uma pedagogia crítica que não apenas reconheça os processos de colonização, mas também compreenda a inclusão como uma prática que considera o contexto cultural e histórico no qual nos formamos e como nos relacionamos com o "outro". Tal abordagem inclusiva transcende práticas padronizadas ou meramente adaptativas, incentivando os educadores a reconhecer as especificidades de cada estudante e a ajustar suas estratégias pedagógicas de forma a proporcionar oportunidades de desenvolvimento verdadeiramente significativas para todos. Assim, a inclusão não é vista apenas como uma adaptação ao currículo tradicional, mas como uma transformação que valoriza as diferenças como campos de poder e possibilidade, promovendo um ambiente de aprendizado equitativo e respeitoso.

Contudo é importante ressaltar que a valorização docente, destacada na Resolução 2/2015 em seu Art. 10, ressalta que as condições adequadas de trabalho e a valorização salarial, são fundamentais para manter uma educação de qualidade, destarte no Art. 10

ainda é enfatizado a formação de professores, que deve estar integrada a políticas que assegurem a valorização e a dignidade da carreira docente.

> Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir a afirmação várias vezes feita neste texto – o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito a autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (Freire, 1996 p.58).

Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. É necessário, também, que haja condições objetivas para o exercício da prática docente, como salários justos, respeito às jornadas de trabalho e reconhecimento do papel do professor na transformação social.

> O professor não pode ser tratado como um técnico que apenas executa decisões alheias, mas como um profissional reflexivo, que constrói junto com os educandos um conhecimento transformador e significativo. Valorizar o docente é valorizar a educação e o futuro de uma sociedade democrática (Freire, 1996, p. 67).

Essa abordagem está alinhada com os princípios da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e os preceitos da Declaração de Salamanca (1994), ambos fundamentais para a consolidação da educação inclusiva no Brasil. Contudo a resolução também se destaca por incluir a educação inclusiva como um princípio estruturante, exigindo que os currículos de formação docente integrem práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade. No entanto sua implementação, requer um esforço conjunto, entre governos, instituições formadoras e escola, assim garantindo que o que está previsto não fique apenas no papel, seja realizado a prática alinhada com a realidade de cada escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia os avanços representados na Resolução CNE/CP 02/2015 no contexto da formação docente para a educação inclusiva. Embora tenha sido negada no processo de constituição política da formação docente no Brasil, ela estabeleçe inclusão como um eixo central das políticas de formação inicial e

continuada, a resolução reforça o compromisso com uma educação que valorize a diversidade e promova o respeito às diferenças. Esse marco legal dialoga diretamente com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e outros dispositivos normativos, consolidando os direitos educacionais das pessoas com deficiência e o papel essencial do professor na construção de uma escola inclusiva.

Entretanto, a implementação das diretrizes enfrenta barreiras significativas, como a falta de articulação entre teoria e prática, lacunas na formação docente e insuficiência de apoio institucional e material nas escolas. Esses desafios evidenciam a necessidade de políticas públicas que não apenas normatizam a inclusão, mas que também assegurem as condições reais para sua efetivação, como a valorização docente, a melhoria das condições de trabalho e a oferta de formação continuada contextualizada e crítica.

A formação docente inclusiva, segundo autores como Freire (1996), Nóvoa (1992) e Mantoan (2015), deve ir além da adaptação técnica e se fundamentar em uma prática dialógica, ética e política. Ela deve considerar as singularidades dos alunos e oferecer espaços educativos que celebrem as diferenças como potencialidades, promovendo uma aprendizagem significativa e equitativa para todos. Nesse sentido, o papel do professor é essencial: ele não deve ser apenas um executor de políticas, mas um agente reflexivo, crítico e comprometido com a transformação social.

Assim, a Resolução 02/2015 representou uma diretriz política importante e, embora esteja disputada e negada, em novos encaminhamentos políticos da formação docente, reivindicou a urgência de ações integradas entre instituições formadoras, escolas e governos. Assim se interpõe uma formação curricular alinhada aos princípios de justiça social, equidade e humanização. A inclusão, mais do que um objetivo a ser alcançado, deve ser vista como um compromisso contínuo com a construção de uma sociedade mais democrática e solidária.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **A educação em tempos de reformas: a questão do professor**. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 35-50.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). Didática e compromisso social: com a escola pública e democrática. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 73-87.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL**.** Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 nov. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18464-rcp002-15-pdf&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 nov. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 02, de 14 de março de 2024.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 mar. 2024.

COMCIÊNCIA. **Escolas dos diferentes ou escolas das diferenças?** São Paulo: ComCiência, 2021. Disponível em: https://comciencia.scielo.br. Acesso em: 26 nov. 2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: https://www.unesco.org**.** Acesso em: 26 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Políticas de formação docente no Brasil: avanços e retrocessos**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 6-29, jan./mar. 2020. DOI: 10.1590/198053146429. Disponível em: https://cadernos.cenpec.org.br. Acesso em: 26 nov. 2024.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2021.

INSTITUTO ALANA. **Relatórios sobre inclusão educacional.** São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: https://alana.org.br. Acesso em: 26 nov. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; MACHADO, Rosângela (orgs.). **Educação e inclusão: entendimento, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2021.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

CAPÍTULO 29

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E AS ORIENTAÇÕES DA UNESCO (2000-ATUALIDADE)

Angélica Ianqui Coutinho
Mário Luiz Neves de Azevedo

INTRODUÇÃO

A formação de professores em educação Especial é uma temática que engloba o campo da educação superior, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser realizado de maneira complementar e/ou suplementar ao ensino regular, e as diretrizes curriculares para a educação básica (Bueno; Marin, 2011).

Nesse sentido, é necessário refletir sobre alguns questionamentos que surgem no estudo da temática: Quem é o professor da educação especial? Qual a formação necessária? Onde esse professor pode atuar? E de que forma? Essas são questões primordiais para compreender o campo de atuação e o contexto atual de influências da formação de professores em educação especial cujas orientações se encontram nas políticas normativas que influenciam na organização da educação básica a nível nacional.

De acordo com Souza e Pletsch (2017), as políticas de educação inclusiva do Brasil se constituem como resultado de um processo de avanços e retrocessos históricos que também são influenciadas pelo contexto internacional em que estão inseridas. Assim, ao estudar como as políticas educacionais nacionais orientam a formação de professores em educação especial atualmente, podemos também compreender as suas correlações com as orientações internacionais.

Dessa forma, este capítulo tem o objetivo principal de analisar as proximidades entre as políticas nacionais sobre a Formação de professores em educação especial a partir de 2000 com as orientações propostas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Entendemos que esta Organização Internacional (OI) como parte que integra o sistema da Organização das Nações Unidas (ONU), também influencia o Brasil, como país signatário, na elaboração das respectivas políticas

educacionais a partir de suas orientações e tratados, o que se articula ao projeto social do período. Mas cabe salientar que o Brasil envolve um sistema complexo de disputas internas, e não segue linearmente os acordos internacionais orientadores estabelecidos, mas é influenciado por essas disputas, tornando-se importante estudar essas influências.

Para atender a esse propósito, este capítulo tem como objetivos específicos, primeiramente, analisar as principais instruções das políticas nacionais para a formação de professores em educação especial de 2000 até a atualidade; depois, identificar as principais orientações da UNESCO sobre a formação de professores em educação especial nesse período. E, por fim, estudar a proximidade das publicações internacionais analisadas com as prescrições das políticas do Brasil sobre o tema na atualidade, considerando o contexto político, econômico e ideológico. A partir desses dados, propomo-nos então a realizar reflexões sobre as influências internacionais no modo como a formação de professores em educação especial vem se desenvolvendo no Brasil.

1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DE 2000 A ATUALIDADE

A partir dos anos de 1990, a política educacional brasileira volta-se à defesa da universalização do acesso ao ensino segundo os princípios da educação inclusiva, articulada ao discurso de esperança frente aos direitos conquistados na Constituição Federal do Brasil de 1988 e na LDBEN de 1996. Mas, é principalmente a partir dos anos 2000 que são promulgados, a nível nacional, marcos documentais normativos e propositivos para a defesa da educação especial sob uma perspectiva inclusiva. E também são produzidas algumas orientações para a formação de professores em educação especial, as quais abordaremos brevemente, sobre alguns marcos que influenciaram na respectiva organização.

Primeiramente, com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, defende-se a matrícula para todos nas escolas regulares mediante a adequação do atendimento às necessidades educacionais especiais das pessoas com deficiência (PcDs). Assim, para a garantia desse direito, a resolução também traz, no corpo de seu texto, a necessidade do acesso aos conhecimentos da educação especial para todos os professores

que atuam na perspectiva da inclusão, trata-se: a) primeiramente dos professores capacitados para atuação com os estudantes da educação especial nas classes regulares. Para estes profissionais, a norma defende, quanto à formação, um mínimo de conhecimentos sobre a diversidade, em "[...] nível médio ou superior, [onde] foram incluídos conteúdos sobre educação especial" (BRASIL, 2001); b) dos professores especializados para atuação específica na educação especial, oferecendo o suporte aos professores do ensino regular e/ou para atuação em classes especiais, salas de recurso, dentre outros.

Quanto à formação desses profissionais, a resolução afirma que ela pode desenvolver-se através da:

> [...] I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001).

Conforme a resolução, a partir da defesa da educação especial na perspectiva da inclusão, todos os professores devem preparar-se para o atendimento da diversidade. Aos professores das classes comuns, defende-se o acesso aos conhecimentos sobre educação especial na formação inicial. E, quanto à formação dos professores especializados, as possibilidades formativas podem desenvolver-se através da formação inicial e/ou continuada. Cabe destacar que nesse período, a formação inicial em educação especial democratizou-se através das habilitações nos cursos de pedagogia, que mais tarde são extintas a partir da Resolução CNE/CP n° 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006).

A respectiva Resolução CNE/CP n° 1/2006 passou a articular a necessidade de uma formação permanente aos professores que atuam na perspectiva da inclusão, através da formação inicial e continuada para o desenvolvimento profissional alinhado com o respeito à diversidade. Assim, com a extinção das habilitações, a formação de professores em educação especial que vinha desenvolvendo-se principalmente através da formação inicial em nível superior por meio das habilitações, só poderia ser realizada a partir de então, nas

licenciaturas em educação especial e/ou através da formação continuada. Contudo, diante da pouca oferta dessas licenciaturas, amplia-se a demanda em nível de pós-graduação e/ou complementação realizada após a licenciatura em pedagogia para os professores especializados (OLIVEIRA; MENDES, 2017; BRASIL, 2006).

Diante desse cenário, de um lado observamos o aumento da oferta dos cursos de formação continuada em educação especial pelo incentivo do Estado aos setores privados. E de outro lado, e minimamente no âmbito da formação inicial, foi criado no ano de 2009 o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que, por meio do Decreto Lei nº 6.755, incentivou a oferta de licenciatura em educação especial pelos setores privados (BRASIL, 2009).

Nessa conjuntura, enfatizamos a importante publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que se constituiu como grande marco político no âmbito das iniciativas nacionais articuladas à defesa da escola inclusiva. Assim, a partir da PNEEPEI, alinhada ao modelo social de deficiência internacionalizado pelas orientações internacionais da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, observamos a defesa do AEE de forma suplementar e/ou complementar à escolarização que deve se desenvolver, preferencialmente nas classes comuns para o público da educação especial (BRASIL, 2008).

Quanto às orientações para a formação de professores para atuar na educação especial na perspectiva da inclusão, a PNEEPEI enfatiza a necessidade da formação para o atendimento da diversidade tanto para os professores capacitados, quanto para os professores especializados, fundamentada em princípios éticos, políticos e sociais que possibilitem a valorização das diferenças e o direito à justiça social (BRASIL, 2008). Dessa forma, a política passa a defender para os professores que atuam no AEE a necessidade da formação mais generalista e principalmente da formação continuada para atender às novas demandas da diversidade, na medida em que defende que os professores devem:

> [...] ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos [...] para a oferta dos serviços e recursos de educação especial" (Brasil, 2008, p. 17- 18).

Após a publicação da PNEEPEI, houve o crescente aumento das matrículas da educação especial nas escolas comuns, e consequentemente da demanda por professores da educação especial. Por exemplo, estima-se de acordo com dados do INEP (BRASIL, 2006), que nos anos 2000, cerca de 78, 6% das matrículas da educação especial estavam nas escolas especiais privadas, e segundo dados recentes do instituto, no ano de 2023, aproximadamente 95% das matrículas já se encontram nas classes comuns (BRASIL, 2024). Logo, para atender a essa necessidade já evidente no ano de 2011, o Decreto n° 7.611/2011 dispõe sobre a educação especial e o AEE. A normativa reconhece em seu Art. 5° a importância da formação continuada tanto para aos profissionais especializados para atuarem no AEE, quanto para os profissionais capacitados, pois ambos devem contribuir de forma colaborativa para tornar a escola um ambiente mais inclusivo através da:

> [...] II - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão; IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2011)

Articulado a essas orientações e desafios da formação docente, também é promulgada em 26 de junho de 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado como Lei nº 13.005, em que são apresentadas 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias a fim de orientar as políticas educacionais até o ano de 2024. Consoante a temática deste estudo, a meta 4 do PNE prescreve a necessidade da universalização do acesso à escolarização para o público da educação especial, preferencialmente na educação básica através do AEE.

Nessa perspectiva, como estratégias para atingir a mencionada meta 4, o PNE prevê que, para a formação de professores do AEE e dos outros profissionais da inclusão, deve-se investir em capacitações e pós-graduações continuadas que incentivem um trabalho colaborativo; assim como, estipula a inclusão de disciplinas sobre educação especial na perspectiva da inclusão e diversidade nos cursos de licenciaturas (BRASIL, 2014).

Em síntese, a análise de políticas educacionais nacionais publicadas a partir dos anos 2000 revela que a formação em educação especial no Brasil, conforme Michels (2021), caracteriza-se pela generalidade. Ou seja, prioriza-se a formação de professores flexíveis para atender à diversidade, em detrimento de uma especialização específica (Bueno, 1999, 2001 Apud Coutinho, 2024). Essa abordagem traduz-se na defesa de uma formação inicial mais geral para professores capacitados e especializados, complementada por uma formação contínua ao longo da vida para aqueles que atuam na perspectiva da inclusão. Além disso, a Resolução CNE/CP n° 2/2019 que institui a Base Nacional Comum para a Formação inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação) defende as competências e habilidades mínimas aos docentes que envolve o desenvolvimento da "[...] autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar" (BRASIL, 2019).

Diante do exposto, Oliveira e Mendes (2017) identificam desafios relevantes para a formação em educação especial: primeiramente (a), a crescente disparidade entre a demanda por formação inicial especializada em nível superior e a limitada oferta de licenciaturas específicas, resultando em uma abordagem mais generalista nos cursos de pedagogia; e, em segundo lugar (b), o direcionamento de maior investimento para a formação continuada, que se desenvolve de maneira mais ágil e adaptável no âmbito das instituições privadas.

Nesse cenário, o Estado tem implementado iniciativas para mitigar a precarização da formação docente. No âmbito da formação em pedagogia (a), o MEC limitou a criação de novos cursos de licenciatura EaD até março de 2025 e, por meio da resolução CNE/CP nº 4/2024, estabeleceu a duração mínima de quatro anos (3200 horas), com ao menos metade da carga horária presencial, concedendo um prazo de dois anos para adaptação às instituições. Quanto à formação inicial em educação especial (b), o projeto PARFOR Equidade foi relançado em 2023 para atenuar a baixa oferta, incentivando universidades públicas a criarem cursos de primeira e segunda licenciatura na área (Brasil, 2024).

Em face dessa breve contextualização das políticas de formação de professores em educação especial no Brasil, o subsequente desenvolvimento deste capítulo consiste em

uma análise das diretrizes estabelecidas pela UNESCO para essa modalidade de ensino, compreendendo o período que se estende do ano 2000 até a atualidade.

2. ORIENTAÇÕES DA UNESCO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: DE 2000 ATÉ A ATUALIDADE

A UNESCO oferece orientações e propõe políticas aos Estados com o objetivo de fomentar a equidade no processo de aprendizagem para todos. Sob essa ótica, a formação de professores em educação especial configura-se como temática essencial para assegurar o direito de acesso e continuidade de todos na educação, inserindo-se igualmente na Agenda 203033, notadamente no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4).

Algumas orientações da UNESCO convertem-se em normas, outros apenas influenciam as políticas, mas sem viés legal obrigatório. Contudo, de acordo com Dale (2004, p. 425), "[...] o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação". Dessa forma, as decisões nacionais tendem a receber influências pelos acordos estabelecidos com as Organizações Internacionais (OIs).

A partir desta contextualização inicial, o escopo deste trabalho consiste em uma análise das orientações da UNESCO concernentes à formação de professores em educação especial34. Embora a UNESCO possua um histórico de recomendações desde sua origem,

[33] Trata-se de documento orientador que traz um plano global com dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que orientam as iniciativas dos Estados-membros para alcance até o ano de 2030. Esses objetivos são ferramentas de planejamento, a médio e longo prazo, para orientar a elaboração de políticas que contemplam os aspectos econômicos, sociais e ambientais inerentes a cada contexto

[34] Foram analisados os seguintes documentos orientadores e normativos acessíveis no banco de dados da UNESCO: *Educação para Todos: o compromisso de Dakar* (2001); *Orientações para a inclusão* (2005); *Diversidade na educação: experiências de formação continuada de professores* (2006a); *Convenção sobre os direitos das Pessoas com deficiência* (2006b), *Tornar a educação inclusiva* (2009); *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável* (2015); *Manual para garantir equidade e inclusão na educação* (2019a); *Professores no Brasil: novos cenários de formação* (2019b); *Inclusão e educação em tempos de pós-pandemia: painéis do fórum regional de política educacional* (2020a); *Relatório de monitoramento global da educação: inclusão e educação – todos, sem exceção* (2020b); *Apoio a professores e pessoal da educação em tempos de crises* (2020d); *Inclusão, equidade e desigualdade entre estudantes das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil* (2022a). Os critérios para a seleção desses documentos envolveram primeiramente a seleção de marcos históricos orientadores e normativos produzidos pela UNESCO em cada período histórico e a seleção de documentos orientadores acessíveis no banco de dados da UNESCO que divulgassem orientações para a formação de professores em educação especial. A análise foi realizada levando-se em consideração as fases explicitadas por Gil (2002) que envolvem: a) pré-análise: com a definição dos objetivos; b) elaboração do plano de trabalho; c) a identificação das fontes; d) a localização das fontes e obtenção dos materiais que abrange a seleção dos documentos nos bancos de dados da UNESCO; e) tratamento dos dados referente às leituras; f) confecção das fichas de redação: fichamentos.

delimitaremos o presente estudo ao intervalo temporal de 2000 a 2022, visando sua subsequente articulação com as diretrizes das políticas nacionais contemporâneas (UNESCO, 2001; 2005; 2006a; 2006b; 2009; 2015; 2019a; 2019b; 2020a; 2020b; 2020d; 2022a; apud Coutinho, 2024).

Assim, é possível obter dados quanto: a) o contexto social das publicações que visam encontrar soluções para as demandas sociais a fim de garantir a equidade no acesso à educação; b) qual o perfil de professor em educação especial sugerido pela UNESCO; c) quais tipos de formação são considerados essenciais para atender as demandas sociais.

Portanto, quanto aos principais dados obtidos, observa-se que:

a) Quanto a intencionalidade das orientações para a formação de professores em educação especial: de acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 429) o discurso-ideológico da UNESCO, desde a sua constituição, além de prescrever as orientações necessárias em cada período, "[...] também produziam o discurso "justificador" das reformas que preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para a sua implementação".

Nesse sentido, Coutinho (2024) observa que, principalmente, a partir dos anos 2000, desenvolve-se a defesa de uma perspectiva de inclusão para todos, inclusive das PcDs nas escolas comuns, que se articula à necessidade de construção de uma escola inclusiva para a garantia da justiça social. Nessa perspectiva, a UNESCO incentiva os países a acatarem suas orientações no âmbito da formação de professores para a inclusão, a fim de combater um dos principais desafios identificados para a efetividade da educação inclusiva que se articula aos problemas atitudinais dos docentes, a exemplo da baixa expectativa dos professores em relação aos seus alunos. Esse cenário, de acordo com os documentos, gera conflitos sociais como intolerância, aumento das vulnerabilidades, falta de acesso, desistência dos estudantes e dificuldades na organização das escolas para a diversidade (COUTINHO, 2024).

Logo, para atender aos desafios desse cenário, os documentos trazem então orientações a fim de fornecer aos professores do atendimento especializado e aos professores das classes comuns os conhecimentos, habilidades e competências para a

prevenção, conscientização e construção das aprendizagens necessárias para possibilitar o desenvolvimento da paz, liberdade, justiça social e capital humano (COUTINHO, 2024).

b) novo perfil de professor em educação especial: para a UNESCO todos os professores atuantes no âmbito da educação especial inclusiva devem ter acesso aos conhecimentos da educação especial em sua formação, trata-se: 1) dos professores capacitados para as classes comuns que devem ser preparados para a diversidade; 2) e dos professores identificados nos documentos analisados a partir da identificação de descritores como 'professores especialistas', 'pessoal especializado' e 'pessoal de apoio e suporte' que podem atuar no AEE de forma complementar, pois a escolarização na perspectiva da inclusão começa nas salas regulares com os professores capacitados (COUTINHO, 2024).

c) orientações generalistas para a formação de professores para a educação especial na perspectiva da inclusão: a maioria dos documentos da UNESCO traz orientações generalistas, isto é, tanto para os professores capacitados quanto para os professores especializados em educação especial. Assim, foram observados os seguintes postulados para o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais para a diversidade: 1) a formação inicial para a diversidade com reflexões sobre a justiça social e direitos humanos, saberes estes que devem anteceder quaisquer formações específicas às deficiências; 2) formação continuada e especialização de curta duração para desenvolvimento da autonomia, que pode ser facilitada pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a fim de possibilitar o acesso às capacitações na modalidade EaD para o desenvolvimento das habilidades digitais e principalmente para atender as demandas da era do conhecimento flexível; 3) formação em serviço para reflexão e avaliação das práticas com treinamento colaborativo entre professores e famílias das PcDs, através do desenvolvimento de registros em formato de casos de ensino, portfólios, diários, memoriais, dentre outros (Coutinho, 2024);

d) orientações para a formação dos professores especializados em educação especial: os documentos da UNESCO, analisados a partir de 2000, trazem poucas orientações específicas para a formação dos professores que atuam no AEE, isso porque se

percebe uma perspectiva geral de defesa de ‘professores para a inclusão’ como um todo generalista. Contudo, foram observados os seguintes postulados: 1) os documentos criticam as formações articuladas ao viés médico que não consideram as necessidades e possibilidades individuais de aprendizagem na perspectiva da inclusão; 2) os cursos de formações devem valorizar a articulação entre a teoria e a prática, a fim de contribuir para que os professores superem estratégias infantilizadas e repetitivas nas salas de recursos e realizem um trabalho de desenvolvimento complementar ao que é realizado nas salas regulares; 3) defendem a formação continuada dos professores especializados a partir de estudos, reuniões, e participações em palestras sobre temas pertinentes a realidade em que esse professor especializado atua. Por exemplo, os documentos citam a necessidade de conhecimentos sobre as habilidades de mobilidade, sobre a utilização dos dispositivos e tecnologias assistivas, sobre o ensino da língua de sinais e/ou do braile; sobre os meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa; e sobre as técnicas e materiais pedagógicos para apoio; 4) defende a necessidade de assessoramento aos professores especializados por meio de equipe multidisciplinar a fim de receberem o apoio diante de seus anseios e necessidades para aprimoramento das práticas escolares (COUTINHO, 2024).

Portanto, compreende-se que, a partir dos anos 2000, os documentos da UNESCO defendem que os professores que compõem a educação especial na perspectiva da inclusão envolvem tanto os professores capacitados das salas comuns quanto os professores especializados para atendimento no AEE. Em conformidade, a formação de ambos deve desenvolver-se ao longo de toda a vida para o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e habilidades necessárias para a habilitação, reabilitação e promoção da acessibilidade às PcDs, o que envolve principalmente a eliminação de barreiras sociais para a prevenção aos casos de vulnerabilidades e para a garantia da equidade no processo de inclusão.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DE 2000 E ORIENTAÇÕES DA UNESCO

Após o breve estudo sobre postulados de políticas nacionais e orientações da UNESCO sobre a formação de professores em educação especial a partir dos anos de 2000,

sentimos a necessidade de refletir também sobre o contexto em que elas se desenvolveram para depois dialogar sobre possíveis aproximações e desafios.

As iniciativas políticas que se desenvolvem no século XXI envolve um cenário marcado por um projeto de sociedade e de homem para atender as necessidades do contexto. Trata-se do aspecto econômico da acumulação flexível, que defende que os trabalhadores devem desenvolver habilidades flexíveis e ajustáveis às demandas e imprevistos (HARVEY, 2014). Também é marcado pelo aspecto político do neoliberalismo de Terceira Via, que defende que o Estado deve oferecer o mínimo a fim de que os trabalhadores tenham autonomia para buscar outras formações que os preparem para a produtividade, favorecendo assim a atuação de setores privados (GIDDENS, 2001). E envolve o aspecto ideológico da pós-modernidade que defende para os trabalhadores a inviabilidade de formações aprofundadas no mundo mutável, isto é, as formações devem ofertar os conhecimentos funcionais, e como isso é transitório, a formação deve acontecer ao longo da vida para atender a cada demanda (HARVEY, 2014).

Assim, conforme Coutinho (2024), há uma aproximação das intencionalidades dos aspectos econômicos, políticos e ideológicos as orientações da UNESCO para a formação de professores em educação especial na atualidade. Em conformidade, autores como Dale (2004), Azevedo (2019) e Souza e Pletsch (2017) afirmam que isso acontece porque, apesar dessa OI atuar para a garantia de direitos e justiça social, as orientações são internacionalizadas através de uma agenda globalmente estruturada para a educação - AGEE (Dale, 2004), que não considera, por vezes, as realidades locais e que diante das apropriações de capital buscam atender também as demandas de mercado.

Nesse cenário, as autoras Ferreira, Moreira e Volsi (2023) destacam que as orientações e políticas que se desenvolveram no século XXI foram influenciadas por dois contextos de crise estruturais do capitalismo, trata-se da crise financeira de 2008 e da crise social decorrente da pandemia de covid-19 que expressam as "[...] contradições do capitalismo [...] refletidas notadamente [...] na crescente desigualdade" (Cem Flores, 2020, p. 19-20 Apud FERREIRA; MOREIRA; VOLSI, 2023, p. 260).

Assim, para atender as necessidades sociais que se intensificaram no contexto da crise de 2008 e de 2019, as autoras Ferreira, Moreira e Volsi (2023) observam que as orientações da UNESCO também passam a defender, sob um viés economicista e de incentivo aos setores privados, a necessidade da intensificação de formações na

perspectiva da inclusão aos docentes para o desenvolvimento de habilidades e competências flexíveis, a fim de possibilitar a adaptação dos docentes ao cenário mais precarizado da informalidade e aos setores terceirizados como consequência da Indústria 4.035, e principalmente para evitar a exclusão dos grupos mais vulneráveis, entre eles as PcDs (ANTUNES, 2018 Apud FERREIRA; MOREIRA; VOLSI, 2023).

Portanto, influenciados por esse contexto social, observamos a aproximação das orientações da UNESCO e das políticas para a formação de professores em educação especial no Brasil as demandas sociais articuladas aos seguintes aspectos:

a) Incentivo aos projetos de privatização na oferta dos cursos de formação de professores em educação especial: vinculado ao viés economicista observado implicitamente nas orientações da UNESCO, observa-se uma proximidade com as políticas nacionais, à medida que o Estado não consegue suprir as necessidades formativas e delega a maior oferta das licenciaturas em educação especial e da formação continuada aos setores privados. Michels (2021) retrata esse cenário em seus estudos a partir de um mapeamento nacional, onde analisa o perfil da formação de professores de educação especial no Brasil até o ano de 2021, a partir do qual se desvelou que: 1) quanto à formação de profissionais especialistas no Brasil por meio da formação inicial em cursos de Licenciatura em educação especial, havia no período a oferta de 19.794 vagas em cursos de Licenciatura em Educação Especial, destas apenas 474 eram oferecidas em instituições públicas. Logo, constatou-se que a formação de profissionais especialistas em nível de licenciatura se desenvolvia, em sua maioria, pela iniciativa privada e na modalidade a distância; b) quanto a formação de profissionais especialistas por meio da formação continuada em cursos de especialização no Brasil, havia no período a oferta de 4.053 cursos de especialização sobre Educação Especial, destes apenas 66 cursos são ofertados em instituições públicas, e 2.602 de modo presencial. Logo, constatou-se que a formação de profissionais da educação especial em nível de especialização desenvolvia-se através da atuação de instituições privadas e na modalidade presencial, mas com autorização do Ministério da Educação (MEC) para atuar a distância ou no semipresencial.

[35] Trata-se de um novo modelo da globalização que está relacionado à organização dos processos de produção com origem alemã a partir do ano de 2011. Articula-se ao desenvolvimento das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) robotizadas, automatizadas e sob o comando informacional digital (ANTUNES, 2018 *Apud* FERREIRA; MOREIRA; VOLSI, 2023).

Nessa perspectiva, de acordo com Michels (2021) as instituições privadas encontraram espaço para a maior oferta dos cursos de formação de professores em educação especial, que se torna, de acordo com Coutinho (2024, p. 90) "[...] um mercado lucrativo de formação de habilidades e competências articuladas à eficiência e eficácia e voltadas às técnicas em detrimento das necessidades do PAEE". Ainda de acordo com Michels (2021) essas formações voltam-se as necessidades de mercado que se articula as múltiplas e alargadas atribuições, cada vez mais flexíveis e aligeiradas.

b) formação ao longo de toda a vida para o desenvolvimento de competências e habilidades: observa-se nas orientações da UNESCO a necessidade de uma formação ao longo de toda a vida e principalmente em serviço de modo que possam a prender a aprender, e onde os desafios sejam possibilidades para encontrar respostas e caminhos para a equidade. Essa formação deve desenvolver-se de forma colaborativa com todos os atores da escola que se tornam os responsáveis pelo sucesso ou não das práticas escolares. Articulado a esse viés, observa-se uma aproximação com as políticas nacionais, a exemplo, a partir da resolução CNE 1/2006 (BRASIL, 2006), onde são extintas as habilitações em educação especial, percebe-se o maior incentivo da formação continuada em cursos de pós-graduação e capacitações ao longo da vida. Essas orientações estão articuladas às novas intencionalidades de formação de trabalhadores mais flexíveis e adaptáveis a uma nova sociedade e mercado capitalista. Com base nessa tendência, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) também passa a defender a necessidade de formação continuada aos professores da educação especial, a fim de desenvolver certas competências necessárias à construção de práticas inclusivas ao longo da vida profissional.

c) defesa da formação generalista na perspectiva da inclusão: observa-se nas orientações da UNESCO que os professores capacitados e especializados devem primeiramente desenvolver habilidades para trabalhar com todos os tipos de deficiências através da formação inicial para a diversidade, e que esses conhecimentos devem anteceder à especialização nas áreas específicas das deficiências. Articulado a esse viés, observa-se uma aproximação com as orientações normativas no país, que de acordo com Oliveira e Mendes (2017) são amplas e deixam margens para muitas interpretações sobre o modo como as formações para a educação especial devem desenvolver-se aos professores

capacitados e especializados para atendimento do PAEE (BRASIL, 2001, 2008, 2009). Isso porque, inicialmente, a resolução CNE/CEB n° 2/2001 trazia que a formação em educação especial poderia acontecer através das habilitações em nível superior, nos cursos de licenciatura em educação especial, e através das especializações em educação especial. Já a partir de 2006, são extintas as habilitações, e diante da pouca oferta das licenciaturas em educação especial, essas formações intensificam-se durante o século XXI através da formação continuada e em serviço. Nesse cenário, de acordo com Michels (2021) observamos alguns desafios: 1) defende-se nas políticas nacionais o acesso a conhecimentos para a diversidade tanto para os professores capacitados quanto para os professores especializados nos cursos de pedagogia, o que se articula, por vezes, a pulverização e aligeiramento das temáticas sobre educação que não os preparam para a prática. 2) a formação especializada em educação especial, por vezes, desenvolve-se de maneira precarizada, pois é oferecida em sua maioria pelos setores privados, de forma aligeirada, e visam apenas o desenvolvimento de competências e habilidades sem considerar a articulação entre teoria e prática.

Em poucas palavras, pode-se dizer então que os documentos e as políticas que se desenvolveram a partir dos anos 2000 articulam-se à defesa da perspectiva da inclusão, mas grandes são os desafios, resultado das apropriações de capital que busca beneficiar-se da necessidade de formação de professores para a inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das políticas nacionais e dos documentos da UNESCO (publicados após 2000), constatou-se que as orientações se aproximam da defesa da perspectiva da educação inclusiva, contribuindo para mudanças na perspectiva da formação de professores em educação especial articuladas ao projeto social do período e às suas apropriações de capital.

Nessa perspectiva, observamos algumas relações entre as políticas nacionais e as orientações da UNESCO que envolvem: a) defesa de uma formação flexível e ajustável às demandas e imprevistos, o que se articula à necessidade dos professores buscarem a constante formação continuada para aprender a aprender as competências e habilidades para a solução de problemas e garantia da equidade no processo de ensino e aprendizagem

na perspectiva da inclusão; b) valorização da formação generalista através da defesa dos conhecimentos pedagógicos para a diversidade para os 'professores da inclusão', isto é, aos professores do AEE e também aos professores das classes regulares, aos quais é necessária uma formação ao longo de toda a vida através da formação inicial com conhecimentos sobre a diversidade, continuada com especialização nas áreas de atuação na educação especial e em serviço que envolve reflexão e autoavaliação das práticas para construção de aprendizagens; c) incentivo aos projetos de privatização na oferta dos cursos de formação de professores em educação especial, isto porque, diante da defesa de uma formação para a diversidade, é pouca a oferta das licenciaturas em educação especial nas instituições públicas como efeito das iniciativas neoliberalistas. Esses cursos passam a se desenvolver principalmente de maneira mais generalista nos cursos de pedagogia, com posterior especialização através da formação continuada, oferecidas principalmente por instituições privadas aligeiradas e flexíveis; d) mínimas orientações específicas aos professores especializados que defendem bases formativas embasadas no modelo social de deficiência, que articule teoria a prática e que se desenvolva de maneira continuada, contextualizada e facilitada pelo uso das TICs.

Com base nesses dados, que também envolvem desafios articulados às apropriações de capital, consideramos que as orientações da UNESCO e das políticas nacionais para a formação de professores em educação especial voltam-se, principalmente, a promoção da justiça social, pois o desenvolvimento educacional é a mola para o desenvolvimento econômico, político e ideológico. Assim, este capítulo, ao analisar as orientações da UNESCO e das políticas nacionais sobre a formação de professores em educação especial, procurou contribuir para o debate sobre a educação inclusiva, provocando reflexões sobre a necessidade de formações científicas mais específicas aos professores da educação especial, que articuladas as habilidades e competências pedagógicas favoreçam práticas de fato inclusivas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Bem público, teoria do capital humano e mercadorização da educação: aproximações conceituais e uma apresentação introdutória sobre" público" nas Declarações da CRES-2008 e CRES-2018**. Revista Eletrônica de Educação, v. 13, n. 3, p. 873-902, 2019. Disponível em:<http://educa.fcc.org.br/pdf/ree/v13n3/1982-7199-ree-13-03-873.pdf >Acesso em: 10 abr. de 2025.

BUENO, José Geraldo Silveira; MARIN, Alda J. **Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois**. Professores e educação especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, p. 111-130, 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Especial. **Evolução da Educação Especial no Brasil.** Brasília: MEC/SEESP. 2006. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dadosed.pdf> Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, 15 de maio de 2006.** Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto n 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui o plano nacional de formação dos professores da educação básica. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 05 abr. 2025.

BRASIL. **Documento nº 555/2007, de 7 de janeiro de 2008.** Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**.** Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 05 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, DF, 2024. Disponível em:<https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf> Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2023: Notas estatísticas.** Brasília: INEP, 2024. Disponível em:<https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

COUTINHO, Angélica Ianqui. **Formação de Professores em Educação Especial: as orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de 1945 até a atualidade**. Orientador: Mário Luiz Neves de Azevedo. 2024. 312 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

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, 2004.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice França. **A educação especial e inclusiva nos documentos do Banco Mundial e da UNESCO pós-crise mundial de 2008: orientações políticas para o Brasil**. Série Estudos, v. 28, n. 62, p. 257-281, 2023.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via e seus críticos.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** 25ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MICHELS, Maria Helena. **Formação do professor de Educação Especial no Brasil**. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, v. 40, p. 1-7, 2021.

OLIVEIRA, Patricia Santos de; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial**. Educação e Pesquisa, v. 43, p. 264-279, 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCH, Márcia Denise. **A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 25, p. 831-853, 2017.

CAPÍTULO 30

CLASSES ADAPTADAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Andréa Cristina Ferreira Silva da Silva
Moisés Ribeiro do Nascimento
Marcos Aurélio Campello Junior
Rogéria Torres Rocha

INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma revisão de literatura, uma pesquisa básica de caráter qualitativo pois segundo Gil (2002, p, 134)"nas pesquisas qualitativas necessita-se valer de textos narrativos, matrizes, esquemas, etc" e que teve como objetivo principal analisar a proposição de uma estratégia na educação especial de forma inovadora como instrumento de acolhimento aos estudantes deficientes em processo de desregulação em sala de aula comum.

As instituições de ensino enfrentam desafios significativos no ambiente escolar no cumprimento de suas agendas cotidianas, principalmente quando trata-se de fazer jus às normativas de manter estudantes com deficiência em salas de aula comum, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2015, s.p. e da Constituição Federal (Brasil, 1988, s.p,) que garante o direito da pessoa com deficiência ter um serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atendimento dos estudantes em contraturno.

Em função de desafios constantes, quatro discentes do curso de pós-graduação Lato Sensu da Educação Especial e Inovações Tecnológicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRRJ, 2024), através de suas experiências como professores de educação especial, reuniram-se para pesquisar no processo educativo, ações que contribuiriam para resolver as demandas de alunos com deficiência em circunstâncias de irritabilidade, agressividade, fugas de sala comum e crises.

Dessa pesquisa, surgiu a referida temática como ponto de discussão: a implementação eficiente das classes adaptadas no ambiente escolar no ensino fundamental.

POR QUE UTILIZAR CLASES ADAPTADAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

Segundo as orientações das políticas nacionais de inclusão, não há necessidade de manter um estudante fora de sala de aula, quando as normativas declaram que esse estudante deve estar matriculado regularmente na escola como garantia de direito, porém o arcabouço jurídico não evidencia o tratamento intraescolar sobre comportamentos atípicos de estudantes que se demonstram irritadiços na sala de aula comum com grande apelo sensorial que podem ocasionar crises.

Essas crises podem estar relacionadas ao grande apelo sensorial no ensino fundamental como peças de mobiliário coloridos, painéis de alfabeto, letreiros e murais dispostos na sala, entre outras peças condizentes para o processo do sistema de aprendizagem.

De acordo com Borges e Campos (2018, apud Nascimento et al, 2025, s.p.) as classes especiais:

> Coexistiram, se sobrepondo e permitindo visualizar a identidade de cada época. Os resultados demonstram que, na primeira fase (1930-1950), crianças com deficiência, que até então estavam afastadas das escolas, passam a frequentá-las, nas chamadas classes especiais. As classes especiais mineiras foram concebidas com o objetivo de receber crianças com deficiência em um modelo baseado nos ideais da Escola Nova. Na segunda fase (1950-1990), as escolas especiais multiplicam-se, fortalecendo esse modelo de escolarização. Uma das consequências do aumento das escolas especiais foi a migração dos alunos com deficiência para essas instituições, enquanto as classes especiais acabaram se tornando local para os chamados alunos com problemas de aprendizagem. Em uma terceira fase (1990 -), a educação inclusiva consolida-se como Lei de Estado, obrigando as escolas especiais e as escolas comuns a reinventarem seu papel. Nessa fase, as classes especiais são extintas e a Educação Especial provoca novos questionamentos. Dentre eles, o desafio de efetuar a educação para todos sem deixar de lado as especificidades de um público tão diverso.

Como descrito anteriormente na citação de Borges e Campos, as classes adaptadas e/ou especiais não se limitam a atender somente alunos típicos, mas estudantes atípicos que necessitam que suas dificuldades sejam vistas por outros prismas.

As pesquisas partiram dos atendimentos especializados aos estudantes de uma escola no bairro Gramacho, no estado do Rio de Janeiro, na qual havia muitos estudantes atípicos matriculados do 1° ao 5° anos, que não se interessavam de ficar na sala de aula comum e que estavam tendo prejuízo significativos em sua formação básica.

Podemos destacar através da política nacional de inclusão, três leis que qualificam a atividade inclusiva, tais como:

- **Lei Brasileira de Inclusão (Lei no 13.146/2015):**

Artigo 28: Este artigo destaca a importância de um projeto pedagógico que promova o Atendimento Educacional Especializado (AEE), assegurando que todos os alunos tenham acesso a um currículo adaptado e oportunidades de desenvolvimento.

Artigo 29: Assegura que a educação deve ser inclusiva, eliminando barreiras e promovendo a participação plena de todos os estudantes.

- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394/1996):**

Artigo 4°: Este artigo afirma que a educação deve respeitar a diversidade e as singularidades de cada aluno, garantindo que todos tenham acesso ao ensino.

- **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei no 8.069/1990):**

Artigo 53: Garante que toda criança e adolescente tem direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa.

Conforme o artigo 53 (Brasil, 1990), anteriormente citado; as crianças e adolescentes têm direito à educação, mas uma educação de qualidade, onde suas especificidades são identificadas pelos sistemas de ensino e aprendizagem e corroboradas pela Política Nacional de Inclusão (Brasil, 2015) determinando que cada ator social com

deficiência não fique à mercê de sistemas de ensino que não priorizem o educar transformador.

Segundo Mantoan (2003, s.p): “Incluir é aceitar as diferenças e criar práticas pedagógicas que garantam a participação de todos, respeitando suas individualidades e potencialidades", mas não incluir de qualquer forma, mas observando cada especificada apresentada pelo indivíduo que será formado, principalmente se é um estudante público da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

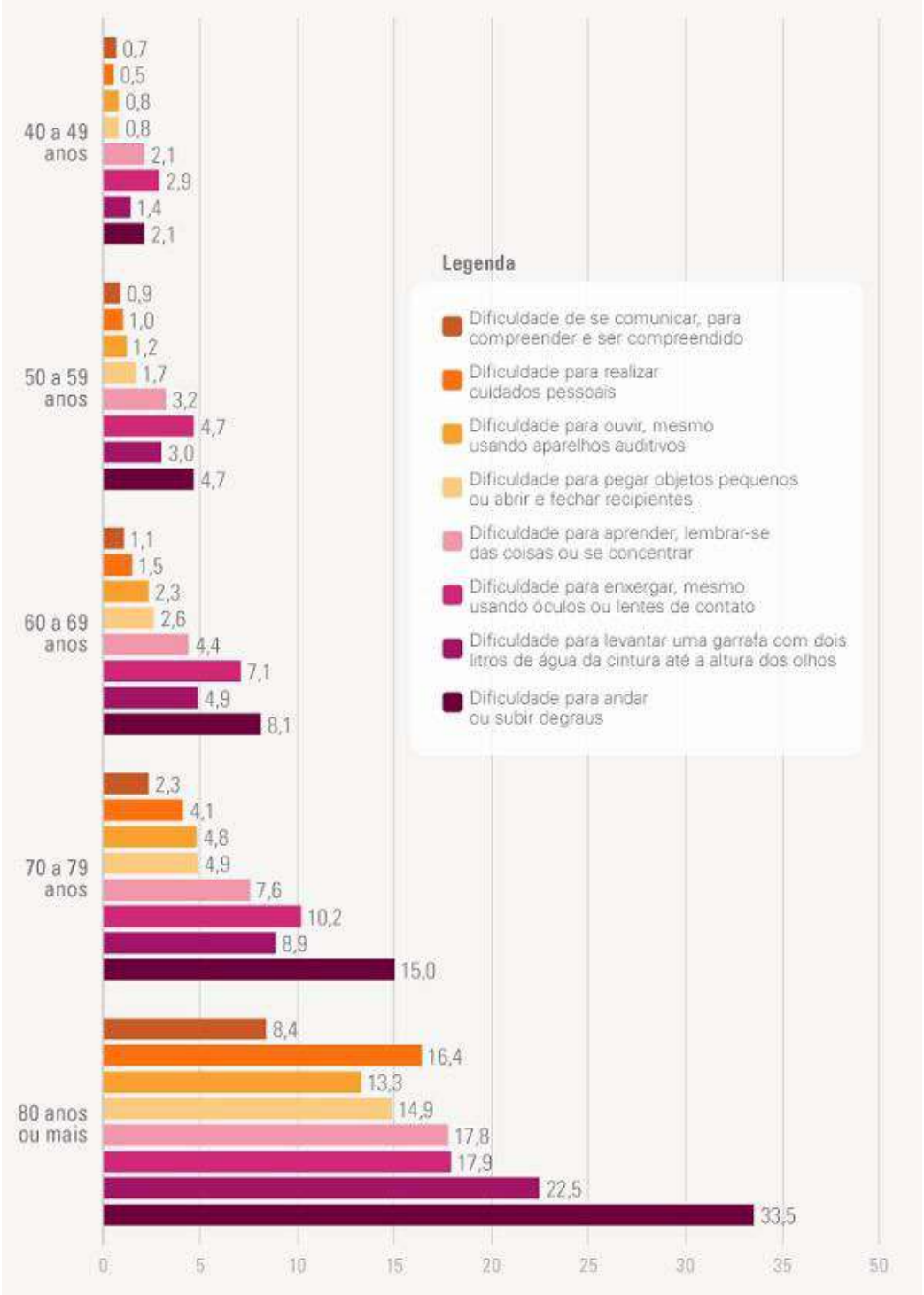
Segundo Nascimento et al (2024), as classes adaptadas se deram da seguinte forma:

> Para cada aluno, são vistas suas necessidades na redução de horário e a ida para esses ambientes, onde poderão usufruir de um lugar que os deixe mais tranquilos e que consigam realizar as idades propostas com professores especializados, com materiais adaptados às suas demandas, em um espaço prazeroso. Assim, objetivamos garantir a permanência desse estudante no espaço escolar e a busca de sua aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades, até que se sintam preparados para voltar à sala de aula, sentindo-se à vontade.

As normativas da Política Nacional de Inclusão (Brasil, 2015) trazem em suas prerrogativas, instruções para que se cumpra a carga horária integralmente em turno, conforme matrícula do estudante no estabelecimento de ensino regular e que suas especificidades relacionadas aos déficits de aprendizagem sejam complementadas no contraturno.

Nesse ínterim, o que deixam de ser observados são atos circunstanciados de estudantes que no decorrer do período que compreende um conjunto de aulas e atividades pedagógicas, podem apresentar comportamentos e situações atípicos em decorrências de suas deficiências (autismo, deficiência intelectual e múltiplas, entre outras)nas quais esses estudantes não conseguem se autorregular no interior da sala de aula comum quando com crises e/ou comportamentos estereotipados como gritos, balançar do corpo, braços, pernas e condicionantes afins.

Figura 1 - PNAD Contínua – Pessoas com deficiência



Fonte: Secretaria de Comunicação Social (Brasil, 2023)

Ainda, segundo a Secretaria de Comunicação Social, (Brasil,2023): “no Brasil, segundo a pesquisa, a população com deficiência no Brasil foi estimada em 18,6 milhões (considerando as pessoas com 2 anos ou mais)”, pois esse [...] número corresponde a 8,9% da população com essa faixa etária. Desse total, o perfil era mais feminino (10%) do que masculino (7,7%). Em relação à cor ou raça, houve maior incidência das pessoas que se autodeclaram como da cor preta (9,5%), contra 8,9% pardas e 8,7% brancas”.

Todas as dificuldades de aprendizagem identificadas nas salas de aula, nos inúmeros contextos observados socio histórico sociais, estão baseados em critérios de práticas já evidenciadas por bases cientificas.

No entanto, nem todas já foram conhecidas por se tratar de indivíduos com manifestações de comportamentos ímpares, suscetíveis de novas investigações que atendam as suas demandas peculiares nas salas de aula comum ou nas SRMs (salas de recursos multifuncionais) que oportunizam aos estudantes atendimento educacional especializado em contraturno.

De acordo com Brasil (2009) esse atendimento:

> O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos estados, Distrito Federal ou dos municípios.

Pelo fato de a legislação que normativa essa inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escola, não apontam exclusivamente as características dos comportamentos atípicos que pode estar integralmente nas salas regulares no tuno norma, sem observação das atividades que são ofertadas no contraturno, ou seja, no serviço especializado.

Partindo-se desses contextos observados pelo grupo de professores do curso de especialização em Educação Especial e Inovações Tecnológicas (Nascimento et al, 2024, s.p.), que um dos membros propôs a pesquisa de uma nova metodologia e/ou estratégia que pudesse sanar as dificuldades de estudantes atípicos com comportamentos desregulados/estereotipados em seu turno no período de aulas.

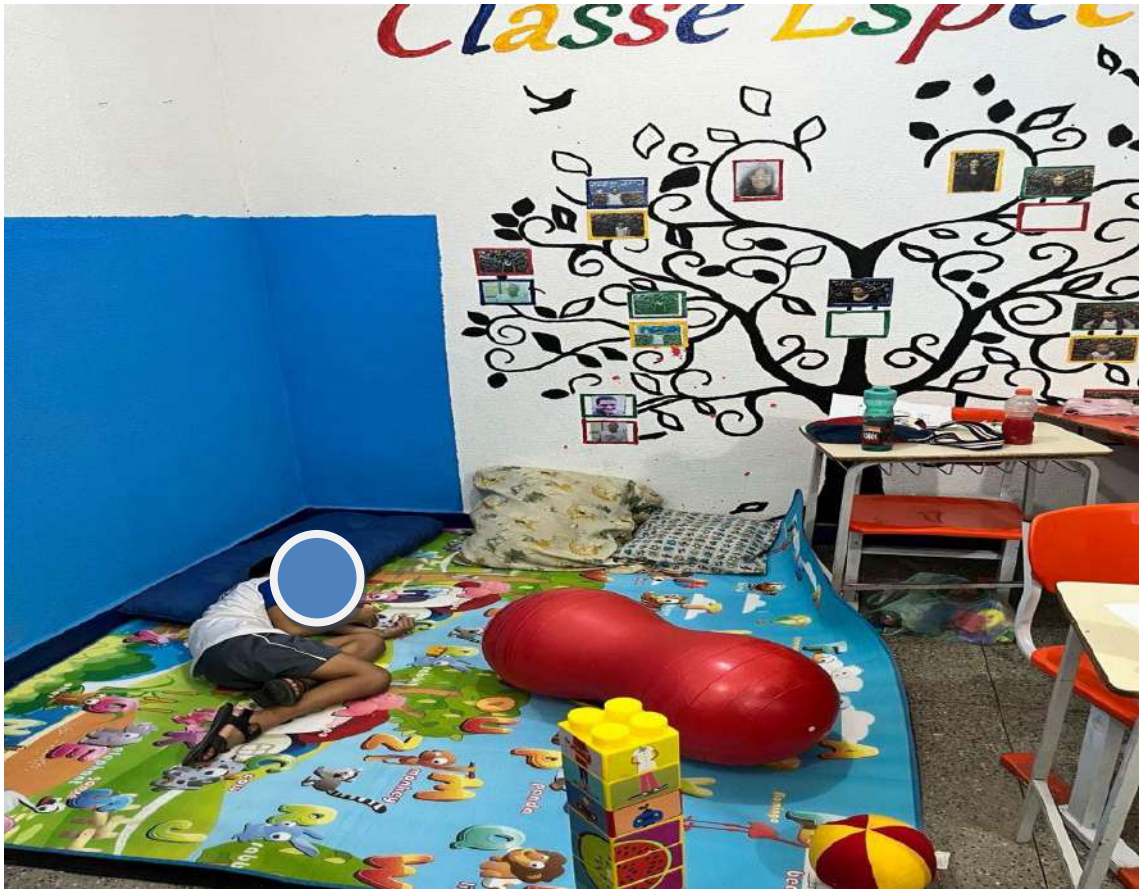
A estratégia foi embasada na literatura ofertada através de buscas em descritores nos repositórios utilizando descritores como “classes especiais” and “classes adaptadas” and “educação especial” and “aee”.

CLASSES ADAPTADAS, POSSÍVEL REALIDADE

As classes adaptadas/especiais conforme a literatura (Borges e Campos, 2018, s.p): “apresentam-se como um recurso/estratégia que viabiliza a retirada momentânea dos estudantes que estejam enfrentando momentos de desregulação em seus comportamentos atípicos.”

No bairro de Gramacho-RJ, conforme parecer favorável da equipe técnico-pedagógica foi implantado um projeto que culminou em oficinas pedagógicas para que atendiam conjuntamente pais/responsáveis e estudantes em ambiente disponibilizado pela escola para essa atividade.

Figura 2 - Sala de aula da Classe Adaptada



Fonte: acervo dos autores

O espaço oferecido pela unidade de ensino observa critérios de neutralidade sensorial onde o educando terá somente os acessórios e mobiliário próprio para atividade proposta contribuindo para que esse estudante se acalme e consiga produzir as tarefas que têm continuidade na sala comum.

Figura 3 - Pais, professores e alunos na Oficina de Panificação.

Fonte: Acervo dos autores

As classes adaptadas não são apenas espaço de retirada dos alunos, mas um espaço de aprendizagem em que há socialização dos estudantes e pais e/ou responsáveis criando vínculos entre os atores sociais que tem em comum estudantes atípicos, os quais podem ser autistas, com síndrome de down, múltiplas deficiências, com baixa visão, surdocegos, entre outros.

Segundo Melleti (2014, s.p.):

> Outro aspecto a ser considerado é que o acesso à escola regular deve ser parte de um processo que sustente a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais e sua inserção em processos efetivos de escolarização, o que pode ser verificado por meio dos dados oficiais que relacionam a idade do aluno com a série frequentada.

Esse aspecto não evidencia ou roteiriza o tempo ou período, quando haverá a manifestação dos tipos de comportamentos dos estudantes com deficiência em termos de frequência estereotipadas, principalmente nas suas crises com situações observadas pelo profissionais da sala de aula comum, tais como agressividade, irritabilidade, períodos de euforia ou baixa autoestima, as quais ocasionam prejuízo na continuidade do processo educativo, mas como um ambiente transitivo e temporário, até que haja a regulação desse ator estudantil.

Figura 4 - Estudante atendido na classe adaptada

Fonte: Acervo dos autores

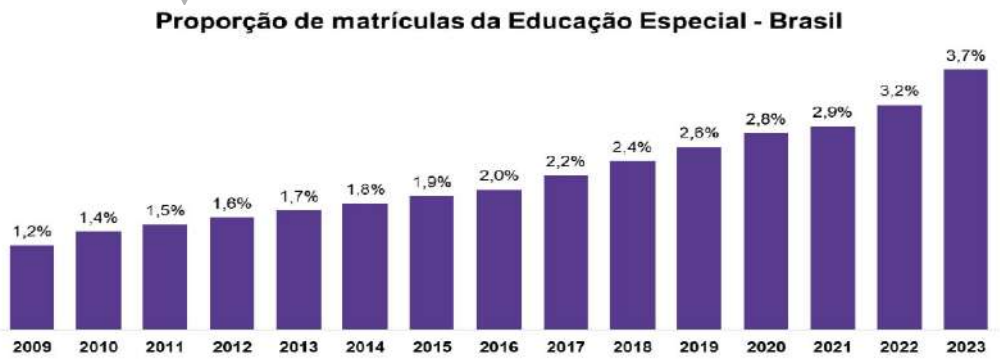
As classes adaptadas não seguem disformes de outros serviços educacionais pois, e acordo com Nascimento e al (2024, p.23):

> As Classes Especiais Adaptadas e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) são essenciais para atender às necessidades de nossos alunos, mas reconhecemos que o acompanhamento diário é fundamental para promover uma inclusão verdadeira. Continuaremos a lutar para que todos os estudantes se sintam parte

de nossa comunidade escolar, porque acreditamos que cada um tem um papel único a desempenhar nesta jornada de aprendizado.

A necessidade das classes adaptadas nas instituições escolares, se enquadram no quantitativo de matrículas de estudantes com deficiências, entre elas: Síndrome de Down (SD), Deficiência Intelectual (DI), Múltiplas Deficiências (MD), Baixa Visão (BV), Surdo-cegueira (SC) e todos os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), entre eles Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades e Superdotação, em conformidade com o DSM-5 o e CID-11, atualmente em implantação. O quadro abaixo demonstra a proporção de matrículas no Brasil.

Quadro 1 - Proporção de matrículas da Educação Especial no Brasil



Observa-se no quadro 1 que as matrículas apresentaram crescimento triplicado, saindo de 1,2% no ano de 2009 e que chegando a 3,7% em 2023. Esse quadro não faz referência à tipologia de matrículas das deficiências, mas deixa claro que devido ao aumento significativo, as unidades dos sistemas de ensino de todas as esferas, que ofertam matrículas regulares para cumprimento das políticas nacionais de inclusão terão esforços redobrados para acolherem estudantes com deficiências.

Mais que acolher esses estudantes e mantê-los regularmente matriculados, não é o maior desafio e sim, lançar mão de estratégias que sirvam de suporte aos estudantes deficientes que não conseguem se autorregular somente em sala de aula comum.

Como exemplo que pode ser replicado pelos sistemas de ensino está o projeto da escola de Gramacho no Rio de Janeiro, que conseguiu com muita habilidade dos profissionais envolvidos, resolver parte das demandas de déficit de aprendizagens dos estudantes com deficiência.

De acordo com Nascimento et al (2024, p. 24),

> Através da implementação dessa prática inclusiva e inovadora, houve um acréscimo na qualidade da aprendizagem dos atores com deficiência especiais, onde em momentos distintos, seja, através de oficinas, práticas pedagógicas, rodas de conversa, jogos, entre outros, chegou-se a uma dimensão educacional que potencializou o ensino na valorização de estudantes atípicos me neuro diversos. Todos os esforços para garantir que os educandos atípicos matriculados regularmente nessa instituição de Duque de Caxias, recebessem tratamento pedagógico amplo dentro dos direcionamentos propostos pelos profissionais envolvidos no corpo escolar e técnico-pedagógico, os quais se dedicaram para cada ator fosse contemplado pelas ações das Classes Especiais Adaptadas.

Essa prática educativa pode corroborar com os objetivos do planejamento propostos pelos profissionais envolvidos.

RESULTADOS

Este trabalho através da revisão de literatura que teve como objetivo geral, analisar a proposição de uma estratégia na educação especial de forma inovadora, como instrumento de acolhimento aos estudantes deficientes em processo de desregulação em sala de aula comum, identificou que as possíveis intervenções pedagógicas através das classes adaptadas implementadas em unidade de ensino nas esferas municipal, estadual e até mesmo federal, podem servir de suporte para o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em ambientes já atuantes e também nas Salas de Recurso Multifuncionais (SRMs).

Foram identificados avanços no sistema de aprendizagem na escola de Gramacho-RJ, que decidiu a partir de proposições do projeto político pedagógico (PPP), acatar essa inovação na produção de uma educação significativa e de qualidade para os atores sociais com deficiência, daquela comunidade, respeitando suas origens histórico sociais e culturais

em cumprimento as determinações das leis que regem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa não se ateve a concluir todos os estudos pertinentes ao tema tratado de forma concisa na literatura, mas de ampliar as discussões sobre sua relevância, inovação e créditos no propósito de aumentar as ofertas de classes adaptadas nos sistemas de ensino de todas as esferas educacionais e perpassar todas as modalidades de ensino, clarificando aqueles fatores que podem tornar-se um entrave aos educandos com deficiência em situações desreguladas em função de seus comportamentos atípicos.

Portanto, os autores, profissionais da educação, através desse trabalho puderam entender que conforme, a unidade de ensino abre as oportunidades para que sejam implementadas as classes adaptadas, o sistema de ensino aprendizagem atinge ganhos significativos, revelados nos resultados esperados no alcance da matriz curricular e nos objetivos alcançados pelos educandos com deficiência em sua formação básica e sequenciada até modalidades de ensino mais elevadas, entre elas, a superior, contrariando estereótipos sociais desses atores.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Londrina-UEL
À Universidade de Évora-Portugal
Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)
Ao Curso de Mestrado em Ciências da Educação
Ao Curso de Pedagogia da UEL
Aos Pesquisadores Professores:
Adriana Regina de Jesus Santos;
João Fernando de Araújo;
Luiz Gustavo Tiroli e
Marília Evangelina Sota Favinha.

REFERÊNCIAS

BORGES, Adriana Araújo Pereira, CAMPOS, Regina de Helena de Freitas. **A Escolarização de Alunos com Deficiência em Minas Gerais**: das Classes Especiais à Educação Inclusiva. Rev. bras. educ. espec. [online].vol. 24. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php. Acesso em 07.11.2024

BRASIL. **Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 8 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 03.11. 2024.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm . Acesso em: 03 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Brasília: DF, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf.
Acesso em: 13/03/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC; SSEEP, p. 79, 2001.

BRASIL. **Pela primeira vez, PNAD Contínua reúne e disponibiliza dados sobre pessoas com deficiência**. Secretaria de Comunicação Social. Brasília:DF.2023. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/07/pela-primeira-vez-pnad-continua-reune-e-disponibiliza-dados-sobre-pessoas-com-deficiencia. Acesso em 09.05.2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 10.05.2024.

NASCIMENTO, Moisés Ribeiro do et al. **Classes Especiais Adaptadas:** Um relato de experiências, inclusão e ensino público. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ. Seropédica, Rio de Janeiro: Repositório da Universidade, 2024
Disponível em: https://extensao.cecierj.edu.br/ava/. Acesso em 08.05.2025.

MELLETI, Silvia Márcia Ferreira, RIBEIRO, Karen. **Indicadores Educacionais Sobre A Educação Especial No Brasil**. Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina (PR) - Brasil.2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y6cVwLpJLsgwsYvzSVhFLQg/. Acesso em 09.05.2025.

CAPÍTULO 31

PRÁTICAS FORMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INCLUSIVO

Lucas Henrique Barbosa Alves
Fabio Alexandre Borges
Fabiane Freire França

INTRODUÇÃO

A formação de professores configura-se como pilar essencial para o desenvolvimento educacional, com raízes históricas que remontam ao século XVII. No contexto brasileiro, o curso de Pedagogia reflete um processo contínuo de transformações legais, pedagógicas e culturais, marcado por avanços e desafios. Sua trajetória inicia-se com o Decreto-Lei nº 1.190 (Brasil, 1939), que instituiu o bacharelado vinculado à Faculdade Nacional de Filosofia.

Posteriormente, a Lei nº 4.024 (Brasil, 1961) e o Parecer nº 251/1962 (Brasil, 1962) reformularam sua estrutura, consolidando a licenciatura como modelo padrão (Saviani, 2008). Esse arcabouço legal foi ampliado com a Lei nº 9.394, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), marco que redefiniu os rumos da Educação Básica e Superior no país. Ao alinhar-se à Constituição (Brasil, 1988), a LDBEN reforçou a educação como direito universal, estimulando debates sobre práticas inclusivas, currículos contextualizados e formação docente reflexiva (Brasil, 1996). Como destaca Mantoan (2015, p. 15), "a inclusão escolar exige rupturas com modelos homogeneizantes, substituindo-os por práticas que reconheçam as diferenças como valor". Para que isso ocorra, é essencial repensar a organização do ambiente educacional, o planejamento pedagógico e a colaboração entre todos os profissionais, garantindo que a diversidade não seja apenas aceita, mas efetivamente incorporada na ação pedagógica.

Avançando nessa perspectiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006) incorporou a Educação Inclusiva como eixo estruturante da formação docente, exigindo adaptações curriculares para atuação em modalidades como Educação de Jovens e Adultos

(EJA) e Educação Especial. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçou essa diretriz ao enfatizar equidade e diversidade como pilares educacionais (Brasil, 2018). Contudo, apesar dos avanços normativos, as demandas globais por equidade e acesso universal à educação evidenciam lacunas críticas.

A inclusão de grupos historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência, desafia as instituições a repensarem conteúdos, metodologias e práticas pedagógicas. Sassaki (2010) alerta que a falta de formação docente para lidar com a diversidade gera exclusão velada, mesmo em ambientes formalmente inclusivos. Estudos recentes, como o de Alves (2021) e Borges, Cyrino e Nogueira (2020), corroboram essa análise ao apontarem a persistente desconexão entre diretrizes normativas e a realidade das salas de aula. Nesse cenário, pesquisas críticas destacam fragilidades na formação inicial. Fonseca-Janes e Omote (2013) observam que, embora os cursos de Pedagogia incluam disciplinas sobre inclusão, a abordagem permanece fragmentada e superficial. Poker et al. (2017) acrescentam que a dissociação entre teoria e prática limita a capacidade dos futuros pedagogos de atuarem em cenários complexos.

Neste contexto, o presente estudo baseia-se na dissertação de mestrado *A formação de pedagogos e pedagogas sob a perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar para os projetos pedagógicos de cursos paranaenses de formação inicial* (Alves, 2021), desenvolvida pelo primeiro autor deste capítulo sob orientação do segundo. Por meio de análise documental dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's) de Pedagogia das universidades estaduais do Paraná, identificou-se desafios, avanços e lacunas na articulação da Educação Especial e Inclusiva, ressaltando a necessidade de currículos mais coerentes com os princípios de equidade e diversidade.

A análise estruturou-se em três eixos centrais, que são: Estratégias formativas no contexto universitário e a abordagem inclusiva da Educação Especial; Elementos da Educação Especial sob a ótica inclusiva nos PPC's; e Avanços e lacunas na implementação de instrumentos que orientam os cursos a partir da perspectiva inclusiva da Educação Especial. Apesar da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006), a maioria dos cursos não integra transversalmente a Educação Inclusiva. Como observa Glat (2007), a inclusão é tratada como tema isolado, sem diálogo com outras áreas do currículo.

As reflexões aqui propostas combinam análise teórica com vivências dos autores, um professor da Educação Básica e dois formadores de docentes, visando contribuir para

a construção de currículos alinhados aos princípios inclusivos. Apesar das crescentes discussões sobre inclusão, sua abordagem nos cursos de Pedagogia ainda é incipiente e fragmentada. E isso nos remete ao que afirma Mantoan (2015), que a inclusão não é um projeto pronto, mas um processo contínuo de transformação, e para transcender fronteiras, é essencial: promover diálogos entre políticas nacionais e internacionais; integrar experiências globais; revisar PPC's garantindo coerência entre teoria, prática e contextos multiculturais.

ESTRATÉGIAS FORMATIVAS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO E A ABORDAGEM INCLUSIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A inclusão exige mudanças estruturais nas metodologias de ensino, como propõe Bueno (1999), ao defender que a formação docente deve articular saberes teóricos com vivências práticas em ambientes inclusivos. No entanto, muitos cursos de licenciatura ainda adotam abordagens predominantemente teóricas, distantes das realidades escolares contemporâneas ao paradigma inclusivo.

As práticas formativas orientadas à inclusão têm como princípio fundamental a promoção da equidade educacional por meio de ações pedagógicas intencionais e reflexivas. Isso implica compreender que ensinar e incluir são processos indissociáveis, nos quais a docência ultrapassa a mera transmissão de conteúdos para se constituir como um ato político de valorização das diferenças (Mantoan, 2015). Tais práticas não se restringem ao currículo formal: mesmo que não estejam explicitamente previstas nas diretrizes curriculares, contribuem de forma significativa para a construção de uma formação mais crítica e potencialmente transformadora.

Atividades docentes como o planejamento de aulas, a mediação de conflitos e a adaptação de recursos pedagógicos devem ser compreendidas como experiências formativas, pois moldam atitudes éticas e metodologias inclusivas. Em síntese, formar pedagogos(as) para a inclusão exige práticas educativas intencionais e planejadas com base na valorização da diversidade como eixo central do processo formativo (Brasil, 2015).

De acordo com Fonseca-Janes e Omote (2013), os fatores sociais, como ações institucionais favoráveis ou obstáculos à inclusão, são determinantes para a construção de uma sociedade mais inclusiva. A Educação Inclusiva representa uma reforma estrutural que

requer mudanças não apenas curriculares, mas também pedagógicas, avaliativas e institucionais. É necessário compreendê-la como um processo contínuo e dinâmico, que vai além da remoção de barreiras físicas ou metodológicas. Sua efetivação está condicionada a atitudes sociais positivas que promovam o respeito e a aceitação da diversidade, fundamentais para a superação da discriminação (Sassaki, 2010).

Estudos como o de Berni e Omodei (2016) evidenciam desafios críticos nesse processo. Ao investigarem 15 docentes da rede estadual paulista, os autores constataram que 14 deles, com mais de uma década de experiência, apontaram a ausência de formação específica como principal obstáculo para atuar com estudantes apoiados pela Educação Especial. Dentre os desafios relatados, destacam-se as dificuldades com adequação curricular e a falta de conhecimento sobre as necessidades dos estudantes, o que reforça a urgência de reorganizar os modelos formativos, pois como afirma Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), a formação continuada precisa ser contextualizada, integrando teoria e prática para aproximar o currículo da realidade educacional.

A formação inicial de professores, conforme destacam Poulin e Figueiredo (2016), é diretamente influenciada pelo ambiente formativo, o que impacta a maneira como os futuros docentes lidam com a diversidade. Apesar de a maioria dos professores demonstrarem conduta favorável à inclusão, a ausência de materiais pedagógicos e recursos educativos adequados compromete a eficácia das práticas (Poker; Valentim; Garla, 2017). A pesquisa de Poker *et al.* (2017), conduzida com 46 egressos da Unesp, demonstrou que a simples inserção de disciplinas obrigatórias sobre Educação Especial foi insuficiente para a formação inclusiva quando desacompanhada de estágios supervisionados nesses contextos. Essa constatação reforça a visão de Mantoan (2015) de que a formação docente deve priorizar vivências práticas, por meio de projetos de extensão, parcerias comunitárias e inserção direta em espaços educativos.

A carência de infraestrutura e apoio institucional, apontada por professores no estudo de Berni e Omodei (2016), evidencia um problema sistêmico. Como ressalta Sassaki (2010), a inclusão escolar não pode ser pensada de forma isolada: ela depende de uma transformação cultural mais ampla, que envolva toda a sociedade. Nesse sentido, é fundamental que as universidades repensem seus cursos de formação inicial, especialmente os de Pedagogia, promovendo experiências formativas para que os futuros docentes possam converter os princípios inclusivos em práticas pedagógicas concretas

(Rodrigues; Lima-Rodrigues, 2018). Além disso, como defendem Poker *et al*. (2017), a transformação de atitudes exige estratégias formativas que desafiem estereótipos, cultivem a empatia e preparem professores para atuar em contextos multiculturais.

É necessário investir em formações continuadas e contextualizadas, articuladas ao suporte institucional, a recursos pedagógicos acessíveis e à ampla divulgação das políticas públicas inclusivas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) destaca que a inclusão só se efetivará mediante a convergência entre formação docente de boa qualidade, infraestrutura adequada e compromisso coletivo com a valorização da diferença. Assim, as instituições de Ensino Superior precisam assumir o protagonismo na construção de uma cultura educacional que reconheça a pluralidade. Ao formar professores para o exercício ético e crítico, contribuem não apenas para transformar o contexto educacional, mas também para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

ELEMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A ÓTICA INCLUSIVA PRESENTES NOS PPC'S

Os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's) são instrumentos fundamentais que articulam concepções, fundamentos teóricos, princípios e ações estruturantes dos cursos de graduação. Como apontam Veiga (2013) e Libâneo (2010), esses documentos não apenas orientam a organização da vida acadêmica, mas expressam o compromisso institucional com a formação profissional, funcionando como uma bússola para docentes, discentes e gestores na construção de percursos formativos coerentes com as demandas sociais.

É imprescindível refletir sobre como os PPC's incorporam (ou deveriam incorporar) as discussões relacionadas à Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a formação inicial de professores deve garantir o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, assegurando o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Contudo, conforme apontam Mantoan (2015), Rodrigues e Lima-Rodrigues (2018), muitas matrizes curriculares ainda tratam a inclusão como tema periférico, limitando-a a disciplinas isoladas ou atividades extracurriculares.

Embora os PPC's sejam documentos norteadores, persiste um desafio estrutural: a dissociação entre o currículo formal e as práticas em sala de aula, como já alertava Sacristán (2000). Essa lacuna é particularmente preocupante na formação docente, pois, como enfatiza Moreira (2017), as concepções presentes nos PPC's refletem, consciente ou inconscientemente, a visão dos formadores sobre inclusão. Por exemplo, cursos que priorizam disciplinas teóricas sobre Educação Especial, mas não inserem vivências práticas em contextos inclusivos, acabam reforçando uma formação fragmentada e distante da realidade do contexto educacional (Poker; Valentim; Garla, 2017).

Fonseca-Janes e Omote (2013) defendem que a Educação Inclusiva deve ser compreendida como um processo dinâmico e permanente, que exige não apenas a eliminação de barreiras físicas, mas a formação de professores conscientes dos princípios, para que assim, evitem qualquer tipo de segregação. Como salienta Sassaki (2010), incluir significa transformar culturas, políticas e práticas pedagógicas, o que depende diretamente da qualidade da formação docente.

Os dados levantados pelos autores (Fonseca-Janes; Omote, 2013) indicam que, dos seis PPC's analisados, cinco incluíam disciplinas de Educação Inclusiva, enquanto um curso não apresentava nenhuma. Na área da Educação Especial, quatro cursos ofereciam componentes curriculares específicos; dois, no entanto, não apresentavam qualquer oferta nessa área. Um curso localizado em Marília/SP destacou-se por contar com nove disciplinas de Educação Especial, abordando temas como acessibilidade, recursos didáticos e currículo adaptado, além de integrar conteúdos sobre Educação Inclusiva. Essa abordagem mais abrangente contrastou com a de outras instituições, marcadas por carga horária reduzida e fragmentação curricular (Fonseca-Janes; Omote, 2013).

Esses resultados reforçam a tese de Rodrigues (2018) de que é necessário superar a lógica de disciplinas isoladas e adotar uma perspectiva transversal, em que a inclusão permeie todos os eixos formativos dos cursos de Pedagogia. Como alertam Poker, Valentim e Garla (2017), a ausência de vivências práticas em contextos inclusivos, como estágios em salas de recursos multifuncionais, limita a capacidade dos futuros professores de transformarem teoria em ação pedagógica. Além disso, a pouca ênfase em temas como tecnologias assistivas e colaboração com famílias, destacados por Mantoan (2015), revela uma desconexão entre os PPC's e a realidade do contexto educacional.

Embora haja avanços no cumprimento das exigências legais, a formação docente ainda é marcada pela fragmentação e pela ausência de articulação entre teoria e prática. Para Rodrigues (2018), a mera inclusão de disciplinas não é suficiente para garantir uma formação crítica e transformadora. É fundamental selecionar conteúdos tidos como essenciais e integrá-los transversalmente à matriz curricular, incluindo tópicos como tecnologias assistivas e adaptações curriculares (Brasil, 2015). A formação docente deve ser pensada como um projeto político-pedagógico intencional, que forme o educador não apenas para incluir, mas para transformar práticas excludentes em oportunidades de aprendizagem (Poker; Milanez, 2015).

Silva e Matos (2016) reforçam que a formação inicial é decisiva para a efetivação da inclusão de estudantes com deficiência em classes comuns, como previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008). Em pesquisa documental que analisou legislações, diretrizes e políticas nacionais e internacionais sobre inclusão, os autores avaliaram o PPC do curso de Pedagogia da UFAM, identificando que, embora a existência de disciplinas específicas represente um avanço, ela ainda é insuficiente para garantir práticas inclusivas coerentes com os contextos escolares.

É importante compreender que o PPC é um documento em constante construção. Sua revisão periódica deve conter reflexões sobre o discurso e prática, promovendo a formação de pedagogos(as) comprometidos com a transformação de realidades excludentes e de reconhecer o potencial de todos os estudantes, conforme prevê a legislação brasileira (Veiga, 2013).

Nesse sentido, Prandi *et al.* (2016) analisaram PPC's de duas instituições: uma pública e uma privada, e observaram que, enquanto a universidade pública contava com disciplinas voltadas à gestão escolar inclusiva, havia carência de conteúdos relacionados às tecnologias assistivas e à vivência prática em salas de recursos multifuncionais. Já na instituição privada, havia oferta de disciplinas sobre Educação Especial, mas sem estágios em contextos inclusivos e com abordagem centrada na integração social, sem problematizar as barreiras atitudinais, imprescindíveis à acessibilidade pedagógica (Sassaki, 2010).

A inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo, que vai além do cumprimento de normativas legais. Trata-se de promover transformações culturais e pedagógicas profundas nas instituições formadoras. Os resultados da pesquisa realizada

pelo primeiro autor deste capítulo, sob orientação do segundo, reforçam a necessidade de uma revisão crítica dos PPC's, de modo a garantir estratégias formativas intencionais que formem os futuros professores para lidar com a diversidade de forma ética, crítica e contextualizada.

Como defende Libâneo (2010), os PPC's devem ser documentos vivos e dinâmicos, capazes de responder às transformações sociais. Isso implica incluir, por exemplo: conteúdos sobre adaptações curriculares e tecnologias assistivas (Brasil, 2015); fomentar experiências práticas em ambientes inclusivos, como os estágios em salas de recursos multifuncionais (Mantoan, 2015); e estimular discussões interdisciplinares (Rodrigues, 2018).

Em síntese, os PPC's não podem ser vistos como meros documentos burocráticos. São instrumentos político-pedagógicos que definem o perfil do egresso e o compromisso institucional com uma educação inclusiva e socialmente responsável. Para romper com modelos homogeneizantes e transpor as fronteiras que separam teoria e prática, discurso e ação, é essencial revisitar esses documentos à luz de referenciais como os de Sassaki (2010) e Mantoan (2015), que defendem uma inclusão entendida como processo coletivo e contínuo. Como bem sintetiza Veiga (2013), o PPC é a alma do curso, e só terá sentido se for capaz de ecoar os princípios de uma sociedade que valoriza a diferença em todos os seus contextos: locais, nacionais e internacionais.

AVANÇOS E LACUNAS NA IMPLEMENTAÇÃO DE INSTRUMENTOS QUE ORIENTAM OS CURSOS A PARTIR DA PERSPECTIVA INCLUSIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A implementação de políticas inclusivas nos cursos de Pedagogia tem evidenciado tanto avanços quanto limitações. A integração da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva exige não apenas mudanças normativas, mas transformações estruturais, culturais e pedagógicas nas instituições formadoras. Esse processo, como destaca Mantoan (2015), implica romper com paradigmas tradicionais de ensino e repensar todo o percurso formativo.

Pesquisas como a de Barreto (2010) demonstram que a superficialidade com que a inclusão é abordada durante a graduação gera insegurança nos futuros docentes. A ausência de diretrizes mais explícitas, a carência de formação prática e a limitação de

recursos pedagógicos são alguns dos obstáculos que comprometem a efetividade da proposta inclusiva. Muitos acadêmicos de Pedagogia só têm contato mais aprofundado com a temática por iniciativa própria, como nos trabalhos de conclusão de curso, o que reforça a fragilidade das formações institucionais. Em outras palavras, a temática da inclusão é tensionada muitas vezes pelos próprios estudantes, de maneira não-curricularizada.

Libâneo (2010) argumenta que reestruturar um currículo não significa apenas inserir novas disciplinas, mas reorganizar a lógica formativa, integrando teoria, prática e reflexão crítica. Essa reestruturação deve envolver políticas públicas, formação continuada de professores, acesso a recursos didáticos acessíveis e discussões interdisciplinares.

A formação inicial precisa assumir um caráter político e crítico, pois como defendem Deimling (2013) e Pletsch (2009), a Educação Especial deve ser eixo estruturante do currículo, e não um conteúdo adicional. Sua presença deve estar articulada aos componentes de Didática, Avaliação, Gestão Escolar e à vivência prática em salas de aula inclusivas.

Pesquisas como as de Poker, Valentim e Garla (2017) reforçam que a mera presença de disciplinas como Libras ou Educação Especial no currículo não garante uma formação mais especializada se não forem acompanhadas de estágios supervisionados em contextos reais de inclusão. Essas experiências são fundamentais para consolidar atitudes, desenvolver competências e superar barreiras atitudinais.

A ausência de formação continuada e o desconhecimento de políticas educacionais específicas também são entraves recorrentes, como evidenciado no estudo de Berni e Omodei (2016). A falta de preparo dos docentes da Educação Básica revela a importância de uma integração mais efetiva entre universidade, redes de ensino e políticas públicas.

A formação de professores para a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo, sustentado por ações concretas de articulação entre currículo, trabalho docente e realidades escolares. Somente assim será possível transpor as fronteiras entre o discurso e a prática, e construir um projeto formativo cada vez mais inclusivo, com base em princípios democráticos e humanizadores. Como afirma Mantoan (2015), incluir não se resume a adaptar o aluno à escola, mas transformar a escola para receber a todos. Essa perspectiva ressoa com diretrizes internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Onu, 2006), que enfatiza a necessidade de sistemas educacionais

inclusivos. Para isso, é urgente que as instituições transformem suas demandas em práticas pedagógicas contextualizadas, articulando saberes locais e experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial de professores no Brasil tem avançado na incorporação de princípios da Educação Inclusiva, mas ainda enfrenta desafios para consolidar uma proposta formativa coerente com os contextos sociais da atualidade. A análise dos currículos dos cursos de Pedagogia evidencia esforços institucionais no sentido de cumprir as exigências legais, porém, também revela lacunas significativas em termos de aprofundamento teórico, vivência prática e articulação entre os diferentes componentes da formação. Superar essas lacunas requer um movimento articulado entre revisão crítica dos PPC's, ampliação das disciplinas voltadas à diversidade, inserção de estágios supervisionados em ambientes inclusivos e valorização das tecnologias assistivas como recursos pedagógicos. A inclusão não pode ser tratada como um conteúdo periférico, mas como eixo estruturante e transversal a todo o processo formativo.

Além disso, é indispensável que as instituições de Ensino Superior dialoguem com as redes de ensino, com os sujeitos da educação e que considerem as diretrizes nacionais e internacionais acerca da temática inclusiva, reconhecendo que formar professores para contextos inclusivos significa também prepará-los para transitar entre culturas, territórios e realidades diversas. Esse diálogo entre currículo, formação e trabalho docente é o que possibilita uma prática educativa que reconhece e valoriza as diferenças, mais comprometida com a transformação social.

Assim, reafirma-se a necessidade de uma formação docente que transponha fronteiras: epistemológicas, metodológicas, institucionais e culturais. Só assim será possível formar professores capazes de construir uma educação mais democrática, plural e inclusiva, em que a diversidade não seja apenas tolerada, mas celebrada como parte constitutiva do processo educativo.

REFERÊNCIAS

Alves, Lucas Henrique Barbosa. **A formação de pedagogos e pedagogas sob a perspectiva da Educação Inclusiva**: um olhar para os Projetos Pedagógicos de Cursos Paranaenses de Formação Inicial / Lucas Henrique Barbosa Alves – Paranavaí: Unespar, 2021. xv, 125 f.

Barreto, M. A. S. C. **Perspectivas da educação inclusiva no contexto formativo do curso de pedagogia da UFES**. Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE/UFES. Vitória - ES, v. 16, n.31, p. 99-126, 2010.

Berni, V. U. S.; Omodei, J. D. **Educação inclusiva x formação docente**: dificuldades encontradas frente ao desafio da adequação curricular. Pedagogia em Foco, Iturama, v.11, n.6, p. 41-56, 2016.

Borges, Fábio Alexandre; Cyrino, Márcia Cristina de Costa Trindade; Nogueira, Clélia Maria Ignatius. **A formação do futuro professor de Matemática para a atuação com estudantes com deficiência:** uma análise a partir de projetos pedagógicos de cursos. *Boletim GEPEM*, n. 76, p. 134-155, jan./jun. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufrrj.br/index.php/gepem/article/download/202/198/255. Acesso em: 15 abr. 2025.

Brasil. Conselho Federal de Educação. **Parecer n°. 251/62.** Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, DF: [s.n.], n. 11, 1963.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1º de julho de 2015.** Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de jul. de 2015.

Brasil. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de Abril de 1939**. Disponível em: http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939- 349241-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 15 mar. 2025.

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

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia** – Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 31 mar. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015 2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 8 mai. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.html. Acesso em: 25 mar. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a LDB - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 mar. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 04 mar. 2025.

Bueno, J. G. S. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

Deimling, N. N. M. **A Educação Especial nos cursos de Pedagogia**: considerações sobre a formação de professores para a inclusão. Educação Unisinos, v.17, n.3, p. 238-249, 2013.

Fonseca-Janes, C. R. X.; Omote, S. **Atitudes sociais em relação à inclusão: o curso de pedagogia da faculdade de ciências e tecnologia da UNESP**. Nuances, estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 24, n. 2, p. 158-173, 2013.

Glat, R. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação e diretrizes**. Revista Educação Especial, v. 20, 2007.

Libâneo, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Mantoan, M. T. E. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

Moreira, A. F. B. **Currículo, Cultura e Formação de Professores**. Campinas: Papirus, 2017.

Onu. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006.

Pletsch, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva**: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educ. rev. [online], n.33, p.143-156, 2009.

Poker, R. B.; Milanez, S. G. C. **Formação do professor e educação inclusiva**: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da UNESP e da USP. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 10, n. esp., p. 703-718, 2015.

Poker, R. B.; Valetim, F. O. D.; Garla, I. A. **Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia**. Revista Eletrônica de Educação, v. 11, n. 3, p. 876-889, 2017.

Poulin, J. Figueiredo, R. V. **Formação inicial de professores para atuarem no contexto das diferenças**. REVASF, Petrolina, v. 6, n. 11, p. 64-79, 2016.

Prandi, L. R; Faria, W. F.; Nascimento, S. M. M.; Santos, V. C.; Matimoto, P. H. S.; Fontoura, P. F. S.; Marangoni, P. H. **As marcas da inclusão educacional nos projetos político pedagógicos dos cursos de pedagogia da UNIPAR e da UFAC e sua relação com o desenvolvimento socioeducacional**. Educere – Revista da Educação, v. 16, n. 2, p. 257-274, 2016.

Rodrigues, David; Lima-Rodrigues, Luiza. **Formação de professores e inclusão:** como se reformam os reformadores? In: RODRIGUES, David. **Educação inclusiva:** dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, 2011. p. 89-108.

Sacristán, J. G. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

Sassaki, R. K. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

Saviani, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, Autores Associados, (Coleção Memória da Educação), 2008. 259p.

Silva, K. L. M.; Matos, M. A. A. S. **Formação de professores no curso de pedagogia da UFAM para a inclusão de alunos com deficiência**. Educitec, n. 3, 2016.

Veiga, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CAPÍTULO 32

ENSINO DA TEMÁTICA AFRICANA E LEI 10.639/2003: ENTRE CONHECIMENTOS CURRICULARES E SABERES DOCENTES

Cleidiane Lemes de Oliveira
Letícia Mendonça Lopes Ribeiro
Teodoro Adriano Costa Zanardi

INTRODUÇÃO

Passados pouco mais de vinte anos da promulgação da Lei n. 10.639/2003, que prevê a obrigatoriedade da temática da africana e afro-brasileira nos currículos escolares das escolas de educação básica no país, reconhece-se que muito há para se celebrar. Entretanto, ainda há também avanços a serem conquistados. Como previsto nas Diretrizes Curriculares (2004) correlatas a lei, a aposta do documento normativo para a construção de uma nova educação das relações étnico-raciais no país se estabelece por meio da construção e mobilização de novos conhecimentos, mas também de uma nova abordagem, estruturados a partir de uma perspectiva antirracista.

No entanto, as pesquisas de doutoramento realizadas por Oliveira (2022) e Santos (2018) nos apontam fragilidades no cumprimento da lei na especificidade do trabalho pedagógico com a temática africana nas salas de aula. Distante de uma base de conhecimentos mais sólida e articulada com a construção dos saberes profissionais docentes, essa temática acaba ficando em segundo plano no cumprimento da referida legislação. Diante disso, este artigo tem por objetivo identificar conhecimentos históricos e historiográficos com potencial para contribuir na construção de uma educação antirracista a partir da história da África. A centralidade de uma história, ou histórias, sobre o continente, faz parte de tensionamentos próprios vívidos desde o período anterior a colonização até o movimento pan-africanistas na atualidade. No Brasil, o campo das pesquisas sobre a África já era presente desde a segunda metade do século XIX, mas ganha

maior escopo e reconhecimento a partir da Lei 10.639/2003, fortalecendo grupos de pesquisas e de pesquisadores específicos da área.

Metodologicamente este estudo adota uma revisão de literatura de autores(as) e textos produzidos, principalmente, por autores africanos. Essa proposta metodológica tem como objetivo problematizar a concepção eurocêntrica que nega historicidade ao continente africano. Portanto, o texto será dividido em três momentos, além das considerações finais. Inicialmente, queremos discutir a necessidade da vinculação entre o conhecimento da produção sobre a temática africana com a construção de saberes docentes. Entendemos que essa vinculação é fundamental para o tratamento pedagógico da temática africana numa perspectiva antirracista. Posteriormente, apresentamos a discussão sobre o continente africano, buscando identificar autores e temas prioritários para o estudo. Seguida pela apresentação da relação Brasil-África, enfocando em pesquisas fazem essa "ponte" teórica entre as duas localidades. Por fim, teceremos algumas considerações finais.

1. CONHECIMENTO CURRICULARES E SABERES DOCENTES: RELAÇÃO FUNDAMENTAL PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA

Ao debatermos sobre currículo, a partir de Apple (2006), conferimos centralidade ao conhecimento em seu potencial emancipatório, possibilitado pela relação dialógica entre conhecimentos, sujeitos e o mundo. Nesse sentido, é possível compreender a relevância que a dimensão curricular possui na construção das Diretrizes Curriculares (2004) correlatas à Lei 10.639/2003. Esse documento é alicerçado numa perspectiva ético-política que demanda o reconhecimento curricular dos conhecimentos, histórias e saberes dos povos negros, historicamente silenciados pelo racismo epistêmico e estrutural. A presença desses conhecimentos deve promover a todos os grupos raciais uma reorganziação das formas de se relacionar socialmente. Em especial, busca fortalecer nos negros e despertar nos brancos a consciência negra.

Para Apple (2016), é há uma tradição seletiva dos conhecimentos escolares que historicamente legitimaram apenas alguns conhecimentos como curriculares. Entendemos que esses conhecimentos que, costumeiramente, são chamados de eurocêntricos e também

podem ser entendidos como conhecimentos da branquitude[36]. Se no processo de colonização o europeu atribuiu raças aos diversos grupos sociais, mas se atribuiu a norma, é preciso, neste momento pós-colonial, racializamos o discurso europeu reconhecendo que o saber universal diz, antes, de uma particularidade branco-europeia. Logo, é possível afirmar que a branquitude sempre afirmou seu conhecimento como único possível, criando uma hegemonia que compreende este como o único mundo (conhecimento) possível.

É, por isso, que as Diretrizes correlatas à Lei apostam de maneira tão enfática na construção de um novo conhecimento para desenvolver a consciência negra nos sujeitos. Esse conhecimento deve estar relacionado às memórias, às biografias, ás resistências e às disputas que envolvem o papel da população negra para a construção do Brasil. Há também um enfoque nos reinos africanos, nas organizações, comércios e culturas que haviam em África antes da colonização e das tensões próprias do processo colonial. Pontua-se também a tradição africana a partir da construção de conhecimentos, por meio da sua religiosidade, ancestralidade, ressaltando a importância dos griots, por exemplo. Reconhecer as especificidades das formas de conhecimento produzidas em África exige que se evite compará-las de forma direta com a história europeia, respeitando seus próprios contextos, lógicas e epistemologias.

Diante de tamanhos silenciamentos históricos e sistematicamente produzidos sobre o continente é necessário que a dimensão curricular instigue o debate sobre conhecimentos e sua possibilidade emancipatória dos sujeitos negros que são afro-descendentes de poderem se apropriar dessa memória e dessa história que podem constituir sua própria identidade. Concomitante a esse processo, existe a dimensão de incorporar esses conhecimentos aos saberes docentes.

Apesar de reconhecermos a importância de um currículo que introduza a necessária presença desses saberes na educação básica e na formação docente, é necessário que eles se efetivem como saberes profissionais docentes. Com isso, estamos a dizer da necessidade de que esse conhecimento curricular seja integrado a profissionalidade docente construindo um saber escolar que possui as especificidades das disciplinas que comparece, mas, também, a demanda pela construção de uma educação antirracista. Por isso, as

[36] A branquitude segunda Cida Bento (2022) nasce no processo de colonização a partir da construção do europeu branco se colocando como identidade comum e utilizando da força para criar uma identidade subalterna para africanos e negros. Essa noção permanece até os dias de hoje a partir de um lugar de universalidade conferida a branquitude

próprias Diretrizes nos dizem da importância de uma nova abordagem dos conteúdos que envolvem a história negra no país, mas também na África.

Neste contexto, para que a abordagem dos conteúdos, orientados e consolidados em uma educação antirracista, dialogue com os conhecimentos de formação para o magistério, é fundamental compreendermos como os saberes são constituídos no percurso da docência. Essa compreensão é fundamental porque nos leva a identificar em que medida os saberes docentes, mobilizados por um professor, estão relacionados ao seu trabalho e à sua identidade. Reconhecemos, então, que com o passar do tempo – de vivência pré-formação, de formação e de exercício profissional – o docente se consolida na docência por meio de seus saberes, "na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho" (Tardif; Raymond, 2000, p. 210).

É nessa perspectiva que Coelho e Coelho (2021, p. 01) defendem uma formação inicial de professores que seja ampliada e diversa, no tocante à educação para as relações étnicoraciais, com a ampliação do espaço da autonomia docente e do contato com saberes necessários ao enfrentamento do racismo e de seus desdobramentos no espaço escolar. Para tanto, os autores indicam o quão relevante é dimensionar o desenho, pensado para a formação inicial docente – considerando a legislação e as políticas públicas orientadas para este fim –, promove saberes docentes que capacitem o professor de História para este enfrentamento. Para tanto, a partir dos estudos de Flávia Caimi (2009), os autores orientam que para ensinar História é preciso dar conta de três dimensões: da história, dos processos de ensino e aprendizagem e do sujeito que aprende.

É inegável a necessidade de um ensino antirracista considere uma aprendizagem antirracista – ou seja, que os professores assumam uma postura que possa repercutir na postura dos estudantes. Nesse contexto, Fontenele e Cavalcante (2020) apontam para uma necessidade de vinculação, entre o conhecimento da produção sobre a temática africana, com a construção de saberes docentes exercidos mobilizados com o passar da experiência dos professores no magistério. As autoras, então, realizaram um trabalho que averiguou a aplicabilidade e as práticas relacionadas à Lei n. 10.639/2003, a partir da produção de dados em entrevistas realizadas com professores de História do Ensino Médio. Logo, elas procederam a uma pesquisa sobre o ensino que se baseou em um "diálogo fecundo com os

professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho" (Tardif, 2002, p. 230).

Os resultados do estudo apontaram para uma indiscutível necessidade, sinalizada pelos professores, de práticas que realmente consolidem a abordagem da temática africana numa perspectiva antirracista. Entretanto, esses mesmos docentes sinalizaram que, apesar de tal necessidade, a abordagem ainda é superficial. As autoras justificam essa superficialidade diante da "ausência de processos de formação complementar, seja em nível de pós-graduação ou cursos de capacitação", o que pode gerar "prejuízos às práticas docentes, na medida em que limitam o processo de desenvolvimento de saberes, da produção de conhecimento e aprimoramento da prática" (Fontenele, Cavalcante, 2020, p. 11).

2. CONHECIMENTOS AFRICANOS E DISPUTAS EPISTEMOLÓGICAS: DA HISTÓRIA ÚNICA À PLURALIDADE HISTORIOGRÁFICA

Buscamos, agora, transpor fronteiras curriculares e epistemológicas tradicionais, abrindo espaço para o reconhecimento de saberes historicamente marginalizados e silenciados. Ao abordar os conhecimentos africanos a partir da perspectiva da História da África, problematiza-se a produção historiográfica que durante séculos reduziu o continente a uma condição de ausência ou subalternidade no interior da história universal. A partir da crítica à "história única", conforme formulada por Chimamanda Adichie (2009), e da análise dos processos de construção e contestação da narrativa europeia sobre o continente africano, este capítulo evidencia o esforço de intelectuais africanos e afro-diaspóricos em afirmar a legitimidade, a complexidade e a pluralidade das trajetórias históricas africanas. Em destaque, está o projeto da História Geral da África (HGA), desenvolvido no âmbito da UNESCO, como expressão emblemática de um movimento de afirmação epistêmica conduzido a partir do próprio continente.

2.1. A História da África pelos africanos

Segundo a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009), ao falarmos sobre o continente africano e os cinquenta e quatro países que o compõem, temos que estar atentos para não replicarmos o que ela denominou de "o perigo da história única". A história única é marcada pela centralidade da narrativa europeia, como *lócus* narrativo

da história universal, sendo a única capaz de narrar sobre si e sobre os demais continentes. Para Adichie, essa história é "perigosa" porque impossibilita que os outros continentes possam narrar a si mesmos, sendo reduzidos, por vezes, a um conjunto de estereótipos.

De modo particular, o continente africano foi fortemente marcado pela narrativa europeia a partir de estereótipos, o que levou o historiador guineense Carlos Lopes (1995) a descrever o primeiro momento da historiografia africana como "a corrente da inferioridade africana". Como o próprio nome diz, essa corrente é marcada por escritos que tendem a inferiorizar o continente africano nos processos de colonização e/ou em nome de uma suposta maioridade/superioridade da Europa, criando uma narrativa que confere marginalidade ao continente no que se refere à sua inserção na economia-mundo[37].

A narrativa de maior notoriedade está nas obras de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1779-1831). O filósofo destaca-se como o primeiro pensador nos tempos modernos a conceber e interpretar a história como dimensão fundamental da existência do mundo. Hegel dividiu a África em três partes, a saber: a África Setentrional – África do Norte; a região do Egito, que tira sua existência do Nilo; e a África negra. É essa última parte que Hegel vai excluir da totalidade da história universal, afirmando que ela vive num estado de barbárie e selvageria, tendo ficado fechada sobre sua infância e fora da consciência histórica. Nesse sentido, para Hegel, a unidade entre Homem, Deus e Natureza não foi rompida na África negra e, por isso, seus habitantes praticariam magia no lugar da religião, realizando o fetichismo de colocar "forças" nas coisas da natureza, negando, dessa forma, a existência de um "Ser Absoluto". Assim, a África faria parte de um mundo não desenvolvido, preso ao espírito natural e que estaria no começo da história universal, sendo, portanto, rechaçada para fora da História da Humanidade. (MUNANGA, 2015).

É interessante perceber que essa perspectiva trazida por Hegel ainda se fazia presente no meio acadêmico em meados do século XX, como se percebe no exemplo trazido por Fage (2010). Segundo o autor, em 1963, o professor de Oxford Sir Trever-Hoper afirmou que a África subsaariana não possuía história, a não ser vinculada à

[37] O sistema-mundo, como descrito por Wallerstein (1974), é um sistema que se inicia com a exploração da América Latina e se perdura com a exploração de outras regiões, feitas de coloniais, no continente asiático. Nascem assim relações econômicas mundiais centradas na Europa, que tornam os demais locais do mundo periféricos e silenciados em relação às suas formas de organização culturais e econômicas

história dos europeus no continente, sendo o resto apenas escuridão. A escuridão à qual o autor se refere advém de uma suposta ausência de fontes históricas, especialmente as escritas.

É interessante perceber que, para os estudiosos europeus do final do século XIX e início do XX, a África não seria capaz de produzir um conhecimento que fosse endógeno, nesse sentido a História da África só existiria à medida que europeus ou árabes adentrassem o continente para relatar e registrar as mudanças por eles implementadas. Oliva (2004) nos chama a atenção, por exemplo, para as argumentações utilizadas pelos europeus para explicar as origens da técnica estatuária usada pelos iorubás, da arte do Benin, e da arquitetura do Zimbabwe. O destaque dado aos conhecimentos presentes nessas civilizações é explicado como frutos de interferência de outras civilizações na África negra, mas nunca como criação africana. Nesse caso, a arte do Benin seria vinda dos portugueses, e a infraestrutura do Zimbabwe, dos povos árabes. Já Lopes (1995) nos apresenta como cientistas europeus interpretaram o conhecimento astronômico dos povos Dogon:

> Recentemente, o conhecido astrônomo Carl Sagan, da Universidade Cornell de Nova Iorque, decidiu avaliar esses mesmos conhecimentos Dogon, e concluiu que os "Dogon, em contraste com todas as sociedades pré-científicas, sabiam que os planetas, incluindo a terra, giram sobre si próprios à volta do Sol" [...]. Como é que se pode explicar este extraordinário conhecimento científico? Sagan não duvidou um segundo que deve ter sido devido a um gaulês que atravessou aquelas paragens, e que provavelmente estava mais avançado que a ciência da época. (LOPES, 1995, p. 23).

A partir desses exemplos, é possível percebermos que a construção do conhecimento histórico não se reduz a aspectos e critérios puramente acadêmicos e epistemológicos, mas se relaciona com o contexto histórico, com as disputas e interesses políticos em voga no momento de sua escrita.

A ação imperialista da Europa acabou por criar uma história colonial da África. Segundo Oliva (2004), esses estudos criaram uma história que tinha como centro narrar as ações dos europeus no continente, inclusive com a criação de institutos nos países metrópoles como Alemanha, França, Inglaterra e Bélgica. De acordo com Fage (2010, p.

10), os historiadores europeus compreendiam a África como ágrafa e, portanto, sem história. Ainda segundo o autor, tal concepção foi exposta por A.P. Newton, em 1923, em uma conferência da Royal African Society de Londres, na qual ele afirmou que a África não possuía História uma vez que a História só se inicia quando alguém se põe a escrever. Daí a história da África antes dos europeus só poderia ser contata a partir de coisas que não dizem respeito aos historiadores, como "restos de materiais".

Todavia, contemporâneo a esse momento, alguns africanos que haviam dominado o idioma latino também começaram a fazer registros dos seus povos, para evitar que suas histórias fossem tragadas pela História da Europa. Segundo Fage (2010, p. 18), entre os primeiros clássicos desse gênero destaca-se *History of the Gold Coast and Avante*, de Carl Reindorf (1895), e *History of the Yourubas*, de Samuel Johnson (1897). Um segundo grupo de autores é descrito por Fage (2010) como protonacionalistas que abordaram questões históricas; nele se destacaram: J.A. Horton (1835-1883), E.W. Blyden (1832-1912), J.M. Sarbah (1864-1910), J.B. Danquah (1895-1965). Por fim, temos um grupo de autores africanos que se preocuparam em combater o mito da superioridade europeia, daí utilizaram uma escrita preocupada em ressaltar a história africana e suas especificidades, como exemplo: *The Religion of Youruba*, J. Lucas (1949), e *African Glory*, de J. Graft-Johnson (1954). Ainda nessa perspectiva, porém em uma escala mais reduzida, muitos africanos, influenciados por missionários cristãos, continuaram a registrar as tradições históricas locais; destaque é dado para a obra de J. U. Egharevba (1934), *A Short History of Benin*.

O cenário sobre a produção historiográfica africana muda substancialmente a partir dos processos de independência dos países africanos, precisamente em 1960. Segundo Oliva (2004, p. 26), alguns congressos e publicações sobre a África se destacam; citamos alguns: em 1960 surge o primeiro jornal internacional especializado em África, o *Journal of African History,* realizado pela Cambridge University Press; dois anos depois, temos a publicação do livro *History of East Africa*, realizado pela Comissão da África do Leste; em 1962, temos o *Primeiro Congresso Internacional de Africanistas*; em 1965, a realização do *Congresso Internacional sobre História da África*, organizado pelo Governo da República Unida da Tanzânia; já no começo da década de 1970, ocorre a publicação de *The Cambridge History of the Africa*, patrocinada pela Universidade de Cambridge sob a supervisão de Roland Oliver e John Fage.

Para Barbosa (2008, p. 51), não podemos esquecer de citar "o primeiro grande historiador africano" dos anos 1950 e 1960, o senegalês Cheikh Anta Diop, do qual se destacam os livros *Nações negras e culturas*, de 1955, e *Anterioridade das civilizações africanas*, de 1967. Nesse último, o autor retoma, de forma transformada, uma tese do século XIX de que o Egito era uma civilização com origem cultural do mundo greco-romano. Seu objetivo era defender a africanidade do Egito Faraônico e apoiar o princípio da unidade cultural africana. O autor também destaca as obras *Campanhas do Senegal*, de Abdoulaye (1958), e *Sudjata ou o épico mandinga*, de Djibril Tamsin Niena (1960). No primeiro, de Abdoulaye, o historiador retoma análises de Eric Williams para analisar o papel da África e dos africanos na formação do capitalismo moderno. Já a segunda obra, constitui-se em um dos primeiros ensaios a utilizar fartamente a história oral para abordar os tradicionalistas africanos, isto é, homens detentores de grande sabedoria da herança oral africana. Barbosa (2008) ainda cita duas conhecidas obras no Brasil: *Os condenados da Terra,* de Frantz Fanon, de 1961, e *Retrato do colonizador precedido pelo retrato do colonizado*, Albert Memmi de 1957.

É nesse cenário de crescimento da produção historiográfica sobre a África que surge o interesse, a partir de historiadores africanos, de construir uma História Geral da África (HGA). A ideia é apresentada no *1º Congresso Internacional dos Africanistas*, em 1962, e, já no ano seguinte, é encaminhada e aprovada como um dos projetos de cooperação científica internacional na *16ª Conferência Geral da Unesco*.

Segundo Barbosa (2018), dois motivos contribuíram para a participação da Unesco: em primeiro lugar, a instituição já estava voltada para trabalhos na África sobre a educação e, em segundo, por garantir o respaldo financeiro que o projeto exigiria, isto é, um projeto científico internacional de grande envergadura. Ainda segundo Barbosa (2018), são três os principais objetivos apresentados para a criação da obra HGA. Em primeiro lugar, havia a necessidade de criar um esforço internacional de preservação das fontes, tanto escritas quanto orais, presentes no continente, além da construção e sistematização das fontes em umarquivo público na África. Havia o desejo de que a HGA pudesse sistematizar o conhecimento, ainda disperso, sobre o continente e, por fim, havia o desejo de construir uma História da África que superasse os preconceitos colonialistas e trabalhasse para mostrar as contribuições africanas para a civilização em geral.

Os princípios fundamentais do projeto da História Geral da África (HGA) foram formalizados em 1979 pelo historiador queniano Bethwell Allan Ogot, então presidente do Comitê Científico Internacional. Ogot (2010) destaca quatro diretrizes centrais que orientam a obra. Em primeiro lugar, a HGA propõe-se a sintetizar as diversas correntes de pensamento e pesquisa sobre o continente africano, promovendo uma visão ampla e articulada do saber produzido. Em segundo lugar, reafirma-se o compromisso de tratar a África como uma totalidade histórica e cultural, superando divisões artificiais entre África negra, África do Norte e África muçulmana. Assim, os vínculos históricos entre a África e outros continentes são analisados à luz dos intercâmbios e influências recíprocas, respeitando a complexidade e a unidade do continente. Em terceiro lugar, a obra valoriza uma ampla gama de fontes históricas, com ênfase especial para a tradição oral, reconhecendo-a como legítima e imprescindível à reconstrução da memória africana. Por fim:

> A *História Geral da África* é aqui essencialmente examinada de seu interior. Obra erudita, ela também é, **em larga medida**, o fiel reflexo da maneira através da qual os autores africanos veem sua própria civilização. Embora elaborada em âmbito internacional e recorrendo a todos os dados científicos atuais, a *História* será igualmente um elemento capital para o reconhecimento do patrimônio cultural africano, evidenciando os fatores que contribuem para a unidade do continente. Essa vontade de examinar os fatos de seu interior constitui o ineditismo da obra e poderá, além de suas qualidades científicas, conferir-lhe um grande valor de atualidade. Ao evidenciar a verdadeira face da África, a *História* poderia, em uma época dominada por rivalidades econômicas e técnicas, propor uma concepção particular dos valores humanos. (OGOT, 2010, p. XXVIII, *grifo no original*).

Como se percebe, um dos pontos centrais da HGA está em uma abordagem global do continente pautada em uma perspectiva africana, isto é, a interpretação historiográfica é feita sobre a África a partir da África, em uma perspectiva totalizante, propondo-se a construir uma história científica que confira protagonismo aos autores africanos para a análise da sua própria civilização, enxergando-os como sujeitos de sua própria história. É interessante ressaltar que a expressão "em larga medida" demonstra, no entanto, que a

construção de uma escrita a partir de uma "perspectiva africana" não se realizou sem fortes tensões historiográficas e políticas. Cabe destacar, no entanto, que a História Geral da África não foi redigida exclusivamente por autores africanos. Conforme observa Barbosa (2018), embora pesquisadores africanos tenham ocupado a maioria das posições nos conselhos responsáveis pela condução do projeto, a obra contou com a colaboração de aproximadamente 350 especialistas de diversas partes do mundo.

A coleção História Geral da África conta com oito volumes, divididos da seguinte forma: volume 1: *Metodologia e pré-história da África*, editado por Joseph Ki-Zerbo; volume 2: *África antiga*, editado por Gamal Mokhtar; volume 3: *África desde 1935*, editado por Ali A. Mazrui; volume 4: *África do século VII ao XI*, editado por Mohammed El Fasi; volume 5: *África do século XII ao XVI*, editado por Djibril Tamsir Niane; volume 6: *África do século XIX à década de 1880*, editado por J.F. Ade Ajayi; volume 7: *África do século XVI ao XVIII*, editado por Betwell Allan Ogot; e volume 8: *África sob dominação colonial 1880-1935*, editado por Albert Adu Bohen[38].

É possível afirmar que o comitê científico que organizou a obra buscou assegurar que a HGA tivesse um ponto de vista africano, como concepção teórico-metodológica da escrita da obra, mas o que isso significaria?

Podemos caracterizar a "perspectiva africana" a partir de três abordagens presentes na obra, a saber: "internalista", "totalizante" e "voltada para os sujeitos". Por internalista entende-se o destaque dado às abordagens internas em detrimento das externas ao explicar a História da África; por totalizante entende-se o recorte espacial africano entendido como um todo, buscando uma escrita que reconheça o continente como uma unidade; por último, a questão dos sujeitos africanos, isto é, uma abordagem que busque o protagonismo dos africanos, demonstrando seu agenciamento histórico (BARBOSA, 2018).

O legado do projeto da História Geral da África torna-se evidente a partir da década de 1980, quando se observa uma crescente sofisticação no uso das fontes orais, bem como o fortalecimento da abordagem interdisciplinar que articula a história com campos como a linguística, a antropologia e a arqueologia. Além disso, segundo Oliva (2004), a partir

[38] Ficou a cargo da UNESCO do Brasil, da Universidade Federal de São Carlos e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) garantir a viabilização da edição completa em português da História Geral da África, em 2010

desse período são encontradas novas fontes históricas em árabe sobre o continente, além de documentação de arquivos ultramarinos europeus na própria África, tornando ultrapassada a noção de que o continente não dispõe de documentação escrita para análise.

Segundo Barbosa (2008, p.56), nesse momento alguns nomes se destacam tanto no cenário internacional – como J. Vansina, J. Jonh Thorthon; C. Coquery-Vidrovitch, P. Lovejoy, J. Miller, Y. Kopytoff, A. Costa e Silva, K.Assante, M.Bernal, C. Lopes, D. Birmingham – quanto no cenário africano – como B. Barry, A.F. Ajahi, A. Boahen, B.A. Ogot, V. Mudimbe, I.A. Akinjogbin, T. Falola, M. Diouf, E.J. Alagoa, e outros –, demonstrando um crescimento quantitativo da produção sobre o continente, articulado a uma pluralidade das temáticas investigadas, como: o cotidiano, o imaginário, gênero, escravidão e cultura política.

2.2. A História Africana no Brasil: os caminhos percorridos

Já no Brasil, a construção de uma historiografia africana ganha fôlego a partir da década de 1960. Nesse cenário destacamos a criação de alguns centros de estudos acadêmicos, como o pioneiro Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), criado em 1959, na Universidade Federal da Bahia, criador da revista *Afro-Ásia*; o Centro de Estudos Africanos (CEA), da Universidade de São Paulo, criado em 1965, criador da revista *África*; e, por fim, a criação do Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA), criado em 1973, na Universidade Cândido Mendes, criador da revista *África e Estudos Afro-Asiáticos.*

Para Silva e Santos (2003), Mattos e Matos (2015), é difícil no Brasil separarmos rigorosamente os estudos sobre história da África de uma parte importante da história do Brasil, uma vez que a história do continente africano é central para compreendermos a história da formação da sociedade brasileira. Todavia, como nos diz Oliva (2004), é necessário ressaltar a importância de estudos sobre a África que não estejam vinculados às temáticas afro-brasileiras, para poder percebê-los em seu próprio eixo histórico africano, isto é, dentro daquilo que é chamado de contexto ou Mundo Atlântico.

Segundo Santos (2012), a primeira obra de destaque no país é a tese de João José Reis, 1982, intitulada *Rebellion in Brazil: The African Musing Uprising in Bahia*, na qual ele considerou a dimensão Atlântica da escravidão ao analisar as sobrevivências e recriações culturais dos africanos do Golfo do Benin no Brasil. A pesquisa de mestrado de

Selma Alves Pantoja, orientada por Ciro Flamarion Cardoso, denominada Nzinga Mbandi: Comércio e Escravidão no Litoral Angolado no século XVII, destaca-se por abordar o tráfico de escravos em Angola por uma perspectiva africana. Já na década 1990, ainda segundo Santos (2012) destacam-se as pesquisas de: Leila Hernandez*, Os filhos da Terra do Sol: a formação do Estado Nação em Cabo Verde*; Selma Pantoja, *O encontro nas Terras de Além-Mar: os Espaços Urbanos do Rio de Janeiro*, *Luanda e Ilha de Moçambique*; Marcelo Bittencourt Ivanir Pinto, *As linhas que formam o EME*: Um estudo sobre a criação do Movimento Popular de Libertação; e Valdemir Zamporoni, *Entre "narros" & "mulungos": colonialismo e paisagem social em Lourenço Marques, Moçambique, c. 1890 - c. 1940.*

É também desse período uma das principais obras sobre a África produzidas no Brasil; falamos da obra *A enxada e a Lança: a África antes dos Portugueses,* escrita por Alberto da Costa e Silva (2011). A obra se propõe a discutir, a partir de vasto material arqueológico, antropológico e histórico, povos e etnias presentes na África antes do processo colonizador português, destacando as técnicas agrícolas e de navegação, expressões religiosas e artísticas, reinos extintos, costumes e crenças, centrando-se na África negra.

De acordo com a pesquisadora Vanicleia Santos, a partir dos anos 2000, a produção sobre a África teve um aumento significativo com a criação da Lei n. 10.639/03. Apesar da lei não legislar sobre a obrigatoriedade da temática africana e afro-brasileira no ensino superior, ela trouxe para os espaços acadêmicos a necessidade de concursos específicos para o ensino sobre África. Assim, a Lei conjugada aos concursos e à inserção desses(as) professores(as) na pós-graduação têm aumentado significativamente o número de dissertações e teses sobre a temática.

> Só um exemplo dentro da UFMG: eu entrei em 2010. Entre esse ano e 2016, eu tenho cinco dissertações defendidas. Cinco novos trabalhos sobre história da África foram defendidos na UFMG. Uma média de quase um trabalho por ano. Isso mostra, no caso da UFMG, um aumento de 500% em cinco anos. Certamente, se não houvesse a lei, os concursos, eu não teria. Eu tenho cinco alunos que defenderam e tenho mais seis para defender. (SANTOS; MATTOS; MATOS, 2015).

Destacam-se nesse período uma série de pesquisas que buscaram problematizar a África a partir de seu próprio eixo africano, das quais destacamos as obras de: Patrícia Teixeira Santos (2000), *Regenerar a África pela África: o projeto de evangelização da África de D. Daniele Comboni, Vigário Apostólico (1864-1881)*; Marcelo Bittencourt (2002), *"Estamos juntos". O MPLA e a luta anticolonial. (1961-1974)*; Anderson Ribeiro Oliva (2002), *Visões da África: leituras e interpretações acerca da Religião dos Iorubas*; Alexsander Gebara (2006), *A África presente no discurso de Richard Francis Burton*; Jacimara Souza Santana (2006), *Mulheres e Notícias: os discursos sobre as mulheres de Moçambique na revista Tempo (1975-1985)*; e Rosana Marcosa Gonçalves (2008), *África Indômita: missionários capuchinhos no Reino do Congo (século XVII).*

Diante desse quadro da produção teórica sobre a África, no próprio continente e no Brasil, retomamos os escritos de Chimamanda Adichie (2009). É notório o crescimento de obras sobre História da África nas últimas décadas; a pluralidade de pesquisadores dentro e fora do continente são testemunhas da escrita de uma História da África comprometida com o esforço em construir discursos cada vez mais plurais e, portanto, mais distante da História Única que marcou a historiografia africana em seu primeiro momento. No entanto, como toda produção historiográfica, há tensões na construção dessa escrita, principalmente aquelas que tangenciam as discussões sobre a unidade, ou não, de uma história do continente africano. Em que pese esse crescimento sobre a temática africana nos ambientes universitários, a temática ainda é abordada de forma deficitária nas escolas de educação básica, onde ainda são percebidos discursos que reduzem a África a uma história única, fetichizada e pouco científica.

Em síntese, o percurso aqui apresentado permite compreender que a História da África é marcada por disputas narrativas que extrapolam o campo historiográfico e se inscrevem no terreno das lutas políticas e simbólicas. O esforço coletivo para romper com a hegemonia da história única revela o protagonismo de intelectuais africanos e seus aliados na reconstrução de uma memória histórica plural, rigorosa e comprometida com a valorização da diversidade de experiências africanas. A HGA, nesse sentido e com todos as suas contradições, simboliza não apenas um marco científico, mas também um instrumento de afirmação cultural e identitária, cujos desdobramentos repercutem no campo educacional, sobretudo no desafio de integrar essas vozes e perspectivas aos currículos escolares e à formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao mapear parte do conhecimento sobre a temática africana nas ciências humanas e sociais, buscamos contribuir para o debate sobre sua importância na construção de uma educação antirracista. Embora recente, essa produção já revela complexidade, abordando os tensionamentos do continente africano, especialmente no pós-colonialismo.

A discussão sobre a temática africana se articula à construção de uma educação antirracista, conforme estabelece a Lei n. 10.639/03. É essencial que os professores assumam um compromisso político e social com esse conhecimento, reconhecendo que a tradição eurocêntrica silenciou e distorceu a história africana para preservar sua própria narrativa civilizatória.

Ensinar a África de forma consistente requer que os docentes conheçam, analisem e mobilizem fontes, memórias e pesquisas, além de garantirem um tratamento pedagógico que fortaleça uma educação histórica comprometida com a valorização da história africana e dos povos negros em diáspora.

Mais do que preencher lacunas curriculares, enfrentar a invisibilidade da história africana implica reconhecer sua centralidade na formação crítica e cidadã. A educação antirracista exige não só a inclusão de conteúdos sobre a África, mas a reformulação de paradigmas que sustentam o silenciamento dos povos africanos. Assim, o ensino da história da África deve ser entendido como prática política e pedagógica, capaz de reconfigurar visões de passado, identidade e futuro, promovendo justiça social, diversidade e valorização das contribuições africanas e afrodescendentes.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história único**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Muryatan Santana. **A perspectiva africana na História Geral da África (Unesco)**.Tempo, Niterói, vol. 24, nº 3. Set.-Dez. 2018. P.401-421.

BARBOSA, Muryatan Santana. **Eurocentrismo, História e História da África**. Sankofa.Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. Nº 1 jun./2008.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude:** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO- BRASILEIRA E AFRICANA. Brasília, DF, Outubro, 2004.

FAGE, John Donnelly. **A evolução da historiografia da África**. *In.:* KI-ZERBO, Joseph**. História geral da África, I:** Metodologia e pré-história da África. 2ed. Brasília: UNESCO, 2010.

FONTENELE, Z.V.; CAVALCANTE, M.P. **Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 46, e204249, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/FvVRWqm6VPnjPdQZH53qMdc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 mai. 2025.

LOPES, Carlos. **A pirâmide invertida – historiografia africana feita por africanos**. In.: Actas do Colóquio "Construção e Ensino da História da África". Lisboa: Linopazas, 1995.

MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**.** Nº62, dez. 2015. p. 20-31.

OGOT, Bethwall Allan. Apresentação do projeto. *In.:* KI-ZERBO, Joseph**. História geral da África, I:** Metodologia e pré-história da África. 2ed. Brasília: UNESCO, 2010.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história da África em perspectiva. **Revista Múltipla**, v.10 n. 16, 2004, p. 9-40.

SANTOS, Vanicleia S, MATTOS, José Silva, MATOS, Maurício Sousa. **África: para além de um continente em conexão – Entrevista com a Profa. Vanicleia Silva Santos**. Dossiê Conexões Africanas**.** V.12, n.1, 2015.

SANTOS, Vanicleia S. **A redescoberta da África no Brasil: As pesquisas em História da África no Brasil (1992-2012)**. In: Ensino Superior e Investigação Científica no Espaço da CPLP. Lisboa, 2012.

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas docentes em Redes de Trocas:** Educação das relações étnicos raciais em questão. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2018.

SILVA, Alberto Vasconcellos da Costa e. **Um rio chamado Atlântico:** a África no Brasil e o Brasil na África. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O Sistema-mundo moderno;** a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI. Porto: Edições afrontamento, 1974.

CAPÍTULO 33

"*A GENTE COMBINAMOS DE NÃO MORRER*": ESCREVIVÊNCIAS SOBRE CURRÍCULO, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE PARA AS RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS

Alex Sander da Silva
Jéssica Vicência das Chagas Machado
Glads Silva da Cunha dos Santos

INTRODUÇÃO

Gostaríamos de começar essas palavras recordando de um conto de Conceição Evaristo "a gente combinamos de não de morrer", que está na coletânea de contos intitulado Olhos D'água (2018). "A morte brinca com balas nos dedos gatilhos dos meninos. Dorvi se lembrou do combinado, o juramento feito em voz uníssona, gritado sob o pipocar dos tiros: - a gente combinamos de não morrer" (EVARISTO, 2018, p.107). Como um manifesto de sobrevivência, Evaristo reproduz a fala das periferias brasileiras e nós trazemos aqui como um manifesto denúncia/anúncio da tese é "precisamos combinar de não morrer" nos currículos, na formação e no trabalho docente.

E transferindo esse manifesto para este texto queremos dizer, "nós combinamos de não morrer" e vamos combinar isso como? O combinado ou pelo menos o planejado é compreendermos a barbárie racista que no limite é acometida com requinte de crueldade na morte compulsória de jovens negros nas periferias brasileiras. Todavia, esta morte não pode continuar nas estruturas da educação brasileira mesmo que seja metaforicamente. Por isso nossa ideia é usar desta metáfora de Conceição Evaristo para se pensar a educação para relações étnico-raciais no Brasil contemporâneo.

A obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira após a aprovação da Lei 10.639/03 veio impulsionar a necessidade de mergulhar nesse universo de representações no debate educacional. Isso significa revisitar o potencial pedagógico-formativo do que é proposto como literaturas afro-brasileiras enquadradas educacional, além de discorrer sobre a invisibilidade de produções intelectuais negras.

Este capítulo tem como ponto central as escrevivências sobre o currículo, a formação e o trabalho docente no âmbito do debate da educação para as relações étnicas e raciais (ERER). Trata-se de fazer uma ligação de saberes e de práticas pedagógicas curriculares da manifestação cultural negra na educação básica. Este estudo se situa nas discussões atuais sobre a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e indígena, considerando os seguintes documentos: as Diretrizes Curriculares para Educação para as relações Étnico-raciais e Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019).

Assim, parte-se então do pressuposto de que a educação para as relações étnico e raciais se aproxima (ou ao menos deveria) do tema do currículo e da formação docente para podermos produzir reflexões sobre a promoção da igualdade racial e sobre a luta e resistência dos movimentos sociais negros. Contudo, faz-se necessário levantar o seguinte questionamento: Como pensar as escrevivências do currículo, da formação e do trabalho docente na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais?

Considerando, então, que a educação é um dos espaços privilegiado para a discussão sobre as minorias, justifica-se a relevância deste trabalho, pois pretende-se nele investigar e explicitar as razões sociais que fizeram, e ainda fazem, com que as pessoas negras sejam excluídas do currículo, da formação e do trabalho docente. Esta situação contrapõe-se com a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, que por vezes não é tratada em sala de aula ou é apresentada aos discentes por meio de materiais literários que não aprofundam estas questões ou com esteriótipos.

Podemos dizer que este assunto é importantíssimo para se compreender a sociedade brasileira e de modo mais específico, o campo das relações raciais na educação. Sendo assim, para o presente texto delimitou-se pelo seguinte objetivo geral: analisar as escrevivências do currículo, da formação e do trabalho docente na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais de escrevivências de estudantes de pedagogia de uma instituição de ensino superior[39]. Como objetivos específicos, traçou-se os seguintes:

[39] Os dados utilizados nesse texto são de uma pesquisa de campo desenvolvidas com estudantes de Pedagogia numa instituição do ensino superior intitulada "O Jogo das Identidades na Formação de Professores/as: Tensões e Dilemas de Estudantes Negros/as" realizada em 2020". Foram feitas questionário com perguntas semi-estruturadas via googleforms com 22 estudantes negros/as de diversas fases do curso.

Contextualizar as discussões sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais; Discutir as noções de currículo, formação e trabalho docente, a fim de constatar suas potencialidades para a educação das relações étnico-raciais; e, por fim, compreender as potencialidades pedagógicas na compreensão de estudantes negras e negros de um curso de pedagogia sobre suas identidades para a educação das relações étnico-raciais.

A manifestação da história e da cultura negra, vista a partir de algumas destas literaturas negras, se configura, como um espaço privilegiado para conhecer e compreender a formação cultural da comunidade negra no país, Estado e região. Faz-se necessário que a educação brasileira, tal como a própria sociedade, reconheça e redimensione suas atitudes perante as opressões experienciadas pelas mulheres intelectuais negras.

Neste capítulo organizamos nossa exposição em quatro seções: a primeira discute em forma de um breve balanço das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnico-Raciais. Situamos um breve panorama ainda em movimento da militância educacional de professores, pesquisadores e estudantes negros e não-negros sobre a temática das relações raciais na educação brasileira, sobretudo, na educação básica. Numa segunda seção trataremos algumas noções sobre o currículo, a formação e o trabalho docente, a fim de constatar suas potencialidades para a educação das relações étnico-raciais.

Numa terceira seção apresentamos escrevivências de estudantes negros e negras de pedagogia, suas impressões e trajetórias no curso a partir da experiência dicente para as relações étnico-raciais. E por fim, trazemos as considerações finais com algumas intuições e provocações para a educação das relações étnico-raciais, ou atender ao manifesto “a gente combinamos de não morrer”, para que a morte no sentido literal e no sentido metafórico da população negra, particularmente, os mais jovens sejam minimizados por uma educação antirracista.

A *GENTE COMBINAMOS...* RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: UM BREVE BALANÇO

Há pouco mais de 20 anos da Lei 10.639/03 e 17 anos da Lei 11.645/08 já temos condições de avaliar seus lentos processos de implementação nos currículos escolares.

Uma curiosidade, por exemplo, é que depois desse tempo passado ainda encontramos livros didáticos que não tratam do tema ou não mencionam em seus conteúdos a temáticas das relações étnico-raciais, sobretudo, das questões dos povos indígenas.

Numa abordagem preliminar podemos destacar de antemão dois aspectos importantes, intimamente relacionados entre si. Primeiro, indicar que a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira após a aprovação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08 veio impulsionar a necessidade de mergulhar num universo de representações da história e da cultura negra e indígena no debate educacional. Segundo, aponta para o aprofundamento do sentido da sua implementação, tratando-a em seu caráter de produção do conhecimento inovadores sobre a temática.

Todavia, ainda podemos dizer que persiste no Brasil um imaginário étnico racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias, ignorando ou pouco valorizando as outras (africanas, indígenas, asiáticas, etc.). Os diferentes grupos, as diferentes identidades que constituem a própria sociedade brasileira, têm demonstrado o quanto é necessário o respeito à diversidade étnico racial. A necessidade de a população negra e indígena conquistar o reconhecimento, a valorização e afirmação de sua negritude, da sua cultura é um fator central na luta pelo combate ao racismo e todas formas de opressão e exclusão. E essa luta se dá no marco político e também nas questões socioculturais, sobretudo, quando se pretende que as pessoas negras e os indigenas sejam "vistas" em suas experiências e identidades culturais.

Isso significa estudar e compreender a história de negação e subjugação por muito tempo, e que insiste em permanecer, não só no imaginário, mas nas práticas sociais e culturais atuais. Nesse sentido, quando falamos em experiência e identidade negra e da diversidade dos povos indígenas, por exemplo, pensamos nas diversas práticas de constrangimentos e humilhações sofridas por estes povos. E quando falamos, por exemplo, da população negra especificamente, que a libertação dos grilhões da senzala não aconteceu de forma total, é porque ainda nos deparamos com constantes situações constrangedoras e humilhantes que ainda insistem em acontecer.

No Brasil, o tema da escravidão pautou-se num velamento do tema e de suas consequências pós-abolição. Isso possibilitou a cristalização de um racismo estrutural que se caracterizou pela manutenção de processos nefastos de exclusão que legaram aos descendentes de ex-escravizados uma trajetória inconclusa de libertação. Vale dizer que a

ausência de políticas dirigidas à promoção da população negra cristalizou diferenças abissais entre estes e a população branca. De modo que, a superação dessas desigualdades tornou-se um dos principais desafios para a sociedade brasileira. A necessidade de políticas de combate ao racismo se dá, sobretudo, a partir de políticas "da promoção da igualdade de direitos, do respeito às diferenças" (Teodoro, 1995, p. 95).

Porém, ainda hoje, mesmo com a aprovação das leis, os debates educacionais brasileiros apresentam uma série de lacunas referentes à história e aos saberes da cultura africana e afro-brasileira e indígena. Embora haja estudos que estejam avançando sobre a temática, ainda é forte a concepção de uma educação pautada em moldes eurocêntricos (Alves, s/d, p. 71). Em se tratando das questões raciais na formação de professores, os poucos negros que estão na universidade, ainda não se reconhecem. Embora tenha se avançado em políticas para diminuir as desigualdades raciais, sofremos com o problema da invisibilidade negra.

Por que é tão difícil discutir a questão étnico-racial em nossos ambientes acadêmicos e escolares? Por que a dificuldade em tratar desse tema, ou pelo menos fazer referência que existam pesquisadores, que tratam deste assunto? Para uma resposta simplificada seria porque as pessoas negras não estão na universidade, ou estão em sua minoria. Porém, o problema é bem mais profundo. Ainda persiste no Brasil um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias, ignorando ou pouco valorizando as outras (africanas, indígenas, asiáticas, etc).

Os diferentes grupos, as diferentes identidades que constituem a própria sociedade brasileira, têm demonstrado o quanto é necessário o respeito à diversidade étnico-racial. Assim sendo, a educação, particularmente, a formação de professores, deve constituir-se em espaços de aprendizagens intercultural, nas trocas de conhecimentos de história, política e de cultura negras.

Desse modo, urge ampliar essa realidade educacional a partir de debates e ações que considerem os diferentes modos de ser e fazer da história e da cultura negra. Reconhecer a importância de políticas que resgatam a história e a cultura afro-brasileira e africana se torna fator fundamental no desenvolvimento da identidade e valorização de um povo. Apesar de haver elementos que mostrem uma auto-imagem negativa dos negros transmitida pela ideologia.

Entendemos que a universidade seja um espaço importante para a formação das pessoas e, consequentemente, fundamental para a construção de uma autoimagem positiva que a pessoa negra possa ter de si mesma. Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, prevê e promove em diversos momentos a importância do papel da discussão da questão racial no processo de formação docente.

Conforme Kátia Schützer os professores têm com seus alunos uma relação afetiva importantíssima para que o processo de aprendizagem aconteça, podendo elevar ou esmagar a autoestima das crianças negras com suas atitudes (Schützer, s/d, p. 132). De acordo com Kabengele Munanga, os professores devem contribuir para mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade, e também ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo, quando esta foi negativamente introjetada (Munanga, 2012 p.133).

Para que o potencial da escola possa ser aproveitado com espaço para criação de novas mentalidades e novas práticas, é fundamental o processo de formação de professores não apenas no preparo acadêmico, mas também na desconstrução de preconceitos historicamente estabelecidos. De acordo com Gomes, o professor deve estar preparado para "*vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal"* (2000).

No entender da professora Petronilha, o professor deve encarar seu aluno negro na condição do seu próprio corpo negro diante do mundo e das pessoas, contribuindo para a formação de uma identidade que valoriza suas raízes étnicas e culturais, porque

> As pessoas situam-se humanas através de seus corpos diante do mundo, da sociedade que as rodeia, da comunidade onde vivem, da classe e grupos a que pertencem. As mulheres e homens negros têm seu corpo negado ou visto como objeto pela sociedade (o mito das mulatas, da superpotência sexual dos homens). E é seu corpo negro que os revela a si próprio, que os fazem descobrir-se alienados, ao se comportarem como se não fossem negros. É seu corpo negro que os leva a darem-se conta de que, independentemente de suas ideias ou gestos embranquecidos, para os

> outros o seu corpo físico se objetiva como negro (Gonçalves e Silva, 2008, p. 233);

Nesse sentido, os professores devem engajar-se na formação de homens e mulheres, que lutem por sua dignidade, auto-estima, que amadureçam uma visão capaz de respeitar, valorizar e harmonizar as diferenças étnicas. Essas considerações devem advir de uma mudança de postura, de concepção das relações raciais que se estabelecem na sociedade. Daí a importância da introdução nos cursos de formação de professores e outros profissionais da Educação discussão da questão racial.

Há ainda que considerar o fato de que mesmo que a lei tenha sido aprovada em 2003 e que os sistemas tenham sido obrigados a se adequarem aos dispositivos legais, muito tem que se percorrer no que tange a questão racial e a formação docente. Embora muitas iniciativas tenham se dado, e venha se dando, é preciso avançar mais. Sabemos que a formação de professores é um processo contínuo, pois sempre surgem novos conhecimentos e desafios, principalmente, quando o assunto é a questão racial e seus desdobramentos na educação.

O CURRÍCULO, A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE: POTENCIALIDADES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

É importante destacar que foram as condições históricas de lutas dos movimentos sociais negros/as que provocaram a necessidade promulgação das leis 10.639/03 e a 11.645/08 para serem reconhecidas na sociedade brasileira. Ainda é importante buscar comprender a origem da desigualdade racial entre povos negros e brancos em todos os planos e mostrar que essa desigualdade se acentua mais quando não quando não se implementa as leis.

Para isso fez-se necessário não só o reconhecimento da condição da população negra e indigena, respectivamente, buscar formas de mudanças estruturais e institucionais importantes para contribuir na luta antirracista. A tentativa é pensar a educação escolar como um lugar de disputas ideológicas e políticas, porém, precisa-se incluir no debate sobre o currículo, a formação e o trabalho docente e suas potencialidades para educação das relações etnico-raciais.

O avanço na produção teórica sobre o currículo é incontestável, mas o grande desafio ainda é implementar políticas curriculares que atendam as necessidades preconizadas nas leis 10.639/03 e a 11.645/08. Todavia, a partir delas, podemos dizer que foi possível o surgimento de um debate, também curricular, sobre as formas de implementação de estratégias de produção de igualdade e respeito à diversidade com o objetivo de combater as desigualdades.

Para que as leis fossem regulamentadas foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, por meio da Resolução do CNE/CP 01/2004. Tais Diretrizes buscam orientar de forma fundamentada e justificada as determinações do caráter normativo e regulatório das leis que alteram a LDB 9394/96. O documento toma o currículo como um lugar estratégico para que as relações raciais no ambiente escolar sejam modificadas, não só na implementação de conteúdo, mas também impulsione ações políticas para corrigir desigualdades raciais e sociais.

> Conjuntos de ações políticas dirigidas a correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas as corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e as discriminação, tais como: a Convenção da Unesc de 1960, direiconada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferencia Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correletas de 2001. (DCNPERER, 2004, p. 13)

Desse modo, o curriculo nas Diretrizes é pensado como instrumento de ação política para eliminar as desigualdades raciais e as formas de exclusão e discriminação de toda ordem. Assim a escola tem um papel "preponderante" nesse processo de eliminação das desigualdades que persistente na sociedade, sobretudo, por conta da diversidade que destaca não apenas os aspectos biológicos e cultural, mas aquela também apresentada em vários aspectos das relações sociais, modo de vida, diversas experiências de povos e grupos étnicos que convivem em conflitos por conta da persistente ideologia de superioridade

europeia e pelos estereótipos racistas constituídos ao longo do tempo (Durans, 2021, p. 226).

> A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto da naçoes como espaços democráticos e igualitários. Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Tem que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações etnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos.(DCNPERER, 2004, p. 15).

A construção/reconstrução positiva da identidade negra, superadora de discriminações e viabilizadora de práticas curriculares trazem tensões e ambiguidades. Sobretudo, quando se procura avançar no reconhecimento e na valorização da identidade negra ou indígena. Todavia, se faz importante compreender que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se de uma escolha política. Portanto, o é quem assim se define e se assume.

Para Mendes (2002) a concepção de identidade (descentrada e/ou narrativa) como sendo socialmente construída, distribuída e reconstruída nas interações sociais, nos remete a essa concepção dinâmica da própria identidade em construção. Sendo que suas bases e origens são acidentais, das ranhuras, do caos, dos erros, isto é, não da reprodução do idêntico oriundo da socialização familiar, do grupo, etc, mas do "ruído social", dos conflitos entre os diferentes agentes e lugares de socialização.

No entender de Mendes (2002), um dos autores que mais realce deu e melhor explorou as múltiplas pertenças dos indivíduos foi Erving Goffman. Sendo que para esse autor as identidades são múltiplas, flutuantes e situacionais. Para Mendes na execução cotidiana e normal dos seus papeis sociais, o indivíduo pode ser conduzido a uma fragmentação como sujeito derivado de uma execução eficaz desses papeis sociais e impossibilitando a construção de uma auto-imagem unitária (Mendes, 2002, p.506).

Todavia, embora façamos referência à problemática da identidade cultural, não perdemos de vista a questão da identidade racial em seu sentido mais amplo, sobretudo, marcada pelos processos sociais contemporâneos de transição e de luta de classes (Fernandes, 1989). Nesse sentido, o enfoque sobre as identidades negras deve estar relacionado com as práticas identitárias alternativas, que consideram a realidade da discriminação racial, a fim de possibilitar um melhor entendimento da diversidade étnico-racial na formação de professores.

Na perspectiva teórica de Stuart Hall (1999), entendemos que as identidades negras da diáspora são (re)construídas a partir da experiência radical de desraizamento e constante metamorfose cultural. Essas identidades são construções históricas, contingentes e em estreita conexão com o poder capitalista. Portanto, se faz fundamental compreendê-la nesse processo para evitar sua possível dissolução (morte). Tal compreensão nos remete às origens do capitalismo moderno, até sua manifestação tardia.

Parece-nos legítima tal compreensão, sobretudo, quando localizamos e enfrentamos o tema das identidades no debate sobre as questões raciais e a reconstrução e rearticulação da identidade negra no Brasil. E ao articularmos essas questões, nos deparamos com uma realidade ainda problemática para a população negra brasileira. Pois, quando falamos em identidade negra, temos que ter em mente, sua identidade negada pós-abolição da escravidão e todas as políticas de "branqueamento" sofridas por essa população.

Nesse sentido duas tarefas são fundamentais ainda. A primeira delas é o enfrentamento concreto com as desigualdades sociais e raciais na sociedade brasileira de forma ampla. Esse enfrentamento tem que se dar não só com políticas compensatórias, mas de fato, com políticas de reparação através de um programa de transição a uma sociedade sem desigualdades. Uma segunda tarefa, talvez mais imediata é transformar nossos currículos escolares ainda predominantemente eurocêntricos, em currículos interculturais e que atendam a diversidade eminente da sociedade brasileira.

Por isso se faz necessário mudanças estruturais na formação e no trabalho docente. A universidade tem possibilitado aos estudantes e professores negros/as o acesso aos conhecimentos historicamente construídos. No entanto, tem "pecado" na tematização das questões raciais em grande medida. Questões tais como: Que fatores contribuem e quais dificultam a construção da identidade negra? Como a universidade pode contribuir na

construção de uma concepção dinâmica da identidade negra na formação de professores/as? Permanecem ausentes na política curricular da maioria dos cursos.

Em se tratando das questões raciais na formação de professores, ainda muitos negros não se reconhecem no ambiente universitário. Embora possa haver muitos mecanismos que contribuam para diminuir o impacto do preconceito racial, mas o não reconhecimento de si como negro e, ou negra ainda se faz presente por medo do racismo que ainda é muito velado.

A luta por reconhecimento, valorização e afirmação da identidade e da formação cultural negra ficou fortalecida, sobretudo a partir da promulgação das Leis 10.639(Brasil, 2003) e 11.645 (Brasil, 2008), que tratam da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. Desse modo, queremos mostrar a possibilidade de se pensar a implementação destas leis a partir das escrituras de Conceição Evaristo em suas potencialidades metodológicas das escrevivências do currículo, da formação e do trabalho docente.

COMBINAMOS DE NÃO MORRER... E COMO FAREMOS ISSO?

Ao retomarmos o manifesto de Conceição Evaristo como uma metáfora de sobrevivência no âmbito educacional formativo se faz importante reafirmarmos o quão a educação para as relações étnico-raciais é decisiva no contexto do currículo, na formação e no trabalho docente. Destacamos aqui algumas percepções de estudantes negras no seu curso de pedagogia, seus dilemas e tensões no seu processo de formação docente.

O avanço na produção teórica sobre as relações raciais no Brasil tem permitido a apreensão, por um lado, das formas de discriminação e racismos praticadas no âmbito socia, e por outro, identificou a existência de um tipo de discriminação institucionalizada. Ou seja, na ausência de conteúdos e práticas que promovam a igualdade racial. A partir disso, se fez importante o debate entre os proprios estudantes negros e negras para pensar seu lugar no currículo, na formação e no trabalho docente.

A ideia aqui é apresentar dois blocos de reflexões trazidas pelas percepções de estudantes de pedagogia de uma determinada instituição. Por um lado, a sua compreensão sobre suas próprias identidades culturais ao adentrar no âmbito da universidade e por

outro lado, suas perspectivas sobre como a universidade, o curso se atenta para as questões étnico-raciais.

Quando perguntado aos estudantes negros/as sobre como se ve na universidade, em suas escrevivências se manifestaram da seguinte forma:

> *(...)Quando ninguém os olha de maneira diferente porque é negro e também se houver empenho da universidade para que haja uma conscientização(E1)*
>
> *(...) (os/as estudantes negros/as) não se vem, pois é só mais um, não tem identidade, e por força do sistema acaba assimilando histórias e identidades que não são as suas (E2)*
>
> *(...)Eu acredito que muitos de nós, ainda encontramos certas dificuldades dentro da universidade por sermos negros*
>
> *(E3) Se a percepção que um indivíduo tem de si depende também das percepções do mundo social que está inserido, é necessário considerar seus aspectos identitários.*

Os sentimentos manifestos demonstram um caráter de estranhamento em relação à vivência universitária. O que se destaca é a tensão entre as expectativas da universidade e os anseios pessoais, e assim a configuração da identidade negra fica comprometida. E no caso das estudantes negras, isso se torna mais problemático, justamente, pois ainda sentem sua identidade negada em sua formação universitária.

E quando falamos em educação, estamos falando de um amplo processo contínuo, uma postura de vida que envolve não só a maneira formal, mas também os adquiridos nas relações interpessoais, (...) *o preparo dos professores em reconhecerem outras etnias que não são visualizadas; seus costumes e culturas são invisibilizadas. Há um silêncio cúmplice de negação da identidade que teima em se apresentar*(E2).

De qualquer forma, as representações sociais que particularmente formam elementos significantes no ambiente cultural dos/as estudantes negros/as são aquelas que conferem em si mesmos posições no sistema social. A filiação em uma categoria social particular fornece aos indivíduos tanto uma localização social quanto um valor relativo

para outros indivíduos socialmente categorizados. E estes aspectos representam categorias sociais significantes internalizadas no indivíduo como autoconceito e atuam como pré-requisitos para a participação na vida social, podendo ser descritos como identidade social (Freire,1998, p.44).

E quando perguntados sobre suas percepções do currículo, da universidade e dos professores surgiram algumas falas como:

> (...) *Tenho notado poucos professores negros, acredito que ainda exista uma resistência para professores em universidades trabalharem (...) (a universidade) só poderá construir uma educação aceitando e formando professores afro, aí sim poderemos acreditar nesta transformação*(E2).

> (...) *Formando professores que valorizem a cultura afro como as demais culturas, pois até então não tem tido a valorização merecida* (E1).

> (...) *Quando reconhecer que existe esta dívida social e cultural e que é também é da sua competência ser agente transformador e multiplicador de equidade, sem fechar-se para a realidade que está posta* (E4).

Como podemos notar, tais afirmações nos levam a uma questão importante: de que modo a universidade tem contribuído para que os estudantes, particularmente, na formação docente, possam construir sua identidade social positiva/afirmativa em relação a sua pertença a um grupo afrodescendente? Há muitas maneiras de fazer isso, mas uma delas é respeitar todos/as estudantes em sua diversidade étnico-racial, oferecendo as mesmas oportunidades efetivas de reconhecimento de si e valorização de sua cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso interesse foi detectar nos depoimentos a condição da identidade de estudantes negras num curso de pedagogia, articulada com as percepções destes na formação de professores. Os depoimentos indicaram, grosso modo, que as identidades negras pouco são reconhecidas, nos currículos e nas práticas pedagógicas do curso. Entretanto, conforme se procurou argumentar, o reconhecimento de um grupo social por

muito tempo silenciado, necessita de discussões mais profundas para que se propunha uma (re)construção identitária, que valorize as diversidades étnico-raciais.

Dessa maneira, faz-se necessário discutir os caminhos plurais que possibilitem o resgate desta identidade de forma afirmativa. Ao mesmo tempo, é necessário identificar o campo de lutas dessas identidades num contexto de preconceitos ainda arraigados. Nesse sentido, pode-se dizer que a luta do povo negro por reconhecimento das desigualdades que se aprofundam cada vez mais, remete à compreensão da condição subumana de existência da população negra no Brasil e da própria negação de sua identidade.

De modo particular, no processo de formação de professores, as tensões e dilemas da construção identitária podem representar subsídios para a compreensão da construção de uma nova cultura política de enfrentamento das desigualdades raciais no Brasil. E, recuperar os fatores constitutivos da construção da identidade negra, com sua fluidez, mobilidade e complexidade, significa, os sujeitos negros, intervirem nos espaços educacionais onde estão presente.

Dessa forma, podem contribuir para as reflexões sobre o problema do próprio preconceito racial no ambiente acadêmico e na própria sociedade. Nesse sentido, cabe a universidade apresentar pontos de partida para debates, de forma a progredirmos, cada vez mais, nessa estrada de luta contra o preconceito racial, de forma tão corajosamente aberta. Desse modo, é acreditar que, a partir da educação é possível desafiar realidades desiguais instituídas. As histórias da população negra mostram que os caminhos da construção identitária, embora árduos e desafiadores, são prenhes de possibilidades da resistência contra as desigualdades raciais ainda persistentes em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10.639/03**. Altera a Lei 9394/96 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, CNE/CP, 2004.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DURANS, Claudiceia Alves. **Politicas de Raça e Classe no Brasil**: Uma critica marxista. São Paulo: Editora Sundarmann, 2021.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006. 2. ed. Florianópolis: Editora Mulheres, 2013. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017. (Romance).

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

FREIRE, Ida M. **Brincando de esconde-esconde**: a construção da identidade da criança afrodescendente no contexto da educação infantil. In: LIMA, Ivan C.; ROMÃO, Jeruse e SILVEIRA, Maria. **Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural II**. Florianópolis, NEN, 1998.

GOMES, Nilma. L.; GONÇALVES SILVA, Petronilha, B. C. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade***.* Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

MENDES, José Manuel Oliveira, In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **A globalização e as ciências sociais** – São Paulo: Cortez, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **O antirracismo no Brasil**. In: Estratégias políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: Edusp/Estação Ciência, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude. Usos e sentidos***. 2.* Ed. São Paulo: Mandarim, 2012.

CAPÍTULO 34

O CAMINHO DAS ÁGUAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO CICLO DA ÁGUA INFLUENCIADO PELAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS

Nilson Alexandre Pereira de Carvalho
Guilherme Antonio Finazzi

INTRODUÇÃO

Consideramos a água um recurso natural. Ela é um bem valioso, que não só classificamos como útil, mas primordial para a sobrevivência, não só dos seres humanos, mas de toda a biodiversidade. O ciclo da água, ou ciclo hidrológico, é um processo contínuo que envolve a circulação da água entre a superfície terrestre, a atmosfera e o subsolo (Brasil, 2020; Scabin, 2024).

Este ciclo é composto por várias etapas essenciais, como, por exemplo, a evaporação das águas dos oceanos e das águas continentais: esse movimento é alimentado pela energia do Sol, na forma de calor. Outra etapa é a condensação, que, promove a formação das nuvens na atmosfera, as quais, por solidificação, ficam "carregadas" e provocam precipitações na forma de chuva, granizo, orvalho e neve. Nos continentes, a água precipitada pode seguir os diferentes caminhos, como, por exemplo, infiltrar e percolar no solo ou nas rochas, podendo formar aquíferos e ressurgir na superfície na forma de nascentes, fontes, pântanos, ou alimentar rios e lagos (Scabin, 2024).

A água evapora novamente, retornando à atmosfera. Uma parte da água é absorvida pelas plantas. Essas, por sua vez, também liberam a água para a atmosfera através da transpiração. A esse conjunto, evaporação combinada à transpiração, dá-se o nome de evapotranspiração. A água está sempre em movimento; o que ocasiona a chuva, a neve, formam-se os rios, lagos, oceanos, as nuvens e as águas subterrâneas (Ministério do Meio Ambiente, 2020). De acordo com Nascentes e Costa (2011, p. 4):

> A água é um dos constituintes mais importantes do Planeta Terra. Podemos até dizer que vivemos no mundo das águas, já que apenas 29,3% da superfície de

> nosso planeta é terra e o restante (70,7 %) é recoberto por água. Ingrediente essencial à vida, a água é talvez o recurso mais precioso que a humanidade dispõe.

Segundo Browder (2018, p.1): "a água conecta setores: o energético às florestas e a agricultura ao desenvolvimento urbano, e tem um papel crítico tanto na mitigação quanto na adaptação ao clima".

Por outro lado, as mudanças climáticas têm se tornado um dos maiores desafios ambientais do século XXI, impactando o ciclo da água de forma significativa. Este ciclo, que é fundamental para a manutenção da vida na Terra, pode ser influenciado pelo efeito estufa, o qual promove essas mudanças de maneira natural ou devido à atividade humana, como, por exemplo, a provocada pela queima de combustíveis fósseis e pelos desmatamentos (IPCC, 2023).

As mudanças climáticas são alterações de longo prazo nas temperaturas médias e nas condições climáticas da Terra, que impactam recursos hídricos e têm reflexo no ciclo da água, causando, dessa forma, prejuízos à economia, sociedade e meio ambiente (Soldera, 2021). Um exemplo relacionado a isso foram as enchentes que passaram a ocorrer no estado do Rio Grande do Sul, como em 2024 (Portal G1 RS, 2024).

Oliveira (2009) aponta que há uma relação entre o ciclo hidrológico e o crescimento das cidades. Quando diminui a infiltração, o que ocorre devido à compactação do solo, necessariamente aumenta o escoamento superficial das águas das chuvas. A infiltração é importante, portanto, para regularizar a vazão dos rios, evitando, assim, os fluxos repentinos de alto escoamento de água que provocam inundações. Mas as cidades são aglomeradas onde grande parte do solo é impermeabilizado. A consequência lógica disso é o aumento da quantidade de água que escoa, provocando inundações das áreas mais baixas. A aglomeração urbana, portanto, interfere na intensidade da infiltração, que está relacionada ao ciclo hidrológico (Brasil, 2020).

Além disso, segundo Miranda *et al.* (2012), algumas atividades humanas vêm aumentando a liberação de Gases de Efeito Estufa (GEE), intensificando o fenômeno natural de aquecimento da Terra: quando há excesso desses gases na atmosfera, há retenção da radiação infravermelha refletida para a Terra, o que permite aquecer ainda mais o planeta. Uma das atividades é o desmatamento com posterior queima das árvores retiradas para formação de pastos e áreas de agricultura, atividade essa que emite gás carbônico (CO_2) e

outros gases de efeito estufa. Uma parte do CO_2 é absorvida durante o crescimento da floresta secundária na região desmatada, mas os outros GEE, tais como metano (CH_4) e óxido nitroso (N_2O), ficam dispersos na atmosfera (Fearnside, 2006). Ainda conforme Oliveira,

> [...] as taxas de concentração de CO_2 na atmosfera aumentaram exponencialmente em menos de dois séculos de ação [...] [antrópica]. Nos últimos 650 mil anos de história da Terra não se registrou tamanho aumento da concentração de CO_2.

Portanto, pode-se concluir que as mudanças climáticas constituem um dos maiores desafios da humanidade, visto que as ações antrópicas não somente contribuem para o desenvolvimento econômico, mas, também, contribuíram para as mudanças climáticas devido, por exemplo, à combustão do carvão em indústrias durante o período das Revoluções Industriais.

Os impactos das mudanças climáticas no ciclo da água são impulsionados principalmente pelas emissões de gases de efeito estufa, e estão se intensificando de maneira significativa, enquanto as projeções climáticas futuras, apontadas pela ANA (Brasil, 2024), destacam cenários críticos para os recursos hídricos no Brasil, entre os quais estão o aumento da frequência e intensidade das chuvas nas regiões Sul e Sudeste, resultando em enchentes cada vez mais recorrentes. Paralelamente, a Região Nordeste enfrentará períodos de seca prolongados, agravados pelo desmatamento excessivo, que eliminará a vegetação ao redor das nascentes dos rios. Esses fenômenos comprometerão a disponibilidade de água para o consumo humano, a agricultura e a manutenção dos ecossistemas (Brasil, 2024).

As mudanças climáticas decorrentes das altas emissões de dióxido de carbono (CO_2) e outros poluentes no ambiente e atmosfera estão afetando não só os padrões de precipitação e de evaporação das águas doces e salgadas do planeta, como também as regiões polares do planeta de forma direta, devido ao aquecimento gradual dos oceanos, o que acaba contribuindo para a diminuição da espessura das camadas de gelo desses locais. Assim, o resultado é um aumento significativo do nível dos oceanos, além de uma perturbação entre o equilíbrio de calor e os sais presentes nas águas desses locais, desempenhando um papel importante no funcionamento do sistema de correntes marinhas

do Oceano Atlântico (Rodrigues, 2023). Como exemplo desse contexto no Brasil, a estimativa é de que o nível do mar pode subir de 12 cm a 21 cm até 2050 em duas localidades do Rio de Janeiro, o distrito de Atafona, em São João da Barra, e a cidade do Rio de Janeiro (Portal G1, 2024).

O equilíbrio entre os teores de salinidade e águas doces pode alterar significativamente a dinâmica do movimento das águas. Por exemplo, esse equilíbrio exerce um papel importante sobre a força da corrente marítima, chamada Circulação de Revolvimento Meridional do Atlântico (AMOC). À medida que o nível de água doce aumenta no Atlântico Norte devido à fusão de geleiras, a AMOC acaba perdendo força devido à diminuição da concentração de sal presente na água dessa localidade, já que a água doce que as forma não dissolve instantaneamente os sais marinhos. Como consequência, o processo de afundamento da água acaba reduzindo-se de forma gradual nos entornos da Groenlândia (Rodrigues, 2023).

O "afundamento" está ligado à densidade da água. A água quente dos trópicos que segue em direção ao Norte tende não só a arrefecer, mas também a sofrer alguma evaporação (logo, fica mais densa). Como está mais fria e salgada, flui para zonas oceânicas mais profundas e ao Sul. Contudo, se estiver diluída, essa dinâmica altera-se (Soares, 2024). O relatório de síntese do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC, 2023) divulgou um possível colapso desse sistema em decorrência do aquecimento global. Nesse sentido:

> A intensificação das temperaturas causada por esse possível desequilíbrio afetaria profundamente as chuvas e a agricultura, mas esse não é o único problema. Quando a água afunda, no Ártico, ela leva consigo uma grande quantidade de oxigênio, algo essencial para a manutenção da vida no oceano profundo. Se esse ciclo se interromper, o ecossistema marítimo também se desequilibra, o que certamente teria um impacto considerável na diversidade terrestre (Souza, 2023, p. 2).

Da mesma forma, Lindino (2023, p.43), destaca que:

> As mudanças climáticas também afetam a qualidade da água, pois levam ao esgotamento de fontes de água potável (escassez devido às secas prolongadas, por

> exemplo), podendo propiciar extensa contaminação devido ao aumento nas concentrações de contaminantes, seja pela diminuição do solvente (a própria água), seja devido à intensidade de precipitação que transporta os contaminantes de um para outro compartimento ambiental, tudo isso resultando na deterioração da qualidade da água.

Além disso, outro fator é a questão econômica, pois é necessário investir em uma estação de tratamento para que a qualidade da água seja assegurada antes de ser distribuída para a população, visto que, na maioria dos casos, se não houver as etapas de tratamento de água, como a coagulação, sedimentação, filtração, fluoretação, cloração, o percentual de doenças hídricas será alto. E essas etapas de tratamento requerem o consumo de substâncias químicas que aumenta com o aumento da contaminação da água, encarecendo o processo.

Diante do exposto, no presente estudo propõe-se apresentar uma sequência didática contextualizada. Essa ideia surgiu após lecionar o componente curricular de Inovação e Sustentabilidade no Colégio Estadual Padre Luís Soares Palmeira, para uma turma do 2º ano do Ensino Médio, na qual foi abordado o tema do ciclo da água e as mudanças climáticas para confecção de casas com materiais recicláveis que tinham como finalidade demonstrar a captação da água da chuva para ser reutilizada nas residências. A partir disso, foi pensado em desenvolver o mesmo tema, utilizando cinco aulas como uma estrutura mais robusta e eficaz que permitisse aos alunos compreenderem conceitos complexos de forma progressiva e interativa. Com essa proposta, busca-se equilibrar a apresentação teórica de conceitos com atividades práticas e reflexivas, promovendo maior engajamento e conexão com os desafios reais no ensino de Química no Ensino Médio, para que os estudantes possam compreender a relação entre as mudanças climáticas e o ciclo da água. Dessa forma, a promoção da conscientização sobre a importância da preservação dos recursos hídricos e da adoção de práticas sustentáveis, a fim de mitigar os efeitos das mudanças climáticas no ambiente seria um processo facilitado.

De acordo com Peretti e Costa (2013, p.6), "a sequência didática é um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar". A proposta

apresentada nesse trabalho é de uma sequência didática sistematizada conforme sustentado por Peretti e Costa (2013), e pode promover uma aprendizagem significativa. Em linhas gerais, para Ausubel (1968, 1982, 2003), há dois aspectos centrais para construção dessa aprendizagem: (1) O aluno precisa estar disposto para aprender e (2) os conteúdos devem ser potencialmente significativos. Segundo a perspectiva de David Ausubel, a aprendizagem é baseada no conhecimento prévio e o conteúdo da instrução deve ser estruturado em torno dele envolvendo atividades de avaliação. Desse modo, a efetividade das sequências didáticas depende em certa medida dos direcionamentos e das mediações planejadas do professor envolvido no processo.

A relevância dessa proposta é enfatizar a transformação do quadro crescente de degradação ambiental e do uso excessivo dos recursos naturais. O ensino de Química pode contribuir para essa abordagem crítica, pois os conceitos de Química são importantes para a compreensão do meio ambiente e das suas transformações.

Para tanto, neste artigo, é proposta uma sequência didática a ser utilizada para o estudo da temática da associação do Ciclo da água com mudanças climáticas para favorecer a aprendizagem de conceitos de Química pelos alunos, através de textos, exercícios e experimentos. Isso será possibilitado pela criação de instrumentos que apoiem e fortaleçam o desenvolvimento da sequência didática de forma interativa.

OBJETIVOS

Objetivo geral

O objetivo principal desse trabalho é propor uma sequência didática que integre os conceitos de Química, a fim de que os estudantes possam compreender a relação entre o ciclo da água e as mudanças climáticas.

Objetivos específicos

- Propor ações que auxiliem o aluno a identificar as etapas do ciclo da água.
- Criar instrumentos pedagógicos que apoiem e fortaleçam o desenvolvimento das sequências didáticas de forma interativa.

- Refletir sobre ações possíveis para mitigar os efeitos adversos das mudanças climáticas sobre o ciclo da água.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo é pautado como pesquisa qualitativa enquadrada no tipo de abordagem descritiva e exploratória. O enfoque não se dá na quantidade de dados coletados, mas na qualidade do aprendizado desenvolvido, sendo mais relevante a identificação das contribuições e interpretações do que se pretende estudar com base na experiência vivenciada (Gil, 2002). Com relação ao propósito dessa pesquisa, Moreira afirma que:

> a pesquisa em educação em ciências está entendida como a produção de conhecimentos resultante da busca de respostas a perguntas sobre ensino, aprendizagem, currículo e contexto educativo em ciências, assim como sobre o professorado de ciências e sua formação permanente, dentro de um quadro epistemológico, teórico e metodológico consistente e coerente.

No presente artigo, propõe-se uma sequência didática de 5 aulas com previsão com carga horária total de 250 minutos, com a utilização de diferentes recursos didáticos, para facilitar a compreensão dos alunos. Foi planejado o desenvolvimento de aulas envolvendo a exposição do assunto ciclo da água e a influência das mudanças climáticas, relacionando o ensino de Química com temas ambientais enquanto ferramenta pedagógica para o público-alvo alunos do Ensino Médio. As aulas foram planejadas para abordar a exposição dos assuntos ciclo da água, uso sustentável da água, efeito estufa, empregando a leitura de artigos, debates, vídeos, produção de textos e elaboração de experimento, além da aplicação de um questionário ao final.

A proposta pedagógica a ser desenvolvida em sala de aula traz questões sociais e ambientais que são de extrema importância para a construção do conhecimento dos alunos, pois, a partir da temática tratada, pode contribuir para formação de opiniões e desenvolvimento de uma consciência crítica, contribuindo para o envolvimento no processo de aprendizagem na medida em que todos participarem do processo de construção de conhecimento científico envolvendo um problema socioambiental no qual

estavam inseridos. Portanto, no relato efetivado, torna-se possível perceber o quanto as atividades estruturadas dentro da sequência didática aplicada são importantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O quadro a seguir apresenta como serão desenvolvidas as aulas de Química da proposta a ser realizada, com abordagem integrada que envolve a exposição dos conteúdos relacionados ao ciclo da água e a aplicação de metodologias dinâmicas e inovadoras.

Quadro 1 - Sequência didática a ser desenvolvida

Etapas	**Objetivos da aula**
1ª aula	Introduzir o tema ciclo da água com a exibição e discussão de vídeo educativo sobre o proposto.
2ª aula	Discutir um artigo, bem como o conteúdo de um vídeo sobre o uso racional da água.
3ª aula	Explicar os processos poluidores da água, relacionando-os com o aquecimento global. Realizar de um debate reflexivo.
4ª aula	Realizar a leitura e discussão de uma reportagem sobre o acesso e uso sustentável da água, produzir folhetos informativos pelos estudantes.
5ª aula	Apresentar um experimento e realizar reflexões finais e integração dos conteúdos abordados. Aplicar um questionário para o levantamento de concepções prévias sobre ciclo da água e mudanças climáticas.

Fonte: Autoria própria.

Na **primeira aula**, propõe-se realizar uma introdução sobre a presença da água na vida cotidiana e a sua importância. No início da aula, durante uma roda de conversa conceitualizada, serão feitas aos estudantes perguntas provocativas: De onde vem a chuva? E o que se sabe sobre a sua formação? Em seguida, os estudantes registrarão as suas respectivas respostas no caderno. Após esse momento, buscar-se-á discutir em grupo o

vídeo ilustrativo “O ciclo da água: como a água é renovada na natureza” (Professora Alda, 2023).

Após as explicações, o professor fará a conexão entre o ciclo da água e o aquecimento global no planeta. Os impactos nos sistemas hídricos já estão afetando milhões de pessoas em todo o mundo, intensificando a pobreza, desestruturando sociedades e transformando a vida de muitos, especialmente os mais vulneráveis, em uma luta diária. Um exemplo disso são os efeitos das mudanças climáticas no Semiárido brasileiro, como a perda de biodiversidade, a degradação do solo, o avanço da desertificação, a destruição da vegetação nativa e a escassez de água. Com base nisso, o professor pedirá aos alunos que tragam exemplos de problemas locais ou globais que vivenciem ou que estejam próximos a eles, além de sugerirem soluções para esses desafios. O objetivo é fomentar a compreensão de medidas que ajudem a mitigar os efeitos do aquecimento global e incentivem ações voltadas à preservação dos recursos hídricos.

Para a **segunda aula**, o professor entregará o artigo publicado na revista “Química Nova na Escola” que versa sobre as águas do planeta Terra (Grassi, 2001). Este texto trata da importância da água para a sobrevivência do homem e de toda a biota terrestre. Apresentar-se-ão algumas das propriedades mais importantes da água e sua distribuição em nosso planeta. Descrever-se-ão as formas de uso deste recurso, assim como as principais fontes de poluição e, finalmente, discutir-se-á a importância do tratamento da água na melhoria da qualidade de vida da população mundial. Buscar-se-á discutir com os alunos a importância desse ciclo de renovação de água, levando-os a refletir sobre alguns tópicos fundamentais, como a conservação dos recursos hídricos e o problema da escassez e da poluição da água. Duas perguntas propõem-se a serem feitas: Como a escassez de água afetaria a vida no planeta? O crescimento da população pode influenciar no esgotamento desse recurso? Espera-se que os alunos reconheçam que, sem água, não é possível realizar nem as mais simples atividades do cotidiano, como cozinhar e tomar banho. Vale destacar que a falta de água chega a influenciar até a produção de energia e de produtos e que, portanto, poderia dificultar ou inviabilizar a sobrevivência dos seres humanos.

Depois de promover o reconhecimento da importância da água em nossas vidas, iniciar-se-á uma discussão com os alunos sobre o uso consciente desse recurso. Para tanto, exibir-se-á um vídeo sobre o uso racional da água e, para finalizar esta aula, propõe-se uma atividade individual para casa, na qual os alunos devem produzir um texto abordando

algumas medidas que cada pessoa pode adotar para economizar a água (como não demorar no banho, usar água da chuva para regar plantas, fechar a torneira enquanto escova os dentes, etc.), e trazê-lo na próxima aula. Em seguida, será exposto o conteúdo conceitual de forma interativa, utilizando recursos como o quadro piloto, apagador, textos impressos, manuscrito, lápis ou caneta e papel ou atividades práticas.

Na **terceira aula**, sugere-se dividir a turma em grupos. Cada grupo receberá a tarefa de investigar um dos processos poluidores da água (Contaminação, Assoreamento, Eutrofização, Acidificação, Alterações Hidrológicas) para apresentar para a classe. O grupo será designado para pesquisar sobre o fenômeno atribuído, identificando causas, impactos e exemplos reais. Cada equipe proporá suas descobertas à classe, destacando casos de estudo relevantes. Após apresentação em classe sobre como esses fenômenos podem afetar os ecossistemas aquáticos e a disponibilidade de água, conduzir-se-á a turma a uma discussão sobre a relação entre o aumento da temperatura da Terra e a disponibilidade de água, abordando as mudanças climáticas e como seu impacto é sentido como exemplo, por meio do agravamento das enchentes, do aumento do nível do mar, da redução das placas de gelo, dos incêndios florestais e das secas.

Como atividade, os alunos deverão propor soluções sustentáveis para mitigar ou prevenir os efeitos dos fenômenos poluidores de água e as consequências das mudanças climáticas na disponibilidade de água. Cada grupo preparará uma apresentação (pode ser um cartaz, uma apresentação de slides ou uma dramatização) resumindo suas descobertas e soluções propostas. Os grupos compartilharão suas apresentações com a classe.

Após todas as apresentações, promove-se um debate reflexivo sobre a importância da conservação da água, a responsabilidade individual e coletiva na prevenção da poluição e a necessidade de adaptação às mudanças climáticas.

Na **quarta aula**, o tema abordado será o acesso e uso sustentável da água, e para isso o professor entregará uma reportagem com o título “Poluição e desperdício reduzem a água disponível no Brasil” (Adeodato, 2016). Para essa atividade, o professor solicitará organização em pequenos grupos. Os alunos criarão folhetos com as seguintes dicas para economizar água nas residências: é preciso atenção especial com o uso da água, (i) no banheiro, não tomar banhos demorados, fechar a torneira ao escovar os dentes ou fazer a barba, consertar vazamentos etc; (ii) na cozinha, manter torneiras fechadas ao ensaboar a louça; e (iii) no quintal, evitar o uso de mangueiras na lavagem de carros, pois o gasto de

água é muito maior do que com o uso de balde. O controle do consumo residencial pode ser acompanhado pela leitura de uma fatura de consumo mensal de água, a qual é apresentada aos estudantes. Em seguida, discutir-se-ão as informações contidas nela para finalizar, com base no que já foi visto e proposto aos estudantes, com um debate sobre formas de economizar e utilizar adequadamente a água. Também se discutirá o impacto das atividades humanas na água e a necessidade de preservação dos recursos hídricos.

A proposta para a **quinta aula** é uma atividade prática sobre tratamento da água a ser conduzida pelo professor para promover reflexões acerca da utilização desse recurso em nosso cotidiano e o papel de cada um no uso racional deste bem. Reproduzir-se-ão em pequena escala, no laboratório ou em uma sala, os processos de uma estação de tratamento convencional de água, a saber: coagulação, sedimentação e filtração, e propõe-se discutir questões ligadas ao uso da água tratada e o seu ciclo.

Os materiais necessários para prática são:

- 1 Pote de vidro (como os de maionese ou café solúvel).
- 1 Colher de plástico de sobremesa.
- Sulfato de alumínio ($Al_2(SO_4)_3$).
- Hidróxido de sódio, (de fórmula NaOH, principal componente da soda cáustica).
- Solo.
- 1 Filtro de areia e carvão preparado com garrafa PET.

Seguem, abaixo, os procedimentos a seguir:

1. Coloque água da torneira até cerca de 2/3 do volume do pote de vidro.

2. Adicione uma colher de sobremesa de terra (só para a água ficar turva).

3. Adicione uma colher de sobremesa de soda cáustica (NaOH) e agite a solução cuidadosamente com a colher de sobremesa. Lave a colher de sobremesa, tomando cuidado para não colocar os dedos na parte que tocou na solução de soda cáustica, e enxugue com um pedaço de papel.

4. Em seguida, com a colher sobremesa seca, adicione 2 colheres de sobremesa de sulfato de alumínio e misture muito bem.

5. Deixe em repouso por cerca de 10 minutos. Anote suas observações.

6. Filtre o sobrenadante e recolha o filtrado. Para preparar o filtro, corte a garrafa ao meio e inverta a parte superior, encaixando-a na base. Enrole um tecido na boca da garrafa e preencha com carvão e areia.

No final do experimento, será depositado o precipitado hidróxido de alumínio (de fórmula química $Al(OH)_3$). Como a Legislação Brasileira só permite que a água tratada tenha, no máximo, 0,1mg/L de alumínio, o hidróxido de alumínio produzido no experimento deverá ser recuperado. Vale salientar que, para realizar essa simulação, é necessário bastante cuidado, pois a soda cáustica, em contato com a pele, pode causar queimaduras e, em contato com os olhos, cegueira, ou seja, será necessária a utilização de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs), como jaleco, luvas e óculos de segurança (DIPA QUÍMICA, 2024).

Como sugestão de atividade final, propõe-se o questionário seguinte como relatório ao final da experiência:

Questões para discussão

1. Qual o nome dos processos químicos utilizados no experimento?

2. Por que não se pode adicionar $Al(OH)_3$ diretamente na água durante o tratamento?

3. Para que pudéssemos consumir a água do experimento, quais outros tratamentos seriam necessários realizar?

4. A água pode acabar?

5. Por que devemos evitar o desperdício de água? Dê algumas sugestões para evitar o desperdício.

6. Lavar enquanto varre a calçada com uma mangueira lhe parece uma boa prática ambiental?

Essa atividade prática proposta permite aos estudantes compreenderem, na prática, os processos básicos de tratamento de água, como coagulação, sedimentação e filtração, incentivando reflexões importantes sobre o uso racional desse recurso vital (Brasil, 2021).

Além disso, a sequência didática pode promover a conscientização sobre a relevância da água tratada, o impacto de práticas cotidianas no consumo sustentável e o papel individual e coletivo na preservação desse bem essencial. A discussão e o relatório final complementam a experiência, o que pode consolidar o aprendizado e estimular a responsabilidade ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática foi escolhida como estratégia de ensino nesta pesquisa por privilegiar a organização de atividades ligadas entre si, que, planejadas, podem levar ao raciocínio e descoberta dos conteúdos e podem facilitar, assim, o desenvolvimento das capacidades necessárias à aprendizagem do estudante, etapa por etapa, de forma gradual, partindo de níveis de conhecimento que os alunos já dominem para chegar aos níveis que eles precisavam dominar.

Pode-se concluir que a proposta de intervenção pedagógica pode estimular o diálogo e a vontade de aprender cada vez mais sobre a temática, que a cada dia vem se atualizando conforme as mudanças climáticas vêm surgindo, e não se restringindo apenas a ensinar. É interessante que assuntos relevantes como este estejam sempre presentes no ambiente escolar, promovendo discussões e debates que enriquecem a formação profissional e pessoal dos estudantes.

Por fim, conclui-se que esta proposta de temas ambientais associados às aulas de Química, com a inserção de uma Sequência Didática, possibilitará que os alunos sejam sensibilizados quanto às questões ambientais locais ou globais, tornando-se, assim, cidadãos críticos e conscientes que possam intervir no meio social de sua vivência com práticas socioambientais inovadoras, transformadoras e sustentáveis. Portanto, sua utilização pode contribuir de maneira significativa no aprendizado dos alunos e, dessa forma, permitir atingir os objetivos propostos.

AGRADECIMENTOS

Os autores do trabalho gostariam de agradecer à CAPES pelo financiamento do Curso de Especialização de Ensino de Química e Biologia na modalidade à distância.

REFERÊNCIAS

ADEODATO, Sergio. **Poluição e Desperdício Reduzem a Água Disponível no Brasil**. Gazeta São Mateus, 2016. Disponível em: https://www.gazetasaomateus.com.br/poluicao-e-desperdicio-reduzem-a-agua-disponivel-no-brasil/. Acesso em: 19 de fev. 2025.

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. SãoPaulo:Moraes,1982.

AUSUBEL, David Paul. **Educational psychology**: a cognitive view. Nova York: Holt, Rienehart and Winston, 1968.

AUSUBEL, David Paul. **The acquisition and retention of knowledge**: a cognitive view. Dordrecht, Kluwer Academic Pubishers, 2000.

BRASIL. Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico (ANA). **Impacto da Mudança Climática nos Recursos Hídricos no Brasil.** Brasília, 2024. Disponível em: https://metadados.snirh.gov.br/geonetwork/srv/api/records/31604c98-5bbe-4dc9-845d-998815607b33/attachments/Mudancas_Climaticas_25012024.pdf. Acesso em: 01 mar. 2025.

BRASIL. Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico (ANA). **O Uso Racional da Água**. Brasília, 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JtshF-n-mis. Acesso em: 09 fev. 2025.

BRASIL. Ministério do meio ambiente. **Ciclo Hidrológico**. Brasil, 2020. Disponível em: https://antigo.mma.gov.br/component/k2/item/420-ciclo-hidrol%C3%B3gico.html. Acesso em: 16 fev. 2025.

BROWDER, Greg. **Time to adapt to changing climate**: what does it mean for water?. World Bank, 2018. Disponível em: https://blogs.worldbank.org/water/time-adapt-changing-climate-what-does-it-mean-water?CID=WAT_TT_Water_EN_EXT. Acesso em: 16 fev 2025.

DIPA QUÍMICA. **Ficha de dados de segurança: soda cáustica líquida 50%**. 03 set. 2024. Disponível em: https://www.dipaquimica.com.br/admin/files/arquivos/139/soda-caustica-liquida-50fds00.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

FEARNSIDE, Philip Martin. **Desmatamento na Amazônia**: dinâmica, impactos e controle. Acta Amazônica. vol. 36, n. 3, 2006, p. 395 - 400.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRASSI, Marco Tadeu. As Águas do planeta Terra. **Química Nova na Escola**, nº 1, p.37 2001.

IPCC, The Intergovernmental Panel on Climate Change. **Sexto Relatório de Avaliação (AR6-WGI).** 2023. Disponível: https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/sirene/publicacoes/relatorios-do-ipcc/arquivos/pdf/copy_of_IPCC_Longer_Report_2023_Portugues.pdf. Acesso em: 01 mar. 2025.

LINDINO, Cleber Antônio. **A Ciência Química e a Emergência Climática**. Revista Pleiade, 2023, v. 17, n. 38, p. 41-49, jan./mar. 2023. disponível em:

https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/905/1129. Acesso em 28. fev 2025.

MIRANDA, Jovelina Flor; SILVA, Maria Fátima Figueredo; OLIVEIRA, Patricia Rasteiro Odiale. **Aquecimento Global: Causas, Consequências e Formas Mitigadoras de Seus Efeitos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão e Planejamento Ambiental) – Faculdade Católica de Anápolis, Anápolis, 2012.

MOREIRA, Marco Antônio. **Pesquisa em Ensino**: Métodos Qualitativos. 2011. Disponível: http://moreira.if.ufrgs.br/pesqquali.pdf. Acesso em: 25 fev. 2025.

NASCENTES, Clessia Cristiane; COSTA, Leticia Malta. **Química Ambiental**. Departamento de Química – ICEx. Curso de Licenciatura em Química – Modalidade: Educação a Distância. Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

OLIVEIRA, Gilvan Sampaio de. **Mudanças climáticas: ensino fundamental e médio**. Brasília: MEC, SEB; MCT; AEB, 2009. 348 p.

PERETTI, Lisiane; COSTA, Gisele Maria Tonin. **Sequência Didática na Matemática**. Revista de Educação do Ideau, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 17, 2013.

PORTAL G1. **Mar pode subir até 21 cm em cidades do RJ até 2050**. Meio Ambiente, 27 ago. 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/meio-ambiente/noticia/2024/08/27/mar-pode-21-cm-cidades-do-rj-ate-2050.ghtml. Acesso em: 27 mar. 2025.

PORTAL G1 RS. **Um mês de enchentes no RS**: veja cronologia do desastre. G1, 29 maio 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/29/um-mes-de-enchentes-no-rs-veja-cronologia-do-desastre.ghtml. Acesso em: 27 mar. 2025.

PROFESSORA ALDA. **O ciclo da água: entenda como a água é renovada na natureza**. YouTube, 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=P4-UMQPolLU. Acesso em: 16 fev. 2025.

RODRIGUES, Meghie. **Aquecimento global ameaça principal sistema de correntes marinhas do Atlântico**. Revista Pesquisa FAPESP, 2023. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/aquecimento-global-ameaca-principal-sistema-de-correntes-marinhas-do-atlantico/. Acesso em: 24 fev. 2025.

SCABIN, Denise. **Água**: Fonte de vida e direito humano básico. Portal de Educação Ambiental. Disponível em: https://semil.sp.gov.br/educacaoambiental/2024/03/agua-fonte-de-vida-e-direito-humano-basico/. Acesso em 24 fev. 2025.

SOARES, Andréia Azevedo. **Circulação no Atlântico pode já estar a caminho de um colapso, sugere novo modelo**. CNN Brasil, Brasília, 10 fev. 2024. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/sistema-de-correntes-do-atlantico-mostra-sinais-de-colapso-resultado-pode-ser-catastrofico/. Acesso em: 27 fev. 2025.

SOLDERA, Bruna. **Qual a relação das mudanças climáticas com a água?** Blog Água Sustentável, 18 ago. 2021. Disponível em: https://www.aguasustentavel.org.br/conteudo/blog/134-qual-a-relacao-das-mudancas-climaticas-com-a-agua. Acesso em: 24 mar. 2025.

SOUZA, Luiz Paulo. **Corrente marítima que controla temperaturas pode entrar em colapso em 2025**: estudo contraria projeções do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas. Revista VEJA, 2023. Disponível em: https://veja.abril.com.br/ciencia/corrente-maritima-que-controla-temperaturas-pode-entrar-em-colapso-em-2025. Acesso em 19 fev 2025.

CAPÍTULO 35

VESTINDO O PLÁSTICO: OFICINA DE REUTILIZAÇÃO COMO FERRAMENTE DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE ENSINO MÉDIO

Manuela Isis de Brito Almeida
Guilherme Antonio Finazzi

INTRODUÇÃO

A crescente preocupação com a sustentabilidade e os impactos ambientais provocados pelo uso excessivo de plásticos tem levado educadores e gestores a buscarem formas eficazes de abordar esses temas nas escolas. O plástico, material amplamente utilizado em diferentes setores da sociedade, tornou-se símbolo da cultura do consumo e da obsolescência programada, refletindo um padrão de produção e de descarte que gera sérios problemas ambientais. Segundo Barbosa (2021), a educação ambiental deve ser entendida como uma potente ferramenta de transformação social, capaz de promover a consciência crítica dos estudantes em relação ao consumo excessivo. Esta premissa reforça a importância de discutir a relação entre a educação ambiental e o consumo consciente de plásticos no contexto da educação básica, visando não apenas a conscientização, mas, também, a formação de cidadãos críticos e preparados para enfrentarem os desafios socioambientais do século XXI.

Neste sentido, a educação básica desempenha um papel crucial na formação da consciência ambiental dos alunos, visto que é nessa fase que se constroem valores e hábitos que influenciam comportamentos futuros. A inclusão de temas relacionados à sustentabilidade e ao uso responsável de materiais na grade curricular pode ajudar a fomentar um entendimento mais profundo sobre as consequências do consumo desenfreado de plásticos. Para Adams *et al*. (2016), as aulas contextualizadas são fundamentais para a formação crítico-reflexiva, pois desenvolvem a capacidade dos alunos de analisar e problematizar questões sociais e ambientais. Assim, as atividades e discussões em sala de aula podem ser enriquecidas por metodologias que promovam a

interdisciplinaridade, conectando conhecimentos de diferentes áreas e propondo soluções práticas para o problema da poluição plástica.

No presente artigo, é apresentada uma proposta didática que explora as diferentes perspectivas sobre a educação ambiental no contexto do consumo de plásticos, ressaltando a necessidade de estratégias educativas que integrem o tema no currículo escolar. Veras (2023) argumenta que, para além do discurso da reciclagem, é essencial estimular a reflexão coletiva sobre as práticas de consumo e do descarte. As práticas educativas devem, portanto, desafiar a visão simplista da redução de resíduos apenas pelo viés da reciclagem, promovendo uma análise crítica e uma responsabilidade mais ampla em relação ao ciclo de vida dos produtos.

Ao explorar essas abordagens, espera-se contribuir para a reflexão sobre como cada educador pode atuar de forma a sensibilizar os estudantes para a realidade do consumo de plástico. Como afirmam Sousa e Júnior (2012), a construção de uma cultura ambiental na educação básica se dá pela conscientização e pela mobilização, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. O objetivo deste artigo é fornecer subsídios que inspirem ações concretas junto aos alunos e suas famílias, visando um futuro mais sustentável e responsável, em que a educação ambiental se torne uma prática cotidiana e não apenas um tema isolado do currículo.

REFERENCIAL TEÓRICO

QUÍMICA DO PLÁSTICO

Os plásticos são materiais sólidos à temperatura ambiente e podem ser classificados em termoplásticos e termorrígidos. Os materiais termoplásticos são moldáveis, ou seja, amolecem com o aumento da temperatura e endurecem com o resfriamento, possuem baixa densidade, são solúveis em solventes orgânicos, resistentes ao impacto e possuem baixo custo; com isso, apresentam uma larga faixa de aplicações. O processo de fabricação desses plásticos é reversível: esses materiais podem ser fundidos novamente com calor ou dissolução em solventes, possibilitando que sejam reciclados.

Os materiais termorrígidos são caracterizados por não serem remodeláveis, pois, uma vez moldados, se aquecidos novamente, decompõem-se. Esse fato ocorre devido à grande quantidade de ligações cruzadas que se formam na molécula durante o processo de

polimerização, diferentemente dos termoplásticos, que não formam ligações cruzadas. Logo, posteriores mudanças de temperatura e pressão não têm mais influência no processo de transformação química dos materiais termorrígidos, tornando-os materiais não-recicláveis e insolúveis em solventes orgânicos. Desta forma, os termorrígidos são moldados antes da cura, ou seja, antes que apareçam as ligações cruzadas (Manrich, 2005).

Em relação aos impactos ambientais, a decomposição dos materiais plásticos na natureza é um fator preocupante devido à sua grande durabilidade e resistência à corrosão. Compostos plásticos levam muitos anos para se decomporem em fragmentos menores, a depender das condições ambientais. Além disso, plásticos com tamanhos menores ou iguais a 5 mm, definidos como microplásticos, por serem muito pequenos, podem ser consumidos por corais, plâncton, peixes e baleias, e transferidos ao longo da cadeia alimentar, provocando, deste modo, ameaças toxicológicas a toda a biota aquática (Chatterjee; Sharma, 2019; Alimba; Faggio, 2019).

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DO CONSUMO DE PLÁSTICO

O aumento do consumo de plástico nas últimas décadas gerou sérias consequências ambientais e sociais, tornando-se uma questão premente a ser abordada. De acordo com Barboza (2021), o crescimento da produção de plástico é alarmante, alcançando mais de 368 milhões de toneladas em 2019. Esse crescimento desenfreado é impulsionado pela cultura do consumo, que prioriza práticas de transitoriedade e descartabilidade, resultando em um grande volume de plásticos sendo descartados incorretamente. A deterioração ambiental decorrente do acúmulo de resíduos plásticos afeta não apenas a natureza, mas, também, a saúde das comunidades, pois muitos desses materiais acabam em rios e oceanos, criando "ilhas de plástico" que ameaçam a vida marinha. A quantidade de lixo plástico que acaba nos oceanos é estimada em 8 milhões de toneladas por ano e grande parte desse volume é transportado pelas vias de água doce. Conforme projeções da ONU (2018), com a manutenção dessa situação, os oceanos terão mais plásticos do que peixes em 2050.

A relação direta entre o consumo exacerbado de plástico e a geração de resíduos é evidente nos índices de descarte de plásticos, que, segundo Das Neves Marques e dos Santos Marques (2022), apresentam um ciclo vicioso: quanto mais plásticos são

produzidos, mais resíduos são gerados, intensificando os problemas de poluição. Além disso, a pesquisa de Veras (2023) releva que apenas uma pequena fração dos plásticos é reciclada, com a maioria deles acumulando-se em aterros sanitários ou dispersando-se no ambiente, o que contribui para a degradação dos ecossistemas. Este cenário exige uma mudança de paradigma nos hábitos de consumo e gestão de resíduos, em que a educação se apresenta como fundamental para a transformação social e ambiental.

Desta forma, a urgência de abordar a questão do consumo de plástico na educação básica não pode ser subestimada. Adams *et al*. (2016) defendem que a formação crítico-reflexiva dos alunos é essencial para que compreendam as implicações do seu comportamento de consumo e adotem práticas mais sustentáveis. O ambiente escolar se torna, portanto, um espaço privilegiado para iniciar essa discussão, proporcionando aos alunos a oportunidade de desenvolver uma compreensão mais profunda sobre seu papel na sociedade e suas responsabilidades em relação ao meio ambiente. Além disso, a educação ambiental é uma ferramenta vital que prepara a próxima geração para enfrentar os desafios que o futuro traz, como o aquecimento global e a escassez de recursos.

Por fim, é necessário enfatizar que a problemática dos resíduos plásticos é complexa e multifacetada, exigindo uma abordagem integrada que considere não apenas questões ambientais, mas também sociais e econômicas. Segundo Sousa (2021), a educação ambiental deve ser uma prática contínua e não pontual, engajando alunos, docentes e a comunidade em ações concretas que visem à redução do consumo de plásticos e ao desenvolvimento de uma cultura sustentável. A reflexão crítica e a mobilização social em torno dessa questão são passos essenciais para a construção de um futuro mais sustentável e socialmente justo.

Assim, a análise do problema do consumo de plástico e suas repercussões reforça a importância urgente de integrar esse tema no contexto educacional, iniciando um processo de conscientização que poderá impactar positivamente a vida dos estudantes e, consequentemente, a sociedade como um todo.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS DIRETRIZES

A educação ambiental é uma prática essencial para promover a conscientização e a responsabilidade em relação ao meio ambiente, configurando-se como um direito de todos

e um dever do Estado. Segundo Barboza (2021), a educação ambiental propõe um processo contínuo de formação que visa sensibilizar os indivíduos para questões ambientais, desenvolvendo habilidades e atitudes que contribuem para a sustentabilidade. A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), estabelecida pela Lei nº 9.795/1999, delineia diretrizes fundamentais que orientam a inclusão da educação ambiental nos diferentes níveis de ensino, destacando a necessidade de integrar essa temática em todas as disciplinas, promovendo uma abordagem interdisciplinar.

Os objetivos da educação ambiental, conforme evidenciado por Das Neves Marques e dos Santos Marques (2022), incluem a formação de cidadãos críticos e participativos, que possam intervir de forma consciente nas complexas relações entre sociedade e natureza. Essa formação é crucial para que os alunos reconheçam sua própria responsabilidade nas questões ambientais e compreendam as consequências de seus comportamentos de consumo, especialmente no que tange ao uso de plásticos. A abordagem de educação ambiental deve, portanto, ir além da simples transmissão de conhecimento, visando a construção de um espaço de reflexão e de ação que envolva todos os membros da comunidade escolar.

Para integrar a educação ambiental no currículo da educação básica, é necessário utilizar metodologias que favoreçam a participação ativa dos alunos, conforme afirmam Adams *et al.* (2016). Estratégias pedagógicas como projetos interdisciplinares, ensino por investigação e aprendizagem baseada em problemas são facilitadores desse processo, permitindo que os alunos explorem e compreendam os conceitos de sustentabilidade em contextos práticos e relevantes. A utilização de atividades como oficinas, debates e campanhas de conscientização pode transformar a sala de aula em um ambiente de prática educativa efetiva, promovendo a troca de experiências e a construção coletiva de conhecimento.

Além disso, a formação de professores é um aspecto fundamental para a eficácia da educação ambiental. Segundo Veras (2023), deve-se investir na capacitação contínua dos docentes, proporcionando-lhes o preparo necessário para tratar de questões ambientais de maneira dinâmica e engajadora. Essa formação deve incluir não apenas o conhecimento sobre os problemas ambientais, mas, também, as metodologias adequadas para abordá-los em sala de aula, permitindo que os educadores desempenhem seu papel como mediadores e facilitadores das aprendizagens dos alunos.

Em suma, a educação ambiental e suas diretrizes são de suma importância para a formação de cidadãos que sejam não apenas informados, mas também críticos e ativos em suas comunidades. Ao integrar a educação ambiental no currículo da educação básica, é possível cultivar uma geração preocupada com a sustentabilidade e capaz de enfrentar os desafios impostos pelo consumo de plásticos e outras questões ambientais. Por fim, a continuidade desse processo educativo é essencial para garantir que a consciência ambiental se solidifique como valor fundamental na sociedade.

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS SOBRE O CONSUMO DE PLÁSTICO

As abordagens pedagógicas para discutir o consumo de plástico no contexto escolar têm se mostrado essenciais para sensibilizar alunos sobre as consequências ambientais desse comportamento. A educação ambiental crítica, conforme apontado por Barboza (2021), envolve a proposição de uma reflexão sobre a sociedade de consumo e a produção de resíduos, instigando os alunos a analisarem criticamente suas próprias práticas e hábitos de consumo, especialmente no que se refere aos plásticos. Esta abordagem visa não apenas a conscientização, mas o engajamento ativo dos estudantes em busca de soluções práticas dentro e fora da escola.

Uma das metodologias que tem recebido destaque é a utilização de aulas contextualizadas. Adams *et al*. (2016) enfatizam que essa prática permite aos alunos relacionarem os conteúdos curriculares à realidade do cotidiano, facilitando a compreensão de temas complexos, como a problemática dos plásticos. Ao integrar questões ambientais ao currículo, essas aulas ajudam os estudantes a perceberem a relevância do que aprendem e como isso se conecta à sua vida prática. Tais contextos favorecem a construção de conhecimentos significativos, tornando os alunos mais propensos a adotar comportamentos responsáveis.

Os projetos interdisciplinares também emergem como uma alternativa pedagógica valiosa para abordar o consumo de plástico. A interdisciplinaridade permite que os diferentes saberes conversem entre si, proporcionando aos alunos uma visão holística das questões ambientais. Segundo Veras (2023), iniciativas que envolvem múltiplas disciplinas, como ciências, matemática e artes, não apenas enriquecem a aprendizagem, mas também promovem uma maior compreensão das interconexões entre as práticas de

consumo e os impactos ambientais. Por exemplo, um projeto que inclui a coleta de plásticos e sua análise pode ser abordado em aulas de matemática para calcular a quantidade de resíduos e em ciências para discutir suas consequências sobre o meio ambiente.

Além das abordagens escolares mais tradicionais, as atividades práticas, como oficinas e campanhas de conscientização, têm mostrado sucesso na mobilização de alunos e comunidades. Veras (2023) sugere que essas atividades não apenas aumentam o engajamento, como também promovem a experiência direta com a realidade da produção de resíduos plásticos. Campanhas de coleta de lixo, por exemplo, podem gerar um impacto positivo, ao mesmo tempo em que educam os alunos sobre a importância da redução de plástico e a prática da reciclagem. Essas experiências práticas permitem a vivência do conhecimento em um contexto real, fortalecendo a formação de hábitos sustentáveis.

Por fim, como afirmam Dib e Júnior (2012), os professores devem estar preparados para liderarem debates sobre o consumo sustentável e a gestão de resíduos, buscando constantemente novas maneiras de integrar esses conteúdos nas práticas educativas. A capacitação e o apoio às iniciativas educativas são fundamentais para que os educadores possam desafiar seus alunos a se tornarem não apenas aprendizes, mas agentes de mudança em suas comunidades.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS

A implementação de práticas sustentáveis na educação básica, especialmente aquelas que buscam discutir o consumo de plásticos, enfrenta uma série de desafios que podem comprometer sua eficácia. Um dos principais obstáculos é a falta de formação específica dos educadores na temática da educação ambiental. Segundo Barboza (2021), muitos professores sentem-se despreparados para abordar questões ambientais de forma crítica e integrada ao currículo. A ausência de capacitação adequada pode levar a uma abordagem superficial do tema, limitando a capacidade dos alunos de desenvolver uma compreensão mais profunda sobre os impactos do consumo de plástico e as possíveis soluções.

Outro desafio importante é a resistência a mudanças curriculares. Adams *et al.* (2016) apontam que muitos educadores e instituições enfrentam barreiras estruturais que dificultam a inclusão de disciplinas ou conteúdos relacionados à educação ambiental. As

escolas costumam estar prisioneiras de currículos rígidos que não contemplam a interdisciplinaridade necessária para discutir a complexidade da problemática do plástico. Essa resistência pode ser impulsionada por uma falta de compreensão sobre a relevância da educação ambiental ou pela pressão para atender a metas e conteúdos tradicionais que não abordam essas questões emergentes.

Além disso, a escassez de recursos financeiros e materiais é um fator crítico que pode limitar a implementação de práticas educativas eficazes. Veras (2023) observa que muitas escolas carecem de infraestrutura adequada, como materiais didáticos, espaços para atividades práticas e tecnologia que possam ajudar na educação ambiental. Esta limitação pode dificultar a realização de atividades que incentivem a participação ativa dos alunos e a aplicação prática dos conceitos aprendidos em sala de aula. Sem os recursos necessários, torna-se um desafio para educadores planejarem e executarem atividades significativas que contribuam para a formação de uma consciência ambiental.

No entanto, apesar desses desafios, existem oportunidades significativas para fortalecer a educação ambiental nas escolas. Uma das soluções mais promissoras é o estabelecimento de parcerias com organizações não governamentais (ONGs) e iniciativas comunitárias. Segundo Dib e Júnior (2012), essas parcerias podem proporcionar acesso a recursos, capacitação e iniciativas de sensibilização que envolvam não apenas a escola, mas toda a comunidade. Trabalhar com ONGs permite que as escolas se beneficiem da experiência de profissionais em educação ambiental, proporcionando novas metodologias e abordagens práticas que podem enriquecer o aprendizado dos alunos.

Outra oportunidade é a mobilização da comunidade escolar e das famílias em torno da educação ambiental. Conforme Das Neves Marques e dos Santos Marques (2022) ressaltam, eventos como feiras de meio ambiente, campanhas de coleta de lixo e atividades extraclasse têm potencial para envolver os alunos, os pais e a comunidade em geral. Essas iniciativas não apenas aumentam a conscientização sobre o consumo de plástico, como também promovem um sentimento de pertencimento e de responsabilidade coletiva em relação à preservação ambiental.

Além disso, a formação contínua de professores é uma oportunidade vital para melhorar a qualidade da educação ambiental nas escolas. Investimentos em programas de capacitação que abordem estratégias pedagógicas inovadoras e interativas podem equipar os educadores com as ferramentas necessárias para discutir o consumo de plásticos de

forma crítica. Segundo Sousa (2021), a promoção de *workshops* e cursos gratuitos para professores podem criar um ambiente de aprendizagem onde os docentes se sintam apoiados e motivados a implementarem práticas sustentáveis em suas aulas.

Assim, enquanto os desafios na implementação de práticas sustentáveis na educação básica são reais, as oportunidades para superá-los também são numerosas. Por meio do engajamento da comunidade, de parcerias estratégicas e do investimento na formação de professor, é possível fomentar a inclusão efetiva da educação ambiental nas escolas. A abordagem desses aspectos pode contribuir para a formação de uma geração de cidadãos conscientes e responsáveis, que estão mais bem equipados para lidar com os desafios ambientais que enfrentamos atualmente, especialmente no que diz respeito ao consumo de plástico.

OBJETIVO

Nesse contexto, buscou-se elaborar uma atividade didática, tendo, como objetivo principal, promover a conscientização e a prática da redução do uso de plásticos entre estudantes, incentivando a adoção de alternativas sustentáveis e a reflexão crítica sobre o impacto ambiental do consumo de plástico. Também, buscaram-se, como objetivos específicos:

- Formar grupos de discussão onde os estudantes possam refletir criticamente sobre suas práticas de consumo e explorar soluções sustentáveis.
- Promover a Reciclagem e Reutilização: Organizar oficina de reutilização, ensinando os alunos a transformar materiais plásticos em novos produtos (confecção de *looks* e acessórios).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um relato de experiência descritivo, de abordagem qualitativa, aplicada numa escola estadual no município de Petrolina/PE. O público participante foi composto por duas turmas de 3º anos do Ensino Médio, totalizando 80 estudantes com idade entre 17 e 18 anos. Para proporcionar discussões contínuas com os alunos(as) e tornar a experiência mais enriquecedora, foi proposta uma sequência composta por três etapas.

Na primeira etapa, o tema do projeto e todas as suas fases foram apresentados aos alunos. Em seguida, uma roda de conversa foi realizada, abordando a origem dos plásticos e os impactos associados a ele, e enfatizando a poluição no ecossistema marinho. A ênfase na poluição marinha é especialmente relevante, uma vez que os oceanos são diretamente afetados pelo descarte inadequado de plásticos – ainda que transportados por rios –, impactando a vida marinha e, consequentemente, a saúde do planeta. Para a finalização desse momento, foi aplicada uma atividade com três questões discursivas, com perguntas baseadas no tema discutido na roda de conversa. Segundo Barros e Lehfeld (2007, p. 106) o questionário é o instrumento normalmente mais utilizado para o levantamento de informações, que não deve ser exaustivo. O Quadro 1 apresenta o questionário que foi aplicado aos participantes.

Quadro 01 - Questionário aplicado aos participantes.

Questionário
1- Por que o plástico é considerado um vilão para o meio ambiente?
2- Como o plástico afeta o clima?
3- Quais as principais soluções para combater a poluição plástica?

Fonte: Elaborado pela autora

A segunda fase teve a duração de 1hora e 40 minutos; durante essa fase, realizaram-se pesquisas e elaboração de cartazes com as informações coletadas nas pesquisas que abordavam a reflexão sobre a produção e o descarte dos plásticos, análise do tempo de vida útil e de degradação na natureza, formas corretas de descarte e a prática de reutilizar, reciclar e reduzir. Essa fase do projeto é fundamental, pois proporciona uma base sólida de conhecimento e conscientização sobre um tema crítico e permite que os participantes se aprofundem nas questões ambientais, compreendendo não apenas os impactos negativos do uso excessivo de plásticos, mas também a importância de práticas sustentáveis.

A terceira e última fase do projeto foi a oficina de elaboração das roupas e acessórios recicláveis. A oficina foi desenvolvida semanalmente no decorrer das aulas de Química, e foram necessárias oito aulas para a finalização das peças. Nesta etapa, os alunos utilizaram e transformaram materiais descartados em peças criativas. Após todos os *looks* ficarem prontos, eles foram expostos no desfile para toda a comunidade escolar. A elaboração de roupas e acessórios recicláveis, culminando na exposição dos *looks* em um desfile para toda

a comunidade escolar, é um ponto central no desenvolvimento do projeto, pois representa a concretização de todo o aprendizado e esforço dos alunos. O desfile serve como uma vitrine para o trabalho dos alunos, destacando a importância da sustentabilidade de uma maneira envolvente e visual.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao participarem da roda de conversa, os alunos demonstraram uma motivação crescente e um interesse genuíno por esse conteúdo. Muitos se sentiram curiosos ao aprender sobre como os plásticos foram desenvolvidos e a conveniência que trouxeram para a sociedade; mas, ao mesmo tempo, ficaram alarmados ao descobrir os efeitos devastadores que esses materiais têm no meio ambiente, especialmente no ecossistema marinho. Durante a discussão, os alunos compartilharam suas preocupações sobre a poluição dos oceanos, anunciando imagens impactantes de animais marinhos afetados pelo plástico e a contaminação das águas. Essa conexão emocional pode motivá-los a refletir sobre suas próprias práticas de consumo e descarte de resíduos.

É importante mencionar que, a fim de enfrentar a problemática do lixo marinho, torna-se imprescindível integrar, nas escolas, ações relacionadas ao descarte de lixo em ambientes aquáticos, sendo essa uma prática de suma importância para o desenvolvimento de pensamento crítico dos(as) alunos(as) que pode promover a mudança no comportamento diário, incentivando-os a adotar práticas mais sustentáveis (Carneiro *et al.*, 2021; Da Rocha et al., 2024). A roda de conversa proporcionou um espaço para que eles expressassem suas ideias sobre possíveis soluções e ações que podem ser tomadas para mitigar esse problema, como a redução do uso de plásticos descartáveis e a promoção da reciclagem. Essa troca de informações e sentimentos pode fortalecer a conscientização sobre a importância de cuidar do nosso planeta e a urgência de agir em prol de um futuro mais sustentável.

Em resposta à primeira pergunta do questionário, os alunos descreveram que o plástico é considerado um vilão para o meio ambiente porque leva centenas de anos para se decompor, o que resulta em acúmulo de resíduos nos oceanos e em aterros sanitários. Além disso, destacaram que o plástico pode causar danos à vida marinha, pois animais podem ingerir ou ficar presos em resíduos plásticos. Outro ponto importante que foi

transmitido é a poluição causada pela produção de plástico, que envolve a extração de petróleo e a emissão de gases poluentes. Por fim, muitos alunos ressaltaram a necessidade de alternativas sustentáveis e a importância da reciclagem para minimizar os impactos negativos do plástico no meio ambiente.

Na segunda pergunta, os alunos citaram que a produção de plástico envolve a queima de combustíveis fósseis, como o petróleo, que libera grandes quantidades de dióxido de carbono (CO_2) e outros gases de efeito estufa na atmosfera. Eles demonstraram entender que essas emissões contribuem para o aquecimento global.

Alguns alunos apontaram que, quando o plástico é descartado inadequadamente, ele pode se decompor lentamente, liberando metano, um gás de efeito estufa muito mais potente do que o CO_2. Essa decomposição pode ocorrer em aterros sanitários, onde a falta de oxigênio favorece a produção de metano. Foi também comentado sobre como a poluição plástica afeta a biodiversidade, especialmente em ecossistemas marinhos: a perda de espécies e a degradação dos *habitats* podem ter efeitos indiretos no clima, uma vez que ecossistemas saudáveis desempenham um papel crucial na regulação do clima.

Na terceira questão, alguns alunos sugeriram que é importante diminuir o uso de itens como sacolas plásticas, canudos e garrafas descartáveis, optando por alternativas reutilizáveis. Outros indicaram a reciclagem como uma solução para combater a poluição dos plásticos, destacando a importância de separar corretamente os materiais recicláveis e o incentivo da reciclagem em suas comunidades. Outro grupo de alunos enfatizou a necessidade de educar as pessoas sobre os impactos da poluição plástica e como pequenas mudanças no dia a dia podem fazer a diferença.

Na segunda fase do projeto, foi notório o quanto os estudantes sentiram-se impulsionados pela curiosidade e pelo desejo de entender melhor um tema tão relevante e atual, como a questão dos plásticos e seu impacto no meio ambiente. A atividade de pesquisa permitiu que eles desenvolvessem habilidades críticas, como a análise de informações e a capacidade de argumentação, o que pode ser muito gratificante. A elaboração dos cartazes também ofereceu uma oportunidade criativa para expressar suas ideias e conscientizar outras pessoas sobre a importância de práticas sustentáveis, como reutilizar, reciclar e reduzir. Essa experiência não apenas fortalece o aprendizado sobre a sustentabilidade, mas também empodera os alunos a se tornarem agentes de mudança, por adotarem comportamentos mais responsáveis em relação ao meio ambiente.

Na última fase do projeto, os alunos ficaram bastante envolvidos nas confecções das peças, as quais podem ser visualizadas nas figuras 1 e 2.

Figura 1 - Acessórios confeccionados pelos alunos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Figura 2 - *Look* confeccionado pelos alunos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Foi possível constatar a motivação, pois os estudantes demonstraram sentirem-se valorizados ao compartilhar seu trabalho com os colegas, professores e familiares, o que fortalece o espírito de colaboração e pertencimento. Essa experiência não apenas pôde proporcionar o enriquecimento do aprendizado, mas também incentivou a reflexão sobre o impacto do consumo e a importância de cuidar do meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta didática "Vestindo o Plástico" demonstrou ser uma abordagem eficaz e inovadora para sensibilizar os alunos sobre a importância da reciclagem e do consumo consciente. Ao integrar atividades práticas e criativas, como a confecção de roupas e acessórios a partir de materiais recicláveis, conseguimos não apenas despertar o interesse dos estudantes, mas também promover uma reflexão crítica sobre o impacto do plástico no meio ambiente. Em resumo, a combinação de criatividade, conscientização ambiental e a oportunidade de se apresentar para a comunidade foram grandes motivadores para os alunos neste projeto. No âmbito educacional, a reciclagem gera oportunidades de mobilização e de participação comunitárias, desenvolvendo nos cidadãos a consciência ambiental e uma atitude de responsabilidade em relação ao lixo gerado por eles.

Desse modo, o sistema educacional tem um papel fundamental em fazer com que todos entendam o atual cenário no qual estamos inseridos, particularmente no que diz respeito à reciclagem. A sua contribuição emerge como uma reflexão crítica sobre esta problemática e estimula um debate acerca da formação de cidadãos protagonistas dessa realidade difícil de ser encarada, porém, extremamente necessária.

AGRADECIMENTOS

Os autores deste trabalho gostariam de expressar sua gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento do Curso de Especialização de Ensino de Química e de Biologia na modalidade a distância, viabilizando a ampliação do conhecimento e o desenvolvimento acadêmico.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todos que contribuíram para a realização deste trabalho. Em primeiro lugar, agradeço ao meu orientador, Guilherme Finazzi, pela orientação, paciência e apoio incondicional ao longo de todo o processo. Suas valiosas sugestões e críticas construtivas foram fundamentais para o desenvolvimento deste projeto.

Agradeço aos professores e educadores que, através de suas práticas e reflexões, inspiraram e fundamentaram a discussão sobre a importância da educação ambiental na formação de alunos críticos e conscientes. Agradeço, também, aos autores cujos estudos

foram revisados e que proporcionaram uma base sólida para minha pesquisa, enriquecendo o diálogo sobre o impacto do consumo de plástico na sociedade. Reconheço a importância do compartilhamento desse conhecimento e da colaboração entre educadores e pesquisadores que buscam um futuro mais sustentável.

Por fim, sou grata à minha família, que sempre acreditou em mim e me incentivou a seguir em frente, mesmo nos momentos mais desafiadores. Sem o amor e o apoio de vocês, este trabalho não teria sido possível.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Fernanda Welter *et al*. Contribuições de aulas contextualizadas para a Formação Crítico/Reflexiva de alunos da Educação Básica**. Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 7, n. 3, p. 01-17, 2016.

ALIMBA, C. G.; FAGGIO, C. Microplastics in the marine environment: current trends in environmental pollution and mechanisms of toxicological profile. **Environmental Toxicology and Pharmacology**, v. 68, p. 61-74, 2019.

BARBOZA, T. B. **Educação ambiental crítica voltada para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental: uma reflexão sobre o problema ambiental dos resíduos plásticos.** 2024. 209 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Faculdade de Engenharia, Universidade Estadual Paulista, Ilha Solteira, 2024.

BARROS, A.J.S.; LEHFELD, N.A.S. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3ª. ed.; São Paulo: Pearson Prentice Hall; 2007.

CARNEIRO, T. M. Q. A. *et al.* A poluição por plásticos e a educação ambiental como ferramenta de sensibilização. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 16, n. 6, 2021.

CHATTERJEE, S. e SHARMA, S**.** Microplastics in our oceans and marine health. **Reinventing Plastics,** v. 19, p. 54-61, 2019.

DA ROCHA, F. O. C. *et al*. Nossos Rios Sem Plástico: Educação Ambiental quanto à poluição plástica em corpos hídricos de Boa Vista–Roraima. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 15, n. 1, p. 29-41, 2024.

DE OLIVEIRA, J. E. G; FIRME, R. N. Análise de uma intervenção pedagógica sobre resíduos plásticos na perspectiva CTS visando o desenvolvimento da responsabilidade socioambiental. **Caminhos da Educação Matemática em Revista (Online),** v. 12, n. 1, p. 49-67, 2022.

DIB, J. H. K.; JÚNIOR, J. G. T. Interdisciplinaridade e Sustentabilidade–Realidade da Química na Vida e na Sociedade: Conscientização Quanto à Abordagem Ambiental do Plástico**. XVI ENEQ/X EDUQUI**, Salvador, 2012.

MANRICH, S. **Processamento de Termoplásticos: rosca única, extrusão e matrizes, injeção e moldes**.1 ed. São Paulo: Artliber Editora, 2005.

ONUBR. Organização das Nações Unidas no Brasil (Org.). **Mundo está sendo 'inundado' por lixo plástico, diz secretário-geral da ONU**. 2018. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/80163-mundo-est%C3%A1-sendo-inundado-por-lixo-pl%C3%A1stico-diz-secret%C3%A1rio-geral-da-onu>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SOUSANI, L. P. C. Cultura ambiental: a importância deste debate na educação básica. 2021. 24f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Licenciatura em Pedagogia) – a Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2021.

TORTOLA, E.; ALMEIDA, L. M. W. Reflexões a respeito do uso da modelagem matemática em aulas nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, p. 619-642, 2013.

VERAS, P. P. S. **Educação ambiental crítica e resíduos sólidos: estudo para ir além do discurso da reciclagem na educação básica.** 2023. 87f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, 2023.

CAPÍTULO 36

POLUIÇÃO DAS ÁGUAS COMO TEMA GERADOR NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA ABORDAGEM CONTEXTUALIZADA A PARTIR DE PROBLEMAS DOS RIOS DE FEIRA DE SANTANA - BA

Thaila Verena Pinho de Jesus
Guilherme Antonio Finazzi

INTRODUÇÃO

As águas que sustentam a vida hoje carregam o peso da negligência humana, transformando-se em reflexos sombrios de um problema global que exige ação urgente. A poluição das águas representa um dos maiores desafios ambientais da atualidade, com impactos diretos e profundos na saúde humana, nos ecossistemas e na disponibilidade de recursos hídricos. A degradação dos corpos d'água resultante da ação humana compromete a biodiversidade aquática e coloca em risco o uso de fontes hídricas para consumo humano, irrigação, pesca e outras atividades essenciais (Silva; Ferreira, 2021).

Dentre os corpos d´água afetados, estão os rios Jacuípe e Subaé, que abastecem o município de Feira de Santana, atravessam tanto áreas urbanas quanto rurais e desempenham um papel crucial no abastecimento de água para diversas atividades e na sustentação das comunidades que dependem diretamente desses recursos. A poluição desses rios tem levado à perda da diversidade biológica e ao aumento da presença de substâncias tóxicas (Santos e Jesus, 2015), tornando suas águas impróprias para o consumo e colocando em risco a saúde das populações locais (G1, 2019). A contaminação por patógenos e resíduos industriais agrava ainda mais a situação, sendo um fator significativo para o aumento de doenças transmitidas pela água, como diarreias e infecções (Silva e Costa, 2018).

Neste contexto, a Química pode oferecer uma contribuição importante no campo educacional, pois seu ensino pode contribuir de forma significativa para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Ao integrar a temática da poluição hídrica ao currículo, o professor não só pode ensinar conceitos científicos, mas também estimular o desenvolvimento de habilidades analíticas nos alunos, preparando-os para lidar com os

desafios ambientais do século XXI (Loureiro, 2004), uma vez que seu enfoque pedagógico, alinhado com a Agenda 2030 da ONU para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2025), oferece uma oportunidade de vincular a teoria à prática, permitindo que os alunos compreendam melhor a relação entre ciência, tecnologia e os problemas socioambientais que afetam suas comunidades.

Com relação à prática da contextualização no ensino, Paulo Freire afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (Freire, 2019a). A contextualização permite que os alunos estabeleçam conexões entre os conteúdos escolares e seu cotidiano. Esse processo favorece a aprendizagem ativa e contribui para um ensino mais significativo, em que o estudante pode não apenas memorizar informações, mas também compreendê-las em sua complexidade.

Os temas geradores são fundamentais na abordagem freireana, pois conectam o ensino com a realidade dos alunos, promovendo um aprendizado crítico. Freire (2019b) analisa a investigação dos temas geradores como uma possibilidade de tomada de consciência crítica dos educandos sobre sua própria realidade.

Além disso, de acordo com Santos e Mortimer (2001), o ensino de Química contextualizado ajuda os estudantes a verem a ciência como parte integrante de sua realidade, incentivando a participação ativa na busca por soluções para questões ambientais. Vygotsky (1986) complementa essa visão, argumentando que a aprendizagem se torna mais efetiva quando conectada a contextos próximos ao universo cultural e social dos alunos, a exemplo da falta de saneamento básico e abastecimento de água. Nesse sentido, a discussão sobre a poluição das águas, como a observada nos rios Jacuípe e Subaé, oferece uma base rica para promover reflexões sobre consumo sustentável, gestão de recursos naturais e o papel da ciência na preservação ambiental. Ao abordar tópicos como a contaminação por metais pesados, compostos orgânicos e resíduos industriais, os alunos podem aplicar conceitos de Química, como reações químicas, propriedades das substâncias e equilíbrio químico, para entender e propor soluções práticas para problemas reais.

Aliando a contextualização do tema com a experimentação, tem-se um processo que permite que os alunos compreendam conceitos abstratos de maneira concreta. Por meio de experimentos relacionados à poluição da água, eles não apenas adquirem conhecimentos técnicos sobre os efeitos das substâncias químicas no meio ambiente, mas também desenvolvem competências críticas e analíticas, essenciais para a formação de cidadãos preparados para enfrentar os desafios ambientais. A realização de experimentos que

simulam processos de contaminação e purificação da água oferece uma compreensão mais profunda dos processos químicos envolvidos, além de destacar a importância da gestão e do tratamento dos recursos hídricos (Silva *et al*,2009).

A experimentação no ensino de Química, portanto, vai além do domínio teórico, servindo como um instrumento pedagógico motivador que envolve os alunos de forma ativa na busca por soluções para problemas ambientais. Pereira e Gomes (2018) ressaltam que a prática laboratorial contribui não apenas para o domínio do conhecimento técnico, mas também para o desenvolvimento da consciência ambiental e da capacidade de resolver problemas. Esse tipo de ensino experimental torna a aprendizagem mais dinâmica e significativa, como afirmam Santos e Albuquerque (2019), resultando em um maior engajamento dos estudantes e uma melhor ênfase na importância da preservação ambiental.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de refletir sobre a inclusão escolar a partir de uma perspectiva crítica e atual, voltada à compreensão do processo educativo de alunos com deficiência intelectual no contexto da educação de jovens. Ao trazer esse debate para o ambiente do Ensino Médio, busca-se ampliar o olhar dos estudantes sobre os desafios e as possibilidades de uma educação realmente inclusiva, capaz de acolher as diferenças e promover o desenvolvimento de todos. Em síntese, a abordagem interdisciplinar que integra temas como a poluição das águas ao ensino de Química - aliado à experimentação - oferece uma oportunidade promissora para formar indivíduos mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos, propondo uma análise que ultrapassa os limites teóricos e se aproxima da vivência prática, despertando nos alunos do Ensino Médio uma postura mais empática, crítica e participativa diante das questões educacionais e sociais.

OBJETIVOS

O objetivo principal do presente trabalho é apresentar a poluição das águas como sendo um tema gerador no ensino de Química por meio de uma sequência didática que utiliza uma abordagem contextualizada para integrar teoria e prática, com o potencial de sensibilizar os estudantes sobre a importância da preservação dos recursos hídricos e incentivar práticas sustentáveis.

São objetivos específicos:

1. Contextualizar conceitos químicos no Ensino Médio a partir da problemática da poluição da água, podendo promover uma aprendizagem mais significativa por parte dos estudantes.

2. Utilizar a experimentação e a discussão sobre poluição hídrica a fim de estimular o pensamento crítico e a busca por soluções a problemas provocados por esse tipo de poluição.

3. Incentivar a participação de alunos em ações de conscientização sobre a preservação dos recursos hídricos, promovendo a cidadania ativa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como mostra a figura 1 a seguir, esse trabalho envolve uma pesquisa qualitativa de abordagem descritiva e exploratória, visto que o intuito é verificar o resultado da implantação de uma sequência didática envolvendo conceitos relacionados à preservação de recursos hídricos (Gil, 2002).

Figura 1 - Fluxograma da sequência didática.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Propõe-se, neste artigo, uma abordagem inovadora para o ensino de Química, com o público-alvo alunos do Ensino Médio, utilizando a poluição das águas como tema gerador, com ênfase nos rios Jacuípe e Subaé, localizados em Feira de Santana. A metodologia envolve integrar problemas ambientais reais ao processo de ensino-aprendizagem, aplicando as metodologias de problematização, contextualização e experimentação para apresentar conceitos de Química Analítica e Química Verde aos estudantes.

A sequência didática será mediada pelo docente com:

- o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos;
- na sequência, explicações teóricas sobre assuntos de: pH, solubilidade, acidez e basicidade da água, reações químicas e caracterização de metais e compostos orgânicos em água – assuntos importantes para o entendimento dos alunos (aspecto qualitativo da sequência didática);
- a problematização a respeito da poluição dos rios Subaé e Jacuípe – para realizar a inserção do problema da poluição destes rios no contexto de aula;
- a contextualização da realidade dos rios Subaé e Jacuípe com base nos conceitos científicos, a fim de que os alunos possam, com base nos novos conhecimentos, identificarem causas e possíveis soluções para a problematização, e
- para finalizar, a experimentação (aspecto quantitativo da sequência didática), a fim de estimular os alunos de forma diversificada, por meio da qual os alunos obterão dados empíricos relacionados aos níveis de pH e poderão realizar cálculos e estimativas de concentração de poluentes.

Por meio dessa proposta pedagógica, busca-se promover uma aprendizagem contextualizada e ativa, associando o conteúdo de Química ao cotidiano dos alunos e à implantação das ações propostas neste trabalho. A partir da análise da poluição nos rios, os alunos serão incentivados a realizar experimentos práticos que ilustram de que forma conceitos de Química Analítica, como a detecção de metais pesados, e de Química Verde, voltados para soluções sustentáveis, podem ser aplicados para a resolução de problemas ambientais. Ao longo das atividades, propõe-se que os estudantes façam a análise qualitativa e quantitativa da água, investigando indicadores de substâncias tóxicas presentes e explorando métodos para sua remoção.

Para melhor compreensão da situação da poluição da região de Feira de Santana, propõe-se realizar uma coleta de dados de forma simplificada, por meio de levantamento

de dados em sites de órgãos públicos, como o da prefeitura de Feira de Santana e da Universidade Estadual de Feira de Santana, relatórios da Secretaria de Meio Ambiente (Semam) e estudos acadêmicos obtidos com o mecanismo de pesquisa do Periódicos CAPES, que discutem a situação dos rios Jacuípe e Subaé, além de artigos jornalísticos sobre o crescimento da cidade de Feira de Santana em associação à qualidade das águas superficiais. Para complementar, propõe-se coletar e analisar amostras de água, com o apoio de organizações locais, como o Departamento do Laboratório de Saneamentos da Universidade Estadual de Feira de Santana, seguindo os procedimentos descritos no livro *Standard Methods for Water and Wastewater Examination* (APHA, 2023), o que permitirá um estudo comparativo dos dados coletados em bibliografia e os resultados experimentais obtidos pelos alunos em sala de aula. A realização de atividades experimentais, cuja proposta é de ocorrer nas escolas públicas de Feira de Santana, podem engajar os alunos na investigação das substâncias presentes nas águas dos rios, utilizando técnicas laboratoriais.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPOSTA

A sequência didática proposta nesse trabalho tem como objetivo principal abordar, de maneira teórica e prática, a poluição hídrica e suas implicações para a saúde e o meio ambiente. Como pode ser visto na Tabela 1, a proposta começa com uma sondagem inicial para levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema e suas experiências pessoais com a poluição dos rios e, em seguida, uma análise de notícias locais sobre a situação da poluição nos rios Jacuípe e Subaé. A sequência continua com uma exploração expositiva teórica sobre os conceitos químicos envolvidos na poluição das águas, como pH, presença de metais, compostos orgânicos e as reações químicas relacionadas ao tratamento da água. A aula expositiva será seguida por um debate sobre os impactos da poluição e formas de mitigação, com os alunos sendo orientados a elaborar um mapa mental sobre o conteúdo abordado e há o uso de experimentação investigativa, cujo objetivo é fornecer uma compreensão prática das técnicas de análise de água, reforçando os conceitos químicos discutidos anteriormente.

Tabela 1 - Sequência didática proposta neste trabalho.

Aula	**Atividade**
1a aula	Sondagem e leituras.
2a aula	Explanação teórica.
3a aula	Júri simulado (discussão)
4a aula	Experimentações.
5a aula	Elaboração de material por parte dos alunos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Os alunos serão desafiados a refletir criticamente sobre a poluição das águas e a desenvolver propostas para a redução da poluição. Visa-se, com essa ação, promover a participação ativa dos alunos em cada etapa da aprendizagem, com o intuito de conscientizá-los sobre a importância da preservação dos recursos hídricos e o papel da Química nesse processo.

Na **primeira aula**, propõe-se realizar, formando uma roda de conversa, uma sondagem sobre o que os alunos entendem por poluição das águas dos rios e como isso impacta na saúde e no bem estar geral, na qual sejam norteados com alguns questionamentos, como: "De onde vem a água que consumimos e para onde vai após o uso?" para que troquem entre eles suas experiências e respostas. Em seguida, deverão ser distribuídas notícias de jornais com imagens e vídeo acerca da poluição dos rios Jacuípe e Subaé (situados no município de Feira de Santana) para que os alunos possam entender que a poluição está mais próxima do que se imagina, retomando as discussões sobre o assunto, guiadas com perguntas como: "Quais são as principais fontes de poluição da água na nossa cidade?" "Como isso afeta nossa saúde e o meio ambiente?" "Que papel a Química desempenha na análise e recuperação da qualidade da água?". Em seguida, os alunos serão orientados para que todas as ideias e respostas apresentadas sejam registradas em caderno para retomada ao longo das aulas.

Na **segunda aula,** será feita uma exploração teórica sobre o tema poluição hídrica, além de tratar-se da importância dos Rios Jacuípe e Subaé para a região de Feira de Santana. O objetivo é apresentar os conceitos químicos envolvidos no tema e discutir a relevância desses rios para a região por meio da explicação sobre como abastecem Feira de Santana e sobre seu impacto na biodiversidade local. A exploração teórica ocorrerá por meio de aula

expositiva, com a introdução dos seguintes conceitos químicos relacionados à poluição da água:

- pH e acidez da água
- Presença de metais
- Presença de compostos orgânicos
- Reações químicas da coagulação/floculação etapas do tratamento de água para abastecimento.

Na **terceira aula**, os alunos serão organizados para realizar um júri simulado das diferentes partes envolvidas no contexto da poluição ambiental desses rios, como, por exemplo: a população ribeirinha, as indústrias, os órgãos de fiscalização e órgãos ambientais, cada um defendendo o seu ponto de vista sobre os impactos da poluição e possíveis formas de mitigação. Seguindo a aula, será solicitado que os alunos elaborem um mapa mental sobre os assuntos explicados em sala e apresentem em aula seguinte. Os recursos didáticos utilizados serão apresentação em slides com imagens dos rios e quadro negro com a explicação *das* reações químicas. Para finalizar, serão apresentadas as etapas de coagulação e floculação do modelo de tratamento convencional de água para abastecimento, com a utilização de jarros que simulem o aparelho de *Jar test*, utilizado em estações de tratamento, de modo que os alunos interajam de forma participativa em cada etapa da construção desse novo conhecimento.

A **quarta aula** será de experimentações. A fim de entenderem como avaliar a qualidade da água, e de modo a permitir que todos participem de um experimento, os alunos serão divididos em três grupos. Cada grupo será responsável por realizar um experimento e explicar posteriormente aos colegas sobre como foi realizado e os resultados encontrados. Cada experimento deverá ser efetuado no tempo de 20 minutos e sua respectiva explicação deverá ocorrer no tempo de 10 minutos.

No primeiro experimento, os alunos avaliarão e medirão o valor de pH de diferentes tipos de água (mineral, potável, poluída, de poço) com suco do repolho roxo fornecido pelo docente. O suco de repolho roxo é uma alternativa natural e acessível como indicador visual de pH de qualquer substância por se tratar de um composto rico em antocianinas que alteram de coloração conforme o pH da substância com que estiverem interagindo (TERCI; ROSSI 2002).

No segundo experimento, realizarão o teste de turbidez utilizando um turbidímetro digital: a amostra será colocada em uma célula de vidro limpa e livre de bolhas de ar e será inserida no compartimento do turbidímetro. O aparelho emite um feixe de luz através da amostra e mede a quantidade de luz espalhada pelas partículas em suspensão, exibindo o valor de turbidez em NTU (Unidades Nefelométricas de Turbidez) (APHA, 2023). A turbidez é a medida recomendada para controle da qualidade da água, pois indica a existência de possíveis impurezas e/ou a necessidade de tratamento devido à dispersão de partículas flutuantes em água que podem incluir sedimentos como barro, microrganismos, algas, matéria orgânica. Assim, é possível realizar a comparação dos valores das amostras de água limpa e poluída empregando a turbidez.

No terceiro experimento, utilizarão um kit de ferro para testar a presença do íon metálico em águas, visando determinar a concentração de íons ferro (Fe^{2+} ou Fe^{3+}) dissolvidos na amostra. Embora essas espécies químicas apresentem benefícios à saúde do ser humano, o teor total de ferro em água pode ser considerado um dos indicativos de toxicidade, já que a presença de ferro em excesso causa incrustações em tubulações e pode causar doenças para os seres humanos. Essa análise servirá de exemplo de como os alunos poderão identificar a concentração de outras espécies por meio de reação química envolvendo espécies coloridas. Pode ser utilizado o kit que emprega, como reagente, a ortofenantrolina, que reage com os íons ferrosos (Fe^{2+}, ou Fe^{3+} reduzidos a partir de reação química com cloridrato de hidroxilamina em meio ácido), formando um complexo de coloração característica. Esse complexo é colorido e a intensidade da cor é proporcional à quantidade de ferro presente na água. Logo, a cor resultante pode ser comparada com uma escala de cores fornecida no kit, indicando a provável concentração do íon metálico na amostra. Assim, o uso do kit ajuda a avaliar a qualidade da água e a necessidade de tratamento, já que os óxidos de ferro formados a partir dos respectivos íons também podem adsorver metais tóxicos (BAUMGARTEN; PAIVA; RODRIGUES, 2014).

Após a execução desses experimentos, por fim, propõe-se realizar uma simulação de etapas mais importantes do tratamento da água. O intuito é que os alunos possam entender os processos químicos envolvidos na reação química da água com as substâncias químicas adicionadas para sua purificação e possam entender que, quanto mais poluída for a água, maior será a demanda de produtos químicos adicionados no tratamento para torná-la potável ao consumo humano. Para simular a coagulação, serão adicionados produtos

químicos como sulfato de alumínio e um alcalinizante para agrupar as partículas em suspensão; em seguida, na etapa da floculação, ocorrerá uma agitação lenta que faz com que as partículas formem flocos maiores; logo depois, na etapa de decantação, os flocos sedimentam-se no fundo, separando-se da água (Embasa,2025). Em seguida, utiliza-se carvão ativado e filtros para demonstrar processos de purificação por filtração. Todos os dados e resultados serão registrados em caderno e, para a discussão final, os alunos serão indagados sobre: "O que os resultados dos testes indicam sobre a qualidade da água?"

A **quinta aula** será de realização de atividade na qual os alunos apresentarão propostas para redução da poluição da água. Essa aula foi planejada com o objetivo de estimular neles a reflexão crítica e o desenvolvimento de soluções práticas para promover a preservação da água. Os alunos, divididos em grupos, deverão desenvolver ideias para evitar a poluição das águas, considerando ações individuais e coletivas, podendo, assim, produzir cartazes ou vídeos curtos para serem usados como campanhas de conscientização sobre o tema. Em seguida, será levantado o questionamento de "Como podemos aplicar essas propostas na realidade da nossa cidade? Como a Química pode ajudar nesse processo?".

Por fim, os alunos compartilharão seus aprendizados com os colegas como forma de incentivar o engajamento em ações de preservação das águas. Serão apresentadas as propostas criadas pelos grupos e os alunos serão incentivados à elaboração de um plano de ação escolar para redução da poluição da água (exemplo: campanhas de conscientização, visitas a estações de tratamento, projetos de reuso da água) a fim de estimular a transformação desses conhecimentos em ações concretas.

A elaboração da sequência didática foi planejada com base nas seguintes premissas: As atividades em sala de aula possuem a potencialidade de estimular a reflexão sobre a poluição hídrica e a importância de práticas sustentáveis. A metodologia proposta visa contribuir para a formação de alunos capazes de aplicar conhecimentos científicos para resolver problemas reais, com foco na sustentabilidade e na preservação do meio ambiente. A proposta de uma sequência didática fundamentada na experimentação e na problematização favorece uma abordagem interativa, que apresenta a Química como uma ciência aplicada ao cotidiano.

Tal abordagem revela-se especialmente pertinente diante da crescente degradação dos recursos hídricos, que acarreta na perda da biodiversidade aquática e no aumento da

presença de substâncias tóxicas, comprometendo a potabilidade da água e colocando em risco a saúde de populações inteiras (G1, 2019). Ao considerar uma perspectiva interdisciplinar e voltada à resolução de problemas reais, o ensino de Química amplia sua relevância social e educacional, ao capacitar os alunos para poderem compreender os mecanismos da poluição e refletir sobre soluções viáveis para sua mitigação.

Além disso, ao estimular o pensamento crítico e a participação ativa, essa metodologia contribui para a formação de sujeitos conscientes e preparados para atuar em prol das transformações socioambientais de suas comunidades. Contudo, é necessário reconhecer que a efetividade dessa proposta depende de condições estruturais adequadas, como a disponibilidade de materiais didáticos, infraestrutura compatível com as atividades experimentais e formação continuada dos docentes. Para que os impactos extrapolem os limites escolares, torna-se imprescindível o envolvimento de diferentes setores da sociedade, como a comunidade local, o setor produtivo e os órgãos públicos, na construção de práticas sustentáveis e efetivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A poluição das águas é uma problemática ambiental de grande complexidade e impacto global, e sua abordagem no ensino de Química, a partir de uma perspectiva contextualizada, se revela essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes. A proposta apresentada nesse trabalho demonstra que o ensino de Química pode ir além da simples transmissão de conteúdos teóricos, tornando-se um instrumento poderoso para a compreensão e solução de desafios ambientais locais, como os enfrentados pelos rios Jacuípe e Subaé, em Feira de Santana.

Ao utilizar a poluição hídrica como tema gerador, se faz possível ao integrar teoria e prática de maneira significativa, para promover o engajamento dos estudantes na análise dos impactos da poluição, na compreensão dos processos químicos envolvidos e na reflexão sobre práticas sustentáveis. A sequência didática proposta baseada na experimentação e na problematização busca proporcionar uma abordagem dinâmica e interativa, na qual os alunos possam visualizar a Química como uma ciência aplicada à realidade cotidiana. Esse tipo de ensino não apenas permite melhorar a assimilação dos conteúdos, mas também pode despertar um senso de responsabilidade.

A relevância dessa abordagem se evidencia na necessidade urgente de conscientização e ação frente à manipulação de recursos hídricos, uma vez que a poluição desses rios tem levado à perda da diversidade biológica e ao aumento da presença de substâncias tóxicas, tornando suas águas impróprias para o consumo e colocando em risco a saúde das populações locais. O ensino de Química, quando aliado a uma perspectiva interdisciplinar e voltada para a resolução de problemas reais, pode capacitar os alunos a compreenderem os processos químicos responsáveis pela poluição e a buscar soluções viáveis para sua mitigação. Além disso, ao estimular o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes, esse modelo pedagógico contribui para a formação de indivíduos preparados para enfrentar os problemas que surgirem em suas comunidades e serem vozes ativas nas melhorias do meio ambiente e do seu entorno.

Entretanto, é importante reconhecer que a efetividade desta proposta depende de recursos importantes, como os ligados à infraestrutura escolar, disponibilidade de materiais para experimentação adequada e capacitação docente. Além disso, a conscientização ambiental precisa superar as paredes da escola, envolvendo a comunidade, o setor industrial e os órgãos públicos para que mudanças efetivas possam ser inovadoras.

Desta forma, a proposta apresentada reforça a importância de uma educação científica engajada com a realidade social e ambiental dos alunos. Somente por meio de uma abordagem educativa transformadora, relacionando o conhecimento científico com problemas concretos da sociedade, será possível construir uma consciência ambiental sólida, promovendo a adoção de práticas sustentáveis, garantindo a preservação dos recursos hídricos no país e incentivando a formação de cidadãos críticos e conscientes sobre questões ambientais.

AGRADECIMENTOS

Os autores do trabalho gostariam de agradecer à CAPES pelo financiamento do Curso de Especialização de Ensino de Química e Biologia na modalidade à distância.

REFERÊNCIAS

APHA - American Public Health Association. **Standard Methods for the Examination of Water and Wastewater**. Washington, DC: American Public Health Association, 24th Edition, 2023.

BAUMGARTEN, Maria da Graça Zepka; PAIVA, Mariele Lopes de; RODRIGUES, Horácio Rodrigo Souza. **Kit analítico simplificado**: uma ferramenta para avaliação massiva da qualidade da água subterrânea. 28. ed. Rio Grande: Águas Subterrâneas, 2014. 10 p. 10 f.

EMBASA, **Abastecimento de Água**. Disponível em: https://www.embasa.ba.gov.br/embasa/abastecimento-de-agua?utm_source=chatgpt.com. Acesso em 09 de Março de 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019[a].

.FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019[b].

GIL, Antonio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**, Antonio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

G1. **Por conta da poluição, Rio Jacuípe registra desaparecimento de espécies e surgimento de baronesas**. G1 Bahia, 06 jun. 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/06/06/por-conta-da-poluicao-rio-jacuipe-registra-desaparecimento-de-especies-e-surgimento-de-baronesas.ghtml. Acesso em: 17 jan. 2025.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental: da prática à teoria**. Rio de Janeiro: Cortez, 2004.

ONU. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: https://www.un.org. Acesso em: 30 jan. 2025.

PEREIRA, D. M.; GOMES, R. C. A experimentação no ensino de Química: contribuições para a formação de uma educação ambiental crítica e interdisciplinar. **Revista Brasileira de Ensino de Química**, v. 40, n. 4, p. 131-145, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2176-9206-RBEQ-2018-0121. Acesso em: 26 jan. 2025.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. **Ensinando química**: realidades e desafios na sala de aula. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

SANTOS, L. F.; ALBUQUERQUE, E. M. A experimentação no ensino de Química: uma abordagem para a formação de cidadãos críticos e sustentáveis. **Revista Brasileira de Ensino de Química**, v. 41, n. 2, p. 356-373, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5935/2176-9206.20190029. Acesso em: 26 jan. 2025.

SANTOS, Leila Thaise Santana de Oliveira; JESUS, Taise Bomfim de. Caracterização de metais pesados das águas superficiais da bacia do rio Subaé (Bahia). **Geochimica Brasiliensis**, [S. l.] , v. 2, pág. 137, 2015. Disponível em: https://geobrasiliensis.emnuvens.com.br/geobrasiliensis/article/view/396. Acesso em: 16 mar. 2025

SILVA, E. A. COSTA, L. D. Efeitos da poluição hídrica na saúde pública: uma análise das implicações para o sistema de saúde no Brasil. **Revista de Saúde Pública**, v. 52, n. 1, p. 70-78, 2018. https://doi.org/10.11606/S1518-8787.2018052000354. Acesso em: 17 jan. 2025.

SILVA, Raquel Thomaz da; CURSINO, Ana Cristina Trindade; AIRES, Joanez Aparecida; GUIMARÃES, Orliney Maciel. Contextualização e experimentação: uma análise dos artigos publicados na seção. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte): SciELO - Scientific Electronic Library Online, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 277-298, dez. 2009. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172009110206.

SILVA, Jamilly Radhji Mota da; FERREIRA, Adriano Fernandes. A preservação de nossas águas: Um estudo sobre a legislação brasileira. **Athenas, Amazonas**, v. 1, n. 10, p. 58-72, jan. 2021.

TERCI, D. B. L.; ROSSI, A. V. Indicadores naturais de pH: usar papel ou solução? **Química Nova**, São Paulo, vol. 25, n° 4, p. 684-688, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

CAPÍTULO 37

EXPLORAÇÃO DE CONCEITOS DE QUÍMICA E BIOLOGIA EMPREGANDO REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A QUALIDADE DAS ÁGUAS SUPERFICIAIS DE FEIRA DE SANTANA - BA

Rafaela de Lima Oliveira
Guilherme Antonio Finazzi

INTRODUÇÃO

A cidade de Feira de Santana teve suas origens no século XVII, com a construção de uma capela na Fazenda Sant'Anna dos Olhos D'Água, por Domingos Barbosa de Araújo e Anna Branda, em homenagem à Nossa Senhora Santana. Com o passar do tempo, a capela tornou-se um ponto de parada para viajantes, acompanhada de um intenso movimento comercial, que incluía até a negociação de gado. As condições geográficas da região, com sua abundância de água, atraíam cada vez mais pessoas. Inicialmente, a feira de gado ocorria aos domingos, coincidindo com o dia da missa na capela, o que gerava um grande fluxo de pessoas. Esse movimento fez com que fossem necessárias construções de ruas, marcando o início da formação da cidade (Santo, 2013).

De acordo com Santo (1995), "várias lagoas foram aterradas e ocupadas pelos habitantes, virando muitas vezes loteamentos. O crescimento desordenado trouxe consequências durante o crescimento da cidade, tais como o descarte dos dejetos." (SANTOS, 1995). O referido autor ainda descreve que toda a cidade utilizava fossas de diversos tipos, que não eram construídas e operadas dentro de padrão técnico e, por isso, a grande maioria delas já contaminou o lençol freático da região.

Não é difícil perceber esse tipo de problemas na região. Basta um olhar mais atento para a cidade de Feira de Santana para notar que os recursos hídricos da cidade estão sendo afetados pelas atividades humanas. Um exemplo claro disso foi apresentado em uma reportagem do portal de notícias G1, que abordou uma denúncia feita por moradores de um bairro da cidade, onde foi registrada a morte de peixes. Diante da situação, a Secretaria

de Meio Ambiente de Feira de Santana precisou se deslocar até o local para investigar o ocorrido. Segundo a reportagem, além da coleta de amostras de água, os agentes da Secretaria também investigaram possíveis fontes de poluição em empreendimentos construídos na área (G1, 2022).

É importante identificar que a alteração do ecossistema tem raízes nos despejos lançados pelo ser humano. A morte de peixes pode estar associada ao aumento da Demanda Química de Oxigênio (DQO) e da Demanda Bioquímica de Oxigênio (DBO), que representam a concentração total de espécies químicas que reagem com gás oxigênio e a quantidade de microrganismos que absorvem gás oxigênio, respectivamente. Caso haja descarte de esgoto doméstico sem tratamento em corpos d´água, a quantidade dessas espécies químicas e desses microrganismos aumenta drasticamente, ou seja, a DQO e a DBO aumentam, fazendo com que a concentração de gás oxigênio na água diminua; de modo que não há gás oxigênio dissolvido disponível em concentração suficiente para manter a vida dos peixes, que falecem (Finazzi, 2025). O problema do lançamento de esgoto doméstico sem tratamento é ainda maior, pois a quantidade de microrganismos patógenos no corpo d´água receptor também aumenta. Identificar esses microrganismos e/ou buscar ações para minimizar a sua presença em água é de grande interesse não somente para manter o ecossistema aquático equilibrado, como também para facilitar a obtenção de água potável por meio de tratamento adequado. Para tanto, utiliza-se a contagem de coliformes totais como indicadores de poluição ambiental, visto que estão presentes no intestino de animais de sangue quente que podem estar doentios. No grupo dos coliformes existentes, *Escherichia coli* é o indicador de poluição empregado no país. Somente na sua ausência a água é considerada potável (Brasil, 2021).

Outro aspecto importante é a poluição gerada pelo despejo de efluentes pelas indústrias. Além de poder proporcionar o aumento da DQO, os despejos industriais podem elevar a concentração de espécies químicas tóxicas, como chumbo, cádmio e mercúrio, que podem intoxicar e matar a biota aquática e tornar a água imprópria para uso humano (Oliveira & Henkes, 2013).

Com base em reportagens como a mencionada anteriormente, faz-se necessário realizar um alerta importante quanto aos parâmetros relacionados à qualidade dos corpos

hídricos, o que evidencia a necessidade de um olhar mais atento sobre o tema. Além disso, é importante que essas questões sejam trabalhadas em sala de aula, para que possamos conscientizar os jovens desde a fase de estudos em nível de Ensino Médio sobre a importância da preservação dos recursos hídricos da cidade de Feira de Santana. Nesse contexto, a escola se torna um espaço essencial para promover esse movimento de educação ambiental.

A importância de se abordar esse tema reside no fato de que existe escassez de água potável no mundo, e água cuja composição é satisfatória para sofrer tratamento para o consumo humano é cada vez menos presente no planeta devido à poluição dos recursos hídricos (Freitas & Marin, 2015). Além disso, a exploração da temática pode incentivar a criticidade dos alunos frente ao descarte de efluentes em corpos d´água, de modo que possam exercer sua cidadania.

Outro aspecto que merece destaque é o preparo de docentes do Ensino Básico quanto aos conteúdos de Educação Ambiental. Soares e Frenedozo (2009) descrevem que, em pesquisa realizada com 20 professores de Ensino Fundamental na cidade de Santo André/ SP em 2006, 75% dos docentes afirmam estar pouco preparados para ministrar esses conteúdos devido à falta de recursos nas escolas e à deficiência de sua formação durante o curso de graduação. O estudo também revela que os outros docentes (25%), embora se sintam preparados para explorar a educação ambiental no ambiente escolar, consideram necessária a busca constante de informações sobre o tema. Portanto, a utilização de um estudo envolvendo revisão bibliográfica sobre a questão da poluição de água é interessante do ponto de vista da educação formal.

Pensando nisso, os autores buscam, neste trabalho, fazer um levantamento bibliográfico de artigos acessíveis no portal de periódicos da Capes via CAFe, a fim de apresentar uma revisão bibliográfica que vem sendo produzida sobre a temática dos recursos hídricos superficiais de Feira de Santana. A busca por essa revisão se fundamenta na possibilidade de ser utilizada para explorar conceitos de Química e de Biologia no Ensino Básico, pois o ensino realizado a partir da análise da qualidade dos recursos hídricos é mais significativo do que sem o uso da contextualização associada. Com isso, assuntos como concentração de soluções (dos materiais que promovem poluição), reações químicas (para

determinação de concentração) e classificação taxonômica (dos microrganismos indicadores e dos patógenos) podem ser explorados mais facilmente nas disciplinas de Química e Biologia de Ensino Médio.

A questão central deste trabalho é: O que já se sabe sobre os parâmetros de qualidade biológica e físico-química dos corpos d'água superficiais da cidade de Feira de Santana e como inserir os dados desta revisão em uma proposta de abordagem didática com estudantes de Ensino Médio?

JUSTIFICATIVA

O estudo surgiu da necessidade de avaliar a qualidade dos corpos hídricos superficiais de Feira de Santana e de utilizar os resultados dessa avaliação no ensino de Química e Biologia. Seu propósito é compilar e analisar parâmetros microbiológicos e físico-químicos desses mananciais por meio de uma revisão bibliográfica e propor uma forma de empregá-los em sala de aula.

OBJETIVO

Realizar um levantamento bibliográfico na base de periódicos da Capes sobre a qualidade microbiológica e físico-química da água dos corpos hídricos superficiais situados em Feira de Santana, com foco na análise de estudos científicos que abordem a qualidade da água, propondo uma abordagem didática que utilize os dados apresentados nesta revisão bibliográfica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa classifica-se como revisão bibliográfica, pois, conforme descreve Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Adotou-se essa abordagem por sua adequação aos objetivos de natureza exploratória, que, segundo o mesmo autor, visam "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses“ (Gil, 2002). Também é uma pesquisa descritiva, pois possui o

objetivo de avaliar como uma ação pedagógica a partir dessa revisão poderá proporcionar melhorias no ensino de Química e de Biologia.

TIPO DE ESTUDO

O estudo proposto é uma revisão bibliográfica que se caracteriza como uma revisão integrativa, pois sintetiza resultados de diferentes tipos de estudos sobre um objeto de pesquisa, considerando a temporalidade (Canuto, 2020), o que pode trazer diversidade à pesquisa. Também é um estudo de natureza exploratória, pois visa identificar que melhorias o uso da revisão bibliográfica pode proporcionar no Ensino Básico.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A coleta de artigos foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES no dia 25 de fevereiro de 2025, utilizando-se a estratégia de busca simples com o descritor "águas Feira de Santana", sem o uso de operadores booleanos. Delimitou-se o recorte temporal de 1970 a 2025 para selecionar publicações pertinentes à temática investigada.

Após a realização da análise do levantamento bibliográfico, foi proposta uma atividade pedagógica com base nas informações que os artigos apresentam.

PROCEDIMENTOS REALIZADOS

Foram selecionados artigos que abordam estudos tratando sobre a qualidade microbiológica e físico-química das águas superficiais da cidade de Feira de Santana, os quais foram analisados pela ferramenta CHatPDF. Além disso, foi preparada também uma proposta de aula sobre o tema, pensando em realizar conscientização de alunos do Ensino Médio.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o levantamento bibliográfico realizado pelo portal de periódicos da Capes, utilizando o descritor “águas Feira de Santana”, foi recuperado um total de 209 artigos. Deste total, foram selecionados os artigos cujo título respondesse adequadamente à primeira parte da questão central desse trabalho, resultando em 8 artigos que versam

sobre a qualidade microbiológica e físico-química de águas superficiais. Artigos que descrevem somente a influência da expansão urbana na qualidade das águas superficiais e/ou que descrevem a qualidade de águas subterrâneas sem realizar a caracterização microbiológica e/ou físico-química de águas superficiais foram descartados por não atenderem ao objetivo principal da revisão bibliográfica, embora possam ser empregados na ação pedagógica proposta.

Os artigos selecionados no presente estudo podem ser observados na Tabela 1.

Tabela 1 - Artigos selecionados no presente estudo a partir do portal de periódicos da CAPES (1970-2025)

	Título do artigo	**Autoria**	**Ano**
1	Qualidade microbiológica da água de lagoas e perfil de resistências antimicrobianas de *Escherichia coli* em Feira de Santana, Bahia	Nadyele Cristina Pereira Santos; Patrícia Teixeira Damasceno Lobo.	2024
2	Comunidade fitoplanctônica de uma lagoa eutrofizada (Lagoa Grande), Feira de Santana, Bahia	João Teixeira Xavier Neto; Carlos Wallace do Nascimento Moura	2019
3	Avaliação da Qualidade Ambiental da Lagoa Grande, através das Macrófitas Aquáticas	Juliana Conceição Brandão; Taise Bomfim de Jesus	2024
4	Macrófitas Aquáticas Associadas ao Rio Jacuípe, Feira de Santana, Bahia	Murilo Cordeiro Vasconcelos; Flavio França; Efigênia de Melo; Marise Carvalho; Robson Santos	2017
5	Caracterização de Metais Pesados das Águas Superficiais da Bacia do Rio Subaé (Bahia)	Leila Thaise Santana de Oliveira Santos; Taise Bomfim de Jesus	2015
6	Avaliação da Qualidade da Água da Lagoa do Berreca, Feira de Santana, Bahia	Camilla Marcele Silva Alves; Taíse Bomfim de Jesus	2022
7	Influência da expansão urbana na qualidade ambiental das Lagoas do Prato Raso e Geladinho, Feira de Santana -BA	Camilla Marcele Silva Alves, Taise Bomfim de Jesus	2023
8	Avaliação da qualidade da água da Lagoa Grande, Feira de Santana-BA, após revitalização	Eduardo Santos Silva; Taise Bomfim de Jesus	2024

Fonte: Autores, 2025.

Pode-se perceber, na Tabela 1, que, embora o recorte temporal tenha abrangido anos anteriores a 2015, somente nos 10 últimos anos foram publicados artigos na área temática.

Os artigos apresentados na Tabela 1 foram analisados com suporte do aplicativo de inteligência artificial ChatPDF, pois é uma ferramenta que fornece, de modo rápido, um resumo das informações mais importantes de cada artigo. Como resultado, foi possível gerar um quadro com os objetivos e resultados de cada artigo, como pode ser visto na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Objetivos e resultados dos artigos selecionados no presente estudo que foram fornecidos pelo aplicativo ChatPDF.

	Objetivo	Resultados
1	Avaliar a qualidade microbiológica da água e o perfil de resistência antimicrobiana de *E. coli*	Todas as amostras apresentaram coliformes termotolerantes acima do limite permitido (>1600 NMP/100mL), isolamento de 12 cepas com características típicas de *E. coli* apresentando resistência elevada a antibióticos
2	Identificar espécies de algas e cianobactérias na Lagoa Grande	Foram identificadas 33 espécies de algas e cianobactérias, sendo 8 novos registros para a Bahia; o grupo mais abundante (57%) foi de indivíduos do gênero *Chlorophyceae*
3	Avaliar a qualidade ambiental da Lagoa Grande, em Feira de Santana, utilizando macrófitas aquáticas como bioindicadores da presença de metais pesados na água	As concentrações de metais encontradas estavam dentro dos limites permitidos pela legislação, tanto em água quanto nos vegetais
4	Investigar a presença e a diversidade de macrófitas aquáticas no Rio Jacuípe, avaliando sua importância ecológica, capacidade filtradora e seu papel na preservação da qualidade da água	Foram identificadas 94 espécies vegetais, sendo 11 macrófitas aquáticas pertencentes às famílias *Fabaceae*
5	Avaliar a qualidade da água do rio Subaé, em Feira de Santana (BA), por meio da quantificação de metais pesados (Cd, Cr, Cu,	A qualidade da água do rio Subaé está comprometida, especialmente no trecho urbano de Feira de Santana: altas concentrações de Cu, Mn, Pb e Zn foram detectadas

	Ni, Mn, Pb e Zn) e correlação com parâmetros físico-químicos da água	
6	Avaliar a qualidade ambiental da Lagoa do Berreca por meio da análise de parâmetros físico-químicos e concentração de metais pesados	Presença de baixo teor de oxigênio dissolvido; os teores de metais pesados estavam dentro dos limites; notou-se alta concentração de clorofila α, indicando eutrofização
7	Investigar a influência da expansão urbana na qualidade ambiental das lagoas do Prato Raso e Geladinho em Feira de Santana, Bahia	Alguns valores de pH e a quantidade de coliformes totais nas lagoas estavam acima dos padrões estabelecidos em legislação; coliformes fecais foram detectados somente em um ponto da Lagoa do Geladinho
8	Criar um registro histórico dos parâmetros físicos e químicos da Lagoa Grande em Feira de Santana-BA, servindo como referência para futuras comparações de dados	Os níveis de metais e nutrientes, como fósforo, ainda permanecem elevados em alguns pontos, evidenciando que o processo de degradação e poluição persiste apesar das ações de revitalização

Fonte: Autores, 2025.

Os artigos recuperados pelo levantamento bibliográfico indicam três vertentes principais sobre a abordagem da avaliação ambiental das águas superficiais de Feira de Santana: a primeira vertente está relacionada à caracterização microbiológica; a segunda está relacionada à presença de vegetais do tipo macrófita; e a terceira à caracterização físico-química dessas águas.

AVALIAÇÃO MICROBIOLÓGICA

O artigo de Santos e Lobo (2024) aborda a identificação de microrganismos e a avaliação da resposta da biota presente na água de três lagoas de Feira de Santana em relação à resistência a antibióticos, o que nos trouxe resultados preocupantes. Além de apresentar elevada contagem de coliformes totais e termotolerantes (acima do permitido, de 1000 NMP/100 mL), indicativos da presença de patógenos, a amostra revelou resistência a antibióticos relacionada às 12 cepas isoladas que possuem características típicas de *E. coli*. Isso é um importante dado, pois a exposição das bactérias a antimicrobianos pode ativar mecanismos biológicos que causam mudanças genéticas ou permitem a troca de material genético com outras bactérias, resultando em "superbactérias" (Santos e Lobo, 2024). Além disso, a presença de coliformes

termotolerantes na água (como exemplo *E. Coli*) indica contaminação significativa, evidenciando a necessidade de tratamento adequado para o consumo humano, além de indicar a existência de um possível desequilíbrio ambiental.

Já o artigo de Neto e Moura (2019) descreve a identificação de 33 espécies de algas e cianobactérias nas águas da Lagoa Grande em Feira de Santana, sendo 8 novos registros para a Bahia. As cianobactérias causam impactos ambientais principalmente pela produção de metabólitos secundários bioativos com altas propriedades tóxicas que podem afetar a saúde dos seres humanos (Siqueira, 2005). Sendo assim, a observação da existência das cianobactérias na Lagoa Grande causa preocupação, pois elas são um forte indício de que as águas estão contaminadas.

AVALIAÇÃO AMBIENTAL NA PRESENÇA DE MACRÓFITAS

Dentre os artigos selecionados, dois destacaram a importância das macrófitas, especialmente no papel que desempenham na manutenção da qualidade dos corpos d'água. Tanto Brandão & Jesus (2024) quanto Vasconcelos *et al.* (2017) ressaltam a relevância dessas plantas aquáticas por sua capacidade de filtragem e despoluição da água.

No estudo de Brandão & Jesus (2024), as macrófitas analisadas demonstraram capacidade de absorção de metais tóxicos que não são degradados de forma biológica ou química (Zn, Ni, Cd, Cu, Fe, Mn, Cr e Pb), evidenciada pela presença desses metais nas folhas e raízes das plantas, o que mostra seu potencial como bioindicador e reforça a importância do monitoramento contínuo dessas espécies. A essa conclusão as autoras chegaram porque a água analisada esteve dentro dos parâmetros estabelecidos em Legislação.

Já Vasconcelos *et al.* (2017) buscaram monitorar as macrófitas do Rio Jacuípe, de modo a verificar o estado da flora presente. Os autores destacam as macrófitas aquáticas *Najas microcarpa, Nymphaea* ampla e *Cyperus articulatusu* como espécies ainda presentes que desempenham papel importante na melhoria da qualidade da água.

Apesar da importância da depuração que as macrófitas exercem sobre as águas, sua presença indica a existência de poluição. Por isso, existe a necessidade de se realizar o tratamento de efluentes antes de serem lançados nas águas, de modo que não seja necessário o uso de macrófitas para resultar em melhorias nos recursos hídricos superficiais da região.

PARÂMETROS FÍSICO-QUÍMICOS

No estudo de Santos & Jesus (2015), que aborda a avaliação físico-química do Rio Subaé, foram identificados níveis elevados de metais pesados, como Cobre (Cu), Manganês (Mn), Chumbo (Pb) e Zinco (Zn). A pesquisa indicou que as concentrações desses metais nas águas superficiais aumentaram em alguns pontos de monitoramento ao longo da Bacia do Rio Subaé durante o período das amostragens. Além disso, os parâmetros físico-químicos e os valores de DBO superaram os limites estabelecidos para corpos d´água de classe 2, de acordo com a legislação ambiental (Resolução CONAMA 357 de 2005) (Brasil, 2005). Os pontos com maior concentração de metais tóxicos coincidem com áreas localizadas dentro do perímetro urbano, o que indica a influência da atividade humana no processo de contaminação, provavelmente relacionada a atividades industriais. Esse fato serve como um alerta para os impactos negativos da expansão urbana desordenada.

Alves & Jesus (2022) afirmam, em seu artigo, que a qualidade ambiental da Lagoa do Berreca vem sendo comprometida pela crescente pressão urbana, especialmente com relação a um parâmetro físico-químico (oxigênio dissolvido) e um parâmetro microbiológico (clorofila) da água, que não atendem aos padrões estabelecidos pela Legislação para a classe 2 de enquadramento do corpo hídrico (Resolução CONAMA 357 de 2005) (Brasil, 2005). As autoras destacam, ainda, que os valores de oxigênio dissolvido estão em desacordo com os limites legais em todos os pontos analisados. Além disso, há indícios de que metais presentes na lagoa estejam sendo absorvidos por macrófitas aquáticas ou se precipitando no sedimento, o que evidencia a necessidade de estudos mais aprofundados sobre a dinâmica desses elementos no ecossistema.

Mais uma vez, a urbanização é apontada como a principal responsável pela má qualidade das águas superficiais de Feira de Santana. No caso da Lagoa do Berreca, as concentrações de metais pesados estavam dentro dos limites permitidos, o que foi atribuído à presença de macrófitas. No entanto, os autores não realizaram análises específicas dessas plantas. Por outro lado, os demais parâmetros avaliados estavam todos em desacordo com a legislação vigente.

A análise das águas das Lagoas do Prato Raso e Geladinho realizada por Alves & Jesus (2023) revelou que sua qualidade das águas não está totalmente enquadrada nos

parâmetros necessários para os usos de águas doces de classe 03, estabelecidos em Legislação (Resolução CONAMA 357 de 2005) (Brasil, 2005), visto que os valores de pH e a quantidade de coliformes totais se mostraram acima do permitido. Esse estudo indica que ambas as lagoas, em especial a Lagoa do Prato Raso, vêm sofrendo mais impactos devido à pressão urbana e despejo de efluentes. Provavelmente recebem esgotos domésticos e despejos alcalinos, já que possuem quantidade alta de microrganismos e apresentam altos valores de pH (acima de 8,5).

A revitalização da Lagoa Grande de Feira de Santana motivou Silva & Jesus (2022) a estudarem a situação do corpo d´água. Os autores concluíram que a revitalização influenciou a qualidade da água de forma limitada, pois não houve solução para o problema do lançamento contínuo de efluentes não tratados, que continuam a contaminar a lagoa e comprometer sua qualidade. Além disso, os níveis de metais e nutrientes, como fósforo, ainda permanecem elevados em alguns pontos, evidenciando que o processo de degradação e poluição persiste, apesar das ações de revitalização. É importante salientar a presença de matéria orgânica e de elementos traços em concentrações que podem causar danos ao ecossistema, indicando que a revitalização, até o momento do estudo, não foi suficiente para reverter os processos de eutrofização e degradação ambiental iniciados por atividades humanas intensas.

Esses resultados evidenciam a poluição das águas superficiais em Feira de Santana, de modo a necessitarem de tratamento especializado para poderem estar disponíveis em qualidade adequada para as mais diversas atividades humanas, bem como para a manutenção do equilíbrio do ecossistema às quais estão vinculadas. Em função disso, considerou-se importante utilizar esse tema em uma proposta de conscientização de alunos do Ensino Médio, de modo a abordar questões vinculadas à teoria de Química e de Biologia, em sala de aula.

PROPOSTA DE CONSCIENTIZAÇÃO EM SALA DE AULA

A seguir, apresenta-se uma proposta de conscientização sobre o tema, a ser aplicada em sala de aula por meio de uma problematização. A proposta está estruturada em três momentos que podem ser ajustados conforme a disponibilidade do professor, desde que

respeitada a sequência sugerida. Além disso, é fornecido o material que o professor pode utilizar para mediar as discussões.

A proposta foi elaborada para o Ensino Médio, considerando que os alunos estão em um processo de conclusão da Educação Básica, momento em que estão desenvolvendo maior autonomia e responsabilidade. Em um dos pontos dessa proposta, surgirá a necessidade de um trabalho de campo, o que exige justamente o uso dessas habilidades.

Descrição da proposta:

Momento 1: Iniciar a aula questionando se os alunos já analisaram a situação dos corpos d'água superficiais da cidade de Feira de Santana e se eles já tiveram a curiosidade de entender um pouco mais sobre o tema.

Momento 2: Após os primeiros questionamentos, serão apresentados reportagens e dados que relatam sobre o tema. Os alunos serão divididos em grupos: cada grupo irá ler um artigo ou reportagem, resumir e apresentar para o restante da turma. São sugestões de bibliografia os artigos descritos nesta revisão e as reportagens de Ferreira (2024) e Cruz (2025).

Momento 3: Atividade de campo.

A atividade de campo envolve a visita a um ou mais mananciais de águas superficiais da cidade de Feira de Santana, com o objetivo de identificar a situação desse(s) manancial(is) por meio de visualização direta. Na visita, devem ser registradas fotografias do(s) manancial(is), de modo a identificar o seu estado visual. Assim, durante a captura das imagens, o professor deve orientar os alunos a identificarem e registrarem os pontos mais críticos, ou seja, onde existem dejetos e/ou indícios de eutrofização e/ou presença de macrófitas.

Também deverá ocorrer, com o auxílio de entidades como a Universidade Estadual de Feira de Santana, uma coleta da água do(s) manancial(is) e realização de contagem de microrganismos pelo método de utilização do kit *Colilert* e determinação da concentração de oxigênio dissolvido por titulação iodométrica. Preferencialmente, a coleta e análise da água deverá ocorrer pelos alunos ou com seu acompanhamento, para que possam entender como são realizados os experimentos e o que se pretende obter como resultados.

Em sala de aula, sugere-se a socialização das fotografias obtidas na visita e de fotografias recuperadas das águas antes da poluição. A ação visa incentivar os alunos a compará-las, de modo que possam identificar os indícios de poluição nas diferenças visuais

da linha temporal da situação das águas. Em seguida, será realizada uma roda de conversa mediada pelo professor, de modo que os alunos poderão compartilhar suas observações e refletir sobre as questões ambientais apresentadas nas fotos e nos resultados das análises da(s) água(s).

A análise dos resultados experimentais permite realizar uma avaliação da qualidade das águas frente a documentos oficiais, tal como a Portaria n. 888/2021 (Brasil, 2021), que trata da qualidade da água para consumo humano, e a Resolução CONAMA n. 357/2005 (Brasil, 2005), que trata do enquadramento de corpos d´água que existe para a preservação desses recursos hídricos. Em sala de aula, visa-se estimular os alunos a correlacionarem a qualidade da água a esses documentos e discutirem as implicações da poluição, levando-se em conta conceitos como classificação taxonômica dos microrganismos e a quantidade de gás oxigênio disponível para a biota aquática.

Com respeito ao método iodométrico, pode ser empregado para o professor ensinar os conceitos de reação química e concentração de gás oxigênio dissolvido em água, pois, por meio desse método, o gás oxigênio reage com um sal de manganês(II), formando dióxido de manganês. Após acidificar o meio, a adição de um sal de iodeto promove uma reação química com o dióxido de manganês, formando iodo, o qual pode ser titulado com tiossulfato de sódio, e o resultado é utilizado para identificar, por estequiometria, a concentração de oxigênio em água (Vogel, 2022).

A atividade de campo tem como objetivo proporcionar aos alunos uma compreensão mais crítica sobre os impactos da poluição. Em suma, busca-se incentivar os alunos a perceberem e compreenderem o impacto da poluição nas águas e a proporem medidas de prevenção a essa poluição. Espera-se que, por meio dessa ação, os alunos desenvolvam uma visão crítica sobre os recursos hídricos da cidade, compreendendo as causas das contaminações e suas consequências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos artigos recuperados no levantamento bibliográfico proposto neste trabalho permitiu concluir que os corpos d'água da cidade de Feira de Santana necessitam urgentemente de ações voltadas para a sua preservação, pois diversos estudos apontam para o risco de contaminação, principalmente, por meio de microrganismos e metais

pesados. A presença de macrófitas indica que as águas estão sendo depuradas, ou seja, que os poluentes estão sendo absorvidos pelos vegetais; porém, nem todos os poluentes são filtrados, o que indica a necessidade de mitigação da poluição. Os artigos recuperados nessa revisão indicam que os processos de urbanização e industrialização presentes na região refletem na poluição, comprometendo a saúde dos ecossistemas aquáticos e a qualidade das águas, o que interfere no consumo humano.

Logo, abordar este tema em sala de aula contribui para a formação crítica dos alunos em relação à preservação das águas, tornando-os, assim, agentes disseminadores de informações em suas comunidades. A proposta de abordagem é simples, a utilização das reportagens e desta revisão tem a intenção de mostrar dados científicos sobre a situação atual das nossas águas superficiais e é reiterada pelas fotos retiradas dos pontos críticos. A exploração de conceitos de Química e de Biologia proposta nesse trabalho é destinada, principalmente, à possibilidade de maior compreensão sobre a poluição das águas, de modo a promover criticidade nos alunos de Ensino Médio e estimulá-los a proporem soluções de mitigação da poluição.

AGRADECIMENTOS

Os autores do trabalho gostariam de agradecer à CAPES pelo financiamento do Curso de Especialização de Ensino de Química e Biologia na modalidade à distância.

REFERÊNCIAS

ALVES, Camilla Marcele Silva; JESUS, Taíse Bomfim de. **Avaliação da qualidade da água da Lagoa do Berreca, Feira de Santana, Bahia.** Anais dos Seminários de Iniciação Científica; XXVI Seminário de Iniciação Científica da UEFS - Semana Nacional de Ciência e Tecnologia - 2022, Feira de Santana, 2022.

ALVES, Camilla Marcele Silva; JESUS, Taíse Bomfim de. **Influência da expansão urbana na qualidade ambiental das Lagoas do Prato Raso e Geladinho, Feira de Santana -BA**. Anais dos Seminários de Iniciação Científica; XXVII Seminário de Iniciação Científica da UEFS - Semana Nacional de Ciência e Tecnologia - 2023, Feira de Santana, 2023.

BRANDÃO, Juliana Conceição; JESUS, Taise Bomfim de. **Avaliação da qualidade ambiental da Lagoa Grande, através das macrófitas aquáticas**. Anais dos Seminários de Iniciação Científica, [S.L.], n. 27, p. 1-2, 18 jun. 2024. Universidade Estadual de Feira de Santana. http://dx.doi.org/10.13102/semic.vi27.10908.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Conselho Nacional do Meio Ambiente - CONAMA. **Resolução 357**. Brasília, 2005. 23 p. Disponível em: https://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr4/dados-da-atuacao/projetos/qualidade-da-agua/legislacao/resolucoes/resolucao-conama-no-357-de-17-de-marco-de-2005/view Acesso em 06 mai 2025.

BRASIL. **Portaria GM/MS nº 888, de 4 de maio de 2021**. Altera o Anexo XX da Portaria de Consolidação GM/MS nº 5, de 28 de setembro de 2017, para dispor sobre os procedimentos de controle e de vigilância da qualidade da água para consumo humano e seu padrão de potabilidade. DOU, 07/05/2021, Edição: 85, Seção: 1, Página:127.

CRUZ, Laiane. **Cerca de 3 mil toneladas de lixo já foram retiradas dos canais e córregos de Feira em 2024**. 2024. Disponível em: https://www.jornalfolhadoestado.com/geral/cerca-de-3-mil-toneladas-de-lixo-ja-foram-retiradas-dos-canais-e-corregos-de-feira-em-2024. Acesso em: 10 mar. 2025

FERREIRA, Jaqueline. **Córrego no bairro Mangabeira preocupa moradores; alagamentos são constantes**. 2024. Disponível em: https://www.acordacidade.com.br/variedades/corrego-no-bairro-mangabeira-preocu

FINAZZI, Guilherme Antonio. **Apostila de Química aplicada à Biologia**, aula 3, módulo 1. Disponível em: https://www.plataformaead.univasf.edu.br/sead/cursos.php?view=1459 ; acesso em 30 abr 2025. ISBN 978-85-5322-302-2.

FREITAS, Natália Teixeira Ananias; MARIN, Fátima Aparecida Dias Gomes. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 26, número especial 1, p. 234-253, jan. 2015. DOI: http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i0.2813

G1, BA. **Após morte de peixes, Secretaria do Meio Ambiente de Feira de Santana diz que água de córrego passará por análise**. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2022/10/14/apos-denuncia-de-morte-de-peixes-secretaria-do-meio-ambiente-de-feira-de-santana-diz-que-agua-de-corrego-passara-por-analise.ghtml. Acesso em: 09 abr. 2025.

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

OLIVEIRA, Lourenço Algemiro de; HENKES, Jairo Afonso. **Poluição hídrica: poluição industrial no Rio dos Sinos-RS**. Revista Gestão & Sustentabilidade Ambiental, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 186–221, 2013. DOI: 10.19177/rgsa.v2e12013186-221. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/gestao_ambiental/article/view/1448.. Acesso em: 30 abr. 2025.

SANTO, Sandra Medeiros. **A água em Feira de Santana: uma análise do bairro Rocinha**. 1995. 186 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Arquitetura e Urbanismo, Ufba, Salvador, 1995.

SANTO, Sandra Medeiros. **O Desenvolvimento Urbano em Feira de Santana (BA).** Sitientibus, Feira de Santana, v. 28, p. 9-20, jun. 2013

SANTOS, Leila Thaise Santana de Oliveira; JESUS, Taise Bomfim de. **Caracterização de metais pesados das águas superficiais da bacia do Rio Subaé (Bahia).** Geochimica Brasiliensis, [S.L.], v. 28, n. 2, p. 137-148, 1 dez. 2014. Geochimica Brasiliensis. http://dx.doi.org/10.5327/z0102-9800201400020003.

SANTOS, Nadyele Cristina Pereira; LOBO, Patrícia Teixeira Damasceno. **Qualidade microbiológica da água de lagoas e perfil de resistências antimicrobianas de *Escherichia coli* em Feira de Santana, Bahia**. Studies In Health Sciences, [S.L.], v. 5, n. 3, p. 1-2, 16 jul. 2024. South Florida Publishing LLC. http://dx.doi.org/10.54022/shsv5n3-003.

SILVA, Eduardo Santos; JESUS, Taíse Bomfim de. **Avaliação da qualidade da água da Lagoa Grande, Feira de Santana-BA, após revitalização.** Anais dos Seminários de Iniciação Científica; XXVI Seminário de Iniciação Científica da UEFS - Semana Nacional de Ciência e Tecnologia - 2022, Feira de Santana, 2022.

SIQUEIRA, Danilo Barbosa; OLIVEIRA FILHO, Eduardo Cyrino. **Cianobactérias de água doce e saúde pública: uma revisão**. Universitas Ciência da Saúde, Brasilia, v. 3, n. 1, p. 109-127, 2005.

SOARES, Márcia Belo; FRENEDOZO, Rita de Cássia. **Educação Ambiental: concepções e prática de professores da cidade de Santo André(SP).** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 7, 2009, Florianópolis-SC. Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). Florianópolis-SC: [s.n.], 2009. p.1-11.

VASCONCELOS, Murilo Cordeiro et al. **Macrófitas aquáticas associadas ao rio Jacuípe, Feira de Santana, Bahia.** Anais dos Seminários de Iniciação Científica, [S.L.], n. 21, p. 1-2, 1 nov. 2017. Universidade Estadual de Feira de Santana. http://dx.doi.org/10.13102/semic.v0i21.2186.

VOGEL, Arthur Israel; MENDHAM, J (Ed.). **Análise química quantitativa**. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022. xviii, 462 p. ISBN 9788521613114.

XAVIER NETO, João Teixeira; Moura, Carlos Wallace do Nascimento. **Comunidade fitoplanctônica de uma lagoa eutrofizada (Lagoa Grande), Feira de Santna, Bahia.** Anais dos Seminários de Iniciação Científica, [S.L.], n. 22, p. 1-2, 4 fev. 2019. Universidade Estadual de Feira de Santana. http://dx.doi.org/10.13102/semic.v0i22.4146.

CAPÍTULO 38

CAMINHOS FORMATIVOS PARA PROFESSORES: EXPLORANDO A MATEMÁTICA COM TECNOLOGIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Vagner Campeão
Karina Jacób Monteiro
Sidney Lopes Sanchez Júnior

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo consiste em investigar a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de Matemática na Educação Infantil e quais desafios permeiam a prática pedagógica do professor da Educação Infantil na utilização das TDICs; uma vez que tais estratégias são importantes para promoção da acessibilidade, inclusão, além de potencializar as possibilidades de interações e ensino.

O uso do computador na educação brasileira teve início nas universidades, por volta da década de 1970, com algumas experiências iniciais. A Informática Educacional no Brasil foi amplamente influenciada por propostas internacionais, sobretudo pelas ideias de Seymour Papert, criador da linguagem LOGO, que chegou ao país na década de 1980 e inaugurou uma nova perspectiva sobre o papel das tecnologias no processo de aprendizagem. Papert (1980) afirma que:

> [...] a criança que deve programar o computador e, ao fazê-lo, ela adquire um sentimento de domínio sobre um dos mais modernos e poderosos equipamentos tecnológicos e estabelece um contato íntimo com algumas das ideias mais profundas da ciência, da matemática e da arte de construir modelos intelectuais. (Papert, 1980, p.17)

Vivemos em uma sociedade permeada por informações rápidas e em constante transformação. No entanto, muitas práticas escolares ainda se concentram na memorização de conteúdos fragmentados, tornando-se, muitas vezes, obsoletas e descontextualizadas.

Diante disso, faz-se necessário que a escola prepare as crianças para buscar, selecionar e aplicar informações em contextos diversos — o que pode ser facilitado pelo uso de dispositivos tecnológicos como computadores, tablets e lousas digitais.

Para que o computador se torne, de fato, um instrumento pedagógico, é preciso superar a perspectiva instrucionista, em que o aluno apenas responde a comandos predeterminados. Segundo Valente (2014, p. 144):

> A questão fundamental no processo educacional é saber como prover a informação de modo que ela possa ser interpretada pelo aprendiz que passa a entender quais ações ele deve realizar para que a informação seja convertida em conhecimento.

Pensar sobre tais questões se faz necessário em todas as etapas da Educação. Na Educação Infantil, em especial na aprendizagem de Matemática, as tecnologias digitais podem favorecer o desenvolvimento do raciocínio lógico, da linguagem matemática e da resolução de problemas. De acordo com Borba e Villarreal (2005, p. 15): "As tecnologias digitais modificam não apenas a forma como se ensina, mas também a própria natureza do conhecimento matemático." Ao explorar softwares e aplicativos específicos, as crianças podem representar quantidades, classificar objetos, explorar noções de espaço-tempo e desenvolver habilidades como a atenção, memória e a concentração.

Há diferentes modalidades de uso do computador e outros dispositivos na educação, entre elas:

1. Programas tutoriais: são versões digitais da instrução programada. Possuem animações, sons e registro de desempenho. Segundo Valente (1999), sua vantagem está na facilidade de uso, mesmo por professores com pouca formação tecnológica; embora apresentem alto custo e baixa interatividade.

2. Programas de exercício e prática: reforçam conteúdos por meio de repetição e memorização, como jogos de aritmética ou sequências lógicas. Apesar de sua limitação conceitual, podem ser úteis quando bem articulados com propostas pedagógicas mais amplas. Camillo (2020, p. 5) destaca que:

> As tecnologias contribuem no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, auxiliando na visualização das informações, na construção de conhecimento e na motivação.

3. Jogos educacionais: promovem o aprendizado por meio da ludicidade e da exploração autônoma. No campo da Matemática, aplicativos como o "Matific" ou o "Ludomatemática" têm se destacado por integrarem desafios que estimulam o pensamento crítico e a resolução de problemas. Maia e Chaves (2023, p. 10) observam que:

> A utilização de jogos digitais pode ser uma estratégia eficaz para o ensino de Matemática na Educação Infantil, pois permite que as crianças aprendam de forma lúdica e significativa.

4. Simuladores: permitem a criação de situações fictícias para exploração e construção de hipóteses. São recomendados para o trabalho em grupo e podem ser usados como estratégia para o desenvolvimento de noções matemáticas no cotidiano da criança.

5. Aplicativos para professores e alunos: editores de texto, planilhas, softwares de criação e ambientes virtuais de aprendizagem que possibilitam organizar dados, registrar hipóteses e elaborar sequências didáticas. Além disso, há recursos que permitem o planejamento de atividades matemáticas com base em mapas conceituais e gráficos interativos.

6. Computador como comunicador: a internet e os ambientes virtuais possibilitam a comunicação, a pesquisa e o intercâmbio de experiências. O acesso à rede, porém, ainda é desigual no Brasil. De acordo com o Censo Escolar, 91% das escolas privadas possuem computadores com acesso à internet, enquanto apenas 51% das públicas contam com esse recurso (Brasil, 2021).

Na Educação Infantil, a tecnologia deve ser usada como linguagem complementar e integrada ao brincar, à investigação e à expressão. Para tanto, o papel do professor é fundamental. Ele deve selecionar softwares e dispositivos que dialoguem com os objetivos de aprendizagem, que estimulem a criança a representar ideias matemáticas, a organizar pensamentos e a desenvolver sua autonomia. Almeida e Valente (2011, p. 45) afirmam que:

"O professor deve ser o criador de ambientes de aprendizagem e se tornar facilitador do processo de desenvolvimento do aluno."

Além disso, as interfaces digitais modernas, com seu apelo visual e interatividade, favorecem o envolvimento das crianças com os conteúdos e contribuem para que o erro seja compreendido como parte do processo de aprendizagem. O desafio do professor é criar contextos significativos, em que a Matemática se torne viva, concreta e próxima da realidade das crianças.

Dessa forma, a inserção das tecnologias digitais da comunicação e informação na Educação Infantil não deve se restringir ao uso por si só, mas ser planejada pedagogicamente para potencializar experiências, ampliar repertórios e fortalecer vínculos entre a criança e o conhecimento.

CAMINHOS DA PESQUISA: METODOLOGIA, SUJEITOS E CONTEXTOS HISTÓRICOS

Inspirados pela sensibilidade que Loris Malaguzzi (1999) nos convida a cultivar diante da criança e de seus mundos múltiplos, esta seção apresenta os caminhos metodológicos e as vozes que emergiram a partir da aplicação de um questionário com 28 professores da Educação Infantil, oriundos de duas cidades do interior paulista[40]. A pesquisa intitulada “Caminhos Formativos para Professores: Explorando a Matemática com Tecnologias na Primeira Infância”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEdu – UEL), foi conduzida com o propósito de compreender como os docentes dessa etapa da educação básica percebem, mobilizam e ensinam a matemática por meio de recursos tecnológicos, problematizando o papel da formação docente nesses processos.

A escolha por uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, esteve alinhada ao desejo de escutar os sujeitos da pesquisa em seus contextos singulares, respeitando suas trajetórias, compreensões e modos de atuação. Para compreender as vozes docentes, optou-se pela metodologia da Análise de Conteúdo, conforme proposta por

[40] Sempre que mencionadas as cidades "A" e "B", refere-se a dois municípios do interior do estado de São Paulo, onde foram aplicados questionários a 28 professores da Educação Infantil. As respostas obtidas serviram de base para a análise sobre o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no cotidiano escolar.

Laurence Bardin (2011), permitindo que categorias emergentes se consolidassem a partir do discurso dos participantes.

O instrumento de coleta utilizado foi um questionário semiaberto, elaborado com base nos objetivos da pesquisa e composto por questões abertas e fechadas. As perguntas abordaram o uso de tecnologias digitais nas práticas matemáticas, a percepção sobre o potencial formativo desses recursos e as contribuições da formação inicial e continuada para esse uso. A aplicação foi realizada virtualmente, com participação voluntária e consentida, garantindo o anonimato dos participantes.

As respostas foram analisadas com base nas três etapas da Análise de Conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, resultando em quatro grandes categorias de análise: (1) Práticas pedagógicas com tecnologias; (2) Formação docente e desafios no uso de recursos digitais; (3) Percepções sobre o ensino da matemática na infância; e (4) Relação entre tecnologia, ludicidade e aprendizagem.

Os sujeitos da pesquisa foram professores atuantes nas redes públicas de duas cidades paulistas, ambas com políticas de formação continuada e envolvimento com os programas educacionais vigentes. Os perfis docentes apresentaram diversidade quanto ao tempo de atuação na área, com predomínio de professores com mais de cinco anos de experiência na Educação Infantil. A maioria declarou possuir formação inicial em Pedagogia, e cerca de 40% indicaram ter cursado especializações lato sensu em áreas relacionadas à infância ou tecnologias educacionais.

A análise das respostas revelou que, embora haja consenso sobre a importância das tecnologias digitais no cotidiano escolar, muitos professores apontam limitações no acesso e na infraestrutura disponível nas instituições. Uma docente afirma: *"Nem sempre temos os recursos funcionando, e quando temos, falta tempo para planejar atividades mais criativas com as crianças pequenas"*. Essa fala aponta para uma tensão recorrente entre o desejo de inovar e as condições concretas de trabalho.

Outro eixo importante emergiu a partir das percepções sobre a formação docente. Embora alguns participantes tenham relatado experiências positivas em cursos de formação, a maioria destacou que se sentem inseguros quanto ao uso pedagógico das tecnologias digitais no ensino da matemática. Como relata uma professora: *"Na faculdade*

vimos muito pouco sobre como usar tecnologia com os pequenos. Hoje, tento aprender sozinha ou com colegas da escola". A formação continuada, quando presente, aparece como uma oportunidade de reconstrução de saberes, mas ainda é percebida como esporádica e pouco conectada com a realidade das salas de aula.

Apesar dos desafios, os professores reconhecem que os recursos digitais ampliam as possibilidades de aprendizagem matemática na primeira infância. Um dos participantes escreveu: *"Com o uso de vídeos, jogos e aplicativos, percebo que as crianças se envolvem mais e aprendem brincando. Mas é preciso equilíbrio, para que não fiquem só nas telas"*. Essa fala evidencia um entendimento mais amplo do papel das tecnologias: não como substitutas do brincar concreto, mas como aliadas na ampliação de repertórios e linguagens infantis.

Além disso, algumas práticas inovadoras foram destacadas, como o uso de aplicativos de contagem, vídeos animados com sequências numéricas e jogos digitais que estimulam o raciocínio lógico. No entanto, essas práticas ainda são minoritárias e, muitas vezes, dependem da iniciativa individual dos docentes, o que reforça a necessidade de políticas formativas sistemáticas e contínuas.

Por fim, observa-se uma preocupação ética e pedagógica nas falas dos professores sobre o uso consciente das tecnologias. Uma participante enfatizou: *"A tecnologia não pode ser usada só porque está na moda. Ela tem que ter sentido, tem que fazer parte do projeto pedagógico"*. Essa perspectiva revela maturidade pedagógica e compromisso com uma Educação Infantil que respeita o tempo da infância, valorizando a ludicidade, a interação e a exploração do mundo real e virtual de maneira integrada.

Assim, os dados coletados com os 28 professores revelam caminhos possíveis, mas também obstáculos significativos para a integração das tecnologias digitais no ensino da matemática na primeira infância. As falas evidenciam a urgência de ações formativas que articulem teoria e prática, que respeitem o tempo do professor e que ofereçam suporte concreto para a transformação das práticas pedagógicas. Como reforça Bardin (2011, p. 39), *"analisar é, antes de tudo, compreender o sentido dos discursos, para então transformá-los em conhecimento"*. É nesse horizonte de escuta, análise e reconstrução de saberes que a pesquisa se inscreve, acreditando no potencial formativo da palavra docente

e na potência criadora de uma infância que aprende com o mundo – seja ele digital, analógico ou poético.

ANÁLISE DOS RESULTADOS: QUESTIONÁRIO – TDICS E ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A seguir, apresentamos os dados tabulados e analisados do questionário respondido por 28 professoras da Educação Infantil, com o objetivo de investigar a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de Matemática. As perguntas foram formuladas com base nos objetivos da pesquisa e visaram compreender os conhecimentos, práticas, desafios e percepções das docentes.

1. Você já ouviu falar em TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação)?

A maioria das professoras (75%) respondeu que já ouviu falar sobre TDICs, demonstrando um conhecimento inicial sobre o tema. No entanto, 25% ainda não se sentem familiarizadas com o termo, o que reforça a necessidade de formações mais específicas e aprofundadas na área.

2. Você utiliza as TDICs com as crianças na Educação Infantil?

Neste item, observamos que 64,3% das docentes afirmaram utilizar TDICs com as crianças, enquanto 35,7% disseram que não utilizam. Este dado revela que, embora a maioria esteja inserindo recursos digitais em suas práticas, ainda há uma parcela significativa que não os utiliza, o que pode estar relacionado à infraestrutura, formação ou insegurança pedagógica.

3. Você já participou de alguma formação sobre TDICs?

Apenas 39,3% das professoras relataram ter participado de alguma formação sobre TDICs. Este dado é bastante relevante, pois evidencia a lacuna existente entre o discurso sobre a importância da tecnologia na educação e a oferta real de formação continuada aos docentes.

4. Se sim, a formação contribuiu para a sua prática docente?

Das que participaram de formações, a maioria (77,8%) afirmou que a formação contribuiu significativamente para a prática pedagógica, revelando o impacto positivo da formação continuada. No entanto, 22,2% ainda não perceberam essa contribuição, o que pode indicar que a formação não foi suficientemente prática ou contextualizada.

5. Em sua prática com a Matemática, você já utilizou recursos digitais?

Cerca de 60,7% das docentes afirmaram que já utilizaram recursos digitais no ensino de Matemática na Educação Infantil. Esse dado é positivo, mas ainda demonstra que mais de um terço das professoras não estão explorando essas possibilidades, perdendo oportunidades de enriquecer as experiências matemáticas das crianças.

6. Você acredita que as TDICs podem contribuir para o ensino da Matemática na Educação Infantil?

A grande maioria das docentes (92,9%) acredita que as TDICs podem contribuir para o ensino da Matemática, apontando uma percepção positiva em relação ao potencial pedagógico dessas tecnologias.

7. Se sim, como você acredita que as TDICs podem contribuir? (resposta aberta)

As respostas abertas indicaram que as professoras acreditam que as TDICs:

- Tornam as aulas mais atrativas e interativas;
- Estimulam a curiosidade e o interesse das crianças;
- Favorecem o trabalho com formas, cores, números, contagem e resolução de problemas de forma lúdica;
- Potencializam o uso de vídeos, jogos e aplicativos educativos.

Essas percepções revelam que as professoras compreendem o valor das TDICs na criação de experiências significativas e interativas para o ensino da Matemática na infância.

8. Quais são os principais desafios enfrentados para o uso das TDICs? (resposta aberta)

Entre os desafios apontados, destacam-se:

- Falta de formação adequada e específica;
- Carência de equipamentos e infraestrutura nas escolas;
- Falta de tempo para planejar e adaptar atividades;
- Dificuldade no acesso à internet;
- Insegurança para utilizar novas tecnologias com as crianças pequenas.

Esses elementos demonstram que, para além da vontade docente, há barreiras estruturais e formativas que precisam ser enfrentadas pelas redes de ensino.

COMPARATIVO ENTRE CIDADES "A" E "B": ANÁLISE DETALHADA DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As cidades "A" e "B", dois municípios do interior paulista, possuem contextos educacionais distintos, mas com desafios e avanços semelhantes, principalmente no que diz respeito à incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na Educação Infantil. Com base nos dados coletados junto aos professores das duas cidades, esta análise comparativa busca compreender melhor como esses municípios têm integrado as TDICs em suas práticas pedagógicas, as diferenças no perfil dos educadores e os principais obstáculos enfrentados.

PERFIL DOS DOCENTES

A formação acadêmica dos professores nas duas cidades apresenta algumas diferenças importantes, que influenciam diretamente na forma como as tecnologias são incorporadas no cotidiano escolar.

"A"

Em "A", a maioria dos professores da Educação Infantil é formada em Pedagogia (78,6%), o que reflete um corpo docente predominantemente especializado para atuar na primeira infância. Além disso, a cidade conta com uma maior diversificação em termos de formação complementar, com 21,4% dos professores possuindo pós-graduação e mestrado na área da educação. Esse nível de qualificação pode facilitar o acesso e o uso de

metodologias mais avançadas, incluindo a utilização de tecnologias para enriquecer a aprendizagem.

“B”

Já em “B”, o quadro se apresenta de forma um pouco diferente. Aqui, 21,4% dos professores não possuem formação em Pedagogia, o que pode refletir um maior número de educadores oriundos de outras áreas de formação, possivelmente com menos ênfase em práticas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil. Embora a maioria dos docentes também tenha formação em Pedagogia (71,4%), a ausência de uma pós-graduação ou mestrado reflete uma menor especialização entre os professores, o que pode impactar a qualidade da implementação das TDICs no ensino.

USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O uso das TDICs tem sido uma constante transformação nas práticas pedagógicas, principalmente após a pandemia da COVID-19, que forçou muitas escolas a se adaptarem ao ensino remoto e híbrido. Ambos os municípios adotaram tecnologias digitais para dar continuidade ao processo educacional, mas as abordagens e os níveis de utilização variam.

FREQUÊNCIA DE USO DAS TECNOLOGIAS

- **Na cidade “A”**, 32,1% dos professores já utilizavam tecnologias digitais na educação antes da pandemia. Esse percentual indica que a cidade estava mais preparada para a incorporação das TDICs no ensino, com professores já familiarizados com plataformas como Google Drive, YouTube e Google Meet. Após a pandemia, a frequência de uso se ampliou, e hoje 40,7% dos professores utilizam as tecnologias de forma semanal, destacando-se o uso de ferramentas como PowerPoint e Canva (42,9%), além do uso contínuo de plataformas como WhatsApp, Google Classroom e YouTube.
- **Na cidade “B”**, 21,4% dos professores já utilizavam tecnologias digitais antes da pandemia, refletindo uma adesão mais tardia ao uso das tecnologias digitais. No entanto, após o início da pandemia, houve um aumento no uso das tecnologias,

embora de forma mais espaçada, com 39,3% dos docentes afirmando utilizá-las de forma esporádica. Apenas 28,6% dos professores de "B" utilizam plataformas digitais como PowerPoint e Canva, em comparação com "A", que apresenta uma utilização maior.

TIPOS DE RECURSOS UTILIZADOS

Em termos de plataformas específicas, ambas as cidades adotaram recursos semelhantes, mas com diferenças no grau de utilização.

- Na cidade "A": O uso de plataformas digitais para educação, como Google Drive, YouTube e WhatsApp, é comum em "A". Além disso, os docentes da cidade se destacam pelo uso de ferramentas mais sofisticadas, como PowerPoint (42,9%) e Canva (42,9%), que facilitam a criação de materiais pedagógicos ricos e interativos. As plataformas educativas como Google Classroom e a utilização de vídeos para aulas gravadas também são amplamente utilizadas, permitindo uma aprendizagem mais dinâmica e conectada com o universo digital.
- Na cidade "B", o uso de plataformas como Google Drive (32,1%) e WhatsApp (25%) também é predominante, mas a cidade apresenta menor adesão ao uso do PowerPoint e Canva, com apenas 28,6% dos professores utilizando de forma regular. O uso de YouTube também é mais limitado, com apenas 17,9% dos docentes utilizando-o para criar ou disponibilizar conteúdos para as crianças.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS ESCOLAS

Apesar das boas intenções e do aumento do uso das TDICs, ambas as cidades enfrentam obstáculos significativos para utilização das tecnologias no contexto do ensino de Matemática na Educação Infantil.

Falta de Formação

A falta de formação específica para o uso pedagógico das tecnologias digitais é o principal desafio apontado pelos professores de ambas as cidades. Em "A", 60,7% dos professores acreditam que mais formações práticas e teóricas são necessárias para melhorar a qualidade do ensino digital. A cidade apresenta um cenário mais favorável em

termos de acesso a cursos e programas de formação, mas ainda assim a capacitação dos docentes continua sendo uma prioridade.

Em “B”, a situação é mais crítica, com 42,9% dos professores destacando a necessidade de mais capacitações para o uso de tecnologias para ensinar Matemática na Educação Infantil. O município ainda enfrenta dificuldades em oferecer formações continuadas para os educadores, o que dificulta a utilização plena dos recursos digitais disponíveis.

Falta de Equipamentos e Infraestrutura

Outro grande desafio comum é a falta de equipamentos adequados. Em “B”, 17,9% dos professores mencionaram a carência de recursos tecnológicos, como computadores e tablets nas escolas. No entanto, a cidade tem investido de forma constante na modernização das suas escolas e no fornecimento de equipamentos para os docentes.

Em “B”, a falta de equipamentos é um obstáculo significativo, com 39,3% dos professores apontando a escassez de recursos como um grande desafio. A cidade precisa melhorar a infraestrutura tecnológica das escolas para garantir que os professores possam utilizar as TDICs de forma eficiente.

EXPECTATIVAS PARA O FUTURO

Para o futuro, ambas as cidades devem investir mais em formação continuada para os professores, com foco em práticas pedagógicas que integrem as TDICs de forma mais significativa. Além disso, é necessário que as administrações municipais se atentem à importância de fornecer recursos tecnológicos adequados para a Educação Infantil, para que os professores possam utilizar de maneira mais eficiente e pedagógica.

A colaboração entre os municípios, a troca de experiências e o investimento em parcerias com instituições de Ensino Superior e empresas de tecnologia podem ser caminhos viáveis para superar os desafios atuais e garantir que a Educação Infantil de “A” e “B estejam em sintonia com as exigências do mundo digital, preparando as crianças para um futuro cada vez mais conectado e tecnológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidencia que as TDICs têm um grande potencial para transformar o ensino de Matemática na Educação Infantil, desde que sejam utilizadas de maneira estratégica e criativa. No entanto, os dados apontam para várias barreiras que ainda precisam ser superadas, como a falta de formação inicial e continuada, as dificuldades de infraestrutura e o acesso desigual às tecnologias. Para que as TDICs possam ser plenamente integradas ao ensino de Matemática, é necessário um investimento mais robusto em políticas públicas de formação e infraestrutura. Como destacam Almeida e Valente (2011), o papel da formação docente é crucial para garantir que as tecnologias sejam usadas de forma inovadora e eficaz. Além disso, a pesquisa de Borba e Villarreal (2005) sugere que a formação deve ser voltada para o uso da tecnologia como um meio para a exploração investigativa da Matemática, estimulando a curiosidade e o pensamento crítico das crianças.

Portanto, é imperativo que as escolas, os governos e as instituições de Ensino Superior se unam para criar um ambiente propício para o uso das TDICs, com políticas de inclusão digital, formação continuada de professores e apoio constante ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Dessa forma, será possível aproveitar todo o potencial das tecnologias para promover uma educação matemática mais significativa, criativa e acessível a todas as crianças da Educação Infantil.

Em resumo, “A” e “B apresentam cenários distintos no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais na Educação Infantil, mas com desafios semelhantes. “A” está em uma posição mais avançada em termos de uso das TDICs e formação docente, enquanto “B” enfrenta barreiras mais significativas, tanto em termos de infraestrutura quanto de formação continuada. No entanto, ambos os municípios reconhecem a importância da formação dos professores e do fornecimento de recursos adequados para o uso pedagógico das tecnologias, aspectos essenciais para a melhoria da educação na primeira infância.

Aqui está uma tabela comparativa entre “A” e “B”, para visualizar melhor as diferenças e semelhanças no uso das tecnologias digitais na Educação Infantil:

Aspecto	"A"	"B"
Formação Acadêmica dos Docentes	78,6% em Pedagogia, 21,4% com Pós-graduação ou Mestrado	71,4% em Pedagogia, 28,6% sem formação em Pedagogia
Frequência de Uso das Tecnologias	40,7% utilizam semanalmente as tecnologias	39,3% utilizam esporadicamente as tecnologias
Ferramentas Mais Usadas	PowerPoint (42,9%), Canva (42,9%), Google Drive, YouTube, WhatsApp	Google Drive (32,1%), WhatsApp (25%), YouTube (17,9%)
Uso de Google Classroom	Frequentemente usado (33,9%)	Usado ocasionalmente (21,4%)
Necessidade de Formação Adicional	60,7% dos professores apontam necessidade de mais formações	42,9% dos professores destacam a falta de capacitação
Infraestrutura Tecnológica	17,9% mencionam falta de equipamentos adequados	39,3% destacam a escassez de recursos tecnológicos
Equipamentos Disponíveis	Melhoria contínua na oferta de equipamentos	Necessita de mais investimentos em infraestrutura
Principais Desafios	Falta de formação específica e equipamentos limitados	Falta de formação continuada e escassez de equipamentos
Expectativas para o Futuro	Investir em formação e parcerias para ampliar o uso das TDICs	Melhorar a infraestrutura e aumentar a capacitação dos professores

Essa tabela ajuda a identificar as principais diferenças e semelhanças entre os dois municípios, destacando as áreas que precisam de mais atenção para melhorar o uso das Tecnologias Digitais na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologia no desenvolvimento profissional do professor: política, currículo e formação**. São Paulo: Paulus, 2011.

BORBA, Marcelo C.; VILLARREAL, Maria E. **A matemática em cenários de investigação com uso de computadores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica** *2021*. Brasília: MEC/INEP, 2022.

CAMILLO, Cíntia Moralles. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: contribuições para o ensino e aprendizagem de Matemática**. Research, Society and Development, v. 9, n. 7, p. e182973272, 2020.

MAIA, Beatriz Monteiro da Silva; CHAVES, Paloma Epprecht e Machado de Campos. **Uso da tecnologia para o ensino e aprendizagem de matemática e computação na educação infantil**. Revista Ciência em Evidência, v. 4, n. FC, p. e023004, 2023.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1980.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VALENTE, José Armando. **Ensinar e aprender com as tecnologias: o uso da informática na construção do conhecimento** . In: PRETI, Oreste; VALENTE, José Armando (org.). *Educação a distância: construção de ambientes de aprendizagem na internet*. Campinas: UNICAMP/NIED, 2014. p. 139-161.

CAPÍTULO 39

A ATRATIVIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE: QUEM SÃO OS RESPONSÁVEIS POR ESSA TAREFA E COMO FOMENTÁ-LA?

Claudecir dos Santos
Jéssica Luana Casagrande

INTRODUÇÃO

A atratividade da profissão docente tem se apresentado como um objeto importante nos debates por articular os desafios direcionados à figura do professor. Quando debatemos essa temática a partir dos eixos da atração, retenção e desenvolvimento docente, precisamos considerar que a escolha pela profissão e a inserção no mercado de trabalho "vão além de uma decisão subjetiva, pois abrangem também as condições econômicas e socioculturais dos jovens" (Masson, 2017, p. 852). Apesar de distintas, as questões de abandono ou permanência na carreira docente envolvem a remuneração, assim como "a identificação com a profissão e a sua valorização social" (Masson, 2017, p. 854).

Com o intuito de contribuir com o debate da atratividade docente, tomamos como ponto de partida o conceito de valorização, que envolve o conjunto da formação inicial e continuada, condições de trabalho, carreira e remuneração. Nosso objetivo é analisar como os indicadores das metas do atual Plano Nacional de Educação (PNE)[41] que tratam da docência nos oferecem um panorama sobre a atratividade no cenário brasileiro.

Metodologicamente, analisamos as preocupações atreladas à atratividade docente a partir do Relatório "Professores são importantes: atraindo, retendo e desenvolvendo professores eficazes" publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e realizamos uma análise quantitativa dos indicadores das metas 15,

[41] O PNE em vigor (2014-2024), composto de 20 metas, foi aprovado pela Lei 13.005, de 2014, mas foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025, com base na Lei 14.934, de 2024.

16, 17 e 18 do Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Brasil, 2024a), relacionando tais preocupações ao contexto das diferentes regiões do Brasil.

Propomos, deste modo, uma primeira seção com discussões acerca da atratividade docente no cenário de desvalorização em que os professores se encontram. Na seção seguinte, apresentamos um quadro no qual problematizamos as categorias presentes no Relatório da OCDE e as articulamos com os dados do Relatório das Metas do PNE para compreendermos a realidade brasileira. Por fim, tecemos algumas considerações sobre a temática, reafirmando a importância de seguirmos lutando e construindo proposições para a melhoria da profissão docente.

DESAFIOS NO FOMENTO DA ATRATIVIDADE EM UM CENÁRIO DE DESVALORIZAÇÃO DOCENTE

Quando se discute a qualidade da educação, normalmente se considera a qualidade do corpo docente como um dos fatores mais relevantes para esse processo (Silva; Martins, 2024). Entretanto, em vez de problematizarem políticas e programas voltados à melhoria da qualidade docente, os discursos, a partir de 1990, direcionaram-se aos professores, responsabilizando-os "pelo insucesso nos índices de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, e, ao mesmo tempo, os colocando com exclusividade na tarefa de reverter o cenário de reprovações e de fracasso escolar" (Anadon; Silva, 2023, p. 3).

Ao atribuirmos o conceito de atratividade da profissão, embasado por condições para a atração, retenção e desenvolvimento desses profissionais, analisamos que, junto a esse conjunto de discursos que responsabilizam e culpabilizam os professores, há todo um processo de desvalorização da profissão. Desse modo, qual é o cenário que se constrói para que se possam atrair, reter e desenvolver esses profissionais? Ademais, quem são os responsáveis por fomentá-los?

No Brasil, precisamos considerar, além de sua dimensão continental, a constituição dos estados e municípios como entes federados e suas particularidades em relação à autonomia política que possuem na oferta da educação para a população e nas ações direcionadas à formação docente e aos incentivos à continuidade da profissão (Geglio, 2015). Ao utilizar como embasamento os dados do Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Brasil, 2024a), podemos visualizar alguns indicadores em torno das

metas 15, 16, 17 e 18 que tratam, respectivamente, da formação e da valorização desses profissionais nas diferentes regiões brasileiras.

Quando tratamos da valorização, referenciamos a Resolução nº 2/2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e entende a valorização como "uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada" (Brasil, 2015, p. 15), incluindo, entre outras recomendações, a aprovação de planos de carreira e salário, jornadas de trabalho com dedicação exclusiva em um único estabelecimento de ensino e carga horária destinada a outras atividades pedagógicas.

A articulação desses elementos que são atribuídos à valorização docente é fundamental para pensarmos em ações direcionadas à atratividade desses profissionais. Todavia, o cenário de desvalorização docente se torna um dos maiores empecilhos para a efetivação desse processo. Em se tratando da formação inicial, analisamos, a partir da apresentação dos últimos dados do Censo da Educação Superior 2023 (CES) (Brasil, 2024b), a forte presença das instituições privadas com fins lucrativos na oferta dos cursos e um aumento substancial dessa oferta na modalidade de Educação a Distância (EaD).

Esses dois fatores, aliados à mercantilização da educação, resultam em uma formação aligeirada, deficiente, pragmática e barata que "fragiliza e hostiliza todos e qualquer aporte teórico crítico, a fim de constituir cada vez mais uma engrenagem perversa de fragilização da profissão docente" (Fávero; Mikolaiczik, 2024, p. 8). Esses discursos que responsabilizam os professores também são visualizados quando discutimos acerca da formação continuada.

Por muitas vezes, o desenvolvimento profissional docente é visto como uma responsabilidade exclusiva do professor, desarticulada da discussão a respeito das políticas e programas voltados a essa formação contínua. O processo fica submetido ao discurso de "cuidar de si", de ser uma "escolha", uma "opção do professor e da professora investir ou não no seu próprio desenvolvimento, uma vez que, só depende de seu engajamento, de seus esforços, e de sua dedicação" (Anadon; Silva, 2024, p. 16). No entanto, a falta de condições dignas de trabalho, associada à busca por esse aperfeiçoamento contínuo, impede que os profissionais tenham tempo para se dedicar aos estudos, tornando a especialização a distância, ofertada na maior parte das vezes pelas instituições privadas, o caminho mais viável (Corrêa, 2022).

Vinculado a essa desresponsabilização na oferta de uma formação continuada de qualidade, observa-se um ataque à própria autonomia docente, quando há um "recrudescimento do controle sobre a prática dos professores, com encaminhamentos cerceadores e o aumento da cobrança por resultados, apesar da vertiginosa degradação dos investimentos" (Silva; Martins, 2024, p. 2).

Diante desse contexto, é importante defendermos "a valorização do professor, entendida como um direito, o qual ainda necessita ser garantido e ampliado" (Masson, 2017, p. 861). Além disso, mesmo que o Estado lide com uma impossibilidade de ser mediador na superação das desigualdades na sociedade capitalista, "é fundamental a organização coletiva desses profissionais para a manutenção, garantia e ampliação de direitos no plano legal" (Masson, 2017, p. 861).

Em síntese, oferecer possibilidades para que a docência se torne uma escolha profissional condiz com melhorias para a inserção nessa carreira. Destarte, a permanência e o desenvolvimento na profissão exigem condições para assegurar a estabilidade, com remuneração justa, reconhecimento profissional e social e um cuidado com a saúde desses profissionais. Dessa forma, mesmo que esses elementos não esgotem a discussão acerca da valorização, podem "ser tomados como parâmetros iniciais para uma adequação dos planos de carreira dos profissionais com vistas à valorização profissional" (Masson, 2017, p. 860).

PENSAR A ATRATIVIDADE NO CENÁRIO BRASILEIRO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS METAS DO PNE

Uma das discussões presentes no Relatório da OCDE condiz com a necessidade de, além de atrair e reter os professores, "oferecer apoio e incentivos para o desenvolvimento profissional e o desempenho contínuo em todos os níveis" (OCDE, 2006, p. 10). Articular a atração, retenção e desenvolvimento desses profissionais com o conceito de valorização nos permite compreender que "[...] a formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho" (Saviani, 2009, p. 153).

Com o intuito de realizar uma análise sobre a atratividade docente no Brasil, articulamos as principais preocupações presentes do Relatório "Professores são

importantes: atraindo, retendo e desenvolvendo professores eficazes", publicado pela OCDE e os dados quantitativos das metas 15, 16, 17 e 18 presentes no Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Brasil, 2024a). A escolha pelo PNE (Brasil, 2014) nos oferece subsídios para discutir a docência dentro desse cenário. Além disso, a escolha pelo relatório da OCDE nos permite articular uma agenda que aborda a referida temática e produz documentos para "identificar opções de políticas para atrair, desenvolver e reter professores eficazes" (OCDE, 2006, p. 3).

No Quadro 1, compilamos as informações referentes às principais preocupações que estão presentes no Relatório da OCDE em relação à atratividade docente e, na sequência, atribuímos tais preocupações aos dados do cenário brasileiro.

Quadro 1 - Preocupações em torno da atração, retenção e desenvolvimento dos professores

Atração	Retenção	Desenvolvimento
Manutenção de um suprimento adequado de professores de boa qualidade.	Altas taxas de redução no número de docentes.	Preocupação com o número suficiente de professores com conhecimentos e habilidades para atender às necessidades das escolas.
Composição da força de trabalho.	Preocupação com os efeitos de carga de trabalho excessiva, estresse e ambientes de trabalho inadequados.	Limitação quanto aos vínculos entre formação, desenvolvimento profissional e as necessidades das escolas.
Imagem e *status* da docência e falta de valorização adequada.	Limitação de meios para reconhecer e recompensar os professores.	Falta de programas sistêmicos de iniciação para professores.
Diminuição dos salários.	Lentidão dos processos para solucionar o ensino ineficaz.	Distribuição desigual de professores.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Relatório da OCDE, 2006.

Ao discutirmos sobre a atração, observamos que as principais preocupações dizem respeito à falta de professores dispostos a seguir a profissão, à dificuldade em suprir esse quadro com profissionais que possuam formação adequada para o nível que lecionam, à

valorização e à melhoria dos próprios salários. A meta 15 do PNE (Brasil, 2024a) nos oferece subsídios importantes na superação das preocupações relacionadas à atração, pois almeja garantir uma política nacional de formação dos profissionais, assegurando que estes possuam formação específica em nível superior, em cursos de licenciatura e na área em que atuam.

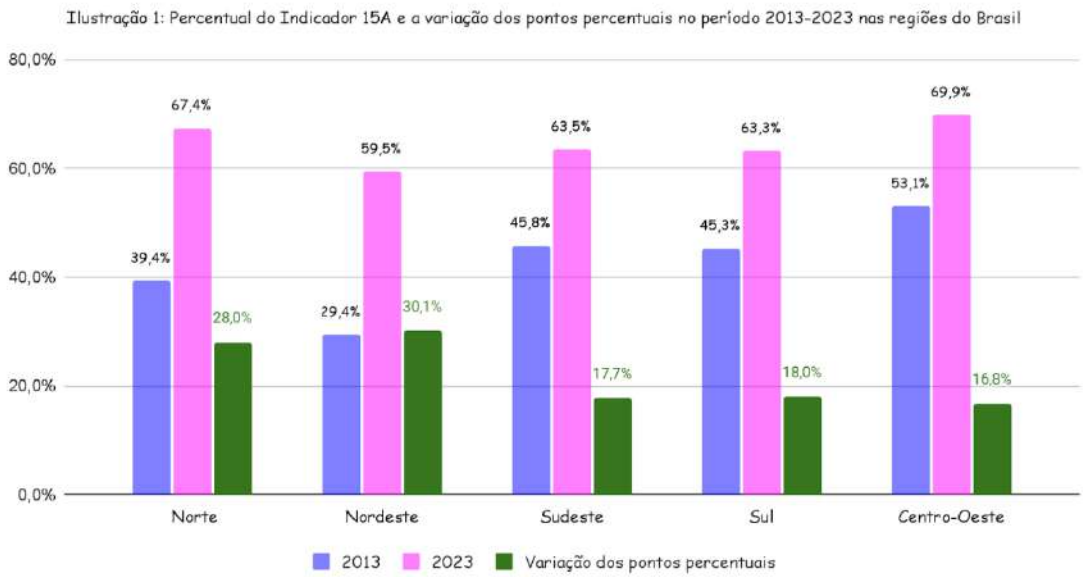
Entretanto, junto a essa formação, é preciso pensar também na valorização desses profissionais, uma vez que, além de formá-los, é necessário garantir um espaço de trabalho em que possam exercer sua função. Além disso, é fundamental a realização de concursos, a oferta de contratos fixos, a garantia de ambientes de trabalho adequados e o reconhecimento social e salarial. É essencial também considerar a qualidade dos cursos de formação, questionando o perfil das instituições que os oferecem.

Para o monitoramento da meta 15, são estabelecidos quatro indicadores e cada um deles trata de uma etapa da educação básica. Todos eles se referem à proporção de docentes cuja formação superior é adequada à área de conhecimento em que lecionam. O Indicador 15A se refere à educação infantil; o 15B, aos anos iniciais do ensino fundamental; o 15C, aos anos finais do ensino fundamental; e o 15D, ao ensino médio. Todos têm o objetivo de atingir a meta de 100% dos professores com a formação adequada até 2024 (Brasil, 2024a).

Apresentamos a seguir os dados dos Indicadores 15A e 15B[42]. Na Figura 1, visualizamos o percentual do Indicador 15A, voltado aos professores da educação infantil. A meta era atingir 100% dos professores com essa formação, contudo, nenhuma das regiões atingiu esse percentual. A região Centro-Oeste foi a que apresentou a maior porcentagem (69,9%), entretanto, no período de 10 anos, foi a que apresentou menor crescimento nesta oferta, com apenas 16,8% pontos percentuais (pp.). A região Nordeste foi a que apresentou a menor porcentagem em atingimento da meta, mas que teve o maior crescimento neste decênio, com 30,1%.

[42] Para que possamos analisar o cenário das outras metas, apresentamos apenas o percentual dos Indicadores 15A e 15B, haja vista que não teríamos condições dentro deste trabalho para realizar uma análise de todos os dados presentes no Relatório do INEP.

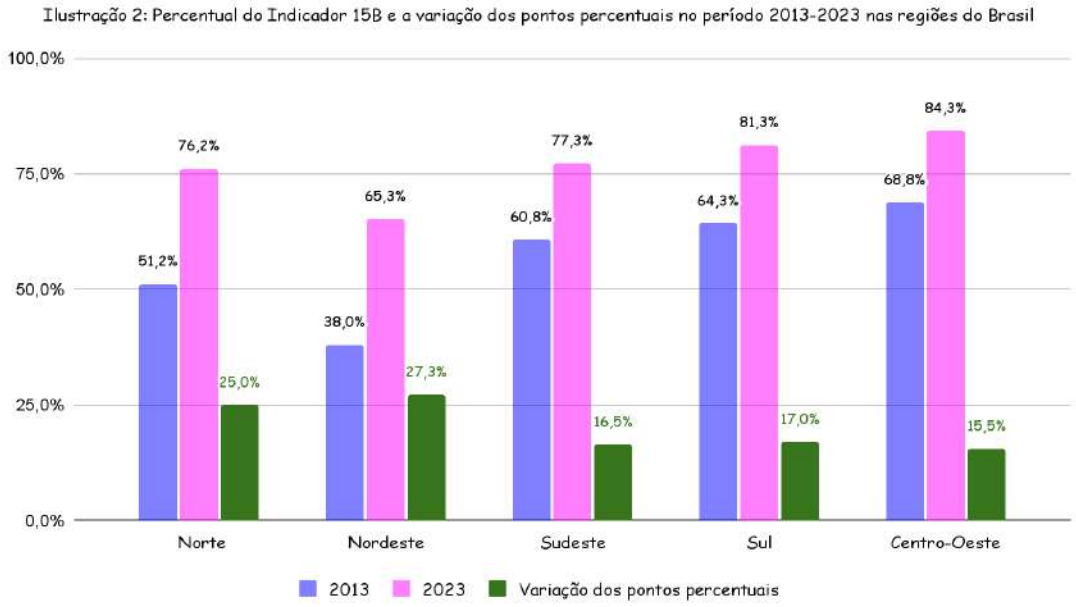
Figura 1 - Percentual do Indicador 15A e a variação dos pontos percentuais no período 2013-2023 nas regiões do Brasil.



Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados do Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2024).

Na Figura 2, apresentamos o percentual do Indicador 15B, que diz respeito aos anos iniciais do ensino fundamental. Para essa etapa da educação básica, visualizamos porcentagens maiores do que em relação à educação infantil, mas demonstrando também o não atingimento da meta de 100% dos profissionais. A região Centro-Oeste novamente se apresenta com os maiores índices (84,3%), mas também teve o menor crescimento em pp. ao longo do decênio (15,5%). O Nordeste segue com os maiores índices quanto ao avanço dessa oferta, com 27,3% pp., seguido pela região Norte, com 25% pp.

Figura 2 - Percentual do Indicador 15B e a variação dos pontos percentuais no período 2013-2023 nas regiões do Brasil.



Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados do Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2024).

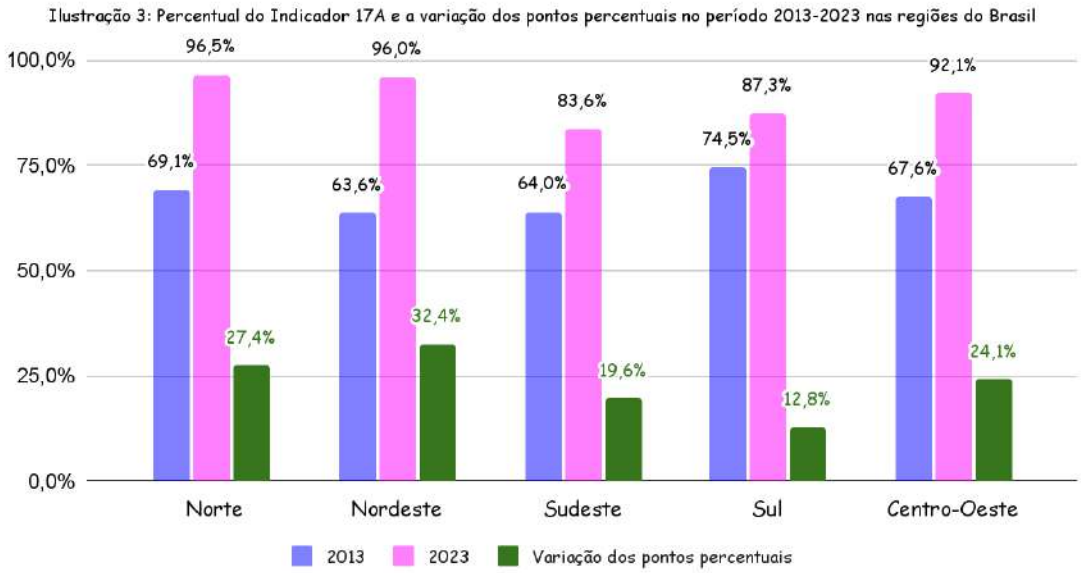
Embora os dados dos Indicadores 15C e 15D, que tratam dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, não tenham sido abordados, ambos também não atingiram a meta de profissionais com a formação na área em que lecionam (Brasil, 2024a). Desse modo, ao discutirmos sobre a formação inicial de professores, precisamos ter a preocupação com a garantia de uma formação adequada e de qualidade.

Ainda referente à atração, observa-se uma preocupação com a valorização dos profissionais da educação. A meta 17 do PNE, por exemplo, almeja a valorização docente de forma a equiparar o rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente (Brasil, 2024a) e nos auxilia na observação do cenário brasileiro ao qual se refere essa questão. Chamamos a atenção para a importância de analisar aspectos da remuneração, presente na meta 17, pois "a valorização social e financeira do trabalho do professor também tem ligação com a atratividade da carreira docente e, por consequência, com a qualidade da educação oferecida para a população" (Cericato, 2016, p. 279).

O Indicador 17A demonstra a relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, com nível superior completo, e o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados, com nível superior completo nas diferentes regiões (Brasil, 2024a). O objetivo era obter uma equiparação salarial de 100%.

Na Figura 3, podemos observar os dados dessa meta a partir das diferentes regiões do Brasil.

Figura 3 - Percentual do Indicador 17A e a variação dos pontos percentuais no período 2013-2023 nas regiões do Brasil



Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados do Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2024).

Os dados indicam que, apesar de a Meta não ter sido cumprida, houve um aumento em todas as regiões brasileiras. As regiões Norte e Nordeste chegaram a 96% e apresentaram o maior aumento dos pp. A região Sul registrou o menor pp. neste decênio, com apenas 12,8%, seguido da região Sudeste, que alcançou menos de 20% neste crescimento. Apesar disso, "esse avanço se deve especialmente à retração na remuneração média dos demais profissionais, o que aconteceu em todas as regiões" (Brasil, 2024a, p.

378). Isso significa que, ao invés de contarmos com um aumento da valorização salarial dos professores, observamos uma decaída do salário dos demais profissionais assalariados.

Na categoria da retenção, verifica-se que as maiores preocupações envolvem questões em torno da carga horária excessiva, dos ambientes de trabalho inadequados e da limitação em reconhecer o trabalho dos professores. Urzetta e Cunha (2013, p. 854) ressaltam em seu estudo que, segundo os próprios professores, entre as maiores dificuldades da carreira docente estão a

> falta de reconhecimento profissional, má remuneração salarial, pouco tempo para planejamento das aulas, falhas no sistema educacional, condições de trabalho precárias, dificuldades de formação em serviço e os problemas vivenciados no cotidiano escolar.

A meta 18 do PNE é a que mais se aproxima dessa discussão, considerando que articula os planos de carreira e o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) (Brasil, 2014). Essa meta possui 8 indicadores para o monitoramento da existência dos planos de carreira e remuneração (PCR), a aplicação do PSPN, com jornada de 40 horas semanais e limite máximo de ⅔ da carga horária para atividades de interação com os educandos e a existência do PCR para os profissionais não docentes[43]. Interessante destacar também que 2021 é o último ano em que aparecem os dados. Isso ocorre porque, a cada 4 anos, as Pesquisas de Informações Básicas Estaduais (Estadic) e Municipais (Munic) coletam informações que possibilitam o monitoramento da meta 18.

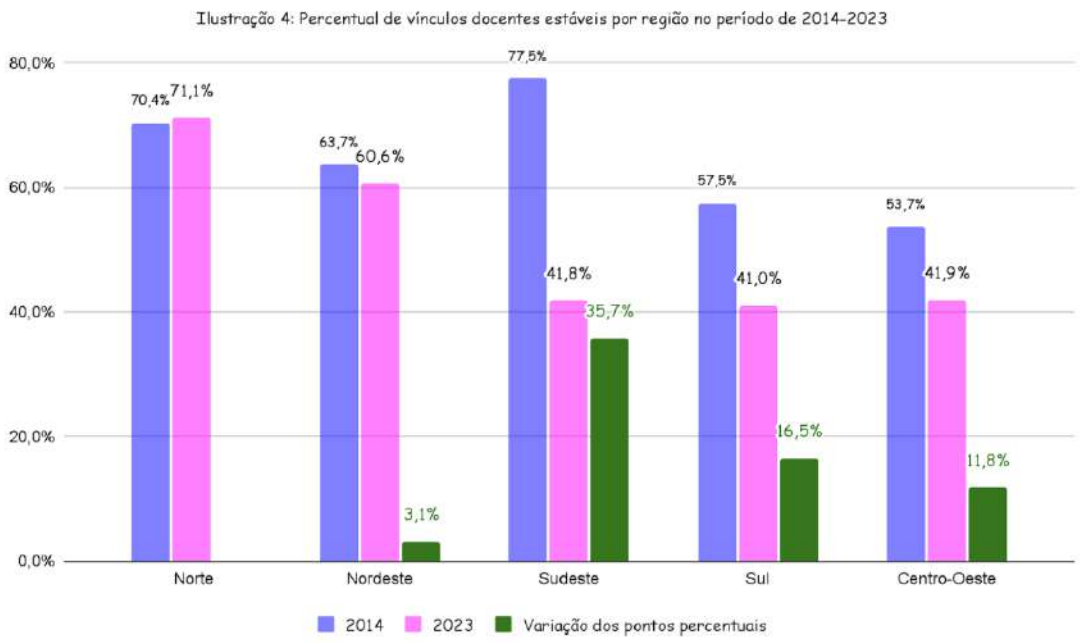
O monitoramento do Indicador 18A, relativo à existência dos planos de carreira para o magistério, demonstra que os 26 estados brasileiros, mais o Distrito Federal, cumpriram com a proposta. O Indicador 18B, que trata do limite de ⅔ da carga horária para as atividades de interação com os educandos, mostra que, em 2021, apenas quatro estados não o cumpriram: Amapá, Pará, Tocantins e Rio de Janeiro. Outro dado interessante do relatório condiz com a Estratégia 18.1 do PNE que "estabelece que 90% (noventa por cento), no mínimo, dos profissionais do magistério sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo" (Brasil, 2024a, p. 399). Mesmo que não seja considerado um indicador,

[43] Assim como destacado nos indicadores da meta 15, trabalhamos também com apenas alguns indicadores da meta 18

é interessante observar os dados, pois a ocupação de cargos efetivos é um elemento essencial tanto para a atração como para a retenção desses profissionais.

Em 2014, ano de início do período do PNE, os vínculos efetivos alcançavam 68,4% dos docentes, enquanto em 2023, último ano do monitoramento, essa porcentagem representou 48,0%, com uma redução de 20,4 pp. nesse período. A partir da Figura 4, analisamos que apenas a região Norte teve um crescente de pp., considerando que as demais regiões registraram reduções significativas de vínculos docentes efetivos. A região Sudeste chegou a ter uma redução de 35,7% dos pp., enquanto a região Sul reduziu 16,5%, a região Centro-Oeste, 11,8% e a região Nordeste, 3,1% pp.

Figura 4 - Percentual de vínculos docentes estáveis por região no período 2014-2023.



Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados do Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2024).

Esses dados alertam para a importância da realização de concursos públicos, pois, além de garantir a impessoalidade, eles oportunizam a estabilidade no emprego. É crucial, portanto, que eles sejam realizados periodicamente e que os aprovados sejam convocados. Assim, é fundamental a elaboração de planos de carreira que possam "oferecer horizontes

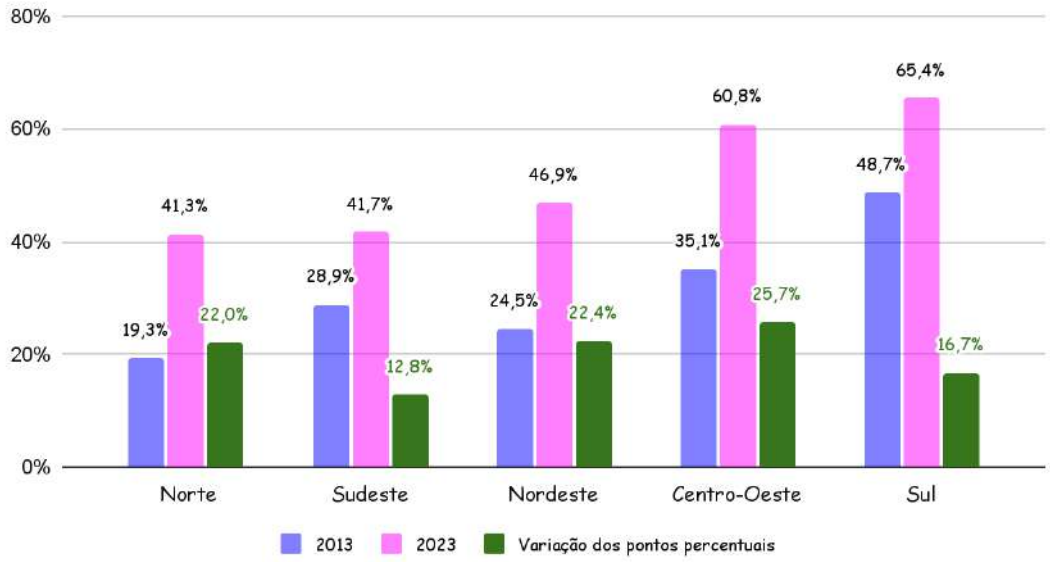
promissores aos professores, promovendo, de fato, sua valorização política e social" (Jacomini; Penna, 2016, p. 195).

Na categoria do desenvolvimento, observa-se a preocupação com a formação continuada dos professores, considerando a importância da articulação entre a formação e as necessidades das escolas. A ausência de programas de apoio aos professores iniciantes e a distribuição desigual desse corpo docente também são preocupações recorrentes. A meta 16 do PNE nos ajuda a compreender melhor essa realidade.

A partir dessa meta, são definidos 2 indicadores; o Indicador 16A, que se refere a "formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE", representando a proporção de professores da educação básica que possuem pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*; e o Indicador 16B, que diz respeito a "garantir a formação continuada a todos os profissionais da educação básica, em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino" e representa o percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada.

A Figura 5 demonstra as disparidades entre as diferentes regiões do Brasil. O objetivo deste indicador era formar 50% de professores com pós-graduação até 2024. Das regiões brasileiras, apenas a região Sul (65,4) e a Centro-Oeste (60,8) atingiram a meta, sendo que esta última foi a única que manteve uma crescente na oferta dessa formação, com 25,7 pp. Ademais, mesmo que a região Norte e Nordeste não tenham atingido a meta, no decênio apresentado, foram as únicas regiões que mantiveram um crescimento em relação aos pp. A região Sudeste manteve-se abaixo da meta e apresentou o crescimento mais baixo em relação aos pp. comparado às demais regiões.

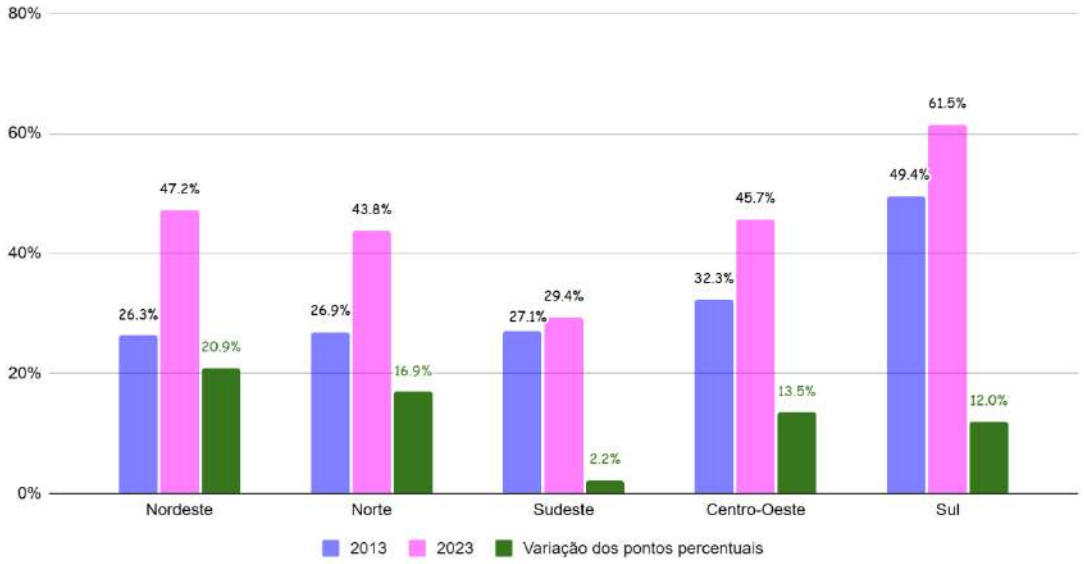
Figura 5 - Percentual do Indicador 16A e a variação dos pontos percentuais no período 2013-2023 nas regiões do Brasil.



Fonte: Adaptada a partir de Casagrande *et al.* (2025).

Quanto ao Indicador 16B, que se refere ao percentual de professores que realizaram cursos de formação continuada, a meta almejava atingir 100% dos profissionais com esses cursos até 2024. Entretanto, o indicador agregou apenas dados de professores que estavam em regência de classe e contabilizou cursos com carga horária mínima de 80 horas (Brasil, 2024a).

Figura 6 - Percentual do Indicador 16B e a variação dos pontos percentuais no período 2013-2023 nas regiões do Brasil.



Fonte: Adaptada a partir de Casagrande *et al.* (2025).

Tomando como referência os dados do Relatório do PNE, notamos que nenhuma das regiões atingiu a meta. Em relação aos pp. apresentados a partir deste decênio, observamos também que a região Nordeste foi a que atingiu uma maior continuidade dessa oferta, com um crescimento de 20,9%. Assim como o Indicador 16A, a região Sudeste foi a que apresentou menor crescimento nesse indicador, com apenas 2,2% nos pp.

Salientamos também que, mesmo que a formação continuada seja contemplada no PNE, ainda falha em não especificar o que se entende por essa formação. Além disso, para que os professores possam aproveitá-la, é preciso

> (1) formação inicial que lhes possibilite traçar rumos para suas trajetórias; (2) dispor de autonomia para decidir quando, onde e como continuarão a se formar; (3) dispor de condições materiais para frequentar cursos, desenvolver pesquisas e produzir propostas de intervenção (Castro; Amorim, 2015, p. 52).

No entanto, quando analisamos as políticas de formação, como as condições de trabalho, "o que se destaca é um cenário de aligeiramento da formação inicial, de baixos

investimentos na oferta de uma carreira atraente e de muitos investimentos no oferecimento de programas de treinamento e na aquisição de pacotes pedagógicos" (Castro; Amorim, 2015, p. 53). Precisamos, portanto, seguir lutando e almejando a efetiva valorização docente, para que possam ser ampliados os índices de atração, retenção e desenvolvimento desses profissionais. A qualidade na oferta da educação não ocorre sem a efetiva melhoria do quadro docente e, assim como alertam Urzetta e Cunha (2013), o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores se relaciona com a melhoria de suas condições de trabalho, os índices de autonomia e a capacidade individual e coletiva de ação desses professores. Portanto, sem um ambiente que reconheça essas necessidades, dificilmente avançaremos na melhoria da oferta educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da discussão realizada, fomos guiados pelo questionamento que inserimos no título deste capítulo: quem são os responsáveis pela atratividade da profissão docente e como fomentá-la? Para além de oferecer respostas, objetivamos, a partir da análise dos dados sobre formação inicial e continuada, condições de trabalho, carreira e remuneração, evidenciar as características de um quadro docente que sofre os processos de desvalorização profissional. Em outras palavras, para que possamos fomentar a atratividade da carreira docente, precisamos saber com quais desafios estamos a lidar.

As possibilidades de pensar o quadro docente e as condições de sua valorização, a partir dos indicadores das metas do PNE, nos instigam a analisar alguns avanços que foram conquistados, bem como melhorias que foram atingidas ao longo desses 10 anos de sua vigência. No entanto, nos deparamos agora com o processo de construção de um novo PNE, e consequentemente, a definição de novas metas e estratégias. Esse pode ser um dos caminhos possíveis para que possamos fomentar a atratividade da profissão docente, pois em torno dele é que "travaremos uma disputa fundamental, na qual definiremos o país que queremos nas próximas décadas" (Oliveira, 2025, p. 44).

Com base no Plano Nacional é que os próprios estados e municípios brasileiros construirão seus planos. Indagar sobre a importância da maior colaboração entre os entes federados é outro passo relevante desse processo. Contudo, precisamos considerar as amarras do gerencialismo, que, assim como apontam Rodriguez e Silva (2015, p. 570-571),

> propõem a colaboração dos diferentes entes federativos como condição de sucesso das propostas. Esse discurso lacunar, ideológico, esconde as reais dificuldades existentes na federação brasileira e no âmbito educativo para funcionar no sistema de colaboração, em razão da lógica gerencial e da presença de rivalidades políticas entre o executivo e legislativo, nas diferentes dependências da federação.

Precisamos também retomar "a bandeira dos 10% do PIB" (Oliveira, 2025, p. 52), pois é fundamental contar com um financiamento adequado para a educação. No cenário em que vivemos, lidamos com a falta desse financiamento e com "uma tendência de, concomitantemente ao reconhecimento da importância do magistério, culpabilizá-lo por todas as mazelas da educação" (Oliveira, 2025, p. 53). As respostas a essa culpabilização são normalmente associadas com a introdução de "mecanismos de remuneração por mérito [...] traduzindo apenas argumentos ideológicos de competitividade, sustentados a *priori* por seus propositores" (Oliveira, 2025, p. 53).

Discorrer, portanto, sobre os responsáveis no fomento a essa atratividade nos leva a defender a urgência de que o poder público atribua à educação o *status* de um projeto de desenvolvimento nacional, propondo "ações efetivas que articulem a formação inicial, a valorização da carreira, as condições de trabalho e a remuneração" (Cericato, 2016, p. 285). Buscar o nosso reconhecimento social e salarial, pois incluímo-nos nessa categoria, torna-se uma luta diária que precisa sempre ser reforçada, reestruturada e defendida. Que possamos, a partir desses debates, fomentar o diálogo e a proposição de novas condições para todos os professores da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ANADON, S. B.; SILVA, S. G. Políticas de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente: uma estratégia de governamentalidade neoliberal empresarial. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, p. 1-25, nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Inep, 2024a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2023**. Divulgação dos resultados. Brasília, DF: MEC, 2024b.

BRASIL. Lei nº 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, 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015.

CASAGRANDE, J. L; LUCE, M. B.; DADDA, M. S.; DUARTE, M. Formação continuada de qualidade: entre propostas findas e o novo PNE. In: VIII CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO E XI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 8., 2025, Recife. **Anais**... Recife: ANPAE, 2025.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. A. A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan. 2015.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio 2016.

CORRÊA, C. P. Q. Egressos de um Curso de Pedagogia: trajetórias formativas e profissionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 114, p. 161-181, jan. 2022.

FÁVERO, A. A.; MIKOLAICZIK, D. R. A corrosão dos cursos de licenciatura no Brasil: o tensionamento entre Estado e políticas neoliberais na formação de professores. **Revista Literatura em Debate**, Frederico Westphalen, v. 19, n. 33, p. 4-19, jan. 2024.

GEGLIO, P. C. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 231-257, jan. 2015.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 177-202, maio 2016.

MASSON, G. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 849-864, jul. 2017.

OLIVEIRA, R. P. O Plano Nacional de Educação: algumas questões para debate. In: DOURADO, L. F.; SILVA, M. V. (Orgs.). **O Plano Nacional de Educação 2025-2035 como política de Estado**: desafios prementes para sua tramitação e materialização. Brasília: ANPAE, 2025. p. 43-54.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Moderna, 2006.

RODRIGUEZ, V.; SILVA, D. P. Formação continuada em serviço em contextos descentralizados. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 553-574, set. 2015.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009.

SILVA, D. R.; MARTINS, J. F. O lugar da política educacional na formação continuada de professores das redes municipais de Belo Horizonte e São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 01-16, jul. 2024.

URZETTA, F. C.; CUNHA, A. M. O. Análise de uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de ciências na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 4, p. 841-858, dez. 2013.

CAPÍTULO 40

CÍRCULOS DE LEITURA NA GRADUAÇÃO: TESSITURAS LITERÁRIAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Patrícia Barros Soares Batista
Giane Maria da Silva

INTRODUÇÃO

> O horizonte no qual se inscreve a obra literária é a veracidade comum do desvelamento ou, se preferirmos, o universo ampliado ao qual se chega por ocasião do encontro com um texto narrativo ou poético (Todorov, 2009, p. 83).

A literatura, segundo Todorov (2009), possibilita a construção de uma primeira imagem coerente do mundo e, paulatinamente, por meio de diferentes encontros mais complexos e nuançados, uma trama de experiências que possibilitam a ampliação de novos horizontes vai se compondo. Compreende-se a literatura como um direito humano, tal como defendido por Candido (1988), tendo em vista que o encontro com diferentes textos, vozes, personagens e contextos alargam a nossa visão sobre o mundo, permitindo-nos compreender melhor as complexidades que constituem a nossa humanidade. Pode-se dizer ainda que ela contribui para a formação de sujeitos mais conscientes e críticos, capazes de compreender e interagir com o mundo de forma mais justa e sensível.

Buscando compreender como esse direito foi/é assegurado a estudantes do Ensino Superior, docentes em formação inicial, este texto traz reflexões sobre os limites e as possibilidades de uma proposta empreendida no contexto de um projeto de extensão, pesquisa e ensino intitulado Círculo de Leitura CP/UFMG. Idealizado por um grupo de professoras do Núcleo Básico do Centro Pedagógico[44], Escola de Aplicação da Universidade

[44] A proposta surgiu no contexto do Curso Residência Docente, especialização destinada a professores/as da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de ensino de Belo Horizonte-MG. As professoras Patrícia Barros Soares Batista e Kely Cristina Nogueira Souto idealizaram e coordenaram as primeiras ações do Projeto, junto com as professoras Maria Carolina da Silva Caldeira e Eliana Guimarães Almeida, que também faziam parte da equipe de professoras do referido curso. Registramos aqui o nosso agradecimento especial à professora Maria Elisa de Araújo Grossi pela sugestão da metodologia, empregada também na nomeação do Projeto

Federal de Minas Gerais responsável pela oferta do Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano), esse projeto objetiva promover, desde o ano de 2019, uma interação significativa entre a Universidade e outras esferas da sociedade, tendo como eixos principais a literatura e a formação docente.

As atividades do Projeto ancoram-se na compreensão da literatura como experiência capaz de potencializar os modos de ser e de estar no mundo. Nesse sentido, a proposta visa a construção de uma rede de experiências literárias, a partir de uma formação leitora aprofundada, sensível e crítica, por meio de trocas e ampliação de saberes entre os/as participantes, pois acreditamos que a promoção dessas experiências no ambiente escolar favorece o contato com as diferentes vozes, tempos e espaços que o texto literário abriga.

Segundo Todorov (2009), a literatura reside no meio de um conjunto de variados discursos e possui diversificadas formas de expressão que nos ajudam a viver. Nas palavras do autor, a literatura é "mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, [...] amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de conhecê-lo e organizá-lo" (Todorov, 2009, p. 23), e tal aspecto, muitas vezes, é esquecido pelos estudos literários. Ainda de acordo com Todorov (2009), o ensino universitário desconsidera a literatura como forma de interpretação e (re)significação do mundo, resultando em uma formação básica em que ela é ensinada como algo isolado, sem relação com nenhum outro aspecto do mundo, nem mesmo com os próprios discursos sociais.

Por meio do estabelecimento de uma parceria interinstitucional, desde o ano de 2022 procuramos estender pontes, no sentido atribuído por Reyes (2014), buscando contribuir para a formação inicial docente com o objetivo de promover trocas dialogadas de conhecimentos entre professores/as e estudantes da Educação Básica do CP/UFMG e professores/as e estudantes do Ensino Superior, mais especificamente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), em um *campus* localizado no município de Arraias, interior do estado, tendo como horizonte o potencial humanizador da literatura. Neste trabalho, ancoramo-nos na ideia de que "a palavra é o lugar onde é encenada uma disputa contínua e oculta entre nossas diferentes avaliações do mundo, uma luta para interpretar e criar a realidade e participar dela" (Goldin, 2012, p. 52). Assim,

acreditamos que a literatura nos permite "permanecer sempre em mudança" (Goldin, 2012, p. 42) e assegurar o seu direito é oportunizar a reinterpretação do mundo, acrescentando uma nova disponibilidade para ele.

No presente texto, buscaremos apresentar ao leitor algumas reflexões teórico-metodológicas sobre os círculos de leitura na graduação, a partir de algumas ações desenvolvidas no contexto de um Projeto, conforme anunciado, coordenado pelas autoras deste artigo. Organizamos a escrita apresentando, inicialmente, uma breve discussão com o campo teórico literário que fundamenta nossas ações, a partir de autores como Tvetzan Todorov, Daniel Goldin, Rildo Cosson, Fernando Bárcena, Silvia Castrillón e outros, cujas produções sustentam nossas análises. Destacamos ainda o contexto das ações e as escolhas efetivadas no percurso da formação. Em seguida, analisamos os resultados da última pesquisa Retratos da Leitura no Brasil[45] (2024), dialogando com algumas observações e apreensões sobre o perfil dos/as estudantes do curso de Pedagogia, inscritos na disciplina Alfabetização e Letramento, ministrada por Giane Maria da Silva, no 1º semestre de 2023, na UFT-*Campus* Arraias, participantes da ação de formação aqui em discussão. Por fim, apostando na potência do gesto literário como experiência de formação literária universitária, trazemos algumas reflexões e análises a partir de uma das atividades realizadas junto a esse grupo de estudantes da graduação, no contexto dos círculos de leitura, com foco na leitura de textos teóricos e obras literárias oriundos da produção endereçada às infâncias. Para tanto, a obra definida para as nossas tessituras analíticas sobre literatura e formação docente inicial de futuros educadores da Educação Básica foi "Roupa de Brincar", escrita por Eliandro Rocha, publicada pela editora Pulo do Gato, no ano de 2015. Tal escolha se deu por compreendermos que a Literatura, grafada com letra inicial maiúscula, independentemente de sua adjetivação em função do público a que se destina, promove formas outras de aprender sobre o mundo e compreendê-lo, deslocando sentidos e a direção do ensino, alternando lugares de saber e não-saber, questionando o que somos e quem nos tornamos.

[45] Trata-se de uma pesquisa realizada em âmbito nacional e que tem por objetivo "avaliar o comportamento leitor do brasileiro", de acordo com informações disponíveis no site do Instituto Pró-livro. Para mais informações, acesse http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php.

LITERATURA E (TRANS)FORMAÇÃO HUMANA DA DOCÊNCIA POR MEIO DOS CÍRCULOS DE LEITURA

A literatura exprime o nosso mundo, pensamentos, sentimentos, emoções e ações manifestas sob a forma de conhecimentos psíquicos e sociais, buscando compreender a nossa experiência humana a partir de aspectos éticos e estéticos. De acordo com Todorov (2009):

> A literatura pode muito. Ela pode [...] nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode, também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir; mas para isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário (Todorov, 2009, p. 76-77).

Acreditamos, portanto, na pertinência da proposta sugerida por Todorov (2009) relativa ao modo de abordagem e ao trabalho a ser efetivado com a literatura em sala de aula. Para esse autor, a literatura é algo capaz de incitar o leitor a pensar, a formular uma tese quanto ao que a obra expõe, permitindo que ele possa ser mais ativo diante dela e do mundo. Dessa forma, as narrativas são capazes de produzir os mais diversos sentidos, desestabilizando nossos conhecimentos prévios, ampliando a nossa aptidão interpretativa e a capacidade de associação, bem como provocando "um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial" (Todorov, 2009, p. 78).

Entendemos que a linguagem literária pode "fazer-se espaço de abertura e resistência em meio a práticas escolares rotineiras nos currículos formais" (Fisher; Silva, 2018, p. 1) e a literatura, compreendida como experiência estética formativa, pode ampliar as potencialidades da prática pedagógica. Tal como Nóvoa (2016), acreditamos que a Universidade não é a única detentora de conhecimento, mas é "o lugar de formação do professor", por isso precisa assumir o compromisso com a formação de qualidade, construindo uma base sólida de saberes para os/as estudantes, futuros profissionais da educação.

Sendo a universidade pública um espaço privilegiado para a produção de conhecimentos, é preciso constantemente questionar-se sobre como ela pode contribuir para o agenciamento da leitura e da escrita como um modo de vida, tendo na leitura literária a oportunidade de "encontrar outras formas possíveis de ser e habitar o mundo"[46], conforme destacam Vaca e Pulido-Cortés (2024, p. 171, tradução nossa), pois "ler é uma possibilidade de nos tornar humanos"[47] (Vaca; Pulido-Cortés, 2024, p. 169, tradução nossa). Para tanto, é preciso ler não somente os livros e a palavra, tal como assinala Reyes (2014). Torna-se imperativo, portanto, "ler" os leitores, aqui compreendidos como os/as estudantes universitários, buscando apreender suas trajetórias de vida e os possíveis "(des)caminhos literários" (Batista; Silva; Caldeira, 2024), re-significando suas experiências com a literatura em encontros de formação em que as palavras "respirem", tal como propõe Fernando Bárcena (2002). Encontros esses em que, diante de um currículo engessado, e considerando-se a literatura como uma lacuna na formação docente, conforme denuncia Cosson (2013), abrem-se outras possibilidades de vivências curriculares que tenham como fim a leitura em si mesma, dado que "a finalidade da leitura é que acabe e reinicie de novo, para olharmos com outros olhos a quem temos ao lado" (Bárcena, 2002, p. 24, tradução nossa). Nesses encontros, tempos e espaços outros podem se abrir a partir da conexão entre leitores/as e livros, a fim de que ela se torne, de fato, uma experiência de atravessamentos, como propõe Bondía (2002), e não um conhecimento, uma técnica.

A literatura entendida como experiência, conforme Bondía (2002), abre veredas para a compreensão da linguagem literária como "espaço de abertura e resistência à produção de práticas convencionadas de um currículo escolar formal" (Fisher; Silva, 2018, p. 3). Conforme as autoras, a partir da experiência literária podem ocorrer deslocamentos operados por intermédio da inscrição e da presença do caráter estético e sensível da literatura. Nesse sentido, "a experiência com o literário é fenda entreaberta, cavada nos interstícios de uma discursividade rarefeita, que tem por dom transportar ao universo imaginário, ficcional, aqueles que se entregam à delicadeza contida no gesto de acompanhar uma história" (Fisher; Silva, 2018, p. 6).

Ao promover e fortalecer encontros literários, entendidos como arte de formação, é possível transformar as práticas de ensino e aprendizagem escolares em ações educativas

[46] "[...] encontrar otras formas posibles de ser y de habitar el mundo".
[47] "Leer es una posibilidad de hacernos humanos [...]".

rizomáticas (Deleuze, 1995), partindo de saberes "enraizados na vida, que se gesta no corpo, capaz de carregar a marca dos diferentes tempos e espaços constituintes da experiência" (Fisher; Silva, 2018, p. 16). Como afirma Merleau-Ponty (2012):

> A comunicação em literatura não é simples apelo do escritor a significações que fazem parte de um *a priori* do espírito humano: estas, ao contrário, são suscitadas por um aprendizado ou por uma espécie de ação oblíqua. [...] toda grande prosa é também uma recriação do instrumento significante, doravante manejado segundo uma sintaxe nova (Merleau-Ponty, 2012, p. 12).

A partir do exposto, acreditamos que o círculo de leitura, definido por Cosson (2014, p. 51) como "prática de leitura coletiva e compartilhamento de textos", configura-se como um convite para o encontro entre livros e seus potenciais leitores/as. Segundo o autor, esses encontros podem ser realizados como parte do programa de leitura de uma biblioteca ou como uma atividade regular de sala de aula. Pensando nisso, e considerando as lacunas na formação de leitores literários observadas na matriz curricular do curso de Pedagogia da UFT-*Campus* Arraias, conforme constatamos em estudo anterior (Batista; Silva; Caldeira, 2024), buscamos promover o acesso à literatura nas práticas cotidianas de uma disciplina ofertada pelo curso. Para tanto, escolhemos o modelo de círculos semiestruturados que pressupõe a mediação de um condutor na organização das atividades e na orientação do processo de leitura dos/as participantes.

Tal como o proposto na metodologia cunhada por Cosson (2014), inicialmente buscamos conhecer os/as estudantes da turma e seus potenciais interesses de leitura. Compreendendo que o direito à literatura não foi assegurado a esses sujeitos, como será destacado mais à frente, buscamos estar atentas, por um lado, aos interesses imediatos dos/as alunos/as, e, por outro, à ampliação de horizontes, apresentando novas temáticas, projetos gráfico-editoriais, narrativas verbais e visuais, editoras, entre outros aspectos, com o objetivo de instigar o interesse e formar leitores literários. A seleção das obras, etapa seguinte da ação, foi negociada tendo em mente os primeiros aspectos já elencados.

A elaboração da agenda de leituras e de reuniões se deu mensalmente. À medida que os encontros ocorriam, o grupo ia se familiarizando com a atividade e, paulatinamente, internalizava alguns comportamentos leitores, buscando dialogar com as experiências vividas, procurando indicações de outras obras literárias junto à professora da disciplina,

solicitando empréstimo de obras e até mesmo discutindo o valor exorbitante dos livros de qualidade no Brasil.

Diferentes leituras acadêmicas e literárias foram realizadas com a turma e de forma muito prazerosa, por isso acreditamos que a inserção permanente dos círculos de leitura no currículo do Ensino Superior pode contribuir para a formação de leitores. Como bem destaca Silvia Castrillón (2011):

> O propósito de formar leitores exige professores bem formados, conscientes da necessidade de mudanças importantes na estrutura social da escola e atualizados, não por meio de cursos breves e oficinas, mas sim, por meio de programas de longa duração, que partam de sua prática cotidiana e que também introduzem o conhecimento da teoria e a necessidade da reflexão e do debate" (Castrillón, 2011, p. 24).

Docentes com uma formação literária sólida certamente terão maiores condições de ensinar de maneira mais crítica, sensível e significativa, tendo em vista que não se trata de romantizar a leitura, pois, de acordo com Castrillón (2011, p. 16), ela "não é boa nem ruim em si mesma" mas um "direito histórico e cultural e, portanto, político que deve situar-se no contexto em que ocorre".

RETRATOS DA LEITURA NO ENSINO SUPERIOR

Os resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro (2024) revelaram, em sua 6ª edição, com dados de 2019, uma queda em relação às edições anteriores, apresentando um percentual de leitores no Brasil de 47% e de 9% de frequência à bibliotecas[48]. A pesquisa tem como um dos objetivos investigar os hábitos de leitura do brasileiro em relação à literatura. Assim, os dados apresentados referem-se a um tipo de leitura específica e a informações coletadas nos domicílios de diferentes regiões do país, em que se busca conhecer o comportamento leitor em relação à intensidade, à forma, às limitações, às motivações e às representações de leitura.

[48] A 5ª edição dessa pesquisa, divulgada em 2019, revelou que o número de leitores brasileiros era de 56% e o número de frequência à biblioteca era de 17%.

Para a investigação, definiu-se como leitor/a a pessoa que leu, por "inteiro ou em partes, pelo menos um livro, de qualquer gênero, nos últimos 3 meses" (Instituto Pró-Livro, 2024, p. 36). Assim, a média de livros lidos, por leitor/a, no ano de 2024, foi de 4,36. No ano de 2019, 68% das pessoas com ensino superior eram consideradas leitoras e em 2024, 70% dos universitários/as foram considerados/as leitores/as. Acessamos tais dados para iniciar este estudo em busca de informações sobre o comportamento de leitores/as do Ensino Superior, dado que a afirmação de que "o povo brasileiro não lê" é bastante recorrente e, em se tratando de estudantes em formação docente inicial, a experiência leitora tem consequências sociais, políticas e educacionais, entre outras.

Instigadas pelos resultados desta pesquisa de abrangência nacional, e a fim de conhecermos os/as estudantes que participariam das ações de formação, com especial interesse no perfil leitor da turma, realizamos uma roda de conversa na tentativa de apreender o que liam, quando liam, como tinham acesso aos textos, se gostavam ou não de ler, entre outras questões. A conversa inicial[49] foi organizada de forma que todos/as pudessem falar sobre si e sobre suas experiências leitoras de forma descontraída e insistimos que poderiam falar sobre si sem receio de serem julgados por suas escolhas (ou mesmo pela ausência delas). Era um momento de escuta e os/as estudantes foram orientados a nos contar sobre suas vivências sem constrangimentos. A participação foi bem tímida no começo; muitos ficaram acanhados, mas, aos poucos, impulsionados pela fala de um/a colega, percebendo aqui e ali um ou outro ponto em comum, decidiam se manifestar também.

A turma era composta por 32 estudantes. A maioria era de baixa renda e dependia de programas de assistência estudantil para permanência no curso[50]. Nesse grupo, poucos estudantes trabalhavam e a renda familiar mensal era de até dois salários mínimos, em média, considerando que muitos tinham participação na vida econômica do grupo familiar, por meio dos auxílios recebidos. As mulheres representavam cerca de 85% da turma e uma parcela significativa era composta por alunos/as negros/as e quilombolas, com idade

[49] Os registros dessa conversa foram feitos no primeiro semestre de 2023, em caderno de uso pessoal de uma das autoras, utilizado sistematicamente em todos os encontros da disciplina, com o propósito de tomar notas das aulas.
[50] Essa é uma realidade da UFT-*Campus* Arraias, com estudantes de diferentes cursos. Os dados aqui registrados sobre o perfil socioeconômico dos/as alunos/as podem ser conferidos no Portal da UFT na internet, publicizados pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROEST), por meio de relatórios de pesquisa. Esses dados estão disponíveis em https://www.uft.edu.br/assistencia-estudantil/transparencia. Acesso em: 13 maio. 2025.

média de 23 anos. Poucos frequentavam a biblioteca universitária para estudos e para atividades relacionadas ao lazer e à cultura e a internet configurava-se como a principal fonte de informação para os/as estudantes, que a utilizavam com frequência e regularidade para acessar redes sociais, como *WhatsApp, Instagram e/*ou *Facebook*. Os/as estudantes declararam que raramente assistiam a programas de TV, e a maioria revelou que o aparelho de telefone celular era o único dispositivo de que dispunham para entretenimento e estudos. Até aquele ano, 2023, eles/as nunca tinham tido a oportunidade de ir ao cinema e isso, em geral, era devido à falta de recursos financeiros e até mesmo de oportunidade, pois a sala mais próxima ficava a cerca de 413 km do município, em Palmas, capital do estado[51]. Pouquíssimos estudantes disseram que gostavam de ler e a maioria declarou que quando lia era somente por uma exigência de professores/as. A leitura de textos literários não era comum para a turma. Apesar de haver no *campus* uma biblioteca com boa infraestrutura e muito bem equipada, muitos sequer conheciam o ambiente até aquele momento. Em casa, em geral, disseram que não dispunham de livros ou outros materiais impressos para leitura, exceto textos religiosos, como a Bíblia Sagrada, por exemplo, presente na maioria das residências.

Questionados sobre a leitura de obras literárias ao longo da Educação Básica, a maioria dos/as alunos/as revelou que só tiveram acesso a textos literários a partir do estímulo de alguns professores/as, especialmente os de Língua Portuguesa. Quando crianças, esses/as professores/as liam esporadicamente para eles/as, em sala de aula, fábulas, poemas e contos de fada[52]. Não havia bibliotecas nas escolas para atendimento a essa faixa etária[53]. Em diversos momentos, segundo os/as alunos/as, o livro didático (LD) era o único suporte que dava a eles/as o acesso a textos literários. Sabemos que, em geral, os textos literários presentes no LD não eram apresentados na íntegra e a depender da qualidade das adaptações necessárias para a transposição do texto literário de seu suporte original para as páginas do LD, os processos estéticos e literários do texto (Soares, 1999)

[51] Recentemente foi inaugurada uma sala de cinema no município de Campos Belos, que pertence ao estado de Goiás, cuja distância de Arraias é de 26 km, aproximadamente. Em conversas informais, os/as alunos/as têm nos revelado certa frequência e gosto pela ida ao cinema, mas apontam também pontos negativos, como os gastos financeiros com essa atividade, pois, além do ingresso, precisam também custear o transporte.

[52] Esses foram os gêneros textuais mais citados pelos/as estudantes naquele momento.

[53] Essa ainda é uma realidade no município de Arraias-TO. Apenas as escolas estaduais, que atendem do 6º ao 9º ano, e também o Ensino Médio, contam com bibliotecas escolares. Nas escolas públicas municipais, que ofertam a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, algumas salas de aula contam apenas com os chamados "Cantinhos de Leitura", organizados, em sua maioria, a partir da iniciativa dos/as professores/as.

podem ser perdidos, comprometendo, assim, a sua qualidade (Soares, 1999; Martins, 1999). Os/as estudantes apontaram ainda que, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, as escolas que frequentaram já dispunham de bibliotecas escolares, mas a ida ao local devia-se quase exclusivamente à necessidade de realização de tarefas escolares, a pedido de um/a professor/a. Se não havia tarefas ou pesquisas a serem feitas, os/as estudantes não frequentavam esses espaços. A partir do exposto, é possível afirmar que as experiências de leitura literária vivenciadas pela turma ao longo da infância e da adolescência foram escassas e predominantemente voltadas para objetivos pedagógicos. Não observou-se, nos relatos, a presença da literatura como experiência e fruição de modo a fomentar o interesse e o gosto pela leitura, permitindo a descoberta do valor que a leitura tem como "meio de busca de sentido, como referência de si mesmo no mundo e para o reconhecimento do outro" (Castrillón, 2011, p. 38). Nesse sentido, podemos dizer que as vivências literárias proporcionadas no ambiente escolar foram pouco significativas do ponto de vista estético-literário.

Em estudo anterior, produzido por Batista, Silva e Caldeira (2024), constatamos que a aproximação com a literatura se mostra como um dos grandes desafios educacionais na atualidade (Todorov, 2009; Bárcena, 2010). Estes desafios suscitam indagações sobre o lugar da literatura no currículo da formação inicial docente (Aragão, 2018; Burlamaque, 2006; Cosson, 2013; Mascarello; Cunha, 2013). Segundo Cosson (2013), os cursos de licenciatura em Pedagogia não têm dado conta da formação pedagógica para a educação literária, por isso defende que os cursos de formação docente para atuar especialmente com o ensino de Língua Portuguesa deveriam formar, antes de tudo, leitores.

Diante desse contexto, nos últimos anos, o Projeto Círculo de Leitura tem se dedicado ainda a promover diferentes ações para pensar e propor uma formação docente inicial e continuada sensível às questões que envolvem a literatura. Assim, além dos encontros formativos que acontecem de forma presencial e/ou em ambientes virtuais, dependendo da necessidade e do contexto, têm sido produzidos ainda por este grupo alguns *podcasts*[54] nos quais docentes, pesquisadores/as, estudantes da graduação e dos anos iniciais do Ensino Fundamental compartilham reflexões sobre diferentes experiências e temas relacionados à literatura. Tendo a leitura literária como norteadora das ações, por

[54] Para conhecer o *Podcast* Círculo de Leitura, acesse: https://open.spotify.com/show/6kjG0plBOGWAy3B7g4UjB8.

meio da experiência compartilhada (Rosenblatt, 2002), nos encontros formativos, os/as participantes do projeto são convidados a ler e apreciar diferentes obras literárias e de se engajar nas discussões em torno delas.

A EXPERIÊNCIA DO CÍRCULO DE LEITURA COM ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Dada a sua natureza artística e transgressora, "a literatura abre-se à construção de algo novo, como espaço de liberdade e criatividade", como apontado por Batista, Silva e Caldeira (2024, p. 3). Ao pensarmos em docentes em formação inicial que, futuramente, atuarão na escola, destacamos, mais uma vez, que a literatura assume um papel de extrema importância na formação leitora de crianças, jovens e adultos, pois "é espaço profícuo para a incerteza e a interrogação constante sobre si e sobre o outro" (Batista; Silva; Caldeira, 2024, p. 3), abrindo-se a encontros que potencializam maneiras outras de ver e compreender as complexidades do mundo em que vivemos. Nesse percurso, a mediação de leitores/as mais experientes e a interação com diferentes suportes e gêneros literários é de fundamental importância, e o/a professor/a revela-se figura central nesse processo.

Pensando nesse propósito, e nos fundamentos que sustentam as ações do Projeto Círculo de Leitura, o trabalho de formação que empreendemos enfatiza: (1) a compreensão da literatura como um direito básico de todo cidadão, tal como afirma Antonio Candido, se configurando, assim, como experiência que humaniza e potencializa os modos de ser e estar no mundo; (2) a percepção sobre literatura como lugar de não verdades absolutas e espaço potencializador de encontros consigo e com o outro; (3) o entendimento do papel social da extensão como ponte para a troca de saberes com docentes da educação básica, visto que diferentes estudos no âmbito da formação docente mostram que a leitura literária se constitui em um desafio para as professoras e professores, em função de diversos fatores, dentre eles a ausência de formação acadêmica sobre a temática.

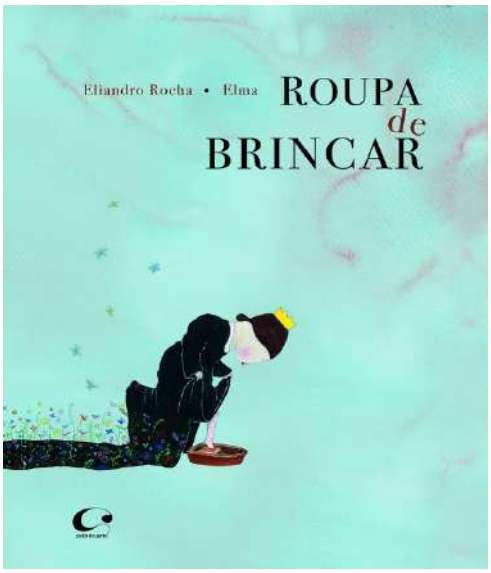
Nos círculos de leitura, realizamos a leitura compartilhada de textos acadêmicos e de obras literárias endereçadas às infâncias. Nesta última, nos valemos do prazer da leitura entregue à fruição, situado na estética. Inicialmente os encontros fazendo uma breve contextualização dos autores e dos textos, discutindo a relação explícita existente entre as obras e as concepções sobre os seus potenciais leitores, as concepções de infância(s) que residem nesse universo e as possibilidades e/ou limitações que daí decorrem. É preciso

pensar que se a criança for compreendida como um ser que não atua no mundo e não produz cultura, sendo somente por ela produzida, não haverá espaço para sua atuação na produção de sentidos e não haverá camadas semânticas a serem acessadas a cada nova leitura, visto que os sentidos estarão encerrados em si mesmos, de maneira didática ou moralizante. Entretanto, quando há a compreensão de que as crianças produzem cultura e pela cultura são produzidas (Sarmento, 2004), a obra se configura como um convite ao protagonismo infantil.

Este, portanto, é um entendimento fundamental para quem vai atuar com crianças na Educação Básica: o reconhecimento da alteridade da infância, pois sendo produtoras e reprodutoras culturais, as crianças interpretam, simbolizam e comunicam suas percepções do mundo, interagindo com outras crianças e com adultos e se colocando criticamente diante daquilo que lê e interpreta sobre o mundo. A democratização da literatura, portanto, contribui para a formação leitora de sujeitos que se apropriam "da linguagem dos outros para expressar as próprias intenções e para se converter em autor e ator de seu lugar no mundo" (Hernandez, 2004, *apud* Castrillón, 2011, p. 90).

Diversas obras foram lidas ao longo dos encontros formativos realizados com os/as estudantes de Pedagogia, no ano de 2023. Para esta discussão, analisaremos, particularmente, o livro "Roupa de brincar", escrito por Eliandro Rocha, ilustrado por Elma e publicado pela editora Pulo do Gato, no ano de 2015.

Figura 1 - Capa do livro



Fonte: Roupa de brincar. Eliandro Rocha. Ilustrações Elma. Editora Pulo do Gato, 2015.

Essa obra foi escolhida por apresentar algumas características estético-literárias que consideramos essenciais em um livro literário, pois ela tematiza, de maneira sensível e profunda, a morte e o luto, ao narrar a história de uma menina para quem a pessoa mais divertida do mundo era a tia e o melhor lugar para ficar e brincar era o guarda-roupas dela. Um dia, ao chegar em sua residência, a criança percebe que tudo havia mudado: a tristeza havia tomado a tia, em função do luto pela perda da pessoa amada, e suas roupas, que antes guardavam em si muitas cores e texturas, agora não tinham mais nenhuma graça. Apresentando o ponto de vista infantil da protagonista, o texto é marcado pela contraposição de dois tempos narrativos, presente/passado e real/imaginário, e convida o/a leitor/a a atuar na construção de sentidos, preenchendo lacunas postas pelo texto verbal, tomando como fio condutor das interpretações as ilustrações que retratam apenas o essencial.

A partir da leitura compartilhada do livro "Roupa de brincar", e da discussão de textos teóricos sobre as especificidades da leitura literária (Paulino, 2014), mediação da leitura (Reyes, 2014), letramento literário (Cosson, 2014), dentre outros conceitos, foi possível tecer reflexões sobre as possibilidades de (re)significação das experiências humanas por meio do signo literário, a partir da mediação e do compartilhamento da leitura de uma obra artisticamente bem elaborada. Compreendendo o potencial ético e estético do texto, torna-se possível entender que, de modo algum, é uma literatura "menor" por ser endereçada ao público infantil, dado que, tal como o poeta Manoel de Barros, concordamos que a infância nos habita.

Figura 2 - Ilustração da protagonista ressignificando o luto da tia

Fonte: Roupa de brincar. Eliandro Rocha. Ilustrações Elma. Editora Pulo do Gato, 2015.

O compartilhamento do texto mobilizou variadas reflexões na turma. Antes, durante e após a leitura, foi possível convidar os/as estudantes a revisitar experiências vividas em relação à morte e ao luto. Embora tímida, a participação do grupo revelou interesse pela narrativa e admiração ao perceber o seu potencial em dialogar com o vivido, por meio da atuação direta do/a leitor/a no preenchimento de sentidos possíveis de serem atribuídos aos espaços vazios das tessituras verbal e visual da obra. Os/as estudantes, sobretudo após o compartilhamento de uma experiência de luto vivenciada pela professora que mediou a leitura, puderam compreender como uma obra ficcional tem o poder de ampliar repertórios por meio da interlocução entre a fabulação e as experiências já vividas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que a leitura compartilhada e a conversação literária, por meio dos círculos de leitura no Ensino Superior, criam lastros para que futuros/as docentes tenham acesso a experiências literárias significativas, bem como oportunidades de perceber a importância da seleção das obras, considerando como parâmetros as múltiplas camadas interpretativas que elas podem ter. Dessa forma, é possível perceber também como o encontro entre leitores e livros pode preencher lacunas semânticas a partir do diálogo entre diferentes experiências.

Sabemos que a linguagem literária é habitada por "surpreendentes esforços metafóricos [...] e também por silêncios", conforme apontado por Bajour (2012, p. 20) e grande parte da população não tem ainda ao seu alcance a possibilidade de acessar obras literárias em função de "circunstâncias restritivas a que condenam as políticas de exclusão" (Bajour, 2012, p. 21). A presença afetiva e efetiva de ações formativas que tenham como foco a literatura em cursos de graduação, possibilitam a ampliação de horizontes e podem contribuir para a atuação dos/as futuros/as professores/as de maneira mais humanizada, crítica e sensível.

Por meio dos círculos de leitura, vislumbramos uma oportunidade de (re)significar, junto a estudantes que não tiveram o direito à literatura assegurado, a experiência literária promovendo o encontro com diferentes textos e contextos. A literatura tendo como objeto a própria condição humana, permite àquele que a lê e a compreende, tornar-se conhecedor

do ser humano, afinal, conforme questiona Todorov (2009, p. 92-93), “que melhor preparação pode haver para todas as profissões baseadas nas relações humanas?”

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**. O valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BÁRCENA, Fernando. La respiración de las palabras. Ensayo sobre la experiencia de una lectura imposible. **Revista Educación y Pedagogia**. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIV, n. 32 (enero-abril), 2002. p. 23-30.

BATISTA, Patrícia Barros Soares; SILVA, Giane Maria da; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Educação literária e formação docente inicial: (des)caminhos do currículo no ensino superior. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 19, 2024 DOI: https://dx.doi.org/10.7867/1809-03542022e11848. Acesso em: 09 maio 2025.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 maio 2025.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.
CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1988. p. 183-233.

COSSON, Rildo. Círculo de leitura. *In*: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale:** Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 51-52.

COSSON, Rildo. Prefácio - A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. *In*: PINHEIRO, A. S.; RAMOS, F. B. (org.). **Literatura e formação continuada de professores**: desafios da prática educativa. 14. ed. Campinas: Mercado das Letras; Dourados: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.
DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo, Editora 34, 1995.

FISHER, Rosa Maria; SILVA, Tatiele. Literatura e formação: o prazer do texto entre as margens do sistema escolar. **Revista Brasileira de Educação.** V. 23, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SgCXHNyNCnrpBXZ8FnbtfVS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 12 mai. 2025.

GOLDIN, Daniel. **Os dias e os livros:** divagações sobre a hospitalidade da leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

MERLEAU-PONTY, M. **A prosa do mundo**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MARTINS, Aracy *et al.* (org.). **A escolarização da leitura literária**: O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. (Coleção Literatura e Educação).

NÓVOA, Antonio. **A universidade é o lugar para a formação do professor**. (Palestra). Universidade Federal da Bahia. Disponível em: https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/%E2%80%9C-universidade-%C3%A9-o-lugar-para-forma%C3%A7%C3%A3o-do-professor%E2%80%9D-afirma-n%C3%B3voa-em-palestra#:~:text=%E2%80%9CA%20universidade%20%C3%A9%20o%20lugar%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20professor%E2%80%9D%2C%20afirma%20N%C3%B3voa%20em%20palestra.&text=De%20acordo%20com%20N%C3%B3voa%2C%20%E2%80%9Co%20lugar%20de,forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20m%C3%A9dicos%2C%20engenheiros%20e%20outras%20carreiras%E2%80%9D. Acesso em: 12 maio 2025.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. *In*: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale:** Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 213.

Instituto Pró-Livro. **Retratos da leitura no Brasil**. 6. ed. 2024. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 12 maio 2025.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. *In*: de EVANGELISTA, Aracy et al. (org.). **A escolarização da literatura**: o Jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VACA, M. T. S.; PULIDO-CORTÉS, Óscar. Leer y escribir en perspectiva filosofía e infancia. *In*: Morales, L. y Lara, P. (coord.). (2024). **Lectura y escritura en la escuela. Conversaciones, experiencias y sentidos**. Editorial UPTC.

CAPÍTULO 41

A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO PARA ALFABETIZAR CIENTIFICAMENTE: CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS

Mariana Vaitiekunas Pizarro

INTRODUÇÃO

O termo "alfabetização", quando empregado no contexto educacional, costuma estar relacionado a discussões sobre o processo de desenvolvimento e aquisição da leitura e da escrita em língua materna na infância. Contudo, para a área de ensino de Ciências, o mesmo termo permite reconhecer que o processo de "ser alfabetizado e alfabetizar-se cientificamente" também representa aprendizagens em Ciências tendo em vista a emancipação do sujeito por meio da compreensão de conteúdos, conceitos e práticas específicas dessa área do conhecimento bem como a capacidade de relacionar esses fazeres com a vida em sociedade, buscando constantemente uma leitura mais ampla e crítica dos avanços, dilemas, benefícios e impactos da Ciência em nosso cotidiano.

Em um mundo imerso em questões sociocientíficas (Genovese; Genovese; Carvalho, 2019) que demandam que cada cidadão reconheça que "[...] a ciência e a tecnologia se desenvolvem em um contexto social, político, econômico, ético e religioso" e que "[...] a mesma ciência que produz antibióticos e outros medicamentos que ajudam a salvar vidas, também está a serviço da produção de armas muito potentes, como as biológicas, as com mísseis de longo alcance e as bombas atômicas, entre outras" (Genovese; Genovese; Carvalho, 2019, p.9), pensamos no pedagogo como o profissional que conduzirá as crianças, por meio de sua prática docente, no aprimoramento do desenvolvimento dos processos de leitura e escrita mas também no avanço de compreensões mais amplas sobre a vida em sociedade, empreendendo práticas que favoreçam uma maior compreensão de mundo, das relações entre ciência, tecnologia e sociedade, e dos múltiplos espaços e modos de aprender. Admitimos a relevância de sua atuação na formação integral da criança, lançando mão de diferentes estratégias para a constituição de cidadãos mais críticos, atuantes e comprometidos com a maneira como manifestam sua presença no mundo e como

impactam (e impactarão) a vida em sociedade. O pedagogo necessita, portanto, da contribuição de diferentes áreas do conhecimento para essa tarefa.

Para Chassot (2018), nossa responsabilidade, ao ensinar Ciências, é colaborar para que "nossos alunos e alunas se transformem, com o ensino que fazemos, em homens e mulheres mais críticos. Sonhamos que, com nosso fazer educação, os estudantes possam tornar-se agentes de transformações – para melhor – do mundo em que vivemos" (Chassot, 2018, p. 77).

Tendo em vista a importância do ensino de Ciências para a formação de uma sociedade mais crítica e consciente, o objetivo deste texto reside em explorar o conceito de alfabetização científica, bem como em destacar a relevância desse processo na formação inicial do pedagogo, tendo em vista sua atuação na docência e na formação de cidadãos alfabetizados cientificamente desde a infância. Para essa tarefa, desenvolvemos um texto que articula discussões teóricas com dados coletados, caracterizando-se portanto como uma pesquisa qualitativa (Lüdke; André, 2013) de cunho bibliográfico exploratório (Gil, 2019) e, para ilustrar as discussões que impulsiona, expõe os resultados de uma atividade realizada com estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública estadual do Paraná.

O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO CIENTIFICA: INTERLOCUÇÕES POSSÍVEIS NA FORMAÇÃO CIDADÃ DESDE OS ANOS INICIAIS

Para iniciar nossas reflexões sobre as relações entre os termos alfabetização e alfabetização científica, parece-nos interessante recorrer a Freire (2011) e sua definição de alfabetização:

> a alfabetização é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas –, mas numa atitude de criação e recriação. Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto (Freire, 2011, p. 111).

Optamos por iniciar essas reflexões a partir de Freire (2011) porque o autor, além de apresentar a definição de alfabetização em que acreditamos, também nos ajuda a compreender de que maneira o termo "alfabetização científica" pode ser interpretado.

Na pesquisa em ensino de Ciências, pesquisadores apontam possíveis distinções entre os termos mais comumente utilizados no Brasil para definir esse processo. Os três principais termos utilizados na literatura são: alfabetização científica (Auler; Delizoicov, 2001; Lorenzetti; Delizoicov, 2001; Sasseron; Carvalho, 2011; Sasseron, 2017; Chassot, 2018; Milaré *et al*., 2021), letramento científico (Santos; Mortimer, 2001; Mamede; Zimmermann, 2005) e enculturação científica (Carvalho, 2007; 2008). Essas diferenciações, ou a pluralidade semântica do termo (Sasseron; Carvalho, 2011), podem estar relacionadas também à sua "tradução" para a língua portuguesa, uma vez que em outros idiomas, o termo assume outras escritas e sentidos tais como: *alfabetización científica*, em espanhol; *scientific literacy*, em inglês; *alphabétisation scientifique*, em francês, sendo os dois últimos muitas vezes compreendidos como "cultura científica" em suas línguas de origem (Sasseron; Carvalho, 2011, p. 60). Desse modo, no Brasil, é comum encontrarmos argumentos que busquem demonstrar diferenças entre os termos, considerando a "alfabetização" mais próxima da ideia de "decifrar" e entender práticas e vocabulários específicos da Ciência. Já "letramento" e "enculturação" representariam a capacidade de relacionar o que se aprende em Ciências com a sociedade, aproximando o conhecimento científico das práticas sociais (Ruppenthal; Coutinho; Marzari, 2020, p. 4-6). Contudo, conforme destacamos em estudos anteriores:

> A grande dificuldade em definir o que diferencia alfabetização, letramento e enculturação científica para nós que lidamos com a confusão gerada pela tradução à língua materna, reside justamente no fato de que as definições, muitas vezes apresentadas como diversas, parecem muito mais aproximar esses termos do que diferenciá-los, pois que os três termos denotam preocupação com a formação do cidadão crítico capaz de se posicionar socialmente diante de questões socio-científicas e de possuir competências mínimas necessárias para fazer um uso coerente de seus saberes científicos no seu cotidiano (Pizarro, 2014, p. 57).

Entendemos a “alfabetização” como aquela que, inicialmente, representa os primeiros passos do estudante rumo à emancipação intelectual por meio do desenvolvimento e da aquisição da leitura e escrita do mundo e para o mundo. Ademais, ela serve de inspiração para que o termo “alfabetização científica” represente, também, a necessidade de desvendar, interpretar, compreender, e associar os conteúdos e as relações que a Ciência estabelece com a vida em sociedade de maneira crítica, esclarecida, participativa e atuante. Nesse sentido, interpretamos o termo “alfabetização” em Ciências ou “alfabetização científica” para além de domínio de técnicas, práticas ou vocabulários específicos dessa área do conhecimento, pois não é possível reconhecê-la descolada de suas relações com a sociedade e dos impactos que ela gera, perspectiva essa que está alinhada com Auler e Delizoicov (2001):

> Alfabetizar muito mais do que ler palavras, deve propiciar a “leitura do mundo”. Leitura da palavra e “leitura do mundo” devem ser consideradas numa perspectiva dialética. Alfabetizar não é apenas repetir palavras, mas dizer a sua palavra. Contemporaneamente, cada vez mais, a dinâmica social está relacionada aos avanços no campo científico e tecnológico. Nesse sentido, consideramos que uma reinvenção da concepção freiriana deve incluir uma compreensão crítica sobre as interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), dimensão fundamental para essa “leitura do mundo” contemporâneo. [...] defendendo a necessidade que têm, educadores e educadoras progressistas, de jamais subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos”, com que os educandos chegam à escola. Considera que não é possível “tentar superá-lo sem, partindo dele, passar por ele” (Auler; Delizoicov, 2001, p. 8-9).

Admitimos, portanto, a alfabetização científica “como uma atividade vitalícia e como um processo permanente” (Lorenzetti, 2021, p. 66), que atravessa os anos de escolaridade e se torna um compromisso formativo em diferentes momentos históricos, diferentes esferas da sociedade e em diferentes etapas da vida, processo esse, fundamental para a ampliação das relações do cidadão com a Ciência, de modo e evitar o avanço da desinformação e de interpretações equivocadas sobre questões que envolvem Ciência, tecnologia e sociedade (Osborne *et al.*, 2022; Melgaço; Tavares; Oliveira, 2024). Ainda,

segundo Lorenzetti (2021, p. 67), é importante considerarmos que a alfabetização científica e tecnológica também contribui para

> o desenvolvimento do pensamento crítico, para a tomada de decisão e o envolvimento nos assuntos que envolvem Ciência e a tecnologia. Ou seja, ações educativas no ensino de Ciências devem contribuir para uma formação cidadã, que implica participação, engajamento e posicionamento dos educandos (Lorenzetti, 2021, p. 67).

Desse modo, consideramos um possível alinhamento de intenções entre o processo de alfabetização na língua materna e o processo de alfabetização científica: ambos devem ter como foco a emancipação do sujeito, a busca pela superação da alienação e a formação de cidadãos mais esclarecidos, autônomos e atuantes diante dos dilemas impostos pela vida em sociedade. Contudo, esse compromisso com a formação cidadã também está diretamente relacionado à formação inicial e continuada de professores (Pizarro, 2025) e à maneira como esses profissionais estarão dispostos a abrir espaço para que as crianças participem ativamente da construção do conhecimento em sala de aula, como sinalizam Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010):

> No processo de formação de professores de ciências deve prevalecer um conhecimento-emancipação, possibilitando-lhes refletir sobre suas próprias práticas educativas, analisar e interpretar sua atividade profissional, fazendo da reflexão um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação crítica. Refletindo criticamente sobre seu papel e sobre as possibilidades educativas do ensino de ciências, os professores poderão desenvolver uma maior competência pedagógica e auxiliar os estudantes na construção de saberes estratégicos e emancipatórios. Nesse processo, os conhecimentos que os professores devem construir vão além de regras, fatos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica (Pérez Gómez, 1992). A reflexão sobre as próprias práticas educativas pode favorecer-lhes a construção de teorias adequadas às singulares situações nas quais se encontram e possibilitar-lhes o desenvolvimento de estratégias de ação num processo no qual se reeducam criticamente e aperfeiçoam constantemente suas práticas educativas (Nascimento; Fernandes; Mendonça, 2010, p. 243).

Assim, reconhecemos que a formação dos pedagogos para ensinar Ciências deve, desde a formação inicial, preocupar-se com essas questões e vislumbrar interlocuções entre práticas para alfabetizar em língua materna e práticas para alfabetizar cientificamente, pois ambos os processos contribuem mutuamente um para o outro, uma vez que:

> A linguagem das Ciências não é só uma linguagem verbal. As Ciências necessitam de figuras, tabelas, gráficos e até mesmo da linguagem matemática para expressar suas construções. Portanto, temos de prestar atenção nas outras linguagens, uma vez que somente as linguagens verbais – oral e escrita – não são suficientes para comunicar o conhecimento científico. Temos de integrar, de maneira coerente, todas as linguagens. [...] Sem dominar essas outras linguagens, esses outros modos de comunicação, não se dominam os conteúdos específicos de cada uma das disciplinas (Carvalho, 2013, p. 7-8).

Admitindo que alfabetização em língua materna se caracteriza como um processo que envolve o trabalho com múltiplas linguagens e gêneros do discurso (Silva, 2021), entendemos que práticas de ensino que enriqueçam o contato das crianças com diferentes maneiras de aprender Ciência apresentam um cenário promissor de articulação entre ambas as áreas, promovendo um processo de ensino e aprendizagem mais amplo e, ao mesmo tempo, mais imbricado, tanto para alfabetizar quanto para alfabetizar cientificamente.

QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO PARA A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA DAS CRIANÇAS? COM A PALAVRA, OS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Os dados ora apresentados fazem parte de uma pesquisa em andamento, de cunho qualitativo (Lüdke; André, 2013), que envolve o estudo sobre ler e escrever em Ciências, com foco na formação inicial do pedagogo para a promoção da alfabetização científica por meio dos atos de ler e escrever. O referido projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética Institucional, e a coleta de dados levou em consideração todos os procedimentos necessários para garantir os aspectos éticos e de sigilo dos participantes.

Os dados foram coletados por meio de uma atividade realizada na disciplina de "Didática das Ciências para os anos iniciais do ensino fundamental" em uma universidade pública do estado do Paraná, da qual participaram vinte e sete estudantes do 6º semestre (3º ano) do curso de Pedagogia, identificados como A1 a A27, a fim de preservar seu anonimato.

Com o objetivo de conhecer as percepções dos estudantes de Pedagogia sobre o seu papel na alfabetização científica das crianças, foi entregue a eles a seguinte questão para ser respondida por escrito: "Apesar dos desafios constantes e da necessidade de estudar e se aprofundar em diferentes áreas da Ciência (Biologia, Física, Química e Matemática) para ensiná-la, quais são as contribuições diferenciadas que você acredita que o pedagogo pode oferecer para a alfabetização científica das crianças?". Para analisar os dados, utilizamos a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), método que nos auxiliou na organização, agrupamento e categorização das respostas, as quais apresentamos no quadro a seguir (Quadro 1), levando em consideração que uma resposta pode contemplar mais de uma ação, uma vez que a pergunta teve caráter discursivo. Dessa forma, emergiram cinco categorias a partir dos dados analisados, com as seguintes ocorrências:

Quadro 1 - Contribuições do pedagogo para a alfabetização científica das crianças segundo estudantes de Pedagogia.

Ações / práticas do pedagogo	Incidências
Promover um ambiente investigativo	11
Trabalhar os conteúdos de forma lúdica	8
Relacionar os conteúdos com o cotidiano	7
Trabalhar com o conteúdo de Ciências considerando as etapas de desenvolvimento da criança (Didática)	6
Incentivar o desenvolvimento do pensamento crítico	5

Fonte: A autora.

A partir de uma leitura inicial do quadro, é possível notar cinco ações/práticas que são consideradas promotoras de alfabetização científica pelos estudantes de Pedagogia: (i)

a promoção de ambiente investigativo em sala de aula; (ii) a abordagem de conteúdos de maneira lúdica; (iii) o relacionamento entre os conteúdos a serem estudados em Ciências com o cotidiano das crianças; (iv) o trabalho com os conteúdos de Ciências considerando as etapas de desenvolvimento das crianças, por meio da escolha de estratégias didáticas; e (v) o incentivo ao desenvolvimento do pensamento crítico a partir dos conteúdos estudados.

Iniciando nossas análises pela categoria **"promover um ambiente investigativo"**, foi possível localizar nas respostas dez menções acerca da importância do professor pedagogo oferecer às crianças uma rotina de investigação em sala de aula. Como representantes dessa categoria, trazemos as reflexões de A3, A20 e A21:

> A3: Acredito que ao ensinar Ciências o professor constrói na criança [sic] um conhecimento de mundo extremamente rico, além, claro, do científico, são muitas áreas dentro das Ciências e o pedagogo que as trabalha coloca o aluno na posição de um pequeno cientista que busca o aprender, o conhecimento, as análises e as vivências.
>
> A20: Acredito que promover atividades participativas, de forma que a criança sinta-se cientista, com pesquisas, experimentações, instigar na criança a necessidade de não só aprender Ciência, mas também fazer Ciência; trazer objetos reais para a sala de aula além de boa mediação, planejamento flexível, aulas de campo e olhar sensível (sentir um ambiente e ser capaz de pensar possibilidades).
>
> A21: Além de construir um conhecimento que amplie a cultura da criança, o desenvolvimento de relações da área com outros temas é fundamental para a aprendizagem, visando apresentar à crianças as inúmeras possibilidades que a pesquisa científica possui para a investigação.

A promoção de um ambiente investigativo favorece a alfabetização científica, uma vez que oferece às crianças a oportunidade de vivenciar suas aprendizagens por meio de algo que lhes é muito comum: a curiosidade. O ensino por investigação e o desenvolvimento de Sequências de Ensino Investigativas – as SEIs (Carvalho, 2013) – são possibilidades metodológicas pelas quais os pedagogos podem explorar alternativas de práticas e avaliações que valorizem a ação e o questionamento infantil. Como destaca Briccia (2021), o professor pedagogo tem um papel muito importante na integração das Ciências com a

vida e a curiosidade infantil. Para a autora, as pesquisas em ensino de Ciências destacam a necessidade de fazer com que as crianças "explorem, observem, trabalhem com hipóteses, participem intensamente de atividades, construam conhecimentos a partir de suas observações, de evidências e comecem a elaborar explicações científicas" (Briccia, 2021, p. 167).

Uma vez reconhecida a relação profícua entre a curiosidade genuína infantil e a promoção de ambientes investigativos para aprender Ciências, observamos que a ludicidade também ganhou espaço nas respostas dos estudantes. A segunda categoria com maior incidência de respostas foi **"trabalhar os conteúdos de forma lúdica"**, com oito citações. As reflexões de A8, A15 e A19 ilustram esse aspecto apontado pelos estudantes:

> A8: Acredito que um pedagogo possa criar ambientes para uma aprendizagem lúdica e interativa para o ensino de Ciências, criando metodologias ativas para relacionar o conteúdo com a prática e a experiência, integrando o conteúdo de ciências com outras matérias.

> A15: Eu acredito que o pedagogo pode contribuir de maneira diferenciada na alfabetização científica das crianças, através de livros literários infantis ou infanto juvenis que instiguem essas crianças no ramo científico, podendo também proporcionar brincadeiras, visitas a campo e etc.

> A19: Acredito que trazer materiais concretos e permitir a exploração, de maneira guiada, desses materiais. Outra diferenciação é aulas [sic] em diversos espaços bem como atividades práticas para a sistematização do conteúdo.

A importância do lúdico no ensino de Ciências também é reconhecida por Delizoicov e Slongo (2011) como um caminho para que as crianças possam, de fato, se identificar com as aprendizagens em Ciências, uma vez que "o ensino de Ciências para alunos de pouca idade tem uma dimensão lúdica, a qual deve ser preservada sem que haja prejuízo em termos de conteúdo, o objetivo é que o conhecimento científico não seja imposto e sim, desejado" (Delizoicov; Slongo, 2011, p. 209). O desejo da criança por aprender e conhecer mais sobre Ciência e as respostas que ela traz para suas indagações pode ser amplificado

por meio de práticas investigativas e lúdicas em sala de aula, sendo mais revestido de sentido quando vinculado ao contexto e cotidiano das crianças.

Desse modo, a terceira categoria com maior recorrência nas respostas dos estudantes foi **"relacionar os conteúdos com o cotidiano"**, com sete incidências. As respostas de A5, A18 e A26 representam reflexões apontadas para esse categoria:

> A5: A Didática com intencionalidade, o professor tem essa habilidade de proporcionar ao estudante uma aula que dê sentido à criança e ao que ela vivencia em seu cotidiano.

> A18: O pedagogo é fundamental para fazer com que a criança veja sentido em aprender o vocabulário científico, de maneira contextualizada e didática. Esse profissional é responsável por introduzir no cotidiano da criança os elementos culturais produzidos historicamente pelo ser humano, e fazendo isso com os conhecimentos científicos ele estará contribuindo para a alfabetização científica das crianças.

> A26: Usar os temas científicos de forma contextualizada e prática, de forma significativa, em que as crianças possam observar o mundo ao seu redor.

As respostas sinalizam a importância de se considerar o cotidiano das crianças no ensino de Ciências e reconhecem que a realidade delas é diversa, sendo a escola um meio social no qual o conhecimento deve circular para ampliar o repertório cultural e de conhecimento das crianças. Sasseron e Carvalho (2008) também destacam a importância do ensino de Ciências como sendo aquele que não apenas deve gerar conhecimento com as crianças, mas também ação e atuação em sociedade:

> Emerge a necessidade de um ensino de Ciências capaz de fornecer aos alunos não somente noções e conceitos científicos, mas também é importante e preciso que os alunos possam "fazer ciência", sendo defrontados com problemas autênticos nos quais a investigação seja condição para resolvê-los. É preciso também proporcionar oportunidades para que os alunos tenham um entendimento público da ciência, ou seja, que sejam capazes de receber informações sobre temas relacionados à ciência, à tecnologia e aos modos como estes empreendimentos se

> relacionam com a sociedade e com o meio-ambiente e, frente a tais conhecimentos, sejam capazes de discutir tais informações, refletirem sobre os impactos que tais fatos podem representar e levar à sociedade e ao meio ambiente e, como resultado de tudo isso, posicionarem-se criticamente frente ao tema (Sasseron; Carvalho, 2008, p. 335-336).

Estabelecer relações do conteúdo de Ciências com o cotidiano é um passo importante para a alfabetização científica. Acreditamos que as crianças devem compreender, já na escola, que a Ciência e suas implicações fazem parte de sua rotina, desde a higiene pessoal, a alimentação e o convívio com animais e plantas; até conhecimentos mais avançados, como sobre as vacinas que tomam em postos de saúde, os exames de saúde que habitualmente realizam, ou os conhecimentos historicamente acumulados sobre o universo e a origem da vida, por exemplo. Tais saberes permitem que elas se aproximem mais do conhecimento científico ao longo da vida, aumentando a chance da busca por respostas seguras e fundamentadas para suas indagações enquanto cidadãos. É nesse cenário que surge a próxima categoria de análise: **"trabalhar com o conteúdo de Ciências considerando as etapas de desenvolvimento da criança (Didática)"**, com seis incidências nas respostas. Tendo em vista que as crianças, em diferentes fases e etapas do desenvolvimento humano, possuem diferentes formas de se relacionar, aprender e compreender um conteúdo, a prática do pedagogo, muitas vezes caracterizada pela pluralidade de métodos e recursos, é um fator favorável à alfabetização científica, como apontam A2, A16 e A17:

> A2: Nossa área possui um conhecimento do desenvolvimento do pensamento da criança que nos possibilita encontrar meios que facilitem o aprendizado. O uso de técnicas, materiais, didáticas e teorias para nos basearmos antes de dar uma aula é completamente diferente de ter apenas o domínio de determinada área das Ciências. Isso nos possibilita dar uma aula de mais fácil compreensão para diferentes sujeitos, sendo mediadores do processo de ensino e aprendizagem dos conhecimento [sic] científicos acumulados pela humanidade.

> A16: Na formação em Pedagogia o estudante tem contato com o estudo do desenvolvimento cognitivo e diferentes didáticas que proporcionam a compreensão de como o aluno estuda e aprende. Logo, pode propor metodologias

> que sejam significativas para as crianças, gerando maior envolvimento com os conteúdos.
>
> A17: Eu acredito que o conhecimento faz parte de uma construção [...] e eu acredito que cabe ao pedagogo ser essa base na alfabetização científica das crianças, pois eles precisam começar de algum lugar, e o pedagogo com seus conhecimentos didáticos pode ser essencial para esse processo.

A relevância da prática docente que reconhece as especificidades das etapas de desenvolvimento da criança para planejar e desenvolver atividades que favoreçam a aquisição do conhecimento científico já foi sinalizada por Vigotski (2009), pesquisador bielorrusso que se dedicou também a compreender como se dá a aquisição dos conceitos científicos na infância. Em suas reflexões sobre o papel da prática docente, o pesquisador enfatiza:

> Não menos que a investigação teórica, a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula a imitar a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios (Vigotski, 2009, p. 247).

Nesse sentido, pensando na importância das relações entre ambiente investigativo, ludicidade e articulação do conteúdo com o cotidiano, por meio de didáticas intencionalmente planejadas para atender as etapas de desenvolvimento das crianças, chegamos à última categoria que pode, inclusive, emergir dessas ações: **"incentivar o desenvolvimento do pensamento crítico"**, mencionada cinco vezes. As respostas de A11, A13 e A23 ilustram essa perspectiva:

> A11: O pedagogo pode contribuir para a alfabetização científica promovendo atividades que ajudem a aprimorar o lado científico e crítico dos alunos.
>
> A13: Acredito que propor atividades inovadoras, que as levem para o concreto [as crianças, grifo nosso] e para a realidade do aluno, de forma que desenvolvam a criticidade e a criatividade. A escola também é um meio social e nela tem [sic] as mais diversas classes e por isso também é essencial apresentar coisas novas e culturais para os alunos.
>
> A23: O pedagogo contribui para a alfabetização científica quando promove o pensamento crítico, científico e investigativo desde cedo.

O desenvolvimento do pensamento crítico está diretamente relacionado à alfabetização científica, pois implica em formar cidadãos que sejam capazes de analisar contextos, ponderar dilemas e buscar respostas cientificamente comprovadas em fontes seguras, tanto para formação de opinião e tomada de decisão, quanto para superação da alienação e de compreensões da realidade que envolvam o negacionismo científico. Como destacam Rodrigues, Lorenzetti e Selles (2025):

> Além desse olhar sobre como o NC [negacionismo científico, grifo nosso] é produzido socialmente, precisamos refletir sobre os objetivos para a Educação em Ciências, entre esses está o de alfabetizar cientificamente as pessoas. Embora o NC seja um processo complexo, na vanguarda do combate a essa problemática está a defesa de pressupostos que fundamentam a ACT [alfabetização científica e tecnológica – grifo nosso], o que não significa que a ACT, como campo teórico, de modo isolado, seja autossuficiente e consiga cumprir essa finalidade sozinha, tendo em vista a própria polissemia que envolve o termo. [...] A ACT é um processo permanente de inserção dos estudantes em uma cultura científica, por meio do qual aprendem não só termos e conceitos científicos, mas aprendem a relacionar tais conhecimentos com sua realidade, para intervir nela (Rodrigues; Lorenzetti; Selles, 2025, p. 107).

Nesse sentido, entendemos que um ensino de Ciências para crianças, que tem em vista alfabetizar cientificamente, precisa auxiliá-las a: se aproximar da Ciência e "tomar para si" os vocabulários, as práticas, a leitura de textos de circulação social que envolvam conteúdos científicos, a escrita de textos autorais (com marcas dos gêneros da esfera científica), por meio dos quais tenham que se posicionar sobre suas compreensões e, por fim, atuar para que suas aprendizagens ecoem na escola e nos contextos que as cercam. Ter uma rotina em sala de aula que favoreça esse tipo de aprendizagem implica diretamente em uma formação inicial e continuada de professores pedagogos que se envolvam com tais questões e se sintam responsáveis pela tarefa de interlocução entre o conhecimento científico, as crianças e o mundo. Como enfatizam Lorenzetti e Delizoicov (2001):

> Nesta perspectiva o ensino de ciências pode se constituir num potente aliado para o desenvolvimento da leitura e da escrita, uma vez que contribui para atribuir sentidos e significados às palavras e aos discursos. [...] É o papel de um agente transformador que está se exigindo do professor. Além das novas competências técnicas e instrumentais para desempenhar adequadamente a sua função educativa em sintonia com as demandas desta perspectiva alfabetizadora, o professor precisa tanto desenvolver o espírito crítico e a criatividade, como envolver-se ativamente com a sua comunidade, sendo um formador de opiniões (Lorenzetti; Delizoicov, 2001, p. 57).

Observando as respostas ora analisadas, como resultado de reflexões e práticas na disciplina "Didática das Ciências para os anos iniciais do ensino fundamental" em um curso de Pedagogia, consideramos este espaço formativo um *locus* promissor para a formação de novos professores de Ciências para a infância, reconhecendo seu papel no planejamento e desenvolvimento de práticas que promovam a alfabetização científica das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita deste texto objetivou explorar o conceito de alfabetização científica, bem como destacar a relevância desse processo na formação do pedagogo, tendo em vista sua atuação na docência e na formação de futuros cidadãos que podem ser alfabetizados cientificamente desde a infância.

Consideramos que o profissional comprometido com sua atuação na formação integral da criança, por meio de sua prática pedagógica, deve lançar mão de diferentes estratégias para o trabalho com os conteúdos de Ciências, de modo que essas práticas necessariamente impliquem na formação cidadãos mais críticos, atuantes e comprometidos com a maneira como manifestam sua presença no mundo e como impactam (e impactarão) a vida em sociedade.

A partir das discussões teóricas aqui empreendidas e da análise das respostas dadas pelos estudantes de Pedagogia neste breve exercício, encontramos um cenário promissor em relação às contribuições que o pedagogo pode oferecer para a alfabetização científica das crianças.

Superando ideias tradicionalmente empreendidas no ensino de Ciências para crianças – tais como: cópia, leitura para memorização e respostas limitadas ao livro didático ou a apostilas –, os estudantes conseguiram reconhecer o papel das práticas investigativas, lúdicas, diretamente relacionadas ao cotidiano das crianças, como caminhos para o desenvolvimento de uma Didática comprometida com a formação de cidadãos mais críticos, atuantes e questionadores, desde a infância.

Por fim, temos elementos para reconhecer que a formação inicial de professores pedagogos, ainda que enfrente desafios, tais como a baixa carga horária nas disciplinas de Didática das Ciências na graduação – para se trabalhar, por exemplo, com: conteúdos das áreas específicas que a fundamentam; história e filosofia da Ciência; e estratégias e metodologias de ensino –, apresenta avanços significativos ao deslocar a compreensão dos futuros professores em formação da ideia de que ensinar Ciências implica em ensinar as crianças a memorizar e copiar. Avançamos quando, apesar dos desafios presentes, conseguimos encaminhar para a sociedade uma nova geração de professores que reconhece a importância de seu papel na formação de cidadãos que saibam questionar, manejar informações, buscar respostas seguras e construir argumentos em contextos diversos, graças à liberdade e à experimentação que podem ser promovidas por suas práticas pedagógicas com as crianças.

Por fim, admitindo que a Ciência avança, modifica e transforma a maneira como nos relacionamos com o mundo e a sociedade, sigamos na constante busca por promover a

alfabetização científica também na formação inicial de professores, que têm papel substancial na formação de uma sociedade mais justa, informada e crítica. Papel esse, que consideramos essencial no processo de emancipação e superação da alienação dos cidadãos, ampliando suas percepções e compreensões sobre a Ciência, valorizando a construção do conhecimento científico e reconhecendo-o como parte fundamental do processo de humanização.

REFERÊNCIAS

AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científico-tecnológica para quê? **Ensaio**: pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 122-134, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epec/a/XvnmrWLgL4qqN9SzHjNq7Db#. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRICCIA, Viviane. Pensando a formação de professores para os anos iniciais: o que diz a nossa experiência. *In*: MILARÉ, Tathiane *et al*. (org.). **Alfabetização científica e tecnológica na Educação em Ciências**: fundamentos e práticas. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Habilidades de professores para promover a enculturação científica. **Contexto & Educação**: revista do programa de pós-graduação em educação nas ciências, Ijuí, v. 22, n. 77, p. 25-49, jan./jun. 2007. Disponível em: https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1084/. Acesso em: 10 mar. 2025.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Enculturação científica: uma meta do ensino de Ciências. 2008, **Anais** [...]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Disponível em: https://www.andipe.com.br/eventos-anteriores. Acesso em: 10 mar. 2025.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (org.). **Ensino de Ciências por investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 8. ed. Ijuí: Unijuí, 2018.

DELIZOICOV, Nadir Castilho; SLONGO, Iône Inês Pinsson. O ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino fundamental: elementos para uma reflexão sobre a prática pedagógica. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 32, p. 205-221, 2011. Disponível em: https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/75. Acesso em: 10 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GENOVESE, Cinthia Leticia de Carvalho Roversi; GENOVESE, Luiz Gonzaga Roversi; CARVALHO, Washington Luiz Pacheco de. Questões sociocientíficas: origem, características, perspectivas e possibilidades de implementação no ensino de ciências a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Amazônia**: revista de Educação em Ciências e Matemática. Belém, v. 15, n. 34, p. 05-17, 2019. Disponível em: https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/6589 Acesso em: 10 mar. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LORENZETTI, Leonir. Alfabetização Científica e Tecnológica: pressupostos, promoção e avaliação na Educação em Ciências. *In:* MILARÉ, T. *et al*. (org). **Alfabetização científica e tecnológica na Educação em Ciências**: fundamentos e práticas. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio**: pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 3, n. 1., p. 45-61, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epec/a/N36pNx6vryxdGmDLf76mNDH. Acesso em: 10 mar. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013. (Reimpresso em 2022).

MAMEDE, Maíra; ZIMMERMANN, Erika. Letramento científico e CTS na formação de professores para o ensino de ciências. **Enseñanza de las ciencias**, n. extra. VII Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias, 2005. Disponível em: https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp320letcie.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

MELGAÇO, Cristiane de Abreu; TAVARES, Marina Lima; OLIVEIRA, Sérgio Geraldo Torquato de. A alfabetização científica como instrumento de combate a desinformação: investigando uma sequência de ensino sobre vacinas e *fake news*. **Experiências em Ensino de Ciências,** v. 19, n. 1, p. 20-36, 2024. Disponível em: https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/1247. Acesso em: 10 mar. 2025.

MILARÉ, Tathiane; RICHETTI, Graziela Piccoli; LORENZETTI, Leonir; ALVES FILHO, José Pinho. **Alfabetização científica e tecnológica na Educação em Ciências**: fundamentos e práticas. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

OSBORNE, Jonathan; PIMENTEL, Daniel; ALBERTS, Bruce; ALLCHIN, Douglas; BARZILAI, Sarit; BERGSTROM, Carl; COFFEY, Janet; DONOVAN, Brian; KIVINEN, Kari; KOZYREVA, Anastasia; WINEBURG, Sam. **Science education in an age of misinformation**. Stanford University: Stanford, CA, 2022. Disponível em: https://sciedandmisinfo.stanford.edu/. Acesso em: 10 mar. 2025.

PIZARRO, Mariana Vaitiekunas. **Alfabetização científica nos anos iniciais**: necessidades formativas e aprendizagens profissionais da docência no contexto dos sistemas de avaliação em larga escala. 2014. 311 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2014. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/110898. Acesso em: 10 mar. 2025.

PIZARRO, Mariana Vaitiekunas. A formação inicial do pedagogo para ensinar Ciências: possibilidades para além das críticas. **Educação**, [*S.l.*], v. 50, n. 1, p. e22/1-30, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/84621. Acesso em: 10 mar. 2025.

RODRIGUES, Diego Adaylano Monteiro; LORENZETTI, Leonir; SELLES, Sandra Escovedo. Enfrentamento ao negacionismo científico e a promoção da alfabetização científica e tecnológica nos currículos estaduais de Ciências do Nordeste brasileiro. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 24, p. 99-122, 2025. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen24/REEC_24_01_06_ex2222_1094.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

RUPPENTHAL, Raquel; COUTINHO, Cadidja; MARZARI, Mara Regina Bonini. Alfabetização e letramento científico: dimensões da educação científica. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. 1-18, 2020. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9302. Acesso em: 10 mar. 2025.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de Ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 95-111, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/QHLvwCg6RFVtKMJbwTZLYjD/. Acesso em: 10 mar. 2025.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008. Disponível em: https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/445. Acesso em: 10 mar. 2025.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Construindo a argumentação em sala de aula: a presença do ciclo argumentativo, os indicadores de alfabetização científica e o padrão de Toulmin. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 1, p. 97-114, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/CyDQN97T7XBKkMtNfrXMwbC/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 mar. 2025.

SASSERON, Lúcia Helena. **Alfabetização científica na prática**: inovando a forma de ensinar física. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

SILVA, Greice Ferreira da. Os atos de ler e de escrever: algumas reflexões. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [*S.l.*], n. 14, p. 77-88, 2021. Disponível em:

https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/529. Acesso em: 10 mar. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CAPÍTULO 42

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sandra Regina Mantovani Leite
Jaqueline Delgado Paschoal

INTRODUÇÃO

A docência na Educação Infantil tem ocupado lugar de destaque nas discussões e pesquisas, pois, desde a década de noventa, "estudos e documentos foram produzidos com vistas à efetivação de uma Educação Infantil de qualidade" (Rodrigues, 2017, p. 334). No âmbito legal, foi a partir das determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9394/1996 (Brasil, 1996) - que essas instituições se reorganizaram como espaços pedagógicos e de promoção do desenvolvimento integral da criança.

Quanto à formação de professores, a LDBEN (1996) avança, principalmente, quando exclui a participação de professores leigos do sistema de ensino e estabelece uma formação mínima, na modalidade normal, além de indicar uma formação em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena. Desse modo, a elaboração e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores, no Brasil, são resultado das prescrições dessa lei, que, ao longo do processo, apresentaram diferentes concepções sobre o perfil profissional.

É importante ressaltar que a trajetória das políticas acompanhou "diferentes governos, organizações e múltiplas arenas, movimentando-se em meio a processos sociais, políticos e econômicos, com seus sentidos, traduções e interpretações" (Filho, Oliveira e Coelho, 2021, p. 940). Em suas diferentes versões, essas políticas definiram a organização dos currículos: a carga horária, a estruturação curricular das licenciaturas e os fundamentos e princípios a serem implementados pelos cursos (Filho, Oliveira e Coelho, 2021).

Apesar dos avanços[55] nos últimos vinte anos, a trajetória das DCNs que orientam a formação inicial de professores foi marcada por retrocessos, rupturas e desafios no campo da formação dos profissionais da Educação Básica. Tal fato se deu porque a política educacional no país tem sido implementada sob o predomínio do capital financeiro e do neoliberalismo desenfreado, em um contexto histórico marcado pelo irreversível processo de globalização econômica e cultural. É nessa conjuntura que tem ocorrido "o processo de destruição das forças produtivas, cujo processo de degeneração e desumanização da formação humana em termos de escolarização é uma de suas facetas" (Lavoura, Alves e Junior, 2020, p. 561).

A análise de Mészaros (2008, p. 76) aponta para o fato de que a própria globalização capitalista "é uma manifestação contraditória dessa crise, em busca de subverter a relação causa/efeito, na vã tentativa de curar alguns efeitos negativos, mediante outros efeitos ilusórios desejáveis". Tais reformas visam a "fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes" (Mészaros, 2008, p. 78).

Para esse autor, as referências ético-políticas e o trabalho em favor da emancipação, autonomia, cidadania e reflexão crítica perdem sua força para a orientação do comportamento das pessoas, trazendo descrédito e desqualificação para a educação e para os processos formativos dos indivíduos. Há a prevalência, no campo educativo, da cultura econômica e capitalista, que gera a eficiência, a competição e a adequação ao mercado, de modo a impulsionar o desenvolvimento de forças produtivas e reforçar e naturalizar a dominação de classe.

Justifica-se, portanto, a pertinência deste estudo, pois se acredita que a "compreensão do cenário de elaboração desses documentos e a maneira como são abordadas determinadas dimensões podem fornecer pistas sobre as concepções por trás da formulação dessas políticas" (Filho, Oliveira e Coelho, 2021, p. 942). De natureza

[55] De acordo com Scheibe e Bazzo (2016), as DCNs (a partir de 2002) romperam com o modelo anterior de formação que adotava o esquema "3+1", segundo o qual o processo formativo se desenvolvia a partir do acréscimo de um ano de disciplina do campo pedagógico, para além da formação específica.

bibliográfica e documental, o objetivo do estudo é analisar os avanços e os retrocessos na formação de professores à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais, com ênfase na construção da docência na Educação Infantil.

O desafio, segundo Saviani (2011, p.17), é "eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis", sem, no entanto, enaltecê-la em detrimento de outras áreas que também necessitam de orçamento financeiro, entre elas, a saúde, a segurança, entre outras. Segundo o autor, ao contrário das políticas predominantes, que se pautam pela busca de redução de custos, gerando cortes de investimentos, é necessário equilibrar as decisões políticas às necessidades da população em todos os setores da vida humana, em especial, no que diz respeito ao universo educacional e à formação docente (Saviani, 2011).

Assim como Saviani (2011) e Goergen (2011, p. 11), acredita-se que a instituição escolar "não pode continuar sendo estranha à vida, nem pode ser uma acomodação ao que não é bom para o indivíduo e para a sociedade." O caminho está em proporcionar situações de aprendizagens que favoreçam a construção de conhecimentos e habilidades, assim como, da identidade da criança e de seus profissionais. Daí a importância da formação de um perfil profissional crítico, criativo, político, ético e que possua um sólido embasamento teórico que poderá lhe proporcionar subsídios para a compreensão das especificidades dessa etapa da Educação Básica.

Para uma melhor organização da exposição, o presente estudo divide-se em duas seções, sendo que a primeira realiza uma análise sucinta da Resolução do CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, no tocante aos fundamentos, aos princípios e à organização curricular desses documentos. O intuito é apontar os avanços e os retrocessos das propostas de formação de professores e os desafios colocados para a concretização de uma formação mais abrangente e qualificada. A segunda seção reafirma a importância da Educação Infantil como espaço pedagógico que cuida, educa e acolhe todas as crianças. Apesar das contradições presentes no exercício da profissão, a defesa é por um maior reconhecimento social e pela valorização do trabalho docente.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE: ENTRE O APARENTE E O OCULTO NAS DCNS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com a reabertura democrática a partir da segunda metade da década de 1980, o Brasil passa a buscar o crescimento e a equiparação com países mais avançados em termos de desenvolvimento econômico e social, fruto do capitalismo em expansão. O direcionamento dos investimentos públicos para grandes obras de infraestrutura, no entanto, contribuiu para a insuficiência de recursos para os setores sociais, o que impacta diretamente a população desfavorecida em relação à educação, à saúde, ao lazer, à moradia e a outros direitos básicos.

Do ponto de vista histórico, houve um processo de aceleração urbana que desencadeou a transferência da massa trabalhadora das áreas rurais para as cidades e, diante disso, esta foi submetida ao rígido controle político e econômico, à luz do poder dominante. Subordinada ao processo de desqualificação do trabalho e da própria cultura, a classe trabalhadora é forçada a viver em um sistema contínuo de adaptação e submissão às mínimas condições laborais que resultaram em níveis igualmente precários de vida e de sobrevivência.

Com a expansão do neoliberalismo, verifica-se "a diminuição do poder do Estado por meio da proposta de Estado Mínimo para os direitos sociais e do avanço da privatização do público" (Zucchini, Alves e Nucci, 2023, p. 4), o que desencadeia a descentralização dos deveres do poder público para o setor privado em relação à elaboração e implementação de políticas sociais. Desobrigado de suas funções, o Estado falha em relação aos recursos coletivos ao beneficiar os interesses econômicos de alguns grupos privados, dominantes na sociedade. Dessa forma, são negados à grande maioria da população os requisitos mínimos para subsidiar suas necessidades vitais e humanas, seja no campo social ou educacional.

Lavoura, Alves e Junior (2020) acreditam que a adaptação direta às necessidades do setor produtivo contribui não só para a alienação, mas, também, para o desmonte da classe trabalhadora em função da expansão do capital e da propagação ideológica do neoliberalismo. Além das determinações impostas que resultam nas mudanças em escala mundial, também são propostas "a reestruturação do setor de produção de mercadorias e

a intensificação do processo de financeirização do capital" (Lavoura, Alves e Junior, 2020, p. 555).

Nesse processo, o neoliberalismo se apresenta como hegemônico, dominante, e interfere em todas as instâncias da sociedade, pois, "tal tendência, aponta que o desenvolvimento das forças produtivas atingiu um nível extremamente avançado no atual modo de produção" (Lavoura, Alves e Junior, 2020, p.556). No entendimento dos autores:

> Devido às relações sociais de produção capitalista impedir a continuidade deste desenvolvimento, o capital passa a destruir as próprias forças produtivas, constantemente, para manter o seu processo de reprodução, o que inclui a destruição do próprio ser humano e de sua força de trabalho (Lavoura, Alves e Junior, 2020, p. 556).

De outro modo, pode-se afirmar que "mesmo em tempos de financeirização global, o trabalho ainda se apresenta como a principal possibilidade de enfrentamento ao capital", já que este permanece dependente do trabalho para se desenvolver (Lavoura Alves e Junior, 2020, p. 559). Neste esteio, as reformas educacionais que se processam embutem um caráter excludente devido aos ajustes neoliberais e aos monopólios tecnológicos, científicos e mercadológicos, visto que a sociedade capitalista se organiza e se desenvolve atendendo aos critérios impostos pela estrutura econômica, em detrimento das demais esferas que compõem a organização social.

Diante de um cenário marcado pela degradação do mundo técnico e produtivo do trabalho, pela opressão da vida social e pela alienação no campo educativo e cultural, impõe-se a urgência de revisitar os processos formativos de professores, orientando-os para uma desbarbarização em favor de uma formação mais crítica e emancipatória. Trata-se de um desafio permanente, especialmente à luz da Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível Superior de Professores para a Educação Básica[56].

Essa Resolução também institui a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), fundamentada na Base Nacional Comum Curricular da

[56] Apesar de essa nova Diretriz revogar a Resolução CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015, o CNE fixou um prazo de dois anos para sua implementação nas instituições que ainda não haviam implementado a DCN de 2015. Além disso, ampliou o prazo de mais um ano para as instituições que já haviam iniciado o seu processo.

Educação Básica (BNCC), instituída pela Resolução do CNE/CP nº 2/2017. Conforme determina o Art. 4º do Capítulo I, as competências estão organizadas em três dimensões fundamentais que se complementam, sendo: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional (BRASIL, 2019).

A organização curricular está estruturada em três grupos, totalizando uma carga horária mínima de 3.200 horas, conforme a seguinte distribuição: *Grupo I: 800 horas destinadas à base comum, abrangendo conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos; *Grupo II: 1.600 horas voltadas à aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas de formação; *Grupo III: 800 horas dedicadas à prática pedagógica, distribuídas da seguinte maneira: 400 horas para o estágio supervisionado e 400 horas para a prática dos componentes curriculares previstos nos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PCC) da instituição formadora (Brasil, 2019).

Ao analisar a BNC, verifica-se que o modelo de formação baseado em competências engessa a formação docente de um modo estritamente técnico e instrumental, desvalorizando a formação geral e evidenciando seu alinhamento com os princípios do neoliberalismo sob uma perspectiva conservadora. De acordo com Zucchini, Alves e Nucci (2023), a Resolução n° 02/2019 desconsidera uma formação mais abrangente e plural, pois não reconhece a autonomia dos professores no seu fazer pedagógico.

> Uma formação uniforme, padronizada e homogeneizante, que segue apenas uma direção e não corresponde aos contextos específicos, plurais e diversos da prática educativa. Além disso ela desconsidera a diversidade e a heterogeneidade dos ambientes escolares, fruto da desigualdade nas trajetórias sociais, econômicas e culturais dos estudantes, e assim negligencia o desenvolvimento da autonomia docente e sua capacidade de responder aos desafios encontrados na escola (Zucchini, Alves e Nucci, 2023, p. 17).

Em função do seu caráter prescritivo, não foi incorporada pela maioria dos cursos, embora estivesse em vigor desde a sua publicação, além disso, se comparada à Resolução do CNE nº 04.2024, pode ser considerada um retrocesso, por padronizar os processos

formativos dos professores. Já a Resolução nº 04.2024 retoma a concepção de docência e de práxis presentes na Resolução de 2015, eliminando do texto o caráter excessivamente pragmatista da Resolução nº 02 de 2019. Conforme Art 2º §2º:

> Compreende-se o exercício da docência como ação educativa, a partir da condução de processos pedagógicos intencionais e metódicos, os quais baseiam-se em conhecimentos e conceitos próprios da docência e das especificidades das diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações (BRASIL, 2024).

Quando se observa os princípios da formação, a Resolução em vigor busca sua fundamentação no artigo 5◦ da Resolução nº 02/2019, sendo salutar ressaltar a expressão "sólida formação básica" em vez "base científica sólida", conforme Quadro 1:

Quadro 1 - Fundamentos e princípios da formação docente.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024
CAPÍTULO II DOS FUNDAMENTOS E DA POLÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE Art. 5º: I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho. (Brasil, 2019).	CAPÍTULO II- DOS FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS Art. 4º: II - a presença de sólida formação que propicie o conhecimento dos fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação e da aprendizagem e que permita ao futuro profissional do magistério o desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão sobre as práticas educativas e sobre a progressão e os processos de aprendizagem...[...]. (Brasil, 2024)

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2025).

Em "sólida formação básica", o texto da Resolução nº 02/2019 remete à Base Nacional Comum Curricular como referência, sobre a qual toda a Diretriz foi construída, reforçando os pressupostos da formação por competências e habilidades profissionais. Nesse sentido, Matos (2024, p.201) afirma que essa Resolução, no que se refere "à formação

do pedagogo, organiza o currículo conforme a matriz das competências, habilidades, engajamento, técnicas, eficiência e eficácia", produzindo uma organização curricular e de formação de professores nos moldes dos interesses privatistas e financistas.

A Resolução nº 04/2024, ao afirmar a necessidade de uma "sólida formação", busca fundamentar as práticas docentes em princípios científicos. Além disso, indica que essa formação deve contemplar o desenvolvimento e o aprimoramento dos conhecimentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação e da aprendizagem, conforme determina o parágrafo único do Capítulo II:

> Parágrafo único. Na formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica, a presença dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a educação é fundamental para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos neles alicerçados, que favoreçam o aprendizado do conjunto do corpo discente e o desenvolvimento dos saberes, eliminando as barreiras de acesso ao conhecimento (Brasil, 2024).

Desse modo, compreende-se um pequeno avanço ao serem mencionados, na atual resolução, os conhecimentos ético-políticos como princípios da formação, intuindo-se, no desenvolvimento dos projetos de curso, um olhar para a dimensão ética na prática pedagógica, de modo a possibilitar o desenvolvimento integral do ser humano e das relações sociais que integram o processo educativo. O referido documento destaca o compromisso com a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, com o reconhecimento e a valorização da diversidade e com a eliminação de toda forma de discriminação. Além disso, defende a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias como inerentes aos processos formativos (Brasil, 2024).

Enquanto na Resolução nº 02/2019 a organização curricular se divide em Grupos, a Resolução nº 04/2024 propõe a divisão em quatro Núcleos, sendo: Núcleo I: direcionado aos estudos de formação geral, composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar; Núcleo II: voltado para a aprendizagem e o aprofundamento dos conteúdos específicos das áreas de atuação profissional; Núcleo III: destinado às atividades

acadêmicas de Extensão; Núcleo IV: dedicado ao estágio curricular obrigatório, que deverá ter início no primeiro semestre do curso (Brasil, 2024).

É importante ressaltar que, na análise da Resolução CNE n°04/2024, apresentada por diversos grupos representativos, entre eles a ANFOPE e o GEPEFE, observa-se o apagamento do Curso de Pedagogia, evidenciado pela desvalorização e precarização da docência por meio do esvaziamento teórico da formação, e verifica-se uma "postura intransigente, à revelia dos movimentos em defesa da formação de professores e pedagogos" (Carta Aberta/FEUSP, 2024). Dessa forma, a socialização da profissão docente acentua um caráter meramente prático e reforça, em muitos momentos, uma ruptura paradigmática entre teoria e prática, que se alinha, conforme já indicado, a um pensamento estritamente neoliberal.

Nesse sentido, a Resolução vigente, ao apresentar uma concepção de trabalho pedagógico que supervaloriza a prática em detrimento da teoria, reduz o trabalho comprometido com o desenvolvimento integral do futuro profissional. Entende-se que os estágios com inserção nas escolas desde o primeiro ano do curso, com o objetivo de promover a aprendizagem de práticas de ensino, podem desencadear a perda de sua finalidade formativa, pois essas experiências tendem a se tornar desarticuladas e fragmentadas, especialmente no contexto da curricularização da extensão. Em vez de promover a aproximação entre a pesquisa e análises fundamentadas em programas acadêmicos de qualidade, essas práticas acabam por transformar os futuros professores em mão de obra barata, sobretudo em escolas privadas.

Sobre o curso de Pedagogia, pode-se inferir que a Resolução nº 04/2024 se contrapõe à compreensão de que esse curso possui um campo específico que vai além da docência, um campo científico e histórico fundamental sobre e para a educação. A concepção de Pedagogia que prevalece na Resolução atual é de caráter instrumental, como tecnologia de ensino e não como ciência. Além disso, a Resolução se opõe à formação dos coordenadores pedagógicos, diretores e pedagogos que atuam em espaços diversos, os quais acabam sendo entes "esquecidos" ou negligenciados.

> As Diretrizes em análise não se referem à Pedagogia que, enquanto campo de conhecimentos necessários à formação docente, fica subsumida ao adjetivo pedagógico, dissociado dos fundamentos epistêmicos e políticos que nutrem às

> finalidades do processo educativo que, historicamente, são conteúdo da sua reflexão (Carta aberta/FEUSP, 2024).

Nesse contexto, lembrando Franco (2008), sem a Pedagogia como ciência, perde-se o sentido da verdadeira educação, sem ela, ficamos nós, a escola e a educação pública, reféns de um sistema que mascara, desumaniza e conduz a formação dos sujeitos como mercadoria. Faz-se necessário ressaltar que, para a formação inicial, a Resolução nº 04/2024 utiliza-se da estrutura criada na Resolução nº 02/2015. Retoma os Núcleos de Formação, retirando o caráter utilitarista da Resolução nº 02/2019, espelhado na prescrição da BNCC.

Além disso, reafirma a integralidade das 3.200 horas do curso em quatro ou oito semestres, determinação esta que havia sido retirada da Resolução nº 02/2019, ao ser permitida a flexibilização da carga horária e o aligeiramento da formação. A partir dessa breve análise, pretende-se reafirmar que a formação de professores deve ser assumida pelas Universidades, indo além do que está proposto pela Resolução atual, em favor de uma educação comprometida com a qualidade.

Acredita-se que somente uma formação sólida seja capaz de propiciar aos futuros professores a compreensão das contradições que ocorrem na sociedade capitalista. Isto implica a consolidação de um embasamento teórico e metodológico que lhes permita construir conhecimentos e desenvolver um pensamento crítico e autônomo. Por meio de "um quadro de professores altamente qualificados e fortemente motivados no exercício de sua atividade profissional, a qualidade do trabalho pedagógico necessariamente se elevará" (Saviani, 2011, p. 18). Daí a importância do papel do professor no espaço escolar para o desenvolvimento de valores que contribuam para a organização da sociedade almejada, a partir de uma educação humanizadora que promova a igualdade e a equidade em todas as etapas da Educação Básica no país, em especial, na Educação Infantil.

A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após a análise realizada sobre a Resolução nº 04/2024, relacionada, especialmente, à formação para o magistério da educação básica, com ênfase nos aspectos ético-políticos como princípios dessa trajetória formativa, faz-se necessária uma reflexão sobre a

importância de uma preparação mais abrangente para o professor de Educação Infantil, com o objetivo de se superar uma concepção de formação inicial pragmática e mercadológica. Essas inferências foram se construindo a partir dos novos ideais de educação e de infância, como também, da priorização da formação do professor com base em uma perspectiva crítica de educação.

Do ponto de vista histórico, segundo Batista e Rocha (2018), o fato de os professores desenvolverem práticas semelhantes às da família, em relação à educação e aos cuidados das crianças, dificultou a consolidação de uma cultura própria e específica da profissão. Na realidade, as diversas funções envolvidas nas "ações dos professores, assim como certa indefinição das categorias profissionais, derivam das origens e trajetórias distintas destas instituições" (Batista e Rocha, 2018, p. 96), sobretudo nas diferentes formas de atendimento.

Para essas autoras, tratar da constituição da docência pressupõe levar em consideração "o papel das relações de gênero e suas implicações na construção da identidade profissional, suas determinações, no que se refere à feminização, e as contradições que dela decorrem" (Batista e Rocha, 2018, p. 97). Embora a legislação tenha avançado, nas últimas décadas, no que diz respeito à função pedagógica das escolas infantis, ainda há uma indefinição sobre as especificidades da docência com crianças, pois:

> A constituição histórica da Educação Infantil, marcada pelas contradições entre o feminino e o profissional, e o discurso da maternidade como função primordial das mulheres na educação e socialização das crianças no âmbito doméstico tem contribuído para potencializar a negatividade das práticas que constituem a maternagem sobre práticas reconhecidas como pedagógicas (Batista e Rocha, 2018, p. 98).

Na perspectiva de Batista e Rocha (2018), a existência de contradições no exercício da profissão, naturalmente vinculadas ao gênero feminino e, em especial, ao desenvolvimento de práticas de maternagem, comprometeu, ao longo da implementação das instituições, um maior reconhecimento social e a valorização profissional. Sobre essa questão, Rodrigues (2017) acredita que a intencionalidade das ações dos professores com as crianças é o que os distancia do cuidar materno, pois, ainda que sejam semelhantes, estas têm propósitos distintos. Na prática, "o papel docente se afasta do papel da mãe ao articular

em outro nível as dimensões de cuidado e de educação que marcam as singulares necessidades desta etapa da vida da criança" (Rodrigues, 2017, p.333).

Na perspectiva da autora, a aproximação/distanciamento, que se configura como uma "ação constante na prática da Educação Infantil, é elemento básico na constituição da identidade de seus profissionais" (Rodrigues, 2017, p. 334). Para que as crianças sejam atendidas em suas necessidades singulares, é primordial a construção do conhecimento teórico que fundamenta a Educação Infantil, bem como, sua mobilização na prática cotidiana, de modo a promover uma "pedagogia que favoreça a efetiva participação das crianças, valorizando e incentivando o exercício da capacidade de comunicação, expressão e representação" (Rodrigues, 2017, p. 341).

A defesa do caráter pedagógico dessa etapa, baseada na integração entre educação, cuidado e acolhimento como funções principais da Educação Infantil, fundamenta-se na valorização da infância como um período de especial importância e de transformação para o desenvolvimento humano. É importante esclarecer que o cuidado não se relaciona apenas e exclusivamente à necessidade de higiene ou aos cuidados com o corpo infantil. O cuidado está vinculado à dimensão ética, pois o ser humano deve ser reconhecido como pessoa, como sujeito moral, "investido de um valor absoluto; esse valor é o que impede que uma pessoa possa ser tratada apenas como meio ou instrumento" (Massi e Giacóia Jr, 1998, p.356). Nesse sentido, reafirma-se a urgência de promover situações de aprendizagem em que a criança se sinta valorizada como pessoa e valorize o outro. Assim, a definição de uma proposta pedagógica deve se concretizar por meio de práticas que favoreçam o diálogo, a participação e a interação entre elas.

Faria (2007, p.77) enfatiza que é no espaço das instituições que adultos podem conhecer as crianças, desse modo "o adulto que trabalha direta ou indiretamente com elas precisa ser um profissional, e para tal, precisa aprender esta profissão de professora de criança pequena". Daí a necessidade de um novo perfil de profissional, ou seja, de um professor ativo, participativo, observador, reflexivo e sensível às necessidades e potencialidades das crianças. O reconhecimento e a valorização de sua profissionalidade são tão imprescindíveis quanto a dos demais níveis de ensino, porém, não se deve esquecer a especificidade do seu trabalho pedagógico com as crianças pequenas.

Peroza e Martins (2016) explicam que a desvalorização da Educação Infantil, em especial nos processos formativos, se deve ao fato de esta etapa ter sido excluída do campo

educacional durante décadas. Foi somente com a aprovação da LDBEN (1996) que a formação passou a ser exigida no âmbito legal. Ainda assim, de acordo com as autoras, as instituições formativas passaram a reconhecer e organizar a Educação Infantil a partir de modelos de escolarização próprios do Ensino Fundamental.

Esse fato tem consequências nos processos formativos até os dias de hoje, "uma vez que as propostas educativas e de formação de professores se fundamentavam nas características das crianças maiores, onde há uma valorização dos aspectos cognitivos sobre as demais dimensões da criança" (Peroza e Martins, 2016, p. 812). Segundo as autoras, foi necessário tempo, investimento e esforços para uma aproximação com a realidade das práticas educativas com as crianças, ou seja, foi necessário ampliar e se apoderar da sistematização de conhecimentos para, enfim, constituir um arcabouço teórico que impulsionasse as reformulações dos currículos dos cursos de formação de professores para a Educação Infantil (Peroza e Martins, 2016, p.819).

Dessa maneira, não se pode mais admitir que as propostas das instituições formativas e as políticas públicas desconsiderem a importância da formação específica para professores dessa etapa educacional, já que a articulação entre a teoria e a prática deve ser fundamentada no exercício crítico, a partir dos conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos construídos no processo de formação inicial (Brasil, 2024).

As ações desenvolvidas nos projetos pedagógicos dos cursos devem se valer da autonomia acadêmica e administrativa assegurada pela Constituição Federal (1988), de modo a fundamentar as práticas realizadas em teorias e em um comprometimento político, para que a luta em favor da educação pública de qualidade seja também a formação proposta nos cursos de Pedagogia no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações impulsionadas pelo neoliberalismo têm gerado impactos significativos no cotidiano da população, tanto no âmbito social quanto educacional. Isso porque, no contexto do capitalismo, as políticas sociais do Estado são transferidas ao setor privado, reconhecido como mais eficiente e produtivo, o que contribui para a exclusão dos mais desfavorecidos. Nesse bojo, a trajetória das políticas de formação de professores acompanhou as mudanças políticas e econômicas das últimas décadas, propondo

diferentes abordagens sobre a organização dos currículos dos cursos de licenciaturas no Brasil.

À luz dos documentos analisados, ficou evidente que um dos desafios enfrentados é a tendência de reduzir a prática docente ao espontaneísmo, naturalizando o processo educativo, desvinculando a formação do professor da educação básica dos conhecimentos científicos e afastando a Pedagogia do seu valor como Ciência da Educação. O distanciamento entre a teoria e a prática aparece de forma implícita nas Resoluções pesquisadas, o que reforça o esmaecimento da função docente, à medida que o professor absorve e incorpora competências e habilidades marginais e periféricas. Essas ações desencadeiam o processo de proletarização e precarização pelo qual o trabalho docente vem passando na sociedade.

As implicações desses descompassos são mais visíveis nos processos formativos e na atuação dos professores de Educação Infantil, por estes desenvolverem práticas semelhantes às do trabalho materno, dicotomizando, assim, a necessária integração entre cuidados, educação e acolhimento como funções precípuas nessa etapa da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Rosa.; ROCHA, Eloisa Candal. Docência na Educação Infantil: origens de uma constituição profissional feminina. *Zero-a- seis*. Florianópolis, v. 20, n. 37 p. 95-111, jan./jun. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n37p95. Acesso em: 06/02/23

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: Acesso em: 16 dez. 2024.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.* Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2015]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF: 23 dez. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: Acesso em: 16 dez. 2024.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2024]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192 Acesso em: 16 de dez. 2024.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Org.). *Educação infantil pós-LDB*: rumos e desafios. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 67-98.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como Ciência da Educação*. 2ª ed. Saõ Paulo: Cortez, 2008.

FILHO, Gustavo Adolf Fichter. OLIVEIRA, Breynner Ricardo de. COELHO, Jianne Ines Fialho. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 940-956, mar. 2021. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930. Acesso em: 10/03/2025.

GEPEFE – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. *Carta aberta do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Formação de Educadores GEPEFE/FEUSP* acerca da Resolução do CNE N. 04/2024 : aos educadores e educadoras. São Paulo : FEUSP, 2024. Disponível em: http://www2.fe.usp.br/~gepefe/. Acesso em: 19/12/2024.

GOERGEN, Pedro. Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; SEVERINO, Francisca Eleadora Santos. *Ética e formação de professores*: política e responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-129.

LAVOURA, Tiago Nicola. ALVES, Melina Silva. JUNIOR, Cláudio de Lira Santos. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC- formação em debate. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista. Bahia, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405/4720. Acesso em: 14/10/24.

MASSI, Cosme Damião Bastos; GIACÓIA Junior, Oswaldo. Ética e educação. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. *Formação de professores*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998. p. 351-355.

MATOS, Rozenilda Luz Oliveira de. Políticas Educacionais para a formação do pedagogo em espaços não escolares: processos formativos em territórios excluídos. ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de; Calegari, Aparecida Meire; Santos, Monica Pereira dos. *Políticas públicas*: inclusão educacional em pauta. Rio de Janeiro, RJ: Autobiografia, 2024.

MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende. A. de R.; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. *Rev. Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809- 829, out./dez. 2016. Disponível em: http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo. Acesso em: 03 fev. 2023.

RODRIGUES, Sílvia Adriana. Mudanças e persistências na formação para docência em creches e pré escolas. *Rev. Zero-a-Seis*, v. 19, n. 36, p. 328-348, jul./dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p328. Acesso em: 11/12/23

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poíesis Pedagógica*, v.9, n.1 jan/jun.2011. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667. Acesso em: 10/03/25

ZUCCHINI, Lilian Giacomini Cruz. ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende. Nucci, Leandro Picoli. A contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC-Formação e os retrocessos para a valorização docente. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 39, e87143, pp. 02-22, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/er/v39/1984-0411-educar-39-e87143.pdf. Acesso em: 10/03/25

CAPÍTULO 43

IMPACTOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE UMA PEDAGOGA DA AMAZÔNIA

Maria Andréia Moreira
Jacqueline Lidiane de Souza
Wendell Fiori de Faria

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é uma parte importante do curso de Pedagogia, pois proporciona aos estudantes o primeiro contato com o mundo do trabalho. Ele faz parte da formação do aluno e do projeto pedagógico dos cursos de graduação, incluindo os de formação de professores, sendo que o estágio é essencial para a formação do aluno, pois permite refletir sobre a prática profissional, ter uma visão crítica das relações institucionais e adquirir novos conhecimentos futuros (Carvalho, 2013; Silva; Gaspar, 2018; Andrade, 2020).

A fase inicial da formação pedagógica é crucial para a integração social e a construção da identidade profissional do professor. Durante esse período, os estudantes recebem orientação para adquirir os conhecimentos necessários para aplicar, na prática, as experiências adquiridas ao longo da graduação. No curso de Pedagogia, as disciplinas pedagógicas, juntamente com as experiências dos estágios supervisionados oferecem aos estudantes a oportunidade de vivenciar a prática do ensino, valorizando a experiência e a autorreflexão (Gatti, 2016; Almeida; Pimenta; Fusari, 2019).

No Brasil, a formação de professores tem sido uma preocupação constante, resultando na implementação de políticas direcionadas aos cursos de formação inicial, após a promulgação da Lei n. 9.394 (Brasil, 1996) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Desde então, o país tem adotado políticas específicas para a formação dos professores (Silva; Gaspar, 2018), em que o estágio se constitui em um componente obrigatório, tendo por base os princípios preconizados na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro

de 1996, que enfatiza a importância da construção dos conhecimentos mediante políticas e planejamentos educacionais, capazes de garantir o padrão de qualidade no ensino (Brasil, 1996) e uma formação articulada entre a teoria e a prática profissional.

Durante a realização desta pesquisa, estava em vigor a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Brasil, 2015) que foi substituída pela Resolução CNE/CP nº 4 (Brasil, 2024). As resoluções são instrumentos legais que têm o objetivo de fornecer diretrizes para a Política Nacional de Formação de Professores, definindo princípios, estratégias de formação e procedimentos a serem seguidos nos programas e cursos de formação (Silva; Gaspar, 2018).

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Brasil, 2015) surgiram com o objetivo de promover uma mudança na concepção educacional, exigindo uma reformulação nos cursos de licenciatura plena e regulamentação dos estágios. Um trecho do parecer CNE/CP 09/2001 ilustra essas mudanças ao mencionar que um dos principais problemas na formação dos professores é o "preparo inadequado" resultante de um formato tradicional de ensino, que não abrangia muitas das características valorizadas atualmente (Santos; Muniz; Silva, 2020).

Conforme preconiza Gatti (2016) o estágio supervisionado é fundamental na formação docente, conectando-se às demais disciplinas do currículo e Rodrigues (2021) destaca que ele atribui significado à profissão, desenvolve competências e constrói a identidade profissional. Embora tenha sido visto por muito tempo apenas como aplicação de teoria, criando uma dicotomia na formação (Barreto, 2015), o estágio proporciona contato real com a prática docente e insere o aluno ao ambiente escolar.

Dentre as práticas empreendidas no estágio, as atividades de observação e participação permitem refletir sobre a futura atuação e possibilitam a aplicação de projetos interdisciplinares baseados na leitura literária (Barreto, 2015). Assim, o estágio se consolida como um pilar essencial na construção da identidade docente (Souza; Silva; Oliveira, 2020) e como ação formativa articulada com o campo de trabalho docente.

Com base nesta contextualização e na relevância do estágio supervisionado como elemento formativo para a docência, este capítulo parte do seguinte problema de pesquisa: De que modo o Estágio Supervisionado Obrigatório na formação do licenciando em Pedagogia pode contribuir para a constituição da identidade docente? Para tanto, tem-se

por objetivo central analisar o percurso formativo desenvolvido nos estágios supervisionados obrigatórios de um curso de Pedagogia para a formação da identidade docente por uma licencianda da Amazônia.

DESENVOLVIMENTO

Ghiraldelli (2006) afirma que *Paidagogia* designava, na Grécia antiga, o acompanhamento e a vigilância do jovem. O *paidagogo* (o condutor da criança) era o escravo cuja atividade específica consistia em guiar as crianças à escola, seja a *didascaléia*, onde receberam as primeiras letras, seja o *gymnásion*, local de cultivo do corpo.

Franco (2008, p. 512) [...] ‘‘conclui, definindo o pedagogo como o investigador educacional por excelência, com características de profissional crítico e reflexivo, uma vez que a Pedagogia é uma ciência que visa o estudo e a compreensão da práxis educativa em suas intencionalidades’’.

Diante dos aspectos que envolvem a formação de professores, no Brasil, o curso de Pedagogia foi instituído por meio da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, através do Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939 (Silva, 2006), naquele momento, mais próximo da formação do bacharel em educação.

A Resolução CNE/CP nº 01/2006 estabeleceu diretrizes para o curso de Pedagogia, definindo a docência como um processo pedagógico intencional e estruturado, baseado em relações sociais e produtivas (Brasil, 2006, Art. 2º, §1º). Perante esta resolução a formação do pedagogo deve integrar conhecimentos teóricos e práticos, fundamentados em interdisciplinaridade, ética e relevância social. Três elementos essenciais são destacados: a escola como espaço de cidadania, a pesquisa educacional e a gestão de processos educativos (Brasil, 2006), sendo estes aspectos que garantem uma formação ampla e alinhada às demandas do contexto educacional contemporâneo.

Consoante a isto, Libâneo (2006) e Furlan (2008) define a Pedagogia como um campo teórico e prático que sistematiza conhecimentos para viabilizar a educação. Segundo ele, o pedagogo planeja e coordena ações educativas, promovendo a integração entre professores, alunos e famílias.

Pimenta, Pinto e Severo (2022) salientam que na questão da organização curricular o curso de Pedagogia oferecerá um núcleo de estudos, em um aprofundamento e com

diversificação de estudos e outro de estudos integrados que propiciem, ao mesmo tempo, ampliar o processo educativo e a identidade institucional, relativas à formação do licenciado.

Nesta vertente que envolve o processo educativo e institucional é que o Estágio Supervisionado se torna fundamental para a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, pois permite que o licenciado se envolva no campo profissional, integre teoria e prática e enfrente os desafios da docência, vivenciando experiências pedagógicas e aplicando conhecimentos teóricos adquiridos (Silva; Gaspar, 2018; Pimenta; Pinto; Severo, 2022).

O conhecimento profissional, disciplinar e curricular está efetivamente integrado à prática docente, mas não a produz nem a legítima. Para que a experiência no estágio seja significativa para o professor em formação, esta atividade não deve ser vista como um mero dever docente, o que infelizmente acontece na maioria das vezes (Fonseca et al, 2019).

A partir do Art. 13 da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015, Art. 13), estabeleceu-se que os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, terão no mínimo 3.200 horas sendo distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado.

Richit e Loss (2024) destacam que o estágio supervisionado conecta teoria e prática, unindo universidade e escola de educação básica para proporcionar uma visão integrada da docência. Segundo Fonseca et al., (2019), o estágio supervisionado é um alicerce que se vincula entre teoria e prática. Desse modo, é a oportunidade em que o professor em formação entre em contato com a realidade profissional com todas as suas implicações, em que irá atuar, para vivenciá-la e, também, fortalecer competências e habilidades essenciais ao desenvolvimento dos conhecimentos teóricos e metodológicos trabalhados no decorrer do curso.

Arroyo (2011, p. 18) ainda enfatiza que "o saber-fazer, as habilidades dos mestres da educação do passado deixaram suas marcas na prática dos educadores de hoje. Esse saber-fazer e suas dimensões ou traços mais permanentes sobrevivem em todos nós".

Correlacionado ao que preconizam Costa, Ferreira e Santos (2023, p. 220), sobre a formação docente, nota-se que: “a formação inicial tem um papel constitucional no incremento da identidade profissional, pois os acadêmicos distinguiam o papel do

professor, seus saberes e suas habilidades". Portanto, no decorrer da formação inicial, primasse-se por um olhar diferenciado em relação aos aspectos que estão diretos ou indiretamente ligados à prática docente.

MÉTODO

Esta pesquisa adota um estudo autonarrativo ou autorreferente para relatar e analisar a importância do Estágio Supervisionado Obrigatório na formação docente, com base nos relatórios de estágios concluídos por uma licenciada em Pedagogia residente em Ariquemes, Rondônia, na Amazônia Sul Ocidental.

Segundo Marques e Satriano (2017), a autonarrativa é uma linguagem aberta e detalhada, na qual o pesquisador revive suas experiências, buscando elementos que sustentem sua história e promovam novos conhecimentos. Além disso, toda pesquisa possui um viés ético, mas a abordagem narrativa reforça o respeito à subjetividade do narrador.

Os autores destacam que a autonarrativa contribui tanto para o aperfeiçoamento profissional, quanto para o desenvolvimento pessoal. A análise desse material permite reflexões técnicas e metodológicas, exigindo do pesquisador comprometimento e maturidade para avaliar sua trajetória sem julgamento externo, mas sim como um processo de conscientização e aprendizado.

Considerando que este capítulo foi estruturado a partir de um trabalho de conclusão de curso elaborado com base na autonarrativa, a coleta de dados foi realizada por meio de documentos elaborados durante o Estágio Supervisionado Obrigatório no curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública, incluindo: i) o Projeto Pedagógico do Curso (PCC), ii) o Manual do estágio e iii) os relatórios de estágio I, II, III e IV.

Desse modo, o PPC (Rondônia, 2018) descreve o percurso de formação do acadêmico no curso que irá constituir seu perfil como egresso/profissional formado por meio destes elementos. O Manual de estágio (Rondônia, 2016) contém orientações e normatização para os estágios a serem realizados no curso e tem por objetivo auxiliar o aluno a compreender as atividades a serem vivenciadas ao longo das quatro etapas do Estágio Supervisionado Obrigatório: pré-estágio, estágio, regência e pós-estágio. Para isso,

apresenta-se cada uma delas como atividades, orientações, carga horária a cumprir e documentos a serem providenciados entre a Universidade e a escola de Educação Básica.

Neste curso, o relatório de estágio é um documento obrigatório, conforme definido no Manual de estágio (Rondônia, 2016) e Projeto Pedagógico do Curso (Rondônia, 2018), feito pelo acadêmico no qual ele apresenta sua narrativa e experiências obtidas durante cada estágio, totalizando quatro relatórios de estágio. Os elementos que integram o referido relatório de estágio são fixados no Manual a fim de registrar e documentar a realização de todas as atividades e cumprimento da carga horária estabelecida.

Após a coleta de dados realizada nos documentos do estágio, foi executada a etapa da análise qualitativa. Os relatos e discussões foram realizadas, tendo como suporte teórico o referencial desta pesquisa.

Neste estudo, para análise e interpretação dos dados, foi utilizado a Análise Conteúdo (AC), conforme elucida Bardin (2016). A qual tem origem nas investigações sociais, e busca explicações a partir de uma codificação própria dos dados, que permite inferências a partir da maior ocorrência de determinadas palavras ou assuntos (Bardin, 2016).

Neste trabalho, os conteúdos foram agrupados com base em seus significados semelhantes e, em seguida, comparados com a literatura relevante. O processo seguiu as etapas de leitura inicial, leitura detalhada e identificação dos temas emergentes nas falas dos participantes, agrupamento dos temas para análise e comparação com as referências estudadas, culminando na síntese do processo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

a) Regulamentação e diretrizes deste percurso formativo no estágio no curso de Pedagogia

Indicamos que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), dentre os aspectos pedagógicos do curso define a Matriz Curricular. Neste caso, a análise se dá em um curso de Pedagogia regulamentado em seu PPC (Ariquemes, 2018).

De acordo com o PPC do curso de Pedagogia, o curso tem o objetivo de proporcionar a formação inicial profissional para o exercício da docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como para o exercício da Gestão Educacional em sistemas de formação escolar e não-escolar, público ou privado, a partir de paradigmas

científicos e tecnológicos contemporâneos, do respeito à diversidade ambiental, cultural e social e da valorização da democracia (Rondônia, 2018).

De modo específico, buscam-se os seguintes objetivos: a. Efetivar o aprofundamento teórico-prático do acadêmico nas áreas de formação do Curso de Pedagogia; b. Propiciar situações práticas para a otimização da formação pedagógica e profissional; c. Oportunizar uma visão de totalidade entre as práticas escolares cotidianas e os princípios teórico-metodológicos norteadores da ação pedagógica na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na gestão educacional (Rondônia, 2016; 2018).

A seguir, no Quadro 1 apresentamos a descrição de elementos que caracterizam o curso.

Quadro 1 – Descrição dos elementos constitutivos do curso de Pedagogia

Elementos descritivos	**Curso**
Região do Brasil	Norte
Instituição de ensino	Universidade Federal pública
Nome do Curso	Pedagogia
Grau	Licenciatura
Modalidade	Presencial
Turno de Funcionamento	Noturno
Carga horária total do Curso	3.400 horas
Número de vagas para o Curso	45
Titulação conferida ao egresso	Licenciatura em Pedagogia
Tempo para integralização	Mínimo 4 anos, máximo 7 anos.
Regime de oferta e de matrícula	Anual

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Na organização curricular, a matriz curricular deste curso foi organizada contemplando quatro núcleos, a saber: Núcleo de Fundamentos da Educação, Núcleo de Fundamentos e Práticas Pedagógicas, Núcleo de Gestão e Organização do Trabalho Educativo, Núcleo de Estudos Integradores (Rondônia, 2018)

Quadro 2 – Integração curricular e caráter interdisciplinar dos Núcleos Curriculares do curso de Pedagogia

PERÍODO		CAMPO CURRICULAR					ARTICULADOR
I	1º	Metodologia da Produção Científica e Acadêmica	Introdução à Educação, à Psicologia da Educação e a Sociologia da Educação	Filosofia da Educação	História da Educação Brasileira	Sociologia da Educação	OPTATIVA (outro horário)
	2º	TEMA INTEGRADOR OU OPTATIVA	Matemática Básica e Estatística Aplicada à Educação	Língua Portuguesa	Educação Infantil	Psicologia da Aprendizagem	OPTATIVA (outro horário)
II	3º	Formação Étnico-Cultural Brasileira	Epistemologia da Educação	Libras	Currículos e Programas	Psicomotricidade	OPTATIVA (outro horário)
	4º	Didática	Metodologia da Pesquisa em Educação	Fundamentos e Prática de Educação Infantil	Neurociência, Aprendizagem e Problemas de aprendizagem	TEMA INTEGRADOR OU OPTATIVA	Grupo de Pesquisa
III	5º	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Fundamentos e Prática do Ensino da Língua Portuguesa	Fundamentos e Prática de Alfabetização	Política e Legislação Educacional	Estágio Supervisionado Obrigatório I	Semanas Pedagógicas
	6º	Fundamentos e Prática do Ensino de História e Geografia	Fundamentos e Prática do Ensino de Matemática	Fundamentos e Prática do Ensino de Ed. Física, Recreação e Jogos	Gestão Educacional	Estágio Supervisionado Obrigatório II	Congressos
IV	7º	Fundamentos e Prática do Ensino de Arte-Educação	Fundamentos e Prática do Ensino de Ciências	Educação Especial	Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável	Estágio Supervisionado Obrigatório III	Seminários
	8º	Atividades Complementares	Avaliação da Aprendizagem	TEMA INTEGRADOR OU OPTATIVA	TCC-Monografia	Estágio Supervisionado Obrigatório IV	Monitorias

1	NÚCLEO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	3	NÚCLEO GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO
2	NÚCLEO FUNDAMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	4	NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES

Fonte: Rondônia (2018).

Como se prescreve no quadro acima, os estágios são ofertados no 5°, 6°, 7° e 8° períodos do curso e compõem o núcleo de estudos integrados.

Santos, Muniz e Silva (2020), bem como, Pimenta, Pinto e Severo (2022) apontam que o estágio supervisionado proporciona um ambiente propício para pesquisa, reflexão sobre práticas pedagógicas, desenvolvimento da identidade profissional, intercâmbio de conhecimentos com a comunidade escolar e uma reinterpretação dos saberes necessários à profissão docente por meio da interdisciplinaridade do processo de ensino.

No âmbito desta instituição de ensino, o Estágio Supervisionado Obrigatório é aquele previsto na matriz curricular do curso como componente obrigatório para a obtenção do grau acadêmico (Rondônia, 2018). O curso de Pedagogia investigado prevê quatro estágios supervisionados obrigatórios, a serem realizados em períodos distintos, e que totalizam 400 horas, conforme preconiza as diretrizes da formação docente (Brasil, 2015), sendo visualizamos no Quadro a seguir.

Quadro 3 – Distribuição dos estágios ao longo do curso de Pedagogia

Estágio	Período	Escopo	Carga horária
Estágio Supervisionado I (ESI)	5º	Educação Infantil – Creche, Pré-escola	100
Estágio Supervisionado II (ESII)	6º	Alfabetização Infantil e de EJA	100
Estágio Supervisionado III (ESIII)	7º	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	100
Estágio Supervisionado IV (ESIV)	8º	Coordenação, Orientação e Direção	100

Fonte: Rondônia (2016).

Dessa maneira, identificamos que o Manual do Estágio do curso (Rondônia, 2016, p. 18) enfatiza que estes Estágios (I, II e III) enfatiza na formação do acadêmico:

> [...] vivenciar o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) em instituições públicas preferencialmente e privadas, inserindo-se na realidade sociocultural delas, de modo a analisar sua estrutura e organização, bem como as abordagens epistemológicas e pedagógicas adotadas pelos profissionais de educação na realização do seu trabalho.

Na citação acima, notamos que o estágio pretende permitir ao acadêmico vivenciar a realidade educacional da educação básica e, assim, analisar com base nos conhecimentos adquiridos durante sua formação.

Já no caso do Estágio Supervisionado Obrigatório IV o objetivo é:

> Promover o conhecimento teórico-prático sobre gestão educacional, por meio de intervenções socioculturais e atividades sistemáticas de observação, descrição, análise, aplicação, síntese e avaliação, realizadas em conjunto com os gestores educacionais e voltadas às responsabilidades pedagógicas e aos saberes interdisciplinares referentes a essa etapa curricular. Busca também possibilitar ao estagiário a elaboração e execução de um projeto pedagógico em que possa aplicar os conhecimentos obtidos sobre gestão educacional, privilegiando concepções e práticas interdisciplinares. Também visa criar a oportunidade para que o aluno vivencie atividades que só são possíveis com sua inserção na realidade educacional com a convivência com gestores educacionais (Rondônia, 2016, p. 19).

No trecho acima do Manual de Estágio, se destaca a importância do estágio na promoção do conhecimento teórico-prático em gestão educacional, através de intervenções socioculturais e atividades sistemáticas de observação, descrição, análise, aplicação, síntese e avaliação, realizadas em colaboração com gestores educacionais. Este estágio visa capacitar os estagiários para as responsabilidades pedagógicas e nos saberes interdisciplinares necessários nesta área do currículo.

Além disso, busca-se proporcionar ao estagiário a oportunidade de elaborar e executar um projeto pedagógico onde possa aplicar os conhecimentos adquiridos sobre gestão educacional, enfatizando concepções e práticas interdisciplinares. Essa abordagem visa não apenas teorizar, mas também colocar em prática os aprendizados de forma significativa e contextualizada (Carvalho, 2013; Andrade, 2020; Costa; Ferreira; Santos, 2023).

Outro objetivo é oferecer ao acadêmico a vivência de atividades que só podem ser compreendidas plenamente através da inserção na realidade educacional e da interação direta com gestores educacionais. Isso permite um entendimento mais profundo das dinâmicas escolares e das exigências práticas da gestão educacional, preparando os estagiários de maneira mais completa e eficaz para sua futura carreira como educadores (Fonseca et al., 2019; Rodrigues, 2021).

Vale destacar que, para cursar estágio neste curso em análise é necessário que o acadêmico tenha cumprido alguns pré-requisitos, os quais são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Pré-requisitos para os estágios na Pedagogia

Disciplinas Pré-Requisitos	Disciplinas Posteriores
Didática	Estágio Supervisionado Obrigatório I, II, III
Gestão Educacional	Estágio Supervisionado Obrigatório IV

Fonte: Rondônia (2016).

Como visualizamos, a disciplina de Didática tem um papel essencial para realização dos estágios I, II e III, visto o caráter focado na organização da atividade de ensino a qual será exigida nos estágios. Somado a isso, para o estágio IV, a de gestão educacional é fundamental para o desenvolvimento do ensino da instituição, uma gestão escolar e o conhecimento sobre ela é essencial para que o acadêmico possa desenvolver as atividades

nesta área das escolas de educação básica. A disciplina de Didática é essencial nos três primeiros, pois permite ao educador unir planejamento e métodos de ensino para melhor conduzir a turma.

Já a disciplina de Gestão mostra a importância da administração escolar para a qualidade do ensino, considerando que a formação contínua dos gestores impacta a educação, garantindo a implementação do projeto pedagógico e o cumprimento das diretrizes educacionais.

Segundo a percepção da acadêmica, ambas as disciplinas foram fundamentais para os estágios, evidenciando que a gestão escolar é uma liderança essencial para a aprendizagem dos alunos e a integração da comunidade escolar, superando desafios para obter bons resultados no ambiente educacional.

Para cada estágio é obrigatório concluir 100 (cem horas) somando um total de quatro estágios: estágio I, II, III e IV. Para cumprimento desta carga horária são previstas as atividades a serem desenvolvidas e os objetivos apresentados, conforme consta no quadro abaixo.

Quadro 4 – Atividades e carga horária do Estágio Supervisionado Obrigatório

	Atividades	CH	Objetivos
Pré-Estágio	1. Orientações iniciais e Elaboração do Aporte Teórico	20 h	Consultar as referências disponibilizadas no Plano de Ensino e Aprendizagem da disciplina, além de livros e textos trabalhados ao longo do curso.
	2. Escolha e ingresso em uma instituição educacional	2 h	Identificar a instituição de ensino em que será feito o estágio, bem como preencher a documentação pertinente e encaminhá-la tanto para a instituição escolhida como para a UNIR.
Estágio	3.Caracterização	4 h	Levantar informações sobre a instituição (como história, modalidade de ensino ofertada, turnos de funcionamento, quantidade de profissionais etc.), caso se trate dos ES I, II ou III e levantar informações sobre a gestão educacional, caso se trate do ES I V.
	4. Observação	12 h	Compreender a realidade da prática docente e de aspectos relacionados à escola.
	5. Entrevistas	2h	Coletar informações para o Estágio Supervisionado correspondente, por meio de entrevistas.
	6. Planejamento	20 h	Elaborar um projeto de ação que subsidie a prática docente ou gestora.
Regência	7. Prática docente/gestora*	20 h	Executar o projeto definido conforme Planejamento (Item 6).
Pós-Estágio	8. Relatório de atividades	16 h	Preparar registro escrito sobre as atividades realizadas.
	9. Seminário de exposição das experiências	04h	Apresentar seminário para os demais integrantes turma (alunos matriculados na mesma disciplina).

* A prática docente deverá acontecer em um ano/série do Ensino Fundamental ou EJA.

Fonte: Rondônia (2016).

Nos relatórios de estágio, o licenciando além de documentar as atividades desenvolvidas, comprovando as cargas horárias cumpridas, tem por objetivo apresentar as experiências vivenciadas nos estágios supervisionados em Educação Infantil, Alfabetização e Gestão Escolar, destacando os desafios e aprendizados adquiridos ao longo desse processo. Na próxima seção, apresentamos uma síntese com reflexões entre os relatos narrados pela acadêmica e a experiência formativa nos estágios para sua construção de identidade docente.

b) Reflexões sobre a Construção da Identidade Docente por meio das experiências vivenciadas nos estágios

Identificamos que o estágio na Educação Infantil foi realizado em uma instituição pública municipal pela acadêmica, onde foi possível observar e participar de atividades pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral da criança.

Segundo relato, desde o primeiro dia de estágio na Educação Infantil, a estagiária ficou imersa em um universo repleto de cores, sons e descobertas. O ambiente escolar que era um espaço com as interações que contribuíam para a aprendizagem, em decorrência do ensino remoto durante a pandemia foi substituído por atividades adaptadas para serem realizadas em casa com o auxílio das famílias.

> Licencianda em Pedagogia: A cada atividade observada ou conduzida, compreendi melhor a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem. Brincadeiras, músicas, histórias e jogos não eram apenas momentos de descontração, mas estratégias fundamentais para estimular a criatividade, a linguagem e o raciocínio lógico das crianças. Vi, na prática, como o pedagogo deve ser um mediador atento, capaz de adaptar as metodologias conforme as necessidades de cada aluno, respeitando suas individualidades e ritmos de aprendizagem (Trecho do Relatório do ESI, 2020).

Outro aspecto que chamou a atenção foi a percepção da acadêmica quanto à importância do trabalho colaborativo. A relação entre os professores, coordenadores e demais funcionários da escola se constituía como essencial para o bom funcionamento da rotina escolar neste período.

Segunda observado pela estagiária, um aprendizado para sua atuação profissional foi de que o Pedagogo não atua sozinho. De tal modo, retifica as ideias de Santos, Muniz e Silva (2020) de que no estágio o estudante está inserido em um contexto que exige diálogo constante e planejamento conjunto, garantindo que cada criança receba a atenção e o suporte necessários para seu desenvolvimento.

> Licencianda em Pedagogia: Os principais desafios encontrados incluíram a necessidade de adaptação das atividades para diferentes perfis de aprendizagem e a gestão das aulas, visto que este estágio foi realizado durante o período de isolamento social acarretado pela pandemia de Covid-19 (Trecho do Relatório do ESI, 2020).

Durante essa experiência, verificamos os conhecimentos sobre o lúdico no processo de ensino-aprendizagem, bem como, a relevância do vínculo afetivo entre educador e aluno desta faixa etária como aspectos percebidos pela licencianda em Pedagogia durante a vivência neste estágio durante o isolamento social.

Já no estágio em Alfabetização e anos iniciais do Ensino Fundamental proporcionou uma compreensão aprofundada sobre os métodos e estratégias de ensino da leitura e escrita. Foi possível acompanhar o progresso dos alunos, identificando suas dificuldades e potencialidades.

A experiência vivenciada durante este estágio evidenciou a necessidade de diversificação das metodologias para atender às especificidades de cada estudante. Além disso, a utilização de materiais concretos e atividades interativas mostraram-se eficazes para estimular o interesse e a participação dos alunos.

No estágio supervisionado II a expectativa inicial era de poder interagir diretamente com as crianças, observando seu desempenho e aprendendo com as atividades que seriam aplicadas em sala de aula. No entanto, a pandemia impôs desafios imprevistos e limitou essa aproximação. A experiência, que deveria ser de imersão, aconteceu principalmente de forma remota, por meio de observações realizadas via o grupo de *WhatsApp* da turma por meio de um projeto da instituição desenvolvido com as turmas do 1º A e 2º A, que estavam recebendo reforço escolar devido às dificuldades apresentadas no processo de alfabetização.

> Licencianda em Pedagogia: Durante os três dias de observação, procurei entender como a professora conduz as atividades com as crianças, sabendo que elas só recebiam atividades uma vez por semana, por meio de apostilas enviadas aos responsáveis. Essa limitação dificultou o retorno das atividades e o acompanhamento do desenvolvimento individual de cada aluno, algo que eu esperava poder vivenciar mais de perto. Apesar dessa frustração, percebi o quanto o contexto da pandemia tem modificado a prática pedagógica e como a mediação do professor tem se adaptado a essas circunstâncias, trabalhando de maneira criativa para atender às necessidades dos alunos (Trecho do Relatório do ESII, 2020).

O relato da acadêmica evidencia como o estágio permitiu compreender o impacto do tempo e do ritmo de aprendizagem das crianças na alfabetização. Mesmo com atividades semanais e retorno limitado, o planejamento deveria respeitar o tempo individual dos alunos, garantindo um aprendizado gradual e significativo. Apesar do contato físico restrito, acompanhar as atividades postadas possibilitou entender as dificuldades das crianças e o ensino remoto amplificou a compreensão sobre a importância do professor em adaptar estratégias para auxiliá-las.

A experiência com a turma de reforço levou à reflexão sobre o papel do lúdico na alfabetização. O uso de brincadeiras, jogos e brinquedos no ambiente escolar favorecem o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, tornando o aprendizado mais envolvente e eficaz. Dessa forma, o educador não apenas transmite conteúdos, mas também cria um ambiente estimulante que desperta a curiosidade e o prazer pelo aprendizado.

> Licencianda em Pedagogia: O estágio foi uma experiência que, apesar dos desafios, contribuiu enormemente para minha formação como pedagoga. Compreendi a importância da construção de uma identidade docente sólida, baseada no respeito ao ritmo de aprendizagem das crianças e no uso de metodologias que considerem o lúdico como uma ferramenta poderosa para o ensino (Trecho do Relatório do ESIII, 2021).

O estágio contribuiu para perceber como, mesmo diante das dificuldades impostas pelo contexto naquele momento, o conhecimento e as adaptações das atividades pelos professores foram fundamentais para que o processo de ensino-aprendizagem fosse eficaz.

Apesar da ausência de um contato físico direto, foi possível observar o impacto positivo de um bom planejamento pedagógico, que considerou as condições de aprendizado dos alunos e se ajustou à realidade de cada um.

No estágio em Gestão Escolar, verificou-se a compreensão da complexidade da administração educacional, abordando aspectos como planejamento pedagógico, gestão de recursos e relações interpessoais na comunidade escolar.

> Licencianda em Pedagogia: Em nossas observações notamos que a gestão é primordial em nosso desempenho como futuros professores, e no aprendizado com os alunos pois a escola busca na comunidade um espaço para participação dos pais ou responsáveis para o melhor desenvolvimento de seus filhos, uma escola que busca sempre ter uma gestão eficiente fará refletir na boa qualidade de ensino (Trecho do Relatório do ESIV, 2022).

Observou-se a importância da liderança do gestor na promoção de um ambiente escolar organizado e acolhedor. Durante essa experiência, percebe-se também os desafios enfrentados pelos gestores, especialmente no contexto pós-pandemia, em que as adaptações às novas demandas educacionais se tornaram essenciais.

A partir da análise destes relatórios a acadêmica destacou desafios e aprendizados. Os estágios supervisionados evidenciaram a necessidade de flexibilidade, conhecimento pedagógico, didático e curricular para a prática docente, visto o contexto social amazônico na qual as instituições estavam inseridas.

O período da pandemia trouxe desafios adicionais, como a transição para o ensino remoto e a defasagem de aprendizagem de muitos alunos, ausência de recursos tecnológicos na escola e pelas famílias para que a interação virtual pudesse acontecer. No entanto, essa fase também proporcionou aprendizados significativos, como a importância do uso das tecnologias educacionais e da formação continuada para a inovação das práticas pedagógicas.

A vivência nos estágios supervisionados foi fundamental para o desenvolvimento da identidade docente, proporcionando uma visão ampla sobre os diferentes aspectos da educação (Silva; Gaspar, 2018; Souza; Silva; Oliveira, 2020). As experiências adquiridas reafirmaram a importância do comprometimento, da empatia e do constante

aperfeiçoamento profissional na formação de um educador preparado para os desafios da atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este percurso de escrita teve como objetivo compreender a importância do Estágio Supervisionado Obrigatório na construção da identidade docente e na qualificação profissional, do qual depreende-se que o estágio possibilita ao licenciando refletir sobre seu perfil para a docência e sua missão de formar cidadãos éticos.

A pesquisa buscou demonstrar como os estágios contribuem para essa formação, oferecendo vivências práticas, mesmo diante dos desafios do ensino remoto na pandemia. Apesar das dificuldades no contato presencial, foi enriquecedor observar o esforço dos professores e a participação ativa das famílias. Além da experiência em sala de aula, o Estágio IV trouxe uma visão ampla da gestão escolar, destacando a importância de um planejamento eficiente para a execução das ações educativas a serem desenvolvidas na escola como um todo.

Para pesquisas futuras, sugere-se investigar a recepção dos estagiários nas escolas parceiras, já que muitos professores demonstram resistência ao adaptar seus planejamentos e ter ao lado o acompanhamento de estagiários.

Dessa maneira, umas possibilidades futuras seria analisar as percepções dos professores das escolas parcerias em que estágios são desenvolvidos, sobre a percepção deles em relação às atividades desenvolvidas pelos acadêmicos de Pedagogia.

Por fim, a pesquisa reforça a necessidade da formação para a atuação de um professor flexível, fundamentado nas concepções educacionais, valorizando tanto a teoria quanto a prática, buscando sempre o aprimoramento profissional e ético no ensino presencial.

Acredita-se que esta pesquisa oferece uma contribuição quanto à formação docente, o currículo adotado na formação inicial, em especial, do curso de Pedagogia tendo a educação escolar como foco de estudo e investigação da profissionalização docente e construção da identidade do fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. D.; PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, 35, 187-206, 2019.

ANDRADE, R. C. R. Prática de ensino e estágio supervisionado no processo de formação dos professores. **Revista Ciranda,** v. 4, n. 1, p. 125-143, 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 02,** de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 04,** de 29 de maio de 2024, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Diário Oficial da União, 2024.

BRASIL. **Lei Federal nº 9394,** que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1,** de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília /DF: Diário Oficial da União, 2006.

CARVALHO, S. O estágio supervisionado da teoria à prática: reflexões a respeito da epistemologia da prática e estágio com pesquisa, a luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, n. 52, 321-339, 2013.

COSTA, V. E. V.; FERREIRA, S. S. D. S.; SANTOS, J. Método e Saberes Docentes: Percurso Identitário do Professor. **Humanidades & Inovação,** v. 10, n. 12, 214-228, 2023.

FONSECA, G. K.; SENA, M. C.; MESQUITA, M. E.; SANTOS, J. T. S. As Contribuições do estágio supervisionado para a formação do pedagogo. **Semioses,** v. 13, n. 4, 82-96, 2019.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

FURLAN, C. M. A. A história do curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005. In: Congresso Nacional de Educadores – EDUCERE VIII., 2008. Paraná. **Anais eletrônicos...** Paraná: PUCPR, 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas. **Revista internacional de formação de professores,** p. 161-171, 2016.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, v. 4, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo, 5, 2007.

MARQUES, V.; SATRIANO, C. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas,** v. 23, n. 51, p. 369386, 2017.

PIMENTA, S. G., PINTO, U. D. A.; SEVERO, J. L. R. D. L. Panorama da pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista,** v. 38, e38956, 2022.

RICHIT, A.; LOSS, A. S. Aprendizagens profissionais de acadêmicos de licenciatura em pedagogia em estágio supervisionado. **Educação e Pesquisa**, v. 50, n. 2, e262812, 2024.

RODRIGUES, M. A Importância do Estágio Supervisionado na Graduação: Relato de Experiência. **Revista Educação em Foco,** n. 16, v. 10, 2021.

RONDÔNIA. **Manual do Estágio Supervisionado Obrigatório**. Curso de Pedagogia. Departamento de Ciências da Educação – DECED. Ariquemes: UNIR / DACED / ARQ, 2016.

RONDÔNIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Ariquemes: UNIR / DACED / ARQ, 2018.

SANTOS, V. B.; MUNIZ, S. S.; SILVA, D. M. A importância do estágio supervisionado na formação inicial docente: relato de experiência. **Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 13, 2020.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil:** história e identidade/Carmem Silva Bissolli da Silva - 3 ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 66)

SILVA, H. I.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista brasileira de estudos pedagógicos,** v. 99, n. 251, p. 205-221, 2018.

SOUZA, I. M.; SILVA, V. P.; OLIVEIRA, R. M. S. R. O Estágio Supervisionado e Sua Importância na Formação de Professores no Curso de Pedagogia. **Revista Ciranda**, v. 4, n. 1, p. 156-165, 2020.

CAPÍTULO 44

QUALIDADE PERCEBIDA NO INTERNATO MÉDICO: DIÁLOGOS ENTRE CURRÍCULO, FORMAÇÃO E EXPECTATIVAS DISCENTES

Luis Alberto Valotta
Paulo Fernandes Saad
Augusto Santana Palma Silva

INTRODUÇÃO

O Internato Médico, etapa final obrigatória da graduação em Medicina no Brasil, consiste em um estágio em serviço de dois anos que articula formação teórica e prática profissional. Essa formação médica se desenrola sob uma tensão permanente entre diretrizes normativas e realidades institucionais. E embora as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Medicina proponham uma educação centrada na integralidade do cuidado, na inserção no Sistema Único de Saúde (SUS) e no compromisso ético com a saúde coletiva (BRASIL, 2018), a etapa do Internato Médico se revela como um cenário ainda marcado por precariedades estruturais, contradições pedagógicas e assimetrias de poder.

Dantas *et al.* (2025) relata que os profissionais da área de Saúde no Brasil enfrentam grandes dificuldades: falta de capacitação (80%); falta de conhecimento (70%), falta de insumos e equipamentos (60%), e, muitas vezes, infraestrutura inadequada (40%). Os alunos do Internato Médico, além de vivenciar esse cenário em hospitais, unidades básicas de saúde e serviços de urgência, muitas vezes serão alvo de episódios de assédio ou violência institucional. A prevalência compilada de assédio durante a formação médica é próxima de 60% (VATTIMO; BELFIORE, 2019), mas podendo superar os 90% em alguns casos (PERES *et al.*, 2014). Situações que evidenciam existência de um currículo oculto (HAFFERTY; FRANKS, 1994) que funciona silenciosamente por meio da naturalização de práticas autoritárias, da hierarquização excessiva das relações e da desvalorização de abordagens pedagógicas que possibilitem maior protagonismo dos estudantes.

Esse currículo oculto, longe de ser apenas um subproduto da cultura institucional, impacta diretamente a qualidade da formação, com estudos apontando, por exemplo, uma redução de até 20% nos níveis de empatia clínica entre estudantes expostos a ambientes de violência simbólica (HOJAT *et al.,* 2020). Nesse contexto, avaliar a qualidade percebida do internato exige instrumentos que capturem não apenas os aspectos objetivos, como infraestrutura e carga horária, mas também dimensões subjetivas e relacionais da experiência discente.

Com esse aspecto bem definido, o presente estudo adota o Modelo de Kano como ferramenta analítica. Originalmente desenvolvido para mensurar a qualidade percebida em produtos e serviços (KANO *et al.*, 1984; MCDOWALL, 2016), esse modelo já foi adaptado com sucesso ao campo da educação médica (TAHMASBZADEH SHEIKHLAR; AZIMINEJADIAN; MIRZAEI SANGIN, 2024), possibilitando a classificação de atributos formativos segundo sua capacidade de gerar satisfação ou insatisfação. A análise a partir deste modelo permite não apenas diagnosticar deficiências, mas também identificar oportunidades de intervenção, de modo a subsidiar melhorias pedagógicas, estruturais e institucionais.

Assim, mais do que um retrato descritivo, esta pesquisa propõe-se como um instrumento crítico e propositivo, orientado pela construção de uma formação médica mais digna, participativa e alinhada aos princípios do SUS.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Desenho do Estudo

Trata-se de uma pesquisa descritivo-analítica, de abordagem quanti-qualitativa e delineamento transversal (CRESWELL, 2016), voltada à avaliação da qualidade percebida do Internato Médico sob a perspectiva dos estudantes. Essa investigação foi realizada nas dependências da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf).

Esse estudo seguiu as diretrizes éticas da Resolução CNS nº 510/2016, sendo dispensada de avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa por se tratar de estudo com dados anônimos, sem identificação dos participantes e com fins exclusivamente acadêmicos (sendo conduzido em um dos Núcleos Temáticos da Univasf, componente curricular da Extensão Universitária). Todos os estudantes participaram voluntariamente e assinaram, de forma digital, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

População e amostra

A população-alvo foi composta por estudantes regularmente matriculados em um dos três primeiros semestres do Internato Médico (ou seja, alunos que estivem cursando o 9º, o 10º ou o 11º período do curso de Medicina da Univasf, localizado no *campus* Petrolina) durante o semestre letivo 2017.2, período em que estavam plenamente inseridos nas atividades do internato.

Os critérios de inclusão foram: estar matriculados em um desses períodos do Internato Médico; ter participado de, no mínimo, 80% das atividades obrigatórias do internato para aquele semestre letivo; e dar anuência formal para participação na pesquisa.

Instrumento de coleta de dados

Utilizou-se um questionário eletrônico estruturado, que teve como base conceitual o Modelo de Kano (KANO *et al.*, 1984) e adaptado para o contexto educacional conforme a proposta de Mcdowall (2016). O instrumento foi submetido a um pré-teste com cinco estudantes de diferentes períodos do curso de Medicina (não incluídos na amostra final), visando verificar clareza e aplicabilidade. E como não foram identificadas dificuldades relevantes, nenhuma reformulação foi necessária.

A versão final do questionário contemplou 17 atributos organizados em três dimensões que compõem a experiência no Internato Médico: infraestrutura e suporte institucional; mediação pedagógica; e relações interpessoais

Cada atributo foi avaliado por meio de pares de perguntas funcionais e disfuncionais, conforme a lógica do Modelo de Kano. A versão funcional refere-se à presença do atributo (ou desempenho satisfatório), enquanto a versão disfuncional explora sua ausência (ou desempenho insatisfatório).

As respostas foram registradas em escala ordinal de cinco pontos: (1) gosto desse jeito; (2) deve ser assim; (3) tanto faz; (4) posso aceitar assim; (5) não gosto desse jeito.

A estrutura do par funcional/disfuncional é exemplificada na Tabela 1.

Tabela 1 - Exemplo de perguntas funcional e disfuncional segundo o Modelo de Kano

Questão funcional	Questão disfuncional
Como você se sente quando o preceptor reserva tempo para discussão de casos clínicos semelhantes aos observados na sua prática?	Como você se sente quando o preceptor não reserva tempo para discussão de casos clínicos semelhantes aos observados na sua prática?
( ) Gosto desse jeito	( ) Gosto desse jeito
( ) Deve ser assim	( ) Deve ser assim
( ) Tanto faz	( ) Tanto faz
( ) Posso aceitar assim	( ) Posso aceitar assim
( ) Não gosto desse jeito	( ) Não gosto desse jeito

Fonte: Elaborado pelos autores (2025). Adaptado de Mcdowall (2016).

Nota: Exemplo de par funcional (presença do atributo ou seu desempenho é superior) e disfuncional (ausência do atributo seu desempenho é inferior), conforme o modelo Kano de qualidade, com cinco alternativas de resposta.

A classificação das respostas seguiu a matriz tradicional do Modelo de Kano, que combina pares de respostas — uma funcional (presença do atributo) e outra disfuncional (ausência do atributo) — para categorizar cada atributo em uma dentro de seis tipos: obrigatório (O), unidimensional (U), atrativo (A), neutro (N), reverso (R) e questionável (Q). Essa categorização está representada na Tabela 2.

Tabela 2 - Classificação das respostas segundo o Modelo de Kano

Questão funcional/disfuncional	Gosto desse jeito	Deve ser assim	Tanto faz	Posso aceitar assim	Não gosto desse jeito
Gosto desse jeito	**Q**	**A**	**A**	**A**	**U**
Deve ser assim	**R**	**N**	**N**	**N**	**O**
Tanto faz	**R**	**N**	**N**	**N**	**O**
Posso aceitar assim	**R**	**N**	**N**	**N**	**O**
Não gosto desse jeito	**R**	**R**	**R**	**R**	**Q**

Fonte: Elaborado pelos autores (2025). Adaptado de Mcdowall (2016).

Nota: obrigatório (O), unidimensional (U), atrativo (A), neutro (N), reverso (R) e questionável (Q).

O questionário aplicado foi estruturado em pares de perguntas sobre o mesmo atributo: uma descrevendo sua presença (questão funcional) e outra sua ausência (questão disfuncional), como proposto por Kano *et al.* (1984) e modificado posteriormente por

outros autores (MCDOWALL, 2016). Esse modelo permite classificar cada atributo conforme a reação afetiva dos participantes em ambas as situações. A Tabela 3 resume essas reações, conforme a tipologia de Kano.

Tabela 3 - Reação à presença e ausência de um atributo segundo as categorias de Kano

Categoria de Kano	Reação na presença do atributo	Reação na ausência do atributo
Obrigatório (O)	Indiferente	insatisfeito
Unidimensional (U)	Satisfeito	insatisfeito
Atrativo (A)	Satisfeito	indiferente
Neutro (N)	Indiferente	indiferente
Reverso (R)	Insatisfeito	indiferente

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A partir das respostas de cada participante, foi atribuída uma categoria de Kano a cada atributo. Posteriormente, as respostas foram tabuladas e compiladas para calcular a frequência relativa de cada categoria por atributo, evidenciando a percepção predominante.

Em casos em que a maioria dos entrevistados classifica um atributo de forma convergente, a categorização torna-se clara e direta. No entanto, não raramente, observa-se dispersão significativa entre as respostas, dificultando a interpretação. Tal dispersão pode indicar a presença de subgrupos com expectativas distintas, como discutido por Ross *et al.* (2009), sugerindo que a percepção de qualidade pode variar conforme experiências, contextos formativos ou até de perfis diferentes.

A formulação das perguntas funcionais/disfuncionais contemplou 17 atributos considerados centrais na vivência dos estudantes durante o Internato Médico, organizados em três grandes dimensões analíticas. A primeira, de natureza estrutural, reuniu aspectos como disponibilidade de insumos hospitalares, cumprimento de horários, relação entre número de internos e leitos disponíveis, oferta de alimentação, existência de sala de descanso e modernização dos equipamentos. A dimensão pedagógica abrangeu atributos ligados à atuação docente, tais como preceptor acessível e comunicativo, atualização profissional contínua, alinhamento entre prática e área de atuação do preceptor, discussão de casos clínicos, autonomia supervisionada, rotatividade entre cenários e proporcionalidade entre número de internos e os locais de prática. Já a dimensão

acadêmico-relacional incluiu elementos como aulas teóricas complementares, produção de artigos ou estudos de caso, avaliações teórico-práticas e a ocorrência de condutas abusivas por parte de docentes ou residentes.

A confiabilidade interna do instrumento foi aferida pelo coeficiente Alpha de Cronbach, obtendo-se resultados satisfatórios: 0,81 para os itens funcionais e 0,79 para os disfuncionais, ambos acima do patamar mínimo de 0,70 (NUNNALLY; BERNSTEIN, 1994).

TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

A categorização dos atributos seguiu a matriz de classificação proposta por Kano, resultando em seis categorias possíveis: Atrativo, Unidimensional, Obrigatório, Neutro, Reverso e Questionável. As respostas classificadas como reversas e questionáveis foram excluídas da análise quantitativa, por não contribuírem de forma confiável para a avaliação das percepções coletivas.

Com base nas frequências absolutas e relativas obtidas para cada atributo, e que representam a percepção individual dos respondentes, foram calculados dois indicadores: o Coeficiente de Satisfação (CS) e o Coeficiente de Insatisfação (CI). Esses coeficientes indicam, respectivamente, o potencial de um atributo em gerar satisfação quando presente e insatisfação quando ausente, conforme a metodologia de Sauerwein *et al.* (2000):

- ✓ Coeficiente de Satisfação (CS):

$$\mathbf{CS} = \frac{\mathbf{A\%+U\%}}{\mathbf{O\%+N\%+A\%+U\%}} \quad (1)$$

- ✓ Coeficiente de Insatisfação (CI):

$$\mathbf{CI} = \frac{\mathbf{U\%+O\%}}{\mathbf{A\%+U\%+O\%+N\%}} \quad (2)$$

Onde:

A% representa a frequência relativa de respostas que classificaram o atributo como Atrativo; U%, como unidimensional; O%, como obrigatório; e N%, como neutro.

Embora o Diagrama *Better–Worse* não tenha sido construído graficamente neste estudo, sua lógica de análise foi utilizada para interpretação dos resultados. Nesse

diagrama hipotético, os valores de CS (eixo vertical) e CI (eixo horizontal) permitiriam classificar cada atributo em quadrantes que refletem sua percepção coletiva:

- Neutro: $0 \leq CI < 0,5$ e $0 \leq CS \leq 0,5$
- Obrigatório: $0,5 \leq CI \leq 1$ e $0 \leq CS \leq 0,5$
- Atrativo: $0 \leq CI < 0,5$ e $0,5 \leq CS \leq 1$
- Unidimensional: $0,5 \leq CI \leq 1$ e $0,5 \leq CS \leq 1$

A aplicação desses critérios permitiu identificar o impacto relativo de cada competência sobre a satisfação e a insatisfação percebidas pelos estudantes. A interpretação combinada dos coeficientes contribuiu para evidenciar as expectativas positivas e as exigências mínimas relacionadas à formação no Internato Médico.

O cálculo dos coeficientes seguiu rigorosamente a metodologia descrita por Sauerwein *et al.* (2000), com tratamento de *outliers* realizado segundo o método de Tukey (1977), o que conferiu maior robustez e confiabilidade aos dados analisados.

ANÁLISE DE AGRUPAMENTO

Para a identificação de padrões latentes entre os atributos, foi aplicada uma análise de agrupamento hierárquico, utilizando o método de Ward com distância euclidiana, conforme Hair Jr *et al.* (2022). As análises foram realizadas com apoio dos *softwares* Microsoft Excel, Jamovi e RStudio.

RESULTADOS

Caracterização da amostra

A amostragem foi do tipo não probabilística por conveniência, uma vez que os participantes foram convidados a responder voluntariamente a um questionário eletrônico auto preenchível, enviado por meio do aplicativo *WhatsApp* para os grupos do internato.

Participaram da pesquisa 29 estudantes, representando 24,79% dos 117 alunos matriculados entre o 9º e o 11º período do curso de Medicina da Univasf, *campus* Petrolina, no semestre letivo 2017.2. A margem de erro foi estimada em 16,1%, com intervalo de confiança de 95%, segundo a fórmula de Cochran (COCHRAN, 1977). A amostra incluiu

estudantes que estavam em diferentes cenários de prática, e foi formado predominantemente por mulheres (62,1%) e com idade média de 24 anos.

Classificação dos atributos segundo o modelo de Kano

Com base nas respostas funcionais e disfuncionais, os 17 atributos avaliados foram classificados nas categorias estabelecidas pelo Modelo de Kano. A Tabela 4 apresenta essa classificação, destacando os atributos mais frequentemente percebidos como obrigatórios, unidimensionais, reversos ou neutros.

Tabela 4: Classificação dos 17 atributos avaliados pelos internos segundo o Modelo de Kano

Atributos	Q	A	U	R	N	O	Categoria de Kano (moda)
Discussão de Casos Clínicos	0%	24%	31%	3%	3%	38%	Obrigatório
Aulas teóricas complementares	0%	10%	24%	21%	34%	10%	Neutro
Produção de artigos ou estudos de caso	0%	10%	10%	10%	59%	10%	Neutro
Avaliação teórico-prática	0%	0%	7%	14%	76%	3%	Neutro
Modernização dos equipamentos	0%	3%	48%	0%	7%	41%	Unidimensional
Oferta de alimentação	0%	7%	48%	0%	7%	38%	Unidimensional
Sala de descanso	0%	14%	59%	0%	3%	24%	Unidimensional
Disponibilidade de insumos hospitalares	0%	0%	48%	0%	0%	52%	Obrigatório
Atualização profissional contínua do preceptor	0%	24%	31%	0%	17%	28%	Unidimensional
Experiência e área de atuação do preceptor	0%	21%	45%	0%	14%	21%	Unidimensional
Cumprimento de horários	0%	3%	41%	0%	10%	45%	Obrigatório
Condutas abusivas dos preceptores	0%	0%	3%	93%	0%	0%	Reverso
Preceptor acessível e comunicativo	0%	3%	62%	0%	3%	31%	Unidimensional
Rotatividade entre cenários	0%	28%	38%	0%	17%	17%	Unidimensional
Autonomia supervisionada	0%	14%	48%	0%	3%	34%	Unidimensional
Proporção entre internos e leitos	0%	10%	31%	0%	3%	55%	Obrigatório
Proporção entre internos e cenários de prática	7%	7%	59%	0%	7%	21%	Unidimensional

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Verificou-se que os atributos ligados à infraestrutura e organização — como insumos, o cumprimento de horários e a proporção entre internos e leitos — foram mais

frequentemente classificados como obrigatórios, ou seja, sua ausência ou desempenho inferior, gera elevada insatisfação (mas lhes são indiferentes mesmo quando estão presentes ou com desempenho superior). Já os atributos vinculados à mediação pedagógica e relações interpessoais (como preceptoria, autonomia supervisionada e discussão de casos) foram majoritariamente percebidos como unidimensionais — sua presença aumenta a satisfação, e sua ausência gera insatisfação.

O atributo "Atitudes abusivas" foi unanimemente classificado como **reverso**, ou seja, sua presença provoca rejeição absoluta, independentemente de outras condições.

Cálculo dos coeficientes de satisfação e insatisfação

Foram calculados os coeficientes de Satisfação (CS) e Insatisfação (CI) para cada atributo. A Tabela 5 apresenta os resultados.

Tabela 5 - Coeficientes de Satisfação (CS) e Insatisfação (CI) para os 17 atributos

Atributos	CS	CI	Categoria de Kano Diagrama *Better-Worse*)
Discussão de Casos Clínicos	0,57	-0,71	Unidimensional
Aulas teóricas complementares	0,43	-0,43	Neutro
Produção de artigos ou estudos de caso	0,23	-0,23	Neutro
Avaliação teórico-prática	0,08	-0,12	Neutro
Modernização dos equipamentos	0,52	-0,90	Unidimensional
Oferta de alimentação	0,55	-0,86	Unidimensional
Oferta de alimentação	0,72	-0,83	Unidimensional
Sala de descanso	0,48	-1,00	Obrigatório
Disponibilidade de insumos hospitalares	0,55	-0,59	Unidimensional
Atualização profissional contínua do preceptor	0,66	-0,66	Unidimensional
Experiência e área de atuação do preceptor	0,45	-0,86	Obrigatório
Cumprimento de horários	1,00	-1,00	Unidimensional
Condutas abusivas dos preceptores	0,66	-0,93	Unidimensional
Preceptor acessível e comunicativo	0,66	-0,55	Unidimensional
Rotatividade entre cenários	0,62	-0,83	Unidimensional
Autonomia supervisionada	0,41	-0,86	Obrigatório
Proporção entre internos e leitos	0,70	-0,85	Unidimensional

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Nota: Esses coeficientes permitem o posicionamento dos atributos no **Diagrama *Better-Worse***, que visualiza o impacto relativo de cada um na satisfação e na insatisfação.

Análise de agrupamento temático

A análise de agrupamento hierárquico, utilizando o método de Ward com distância euclidiana, gerou dois grandes agrupamentos com índice de Silhouette de 0,72, indicando boa qualidade dos *clusters* (ROUSSEEUW, 1987):

- **Agrupamento 1 (*Cluster 1*) – Infraestrutura e suporte institucional:** Inclui insumos, alimentação, sala de descanso, modernização de equipamentos, cumprimento de horários e proporção de internos/leitos. Esses atributos apresentam alta correlação e refletem deficiências materiais e estruturais que impactam diretamente o cotidiano do internato (DANTAS *et al.*, 2025; DIAS *et al.*, 2015).
- **Agrupamento 2 (*Cluster 2*) – Mediação pedagógica e relações humanas:** Composto por preceptoria, autonomia supervisionada, discussão de casos, rotatividade de cenários e atributos relacionados à interação docente-discente. Estes estão associados a práticas formativas centradas no estudante, alinhadas a modelos por competência (HOLMBOE *et al.*, 2017; TEN CATE *et al.*, 2019).

A separação entre observada entre esses dois *clusters* reforça a tese de que a qualidade percebida no internato não depende apenas de boas práticas pedagógicas, mas também de condições materiais mínimas que garantam a dignidade da formação.

DISCUSSÃO

Infraestrutura como determinante da dignidade formativa

Os dados mostram que atributos estruturais, como insumos hospitalares, alimentação, espaços de descanso e cumprimento de horários, são vistos como essenciais pelos estudantes. Sua classificação como obrigatórios, aliada a altos índices de insatisfação (CI = -1,00 a -0,86), revela que sua falta prejudica não só o aprendizado, mas também a saúde mental, o engajamento e o vínculo institucional.

A literatura confirma essa realidade. Um estudo em 45 hospitais universitários brasileiros (MARINHO, 2001) mostrou que a precariedade estrutural está ligada à interrupção das atividades formativas. A falta de condições básicas viola princípios constitucionais de dignidade e equidade (BRASIL, 2022) e desrespeita diretrizes da OMS sobre segurança do paciente e ambientes de ensino (WHO, 2021).

Os hospitais universitários, essenciais para o SUS e a formação médica, enfrentam desafios que vão além da assistência. Sua sustentabilidade exige gestão eficaz, avaliação e transparência para garantir seu papel educacional e social (MACHADO; KUCHENBECKER, 2007). Conforme Dias *et al.* (2015), a precariedade material enfraquece vínculos e gera desmotivação. Em um cenário de austeridade (SCHERER *et al.*, 2018), os impactos são ainda piores. Por isso, é urgente implementar a Lei 14.356/2022 e garantir condições dignas de formação.

Mediação pedagógica como vetor de valorização da formação

Os dados revelam que atributos como autonomia supervisionada, acessibilidade do preceptor, discussão de casos clínicos e rotatividade entre cenários apresentam altos índices de satisfação (CS $\geq$ 0,60). Classificados como unidimensionais, sua presença aumenta a satisfação, enquanto sua ausência gera insatisfação, evidenciando sua importância para a qualidade da formação.

Esses resultados alinham-se com a Educação Médica Baseada em Competências (CBME), que preconiza avaliações contínuas e contextualizadas no ambiente real de trabalho (FRANK *et al.*, 2010). Modelos como as *Entrustable Professional Activities* (EPAs) exibem efeitos positivos na autonomia e confiança dos estudantes (TEN CATE *et al.*, 2019).

Mesmo em cenários de fragilidade estrutural, uma mediação pedagógica eficaz pode reduzir os impactos da precariedade. Preceptoria ativa e acompanhamento ético são fundamentais para uma aprendizagem significativa (HOLMBOE *et al.*, 2017), exigindo políticas de valorização docente e garantia de tempo para preceptoria (MARINHO, 2023).

No entanto, a formação médica ainda enfrenta paradigmas conflitantes (LAMPERT, 2009) que afetam práticas avaliativas, a noção de competência e a experiência do internato.

Violência institucional e currículo oculto: a face oculta da formação

O atributo "atitudes abusivas" foi classificado como reverso com índices extremos (CS = 1,00; CI = -1,00), mostrando a rejeição total dos estudantes. A violência simbólica, institucional e interpessoal surge como um dos maiores problemas na formação, atuando por meio do currículo oculto (HAFFERTY; FRANKS, 1994; LAWRENCE *et al.*, 2018).

Pesquisas revelam que mais da metade dos estudantes brasileiros já sofreram assédio durante o internato (VATTIMO; BELFIORE, 2019). Tais experiências repercutem

negativamente na saúde mental e no desempenho acadêmico dos internos, afetando até a sua empatia clínica — que pode ser reduzida em até 20% (Hojat *et al.*, 2020). Peres *et al.* (2014) relatam que alunos que foram vítimas de violência durante o curso médico têm cinco vezes mais chances de avaliar sua qualidade de vida como ruim ou insatisfatória.

Combater essa realidade exige: (1) escuta qualificada; (2) formação docente em comunicação não violenta; e (3) canais eficazes de denúncia e responsabilização (LAWRENCE *et al.*, 2018), o que poucas faculdades de medicina no Brasil possuem. E aquelas que os possuem, raramente são eficazes.

A naturalização da violência simbólica desafia qualquer proposta pedagógica alinhada aos direitos humanos e à formação crítica. A presença de preceptores éticos e sensíveis às desigualdades é crucial para romper ciclos de opressão e garantir uma formação emancipadora (FNAIS *et al.*, 2014).

Desconexão entre teoria e prática: um alerta pedagógico

Os dados revelam baixa valorização de elementos tradicionais do currículo médico, como aulas teóricas, produção de artigos e avaliações formais. Classificados como neutros (CS = 0,08 a 0,43), esses componentes não impactam significativamente na satisfação ou insatisfação dos estudantes, evidenciando um descompasso entre o currículo formal e a prática nos cenários de aprendizagem.

Essa fragmentação curricular já havia sido destacada por Frenk *et al.* (2010) e Motola *et al.* (2013), que defendem a adoção de metodologias ativas — como simulação clínica e aprendizagem baseada em problemas — para integrar teoria e prática de forma mais eficaz.

Para superar essa lacuna, são essenciais: (1) escuta das necessidades e anseios dos estudantes; (2) valorização do saber contextualizado na prática clínica; e (3) avaliação formativa contínua. Pois essas estratégias podem fundamentar uma reforma curricular mais alinhada às demandas do SUS e às necessidades dos futuros profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva dos discentes acerca do Internato Médico pelo Modelo de Kano revela desafios estruturais e pedagógicos críticos para a formação médica no Brasil. A precariedade material - marcada por falta de insumos, sobrecarga de trabalho e condições

inadequadas - configura não apenas uma limitação operacional, mas uma violação direta da Lei 14.356/2022 e dos princípios do SUS, com impactos mensuráveis na saúde mental e no vínculo institucional dos estudantes (MACHADO; KUCHENBECKER, 2007).

O estudo trouxe à tona a violência institucional como um dos problemas mais graves na formação médica. A rejeição categórica a atitudes abusivas (CS = 1,00; CI = -1,00) evidencia a urgência de combater as hierarquias autoritárias e o currículo oculto que naturalizam práticas de assédio e humilhação. Os dados alarmantes sobre a prevalência dessas situações (VATTIMO; BELFIORE, 2019) exigem a implementação imediata de protocolos eficazes de denúncia, associados à formação docente tanto em comunicação não-violenta e quanto em direitos humanos (LAWRENCE *et al.*, 2018).

A aparente indiferença em relação aos componentes curriculares tradicionais (aulas teóricas, avaliações formais) sinaliza uma demanda silenciosa por reformas profundas. Como apontado por Frenk *et al.* (2010), a integração efetiva entre teoria e prática por meio de metodologias ativas e avaliação formativa configura-se como caminho indispensável para uma formação alinhada às complexas demandas do SUS. Além disso, autonomia supervisionada e preceptoria qualificada emergem como pilares de excelência, especialmente quando articuladas com modelos baseados em competências (Ten Cate *et al.*, 2019). Estes achados evidenciam que a qualidade do internato transcende métricas de gestão, configurando-se como parâmetro fundamental para uma formação médica tecnicamente competente e socialmente transformadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 14.356,** de 12 de janeiro de 2022. Dispõe sobre a transferência obrigatória de recursos para investimentos em infraestrutura dos hospitais de ensino públicos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 159, n. 9, p. 1, 13 jan. 2022. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.356-de-12-de-janeiro-de-2022-373038171. Acesso em: 1 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 3,** de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 117, p. 8–11, 23 jun. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Med.pdf. Acesso em: 1 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510,** de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais

cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44–46, 24 maio 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 1 maio 2025

COCHRAN, William G. **Sampling techniques.** 3. ed. New York: John Wiley and Sons, 1977. 428 p. ISBN 978-0471162407.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Tradução de Dirceu da Silva; Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2021. ISBN 978-6581334185.

DANTAS, Maria Eduarda Macêdo *et al.* Dificuldades enfrentadas pelos profissionais de saúde no atendimento de urgências e emergências na atenção primária à saúde. **Revista Eletrônica Acervo Científico**, v. 25, p. e19821, 19 fev. 2025. Disponível em: https://acervomais.com.br/index.php/cientifico/article/view/19821 Acesso em: 1 maio 2025.

DIAS, Elizabeth Costa. Condições de trabalho e saúde dos médicos: uma questão negligenciada e um desafio para a Associação Nacional de Medicina do Trabalho. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho,** São Paulo, v. 13, n. 2, p. 88–95, 2015. Disponível em: https://rbmt.org.br/details/3373. Acesso em: 1 maio 2025.

FNAIS, Naif M. S. *et al.* Harassment and discrimination in medical training: a systematic review and meta-analysis. **Academic Medicine,** [S.l.], v. 89, n. 5, p. 817–827, maio 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000200 Acesso em: 1 maio 2025.

FRANK, Jason R. *et al.* Competency-based medical education: theory to practice. **Medical Teacher,** [S.l.], v. 32, n. 8, p. 638–645, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.3109/0142159X.2010.500704 Acesso em: 1 maio 2025.

FRENK, Julio *et al.* Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. **The Lancet,** [S.l.], v. 376, n. 9756, p. 1923–1958, 2010. ISSN 0140-6736. Disponível em: https://doi.org/10.1016/S0140-6736(10)61854-5. Acesso em: 1 maio 2025.

HAFFERTY, Frederic W.; FRANKS, Robin. The hidden curriculum, ethics teaching, and the structure of medical education. **Academic Medicine,** Philadelphia, v. 69, n. 11, p. 861–871, nov. 1994. Disponível em: https://journals.lww.com/academicmedicine/abstract/1994/11000/the_hidden_curriculum,_ethics_teaching,_and_the.1.aspx. Acesso em: 1 maio 2025.

HAIR JR., Joseph F. *et al.* **Análise multivariada de dados.** 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009. 688 p. ISBN 978-85-7780-402-3.

HOJAT, Mohammadreza *et al.* Does empathy decline in the clinical phase of medical education? A nationwide, multi-institutional, cross-sectional study of students at DO-granting medical schools. **Academic Medicine,** Philadelphia, v. 95, n. 6, p. 911–918, June 2020. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003175. Acesso em: 1 maio 2025.

HOLMBOE, Eric S. *et al.* A call to action: the controversy of and rationale for competency-based medical education. **Medical Teacher**, London, v. 39, n. 6, p. 574–581, 2017. https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1315067. Acesso em: 1 maio 2025.

KANO, Noriaki *et al.* Attractive quality and must-be quality. **Journal of the Japanese Society for Quality Control,** 14(2), 147-156, 1984.

LAMPERT, Jadete Barbosa. **Tendências de mudanças na formação médica no Brasil:** tipologias das escolas. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2009. 312 p. ISBN 978-8527105880.

LAWRENCE, C. *et al.*The hidden curricula of medical education: a scoping review. **Academic Medicine,** v. 93, n. 4, p. 648–656, 2018. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002004. Acesso em: 1 maio 2025.

MACHADO, Sérgio Pinto; KUCHENBECKER, Ricardo. Desafios e perspectivas futuras dos hospitais universitários no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 871-877, ago. 2007. https://doi.org/10.1590/S1413-81232007000400009. Disponível em: https://www.scielosp.org/pdf/csc/2007.v12n4/871-877/pt. Acesso em: 1 maio 2025.

MARINHO, Alexandre. **Hospitais universitários:** indicadores de utilização e análise de eficiência. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2001. 29 p. (Texto para Discussão, n. 833). ISSN 1415-4765. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2178/1/TD_833.pdf. Acesso em: 1 maio 2025

MARINHO, Vinícius Lopes. **O papel do preceptor na formação de futuros médicos no Internato Médico:** de preceptor a mentor. 2023. 176 f. Tese (Doutorado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2023. Disponível em: https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/532cf8ed-27bb-4a72-86e4-2ea2f3a81775/content. Acesso em: 1 maio 2025.

MCDOWALL, Melissa P. **Applying the Kano model to higher education:** moving beyond measuring student satisfaction. 2016. 147 f. Tese (Doutorado em Liderança Educacional) – University of North Dakota, Grand Forks, 2016. Disponível em: https://commons.und.edu/theses/1931/. Acesso em: 1 maio 2025.

MOTOLA, I. *et al.* Simulation in healthcare education: A best evidence practical guide. AMEE Guide No. 82. **Medical Teacher,** v. 35, n. 10, p. e1511–e1530, 2013. https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.818632. Acesso em: 1 maio 2025.

NUNES, Jenyfer Carmen de Aquino *et al.* Prevalência de sintomas depressivos, ansiedade, ideação suicida e fatores associados entre estudantes de nível superior. **Health and Society,** v. 4, n. 1, p. 1–20, jan. 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/377124893. Acesso em: 1 maio 2025.

NUNNALLY, J. C.; BERNSTEIN, I. H. **Psychometric Theory.** 3. ed. New York: McGraw-Hill, 1994. ISBN 978-0070474650.

PERES, Maria Fernanda Tourinho *et al.* Exposição à violência, qualidade de vida, depressão e burnout entre estudantes de medicina em uma universidade estadual paulista. **Revista da Faculdade de Medicina (São Paulo**), São Paulo, v. 93, n. 3, p. 115–124, jul./set. 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.11606/issn.1679-9836.v93i3p115-124. Acesso em: 1 maio 2025.

ROSS, Cristiano; SARTORI, Simone; GODOY, Leoni Pentiado. Modelo de Kano para a identificação de atributos capazes de superar as expectativas do cliente. **Revista Produção Online**, 9(3), 536-550, 2009. https://doi.org/10.14488/1676-1901.v9i3.186. Acesso em: 1 maio 2025.

ROUSSEEUW, P. J. Silhouettes: graphical aid to cluster analysis. **Journal of Computational and Applied Mathematics**, v. 20, p. 53–65, 1987. Disponível em: https://doi.org/10.1016/0377-0427(87)90125-7. Acesso em: 1 maio 2025.

SAUERWEIN, Eberhard *et al.* The Kano model: How to delight your customers. *In:* KANO, Noriaki. **Attractive quality and must-be quality:** A model for customer satisfaction. Wiesbaden: Gabler Verlag, 2000. p. 61–72. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90890-2_3. Acesso em: 1 maio 2025.

SCHERER, Magda Duarte dos Anjos *et al.* Challenges for work in healthcare: comparative study on University Hospitals in Algeria, Brazil and France. **Ciência & Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, v. 23, n. 7, p. 2265-2277, jul. 2018. https://doi.org/10.1590/1413-81232018237.08762018. Acesso em: 1 maio 2025.

TAHMASBZADEH SHEIKHLAR, D.; AZIMINEJADIAN, M.; MIRZAEI SANGIN, T. Evaluating the quality of medicine curriculum based on the Kano model. **Journal of Advances in Medical Education & Professionalism,** Shiraz, v. 12, n. 2, p. 118–125, 2024. https://doi.org/10.30476/jamp.2024.100826.1900 Acesso em: 1 maio 2025.

TEN CATE, Olle. An updated primer on entrustable professional activities. **Revista Brasileira de Educação Médica,** Brasília, v. 43, n. 1, p. 185–195, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbem/a/PmSDPQLHDY3tSQStqGctbNn/?lang=en. Acesso em: 1 maio 2025.

TUKEY, John W. **Exploratory data analysis.** 1. ed. Reading, MA: Pearson, 1977. 712 p. ISBN 978-0201076165.

VATTIMO, Edoardo Filippo de Queiroz; BELFIORE, Elio (org.). **Assédio moral na formação médica:** conscientizar para combater. São Paulo: Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo – CREMESP, 2019. 88 p. ISBN 978-85-89656-36-8. Disponível em: https://www.cremesp.org.br/?siteAcao=BibliotecaDigital&acao=detalhesLivro&id=145. Acesso em: 1 maio 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global patient safety action plan 2021–2030:** towards eliminating avoidable harm in health care. Geneva: World Health Organization, 2021. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/9789240032705. Acesso em: 1 maio 2025.

CAPÍTULO 45

NEUROCIÊNCIAS E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Juliana Gomes Fernandes
Bernadete Lema Mazzafera
Luciane Guimarães Batistella Bianchini

INTRODUÇÃO

Compreender a mente humana e como o cérebro funciona sempre despertou o interesse da humanidade, e apesar da falta de recursos tecnológicos apropriados algumas civilizações antigas, como Maias e Astecas, já tratavam do tema. Com os estudos filosóficos de gregos e egípcios há uma intensificação nas discussões sobre as relações entre mente e corpo, e à medida que conhecimentos de anatomia e fisiologia são elucidados, no decorrer de anos, esses entendimentos vão evoluindo (Relvas, 2023; Bear, Connors e Paradiso, 2017).

Considera-se que as descobertas acerca do funcionamento do sistema nervoso realizadas até o século XIX eram praticamente intuitivas, dada a falta de instrumentos tecnológicos capazes de aprofundar os estudos. A partir do conhecimento da bioeletricidade, da utilização de microscopia, e principalmente com o advento de técnicas de neuroimagem, que possibilitam a localização das áreas específicas de funções cognitivas e afetivas do cérebro humano houve um aprofundamento e enriquecimento das pesquisas sobre o funcionamento cerebral (Herculano-Houzel, 2002; Oliveira, 2014).

A década de 1990, foi denominada como a “década do cérebro”, pois houve um grande número de pesquisas científicas desenvolvidas sobre o funcionamento cerebral (Thompson, 2005). Desde então, o campo de diálogo entre neurociência e educação, teve início e ganhou destaque no documento publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2003, que indica novas perspectivas e possibilidades de melhora nos processos de ensino e aprendizagem, embasando-os nos estudos do cérebro e da neurociência.

A neurociência é multidisciplinar e dedica-se a estudar o sistema nervoso e mais especialmente o cérebro humano, trazendo luz sobre os mecanismos cerebrais envolvidos

nos processos de ensino e aprendizagem (Chaves, 2023). Lima (2020) complementa, que para se evoluir no desenvolvimento da prática pedagógica, promovendo novas estratégias de ensino, é importante entender as novas abordagens, destacando-se os conhecimentos advindos da interlocução entre neurociência e educação.

Com intuito de contribuir para a compreensão de como o constructo neurociência explica a aprendizagem humana, este artigo objetiva, a partir de um levantamento bibliográfico, refletir sobre os pressupostos teóricos da neurociência relacionados aos processos de ensino e aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Dentre os diversos sistemas corporais humanos, o sistema nervoso é o mais complexo, visto seu papel em desempenhar a maioria das funções de controle do corpo, sendo responsável por receber inúmeras informações dos diferentes órgãos sensoriais e, na sequência, integrar essas informações e produzir uma resposta satisfatória (Guyton e Hall, 1997).

O sistema nervoso é dividido anatomicamente em Sistema Nervoso Central (SNC), que compreende o conjunto de componentes contidos em caixas ósseas, ou seja, no crânio e na medula espinhal, e Sistema Nervoso Periférico (SNP), que se encontra distribuído pelo corpo humano. Assim, o SNC é formado pelo encéfalo, que compreende o cérebro, cerebelo e tronco encefálico, e pela medula espinhal. O SNP é constituído pelos nervos e células nervosas que se encontram fora do encéfalo e da medula espinhal e chegam aos órgãos e músculos, ou seja, até a periferia de nossos corpos (Lent, 2021).

O cérebro é formado por dois hemisférios, o direito e o esquerdo, que são separados por sulcos e apresentam dezenas de “dobraduras”, denominadas giros, circunvoluções ou folhas. Ele é composto pelo telencéfalo, no qual se encontram o córtex cerebral e os núcleos da base, e pelo diencéfalo, onde encontram-se o hipotálamo e o tálamo (Guyton e Hall, 1997).

O telencéfalo é a parte mais volumosa do encéfalo e tem como principal estrutura o córtex cerebral, responsável por interpretar as informações sensoriais e fornecer respostas a esses estímulos, sejam como percepções, planejamento, programação ou respostas motoras, incluindo a fala, a mímica, a memória entre outros. Devido a sua complexidade

anatômica, é dividido em cinco lobos ou lóbulos, sendo quatro visíveis externamente (frontal, parietal, temporal e occipital) e um que não é visível chamado de ínsula (Lent, 2021).

O lobo frontal está relacionado com as funções executivas, que incluem planejamento consciente, flexibilidade e controle inibitório, além de funções motoras como a fala, e a memória de curto prazo e a memória de trabalho, além da atenção sustentada. O lobo parietal se encarrega dos processamentos somáticos e sensoriais, como relações espaciais, movimentos, tato, temperatura e dor. O lobo temporal é responsável pelo processamento auditivo, compreensão da linguagem, memória e pensamento simbólico, além da memória de longo prazo. O lobo occiptal se relaciona principalmente com o processamento visual. Já a ínsula, tem funções relacionadas a integração sensorial e visceral, interpretando e traduzindo sons, **cheiros ou sabores em emoções e sentimentos (nojo,** desejo**,** empatia, etc) (Cosenza e Guerra, 2011; Relvas, 2023).

Destaca-se que as áreas ou partes do sistema nervoso não atuam sozinhas em determinada função, e sim de maneira integrada e colaborativa. Essa comunicação é realizada por células especializadas, responsáveis pela transmissão de informações, por meio da produção e condução de energia eletroquímica, denominadas neurônios (Lent, 2021).

De acordo com Fonseca (2014), por meio da utilização da neuroimagiologia observou-se que quando o cérebro está em situação de aprendizagem, ocorrem macro e micro transformações nos neurônios, surgindo novas sinapses ou o fortalecimento das já existentes, com a criação de circuitos e redes, além do incremento na velocidade de transmissão das informações.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para o alcance do objetivo proposto, optou-se pela realização de um estudo qualitativo com uso de revisão bibliográfica feita a partir do levantamento de referências analisadas e publicadas, em meios escritos ou eletrônicos (Silveira e Córdova, 2009). Na pesquisa bibliográfica são levantados documentos de pesquisas anteriores, documentos impressos, livros, artigos, dissertações, teses, dentre outros, ou seja, bibliografias já publicadas em relação ao tema do estudo, e tem como finalidade colocar o pesquisador em

contato direto ao que foi escrito e produzido sobre determinado assunto, e a partir da análise do material se possam fazer novas considerações (Marconi e Lakatos, 2017).

O levantamento do material para estudo foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e na base de dados bibliográficos SciELO – *Scientific Electronic Library Online*, utilizando-se os descritores neurociência e aprendizagem. Foram utilizados também livros, de autores como Bear, Connors e Paradiso, (2017); Cosenza e Guerra, (2011); Herculano-Houzel, (2002); Izquierdo, (2018); Lent, (2010) e (2021); Relvas, (2023).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neurocientificamente, pode-se compreender a aprendizagem como o processo de aquisição e consolidação de informações/conhecimentos, sendo resultado de uma experiência sensitiva (estímulos externos) que provoca alterações químicas e estruturais no cérebro, mais especificamente na conexão entre os neurônios, fortalecendo algumas sinapses e enfraquecendo outras (Gazzaniga, Ivry e Mangun, 2006; Brockington, 2011; Grossi, Lopes e Couto, 2014; Sant'Ana, 2015; Bortoli e Teruya, 2017).

A essas alterações químicas e estruturais dá-se o nome de plasticidade neural/sináptica ou neuroplasticidade, conceito definido há mais de um século pelo fisiologista Charles Sherrington (Mourão-Júnior, Oliveira e Faria, 2017). Portanto, a neuroplasticidade, é a capacidade adaptativa do sistema nervoso central, ou seja, a habilidade para modificar sua organização estrutural, seu funcionamento e suas conexões, em resposta a estímulos do ambiente, o que possibilita ao ser humano aprender (Relvas, 2011; Cosenza e Guerra, 2011; Lent, 2021).

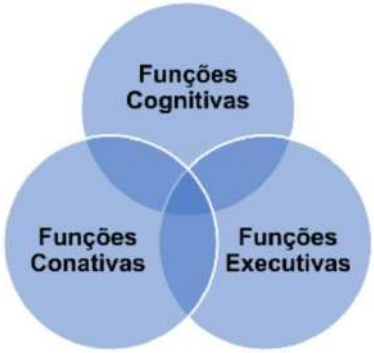
Para Relvas (2023), toda aprendizagem humana acontece em função da neuroplasticidade, a partir da capacidade do cérebro em receber, processar e enviar informações. Fonseca (2014), complementa que:

> Qualquer aprendizagem humana emerge, consequentemente, de múltiplas funções, capacidades, faculdades ou habilidades cognitivas interligadas, quer de recepção (componente sensorial - input), quer de integração (componentes perceptiva, conativa, mnésica e representacional), quer de planificação (componentes antecipatória e decisória), quer finalmente,

> de execução ou de expressão de informação (componente motora - output) (Fonseca, 2014, p.238).

Essa explanação faz referência à Teoria do Processamento da Informação, e os autores que discorrem sobre neurociências (Fonseca, 2014; Cosenza e Guerra, 2011; Relvas, 2023, Lent, 2021) concordam que essa teoria auxilia a explicação, porém não esgota o tema da aprendizagem, visto que o ser humano possuí também sensibilidade, personalidade e sociabilidade, ou seja, para além das funções cognitivas, têm-se as funções conativas e executivas envolvidas nesse intrincado processo.

Figura 1: Tríade Funcional da Aprendizagem



Fonte: Adaptado de Fonseca (2014, p. 239)

De acordo com os estudos em neurociência, dentre essas funções, a memória tem se mostrado de fundamental importância para o processo de aprendizagem, podendo ser considerada como a constituição básica de todo o saber humano (Cosenza e Guerra, 2011; Izquierdo, 2018; Sousa e Alves, 2017; Relvas, 2023).

Em seu livro intitulado Memória, Izquierdo (2018) a define como sendo o processo de "aquisição, formação, conservação e evocação das informações". Para o mesmo autor a aquisição pode ser considerada como aprendizagem, pois só há a fixação daquilo que se foi aprendido. Com a mesma linha de pensamento, a evocação remete ao ato de recordar, lembrar e recuperar a informação, pois só lembramos daquilo que fixamos, ou seja, o que

aprendemos (Izquierdo, 2018, p.1). Nosso cérebro, afirmam Cosenza e Guerra (2011, p.72), "... é um dispositivo aperfeiçoado para guardar aquilo que se repete com frequência, pois provavelmente esses serão os dados relevantes para a sobrevivência".

Quando se analisa a função têm-se a memória de trabalho ou operacional, que serve para contextualizar o indivíduo e para gerenciar as informações que estão transitando pelo cérebro ("online"). De acordo com o tempo que duram, a memória de curta duração, é uma "memória primária" ou "transitória", que dura o tempo suficiente para que a informação seja consolidada ou que uma "memória definitiva" seja construída, o que constituí a memória de longa duração (Izquierdo, 2018).

Com relação ao conteúdo, pode-se dividir a memória de longa duração em memória declarativa (explícita) que é armazenada no lobo temporal medial e no hipocampo, que estão prontamente acessíveis à nossa consciência, sendo acessada e relembrada pelas palavras, e em memória não-declarativa (implícita), que é armazenada no cerebelo *estriatum* e amígdalas, estão em nível subconsciente e são evocadas pela prática, por ações (Lent, 2021; Relvas, 2023). Os conhecimentos/conteúdos de aprendizagem estão relacionados com a memória declarativa, mas a memória não-declarativa também é importante para a aprendizagem pois nela se encontram os hábitos de estudo e habilidades de aprender (Squire, 2009).

As funções conativas, como as emoções, os estados de ânimo/motivação, juntamente com o nível de alerta/atenção são os principais reguladores da memória, seja no processo de aquisição, na fase de retenção ou na etapa de evocação de informações (Chaves, 2023).

As emoções, que podem ser positivas ou negativas, têm seu centro neurológico no sistema límbico, responsável por avaliar as informações, e definir se devem ser mantidas ou não, assim, atuam intensificando ou diminuindo a atividade das redes neuronais e as conexões sinápticas, ou seja, permitem a passagem de uma memória de curto para uma memória de longo prazo, Quando conseguimos estabelecer uma ligação entre a informação nova e a memória preexistente, são liberadas substâncias neurotransmissoras – como a acetilcolina e a dopamina – que aumentam a concentração e geram satisfação, contribuindo para o aprendizado (Cosenza e Guerra, 2011; Izquierdo, 2018).

A motivação humana é o que impulsiona um comportamento, assim, o cérebro tem motivação para aprender, mas é preciso que seja algo significativo e que o aprendiz

reconheça como importante, para assim mobilizar os circuitos neurológicos para a aprendizagem. Fonseca (2014), traz que as funções conativas estão vinculadas à disposição, intenção e tendência, assim para otimizá-las é importante que se entenda o "porquê faço, para que faço e como me sinto fazendo" determinada tarefa.

As funções executivas coordenam e integram o espectro da tríade neurofuncional da aprendizagem, que em seu papel regulador, destaca-se a capacidade de atenção, de voltar os esforços mentais sobre determinada informação, o que só acontece se a julgarmos importante. O foco é essencial para sobrevivência humana, e advém de um nível de alerta do nosso cérebro. Assim, pode ser ativada pelo desafio, com baixo ou moderado nível de estresse, e depende de nossa vontade (Fonseca, 2014; Chaves, 2023).

Observa-se que as funções executivas incluem outros processos importantes para a aprendizagem como planejamento, elaboração, organização, autocontrole, monitorização e metacognição, entre outros, que não foram discutidos nesse texto.

Dessa forma, entende-se que a aprendizagem é um processo complexo e dinâmico, que envolve as redes neurais, a memória e suas relações com as emoções, motivação e atenção, portanto é algo inato ao ser humano e inclui as relações/entendimentos do indivíduo com ele mesmo e com todo o seu entorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi refletir sobre os pressupostos teóricos da neurociência relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, para assim contribuir para a compreensão de como o constructo neurociência explica a aprendizagem humana.

Após a análise criteriosa dos textos elencados, pode-se observar que a aprendizagem humana, que acontece em função da neuroplasticidade, a partir da capacidade do cérebro em receber, processar e enviar informações, e é fruto de um processo complexo advindo da interrelação entre as funções cognitivas, conativas e executivas, ou seja da tríade funcional da aprendizagem.

Dentre essas funções, a memória tem se mostrado de fundamental importância para o processo de aprendizagem, podendo ser considerada como a constituição básica de todo o saber humano. Observou-se que a memória é influenciada pelas emoções, os estados de ânimo/motivação e o nível de alerta/atenção, em todas as suas fases (aquisição, retenção, evocação).

Compreender os apontamentos da Neurociência sobre aprendizagem, possibilita aos professores ensinarem com mais qualidade e assim contribuir de maneira positiva com o aprendizado de seus estudantes

REFERÊNCIAS

BEAR, Mark F.; CONNORS, Barry W.; PARADISO, Michael A. **Neurociências:** desvendando o sistema nervoso. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

BORTOLI, Bruno; TERUYA, Teresa Kazuko. *Neurociência e educação: os percalços e possibilidades de um caminho em construção.* **Revista Imagens da Educação**, v. 7, n. 1, p. 70-77, 2017.

BROCKINGTON, Guilherme. **Neurociência e educação**: investigando o papel da emoção na aquisição e uso do conhecimento científico. 2011. 23f.Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2011.

CHAVES, José Mário. Neuroplasticidade, memória e aprendizagem: Uma relação atemporal. **Revista Psicopedagogia**, v. 40, n. 121, p. 66-75, 2023.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FONSECA, Vitor da. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, v. 31, n. 96, p. 236-253, 2014.

GAZZANIGA, Michael S.; IVRY, Richard B.; MANGUN, George Ronald. **Neurociência cognitiva:** a biologia da mente. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; LOPES, Aline Moraes; COUTO, Pablo Alves. A neurociência na formação de professores: um estudo da realidade brasileira. **FAEEBA**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 27-40, 2014.

GUYTON, Arthur C.; HALL, John E. **Tratado de Fisiologia Médica.** 9.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1997.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. ***O cérebro nosso de cada dia.*** Rio de Janeiro: Casa Editorial, 2002.

IZQUIERDO, Ivan**. Memória.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

LENT, Robert. **Cem bilhões de neurônios:** conceitos fundamentais de neurociência. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.

LENT, Robert. ***Neurociência da mente e do comportamento***. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2021. (reimpressão)

LIMA, Maria do Carmo Gonçalves da Silva. Plasticidade neural, neurociência e educação: as bases do aprendizado. **Arquivos do Mudi**, v. 24, n. 2, p. 30-41, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MOURÃO-JÚNIOR, Carlos Alberto.; OLIVEIRA, Andréa Olimpio; FARIA, Elaine Leporate Barroso. Neurociência cognitiva e desenvolvimento humano. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 7, 2017. DOI: 10.26673/tes.v7i0.9552. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9552. Acesso em: 5 dez. 2023.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. ***Compreendendo o cérebro: rumo a uma nova ciência do aprendizado***. São Paulo: Senac, 2003.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário para a formação de professores. ***Educação Unisinos****, v. 18,* n.1, p. 13-24, 2014.

RELVAS, Marta. **Neurociências de bolso:** a contribuição das neurociências para o processo de aprendizagem escolar. São Paulo: Arco 43, 2023.

SANT'ANA, Débora de Mello. Plasticidade neural: as bases neurobiológicas da aprendizagem. In: CHITOLINA, Claudinei Luiz; PEREIRA José Aparecido; PINTO, Rodrigo Hayasi. **Mente, Cérebro e Consciência**: Um confronto entre a filosofia e a ciência. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, v. 1, p. 73-84

SILVEIRA; Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. p.31-42.

SOUSA, Anne Madeliny Oliveira Pereira de; ALVES, Ricardo Rilton Nogueira. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v. 34, n. 105, p. 320-331, 2017.

SQUIRE, Larry R. Memory and brain systems: 1969-2009 **Journal of Neuroscience**, v. 29, n. 41, p. 12711-12716, 2009.

THOMPSON, Richard F. ***O cérebro****:* uma introdução à Neurociência. São Paulo: Santos, 2005.

CAPÍTULO 46

SOCIOLOGIA/CIÊNCIAS SOCIAIS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIÁLOGOS ENTRE CURRÍCULO, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Jaqueline Fabeni dos Santos

Ângela Maria de Sousa Lima

INTRODUÇÃO

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE SOCIOLOGIA/CIÊNCIAS SOCIAIS: SÃO LEOPOLDO (RS), CARIACICA (ES) E BELÉM(PA)

Após a aprovação da Lei da Obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e de Filosofianº 11.684/2008,alcançada depois de muitas lutas coletivas dos movimentos sociais e entidades representativas de professores/as e estudantes, vivenciamos um momento histórico de otimismo, que possibilitou vislumbrar novos horizontes de possibilidadesda presença das Ciências Sociais/Sociologia no Ensino Fundamental. Simultaneamente ao processo de fortalecimento e de ampliação da presença da Sociologia no Ensino Médio, foram sendo desenvolvidas iniciativas, por meio de projetos de Leis Municipais, que buscaram implementar a referida disciplina no Ensino Fundamental, sendo possível citar as realidades de três localidades brasileiras: São Leopoldo no Rio Grande do Sul; Cariacica no Espírito Santo e Belém no Pará. Neste texto, por meio de uma análise bibliográfica e documental,apresentamos algumas características desse processo de implementação nos três estados citados.

Além dessas iniciativas regionais, propostas históricas, como o currículo do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, começaram a ganhar visibilidade no cenário acadêmico. Foi no bojo das consequências desse otimismo, diante da expectativa de um futuro em que a referida disciplina estivesse presente em todo currículo nacional, que tivemos o lançamento, em 2014, da primeira Coleção didática de Ciências Sociais voltada aos Anos Finais do Ensino Fundamental, chamada “Sociedade em Movimento”,contendo livros do 6°

ao 9° anos do Ensino Fundamental II, que foi objeto de análise da tese de Doutorado de Jaqueline Fabeni dos Santos (2023), pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGSOC), do Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), da Universidade Estadual de Londrina (UEL)[57].

A presença da disciplina de Sociologia na rede municipal de Belém do Pará começa em 2004, com a promulgação da Lei n° 8.338/04, que institui, em seu Artigo 1°, a determinação de que "ficam estabelecidas as disciplinas de Sociologia e de Filosofia como componentes obrigatórios da estrutura curricular da Rede Municipal de Ensino da 5ª a 8ª séries ou equivalentes". Este é um dos resultados do processo de luta e de pressão do qual participaram ativamente o Sindicato dos Sociólogos do Estado do Pará (SINSEP) e o Centro de Filosofia da Universidade Federal do Pará (CFCH). Tal proposta só se tornou efetiva com a publicação da Instrução Normativa nº 001/2013, pela Secretaria da Educação (SEMEC), que regulamenta a disciplina nessa rede municipal (BELÉM, INSTRUÇÃO NORMATIVA, 2013, p.1).

Experiências institucionais e curriculares como estas auxiliam significativamente ao provocar uma reflexão sobre como as Ciências Sociais/Sociologia no espaço escolar, em nível fundamental, podem colaborar para a capacidade do/a sujeito/a apreender a compreender valores que sua cultura não pratica,a admirar hábitos que ele/a não cultiva e a respeitar culturas que não agem como a sua, desenvolvendo um olhar sociológico com crianças e adolescentes, capaz de torná-los/as sujeitos/as críticos/as e agentes de transformação social,no contexto em queestão inseridos/as. Pensa-se numa disciplina que lhes possibilite debater temas locais, buscando a consolidação de uma sociedade mais democrática, por meio do desenvolvimento de um pensamento autônomo e reflexivo desde o Ensino Fundamental.

Segundo Picanço (2017), as práticas pedagógicas e a formação inicial e continuada de professores/as ficaram a cargo da Secretária Municipal de Educação de Belém,sendo,aprincípio,adotadaemapenascincoescolas,emcaráterexperimental: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Parque Amazônia; Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental República de Portugal; Escola Municipal de

[57] Cabe ressaltar que alguns trechos aqui apresentados foram retirados e adaptados dos resultados encontrados na pesquisa de Doutorado "Por uma Sociologia para o Ensino Fundamental:análise da Coleção 'Sociedade em Movimento'",de Jaqueline Fabeni dos Santos (2023), pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGSOC), da UEL, elaborada sob orientação da Profa.Dra.Angela Maria de Sousa Lima.

Ensino Fundamental Manoela de Freitas; e Liceu Escola de Arte e Ofício Mestre Raimundo Cardoso. “Nessas escolas tentou-se garantir 45 minutos de aula por semana a cada sala do 8º ao 9º ano, assim como nas 3ª e 4ª etapas das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).” (PICANÇO, 2017, p.13).

Entre os anos de 2008 e 2010, a presença da disciplina de Sociologia no currículo do Ensino Fundamental de Belém do Pará foi marcada por um processo de avanços, com a presença da disciplina sendo ampliada de 5 escolas para 31 escolas da rede. Há que se registrar também as fragilidades, tendo em vista que a disciplina passou a ser trabalhada por meio de projetos interdisciplinares, o que trouxe grandes dificuldades para a efetivação das aulas e para o trabalho do/a docente de Sociologia, pois o/a cientista social tinha que dividir a aula com o/a professor/a de outra disciplina da área de Humanidades, sem possuir um tempo específico para o desenvolvimento de sua disciplina.

Em 2011, a Secretária de Educação de Belém organizou o primeiro concurso para professores/as efetivos/as da disciplina de Sociologia, sendo aprovados/as, segundo Picanço (2018), sete licenciados/as. Em 2012, as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental são reformuladas, passando a incluir a disciplina em todas as escolas que oferecem o 3° e o 4° anos do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, com 45 minutos semanais.

O objetivo da disciplina ficou circunscrito a “[...] possibilitar aos/às alunos/as reflexões acerca da realidade sociocultural em que estão imersos/as, e nela se compreenderem enquanto sujeitos/as [...]” (BELÉM, 2013, p.77). Para dar conta desse objetivo, foram eleitos os seguintes eixos conceituais norteadores: socialização, classe social, diversidade cultural e instituições sociais. Tais eixos temáticos vão ao encontro do que está disposto nas OCNs para a disciplina de Sociologia, que enfatizam: a) a importância de estudar os processos pelos quais os/as indivíduos/as incorporam valores e normas sociais por meio da socialização; b) como o conceito de classe social é primordial para a compreensão das posições ocupadas pelos/as indivíduos/as dentro dos processos de divisão do trabalho e estabelecimento das desigualdades sociais; c) a questão da diversidade cultural, em uma sociedade globalizada e multicultural, representa uma necessidade para a construção das identidades juvenis, juntamente com a problematização do papel das instituições sociais, pensando e repensando sua centralidade na nossa sociedade.

Sobre as experiências de Ensino de Sociologia em São Leopoldo, RS, cabe citar a dissertação de Mestrado de Jaqueline Fabeni dos Santos (2015), que analisa, demaneira detalhada, os materiais didáticos e as práticas de professores/as envolvidos/as na implementação da disciplina no Ensino Fundamental. Além dessa pesquisa, cabe mencionar, ainda, os artigos produzidos pelos/as próprios/as professores/as dessas localidades, revelando a indissociabilidade da figura do/a professor/a e do/a pesquisador/a, que reflete e produz ciência a partir de suas práticas pedagógicas. Como definido por Giroux (1997), ao fazer essa reflexão, o/a docente é capaz de contribuir na produção de conhecimentos científicos contra hegemônicos essenciais para o aprimoramento das capacidades críticas dos/as estudantes.

Os textos de Rossato (2015) e Possamai, Kern e Rossato (2016), buscam detalhar o processo de implementação da referida disciplina no município de São Leopoldo, RS, configurando-se como um importante registro da história local. No momento da pesquisa do Mestrado, Jaqueline Fabeni dos Santos percebeu que tais professoras pesquisadoras estavam envolvidas diretamente nas práticas pedagógicas e nas discussões para a elaboração das Diretrizes para a disciplina de Sociologia no Ensino Fundamental.

Já a presença da disciplina de Sociologia na rede municipal de Cariacica, ES, iniciaa partirda Lein°4.505, sancionada emagosto de 2007,que estabeleceem seu Artigo 1°: “Fica autorizado o Poder Executivo a incluir as disciplinas Filosofia e Sociologia nos programas curriculares dos estabelecimentos públicos municipais de Ensino Fundamental do Município de Cariacica”, cabendo à Secretaria Municipal de Educação e ao Conselho Municipal de Educação a organização para a sua implementação. A presença das disciplinas de Sociologia e Filosofia neste currículo municipal visa complementar a proposta educacional posta em prática na localidade, ou seja, a chamada Educação Cidadã, como coloca Gavi (2018):

> A Resolução nº 007/2011, expedida pelo COMEC, em seu Art. 50, conforme documento Cariacica (2011), nos traz que ‘O ensino fundamental,comduraçãode9(nove)anos, obrigatórioegratuitonas unidades de ensino municipais, tem por objetivo a formação voltada para a educação cidadão. E para a efetivação dessa concepção educacional a necessidade da formação continuada, entre os profissionais da educação, focando temas essenciais, ‘[...] das dimensões técnica, política, administrativa, pedagógica e de relações humanas

> assentadas nos fundamentos teórico-metodológicos da gestão democrática e do eixo curricular da Educação Cidadã, numa perspectiva sócio-histórica' (CARIACICA, 2010, p. 78). (GAVI, 2018, p.22).

É possível perceber, por esse trecho, que o documento possui uma forte preocupação em construir uma experiência pedagógica que favoreça o exercício de uma prática política crítica e autônoma. Justamente por isso, os conteúdos das disciplinas de Filosofia e de Sociologia seriam essenciais já desde o Ensino Fundamental, uma vez que possibilitam desenvolver essa postura de pensar sobre o estar no mundo e transformá-lo.

Neste contexto, a disciplina de Sociologia é entendida apartir dos saberes das Ciências Sociais e em proximidade com a Filosofia. Passa a ser organizada, neste município, como saberes interdisciplinares necessários para a compreensão da sociedade contemporânea e de suas relações sociais, favorecendo o desenvolvimento de uma postura cidadã. Para isso, a Secretaria da Educação do Município de Cariacica institui a disciplina com a nomenclatura "Saberes e Práticas de Ciências Sociais e Filosofia", que passa a ser organizada a partir da metodologia de projetos a serem desenvolvidos no cotidiano das escolas, que visam tornar acessíveis tais conhecimentos, em consonância com o que está disposto nos Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola, com vistas a favorecer a aproximação da comunidade escolar com a realidade das instituições.

Justamente por isso considera que "os Saberes e Práticas de Filosofia e Ciências Sociais, de natureza interdisciplinar e transversal, devem atender além do segmento estudante, também o segmento família/comunidade e articularações com outros segmentos da comunidade escolar" (CARIACICA,Art.5º,2016,p.4). Significa afirmar que o/a professor/a de Filosofia e de Ciências Sociais, além de desenvolver aulas para estudantes do 6° ao 9°anos, deve também elaborar práticas que envolvam a família e a comunidade escolar, com o objetivo de estimular a corresponsabilidade entre famílias e escola no processo educacional, pensando estratégias que mobilizem as famílias a acompanhar o desempenho dos/as estudantes e a se envolver com o cotidiano e com a cultura escolar.

O currículo proposto na rede municipal de Cariacica é seriado e destinado do 6° ao 9° anos do Ensino Fundamental. Trabalha com dois eixos temáticos: 1) Natureza, Intersubjetividade e Cultura; e 2) Ética, Política (relações de poder) e Estética. Tais eixossedesdobram emobjetivos etópicosde conteúdosespecíficos para cada série, o que

permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas que estejam voltadas diretamente para o cotidiano, assim como o diálogo com a cultura escolar, percebendo o/a professor/a como detentor/a de maior autonomia na construção de caminhos e escolhas que decida pôr em prática com seus alunos e suas alunas.

Um currículo organizado de tal forma abre mais espaço para a ação docente e a construção de uma escola mais potente, alegre, inventiva e de resistência, como bem coloca Gavi (2018), pois busca experiências pedagógicas que estimulem o pensar, fugindo dos caminhos mais tradicionais e acadêmicos, muitas vezes reproduzidos na Sociologia pensada para o Ensino Médio. Afinal, o objetivo desses saberes das Ciências Sociais/Sociologia e da Filosofia, nessa etapa de escolarização, é a sensibilização para o olhar sociológico e o pensamento filosófico e não a acumulação de nomes de autores/as e conceitos deslocados do contexto da vida dos/as estudantes.

Estas iniciativas institucionais e curriculares, garantidas pelas lutas coletivas dos movimentos sociais e das entidades representativas de professores/as e estudantes propiciaram uma nova realidade para a disciplina de Sociologia no Brasil. Muitas lições sociológicas, didáticas e pedagógica se mergiram detais experiências de inserção da disciplina de Sociologia/Ciências Sociais nos currículos do Ensino Fundamental e com os Editais de Concurso Docente nos municípios de São Leopoldo, RS; Cariacica, ES; e Belém, PA.

Novas pesquisas, que tomem essas realidades como objeto de reflexão necessitam ser desenvolvidas, pensando, por exemplo, como os currículos e os materiais didáticos de Sociologia/Ciências Sociais experienciados nos municípios destes três estados brasileiros estão sendo construídos para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Além da curiosidade científica em analisar como são efetuadas as ações de formação continuada de professores/as de Sociologia/Ciências Sociais nestas três localidades, uma vez que a maioria dos Cursos de Graduação em Ciências Sociais (Licenciatura) no Brasil ainda está voltada para a formação de professores/as que atuam no Ensino Médio. Sem contar ainda a curiosidade científica em investigar os impactos negativos da Lei nº 13.415/2017 e, por consequência, da institucionalização da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) sobre as iniciativas curriculares inovadoras destes três municípios:São Leopoldo no Rio Grande do Sul; Cariacica no Espírito Santo e Belém no Pará.

No mesmo caminho de análise, ao olharmos para essas experiências curriculares inovadoras, compreendemos que ainda é possível pensar estratégias de resistência para a reinserção e manutenção das Ciências Sociais/Sociologia na Educação Básica, mesmo diante da complexidade do novo cenário político-pedagógico, marcado por inúmeras incertezas após a aprovação da Lei nº 13.415/2017,que estabelece a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Novo Ensino Médio (NEM).

Ainda que este cenário político tenha sofrido alterações nos últimos anos, com a publicação da Lei nº 14.945/2024 que "Altera a Lei nº 9.394, de 20/12/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio [...]", onde garantiu-se aumento da carga horária mínima anual; revisão da Formação Geral Básica; reconfiguração da oferta de itinerários formativos; garantia da inclusão de diferentes grupos de estudantes; priorização do ensino presencial; e,ao menos, menção novamente aos nomes das disciplinas de Sociologia e de Filosofia na Formação Geral Básica, muitos desafios ainda estão postos no contexto de tantas disputas curriculares decorrentes da chamada "autonomia" de cada Estado da federação, para distribuição destas aulas no currículo da Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - POR UMA SOCIOLOGIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Cabe pontuar que temas e conteúdos das Ciências Sociais/Sociologia podem, em um primeiro olhar, parecer em abstratos e complexos para essa faixa etária, despertando ressalvas por parte de profissionais da área que não possuem familiaridade como processo de desenvolvimento sociopsicológico das crianças, adolescentes e jovens, sendo levados/as a pensar que estes/as não seriam capazes de se apropriar desses conhecimentos teóricos, tidos erroneamente como intangíveis.

Contudo, ao nos apoiarmos em um olhar sociológico sobre a própria infância e compreendermos esses /as sujeitos/as como seres sociais plenos/ as, dotados/ as decapacidade de ação e culturalmente criativos/as, que, ao mesmo tempo em que reproduzem o mundo adulto também criam novas práticas, novas indagações e novas respostas, apreendemos que estabelecem correlações sociais, políticas, culturais, econômicas e ideológicas muito sofisticadas, assim como profundas representações próprias de si mesmos/as e da sociedade. Neste percurso de experiências múltiplas, o

conhecimento sociológico coexiste como uma ferramenta a mais na consolidação de tais processos de desenvolvimento e de amadurecimento.

É evidente que existem desafios e obstáculos a serem transpostos ao abordar tais conteúdose temas com as crianças, por exemplo. Um deles é apresentado por Lahire(2013) e sistematizado por nós, profissionais da área:"é imaginávelensinaruma ciência que é tida e se apresenta geralmente como conflituosa (as lutas entre as 'escolas' ou 'correntes' teóricas tornariam impossível a constituição de um fundo de aquisições comuns)e, porvezes,até ideológica? "(2013,p.21).Para problematizar esta questão, o autor compara a complexidade da Sociologia com a complexidade da História:

> [...]considerando uma disciplina como a História, que se ensina em um país como a França desde a escola primária, constatamos a mesma diversidade de métodos, de modos de construção da realidade histórica que na Sociologia, os mesmos debates sobre a cientificidade (ou a não- cientificidade) da história e sobre os seus laços com concepções ideológicas. Esta diversidade intrínseca das maneiras defazer e de escrever a história (história quantitativa ou micro-história, história política das ideias ou história social da cultura, história estrutural ou histórica factual), não impede, todavia, essa disciplina de estar presente desde a escola primária (LAHIRE, 2014, p. 51).

Essa dita complexidade teórico-metodológica está presente em diversas outras disciplinas já ensinadas nos Anos Finais do Fundamental. O que estaria em curso seria a necessidadede pensarmos não se é possível, mas como é possível e, principalmente, entender que isso já vem acontecendo em diversas localidades do nosso país, como as experiências pedagógico-curriculares que apresentamos ao longo do texto, concretizadas em municípios do Espírito Santo, do Rio Grande do Sul, do Pará e no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro. Esta mesma complexidade teórico-metodológica também já foi recontextualizadanuma linguagem apropriada aos/às sujeitos/as dos Anos Finais do Ensino Fundamental pelos/as docentes que organizaram a Coleção didática de Ciências Sociais denominada "Sociedade em Movimento", publicada pela Editora Moderna, como primeira obra desta natureza.

Cabe, agora, às pesquisas em curso, das áreas de Ciências Sociais e de Educação, e em especial a esta pesquisa em desenvolvimento, refletir e registrar os novos dilemas e as

novas lições pedagógicas advindas das atuais lutas coletivas em defesa da Sociologia no Ensino Fundamental, lutas estas que já estão em curso há muitas décadas no país.

Novos elementos para os diálogos entre currículo, formação e trabalho docente são possibilitados pelas experiências de ensino de Sociologia/Ciências Sociais concretizadas em São Leopoldo (RS), em Cariacica (ES), em Belém (PA), no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro e com a publicação da primeira Coleção didática de Ciências Sociais "Sociedade em Movimento", voltada ao Ensino Fundamental. Estes elementos convergem na defesa de que é necessário, é importante e, mais do que isso, é possível ensinar e aprender Sociologia/Ciências Sociais no Ensino Fundamental. Convergem também na urgência dos Cursos de Licenciatura em Ciências Sociais reconfigurarem seus programas de formação inicial e continuada, especialmente seus estágios curriculares obrigatórios, admitindo de uma vez por todas, que o Ensino Fundamental é também um campo relevante do trabalho docente do/a cientista social.

Neste cenário de intensificação das disputas curriculares, a afirmação de Bernard Lahire, no texto "Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia?", gerado a partir de sua Conferência Inaugural no III ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia naEducação Básica), realizado entre 31 de maio e 03 de junho de 2013, em Fortaleza-CE, continua mais atual do que nunca:

> O ensino da Sociologia, que eu desejaria pessoalmente, que fosse introduzido o mais cedo possível, desde a Escola primária, desempenha, a meu ver, um papel crucial para a vida coletiva e para a formação de cidadãos nas sociedades democráticas. Sustento que o ensino pedagogicamente adaptado da Sociologia desde a Escola primária1 , constituiria uma resposta adequada (e muito melhor que outras) às exigências modernas de formação escolar dos cidadãos. (LAHORE, 2014, p. 50).

REFERÊNCIAS

SILVA, Afrânio et al [vários/as autores/as]. **Sociedade em Movimento**. 1ª.ed. São Paulo: Moderna, 2014.

BELÉM. Secretária Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 001/2013-GAGS.** Regulamenta a inserção da Filosofia e da Sociologia no Currículo da Rede Municipal de Educação de Belém. Belém,2013.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20/12/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio, e as Leis nºs 14.818, de 16/01/2024, Nº 12.711, de 29/08/2012, Nº 11.096, de 13/01/2005, e Nº 14.640, de 31/07/2023.Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF. 2024.

BRASIL.**Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**.Altera as leis nºs 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e Nº 11.494, de 20/06/2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação, a consolidação das leis do trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 01/05/1943, e o decreto-lei Nº 236, de 28/02/1967; revoga a lei nº 11.161, de 05/08/2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF. 2017.

CARIACICA**. Diário Oficial do Município de Cariacica, do Estado do Espírito Santo.** 12 de agosto de 2016. Edição 417.

CARIACICA. **Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica/ES. Ensino Fundamental (6º ao 9º anos).** Prefeitura Municipal de Cariacica–ES: Secretaria Municipal da Educação de Cariacica ES,2012.

GAVI, Olímpio Muniz. **Experiências do pensar numa escola pública de Cariacica, ES: invenções e resistências nas práticas de Filosofia**. 2018. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, 2018.

GIROUX, H. A. ***Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia criticada aprendizagem.*** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PICANÇO, M.N.B. **O ensino de Sociologia na Rede Municipal de Educação de Belém: uma experiência em construção**.Revista REIS, v. 1,nº. 2 , set.-dez. 2017 , p. 05-17.

POSSAMAI, Aline Dias; KERN, Eduarda Bonora e ROSSATO, Janine. **A implementação e experiências docentes da Rede Municipal de São Leopoldo/RS**. ***Revista Café com Sociologia***, Vol. 5, nº 1, Jan./Abr. 2016, pp.147-169. Disponível em: http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/575. Acesso em:05/2021.

ROSSATO, Janina. ***A Sociologia no Ensino Fundamental em São Leopoldo/RS: a implantação e as percepções dos alunos sobre a disciplina***. IN: I Seminário de Ciências Sociais e Educação Básica: O Sentido das Ciências Sociais na Educação Básica, 2015, Rio de Janeiro -RJ. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/cienciassociais/article/view/385 Acesso em:01/2022.

SANTOS, Jaqueline Fabeni dos. ***Experiências de Ensino de Sociologia/ Ciências Sociais no Ensino Fundamental: Análises das Práticas dos Professores***. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGSOC/CLCH). Departamento de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina-UEL, Londrina, 2015.

SANTOS, Jaqueline Fabenidos. **Por uma Sociologiapara o Ensino Fundamental: Análise da Coleção Sociedade em Movimento**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGSOC/CLCH). Departamento de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina-UEL, Londrina, 2023.

SANTOS, Jaqueline Fabeni dos. **Por uma Sociologia para o Ensino Fundamental: análise comparativa da discussão estrutura/agência na Coleção Sociedade em Movimento e no livro Sociologia em Movimento**. In: ENSOC (Encontro Estadual de Ensino de Sociologia) 7°, 2020, Rio de Janeiro – RJ. Disponível em: https://www.ensocrj.com/sessoes-dos-gts. Acesso em: 03 jun 2021.

LAHIRE, **Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia?** Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 45, nº. 1, p. 45-61, jan./jun. 2014.

CAPÍTULO 47

AUTONOMÍA Y PENSAMIENTO CRÍTICO: INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA FOMENTAR LAS COMPETENCIAS DISCURSIVAS E INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS AUTONOMIA E PENSAMENTO CRÍTICO: INTERVENÇÃO DIDÁTICA PARA PROMOVER COMPETÊNCIAS DISCURSIVAS E INVESTIGATIVAS

Eduardo Campechano-Escalona
Isabel Cristina Díaz de Campechano
Luis Orbegoso-Dávila
Ayolaida Rodríguez Miranda

INTRODUCCIÓN

La irrupción de la pandemia de COVID-19 impuso un punto de inflexión en los paradigmas educativos a nivel global. La suspensión súbita de clases presenciales forzó una abrupta transición hacia la virtualización de los ambientes de aprendizaje, con el consecuente resquebrajamiento de las dinámicas convencionales entre estudiantes y docentes (Tonna et al., 2023; Zhang & Gillespie, 2023). Varios autores han documentado efectos multidimensionales como desmotivación, soledad, fatiga digital y sensación de pérdida de aprendizaje entre los estudiantes (Chang et al., 2023; Gündoğdu et al., 2023; Simegn et al., 2023).

La fractura en los entornos educativos generada por la pandemia tuvo un efecto agudo en la educación superior, la universidad se vio obligada a reinventar pedagógicamente sus dinámicas de enseñanza-aprendizaje hacia modalidades remotas (Fernandes & Martins, 2023; Svihus, 2023). En la postpandemia, se destaca la necesidad de implementar estrategias que sitúen nuevamente como pilares de la experiencia universitaria la autorregulación, el compromiso activo y especialmente el aprendizaje combinado entre pares (Chilton et al., 2024; der Westhuizen & Hlatshwayo, 2023; Thahir et al., 2023). Particularmente, espacios de trabajo en equipo, construcción conjunta de conocimiento y responsabilidad compartida de metas de aprendizaje emergieron como

vías pedagógicas útiles para una reinvención de los propósitos universitarios en la postpandemia (Al Husseiny & Abdallah, 2023; Köpeczi-Bócz, 2023; Lu, 2023).

Si bien las experiencias de innovación educativa en contextos virtuales durante la pandemia exhiben hallazgos alentadores de ingenio pedagógico, persisten brechas en la investigación por una comprensión más profunda del desarrollo de habilidades para la toma de decisión autónoma y el razonamiento científico entre los nuevos estudiantes universitarios que egresaron de la educación secundaria en post pandemia. Este estudio se posiciona como una respuesta al vacío de propuestas pedagógicas innovadoras en los semestres iniciales de la Universidad, por lo que su aporte está en el diseño y aplicación de una intervención pedagógica estructurada en base a un conjunto de estrategias didácticas centradas en el estudiante bajo un entorno de aprendizaje multimedia de corte colaborativo y análisis crítico sobre problemáticas de desarrollo sostenible. Para ello se recrean conceptualizaciones vigentes sobre la naturaleza experiencial y social de la producción de saberes (Bandura, 1977; D. Kolb, 1984).

Se busca sistematizar el proceso de intervención didáctica y mostrar a través de productos académicos el efecto de la iniciativa en términos de la apropiación autónoma y reflexiva de problemáticas complejas vinculables a ODS por parte de estudiantes universitarios del primer semestre de Administración de una universidad pública del norte del Perú. Tal interés tiene sustento frente a las múltiples alertas en la literatura reciente sobre el riesgo de desmotivación y desconexión del aprendizaje con la realidad social próxima entre los nuevos estudiantes universitarios como consecuencia de la fractura educativa producida por la pandemia (Caci et al., 2023; Marchlinska et al., 2023; Shamionov et al., 2023). De allí la necesidad de intervenciones centradas en el estudiante para dinamizar el desarrollo de su autonomía, conciencia crítica y resolución conjunta sobre retos globales interdependientes tal y como lo plantea la UNESCO (2023) en su portal web, cuando explica" …. La EDS (Educación para el Desarrollo Sostenible) es un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida que es parte integral de una educación de calidad... …mejora las dimensiones cognitivas, socioemocionales y comportamentales del aprendizaje, a la vez que abarca el contenido y los resultados del aprendizaje, la pedagogía y el entorno del propio aprendizaje…". El diseño y aplicación de esta intervención sigue esta orientación y promueve la cultura científica en la medida en que se construye ciudadanía bajo el paradigma de la didáctica de la ciencia.

El escenario de este estudio es la Universidad Nacional de Trujillo, la primera Universidad republicana del Perú, que acaba de celebrar sus 201 años de creación. Recibe una cantidad de estudiantes de nuevo ingreso que alcanzan la cifra aproximada de: 2000 estudiantes. Muchos de estos nuevos estudiantes tienen edades entre 17 y 18 años aproximadamente. Provienen de distintas instituciones de educación media de la ciudad de Trujillo y de otras zonas geográficas de la provincia de la Libertad, los cuales ingresan a la universidad después de un proceso selectivo. En el caso de estudio, se intervendrá en la Escuela Profesional de Administración adscrita, a la facultad de Ciencias Económicas.

La generación actual de estudiantes que ingresan al sistema de educación superior está dentro de la llamada "generación Z", es decir, los nacidos desde mediados de los 90 hasta el 2010, tienen acceso a diversas competencias digitales que utilizan para relacionarse e interaccionar con otras personas. Muchos de ellos han creado sus propias comunidades y desarrollado sus relaciones personales en contextos virtuales (Cazan, 2024).Su conducta está marcada por una intensa socialización tecnológica que instaura desafíos y oportunidades por igual para la reconstrucción de los formatos, dinámicas y objetivos de la misión universitaria contemporánea, buscan experiencias educativas significativas, situadas y centradas en ellos(Camacho, 2023).

Diversos autores describen que estos jóvenes han nacidos y socializados en contextos de alta disponibilidad tecnológica y conectividad digital por lo que tienden a evidenciarse ciertos patrones y preferencias en relación con el procesamiento de información, la resolución de problemas, las dinámicas de comunicación e interacción social, así como también las expectativas y modos de involucrarse con el aprendizaje (Kirschner & De Bruyckere, 2017; Shatto & Erwin, 2017).

Una de las características que destaca en estos estudiantes son los rasgos y estilos de aprendizajes como la preferencia por lo visual, la inmediatez, la conectividad simultánea a través de múltiples dispositivos y plataformas, así como también la tendencia al dinamismo, la novedad y cierta dificultad para concentrarse en tareas extensas o que no desplieguen estímulos variados (Chan & Lee, 2023; da Silva Gomes de Oliveira et al., 2014). Este perfil demanda un giro en variados aspectos de la práctica docente universitaria, desde la integración más orgánica de recursos digitales al rediseño de materiales y actividades que promuevan un rol más activo y autorregulado en relación con el aprendizaje por parte de los propios estudiantes (Abysova et al., 2023; Røe et al., 2022; Santi & Gorghiu, 2022).

REFERENTES TEÓRICOS

Dentro de esta dinámica, adquiere relevancia el enfoque teórico del aprendizaje experiencial, donde éste se asume como un proceso dialéctico y continúo basado en la experiencia directa y la conceptualización abstracta (Kolb, 1984). Involucra cuatro etapas interrelacionadas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. En la primera etapa el sujeto se involucra de modo práctico y sin prejuicios en una actividad. Luego reflexiona, examina y contempla la experiencia. Sobre esta base forma conceptos abstractos y conclusiones. Finalmente pone a prueba implicaciones en situaciones nuevas, completando el ciclo.

De acuerdo con el modelo de aprendizaje experiencial, los estudiantes tienden a presentar preferencias dominantes en alguna de las cuatro fases del proceso antes descrito. Así, Kolb identifica y caracteriza cuatro estilos prototípicos de aprendizaje (Kolb & Kolb, 2005):

- Divergentes: aprenden mejor a partir de la experiencia concreta y la observación reflexiva. Son imaginativos, creativos y brillantes generando ideas, aunque les cuesta el análisis lógico.
- Asimiladores: priman la conceptualización abstracta y la observación reflexiva. Son hábiles para crear modelos teóricos, pero pueden carecer de pragmatismo.
- Convergentes: combinan conceptualización abstracta y experimentación activa. Son eficientes resolviendo problemas y tomar decisiones basadas en la aplicación práctica de las ideas.
- Acomodadores: se destacan en la experiencia concreta y la experimentación activa. Aprenden haciendo. Tienen capacidad de adaptarse a circunstancias cambiantes.

Como estrategia didáctica, el modelo de aprendizaje experiencial promueve la participación directa y activa del estudiante en todas las etapas del proceso formativo para garantizar una apropiación profunda y transferible de los conocimientos (Chan, 2012). Esto resulta especialmente relevante en relación con contenidos abiertos, dinámicos y sujetos a múltiples perspectivas e interpretaciones, demandando la construcción personal de sentido por sobre la repetición memorística. Asimismo, constituye una vía propicia para

impulsar competencias comunicativas, creativas, crítico-reflexivas, metacognitivas y otros atributos indispensables para el desempeño académico y profesional en el siglo XXI.

APRENDIZAJE COLABORATIVO MEDIADO POR TIC

Esta época signada por la hiperconectividad, pero también la alienación y el aislamiento social, demanda un mejor manejo y aprovechamiento de la tecnología para propiciar intercambios profundos y proyectos compartidos entre estudiantes que pueden mitigar la brecha relacional y restablecer el compromiso, la confianza y el sentido de comunidad necesarios para aprendizajes integrales de alto impacto (Sime & Themelis, 2020; Stewart et al., 2010). Las teorías de aprendizaje social, como las contribuciones de Vygotsky y especialmente la perspectiva sociocognitiva de Bandura, constituyen el sustento de las estrategias educativas basadas en el trabajo en equipo y la producción conjunta de conocimientos (Laal & Laal, 2012). Desde esta óptica, el aprendizaje es un proceso esencialmente social, que se genera en la interrelación, el intercambio de ideas y la co-construcción de nuevos significados entre pares (Bandura, 1977).

Entre ellas, el profesor puede aplicar varias estrategias didácticas dependiendo de la base del aprendizaje colaborativo: basado en problemas (ABP) o basado en desafíos o retos. En el ABP, un grupo de estudiantes debe decidir cómo organizar el equipo de trabajo y el enfoque a seguir para analizar el problema y respaldar la respuesta que den a este. Cuentan con la orientación de un tutor que se reúne en varias oportunidades a lo largo del proceso de la búsqueda de la(s) respuesta(s) al problema estudio (Laal & Laal, 2012).

Basado en el aprendizaje experiencial, el aprendizaje basado en retos permite al estudiante considerar activamente un problema específico del entorno, planteando así un desafío que requiere una solución real con impacto en el contexto o la comunidad. Ofrece la oportunidad de aplicar sus conocimientos con un enfoque multidisciplinario, encontrar ideas frescas y relacionarse con sus profesores, equipo de trabajo y la comunidad (Gallagher & Savage, 2020; Perna et al., 2023).

Por otro lado, este enfoque junto a la mediación de las tecnologías digitales en red, ha abierto posibilidades sin precedentes para implementar dinámicas colaborativas en la didáctica universitaria, trascendiendo las barreras espacios temporales del aula convencional (Kreijns et al., 2003). Herramientas como foros virtuales, documentos

compartidos, repositorios colectivos o wikis activan nuevas formas distribuidas y multidireccionales de comunicación grupal para fines educativos (Gunawardena et al., 2009).

A la vez, en una época signada por la hiperconectividad, pero también la alienación y el aislamiento social, aprovechar la tecnología para propiciar intercambios profundos y proyectos compartidos entre estudiantes puede mitigar la brecha relacional y restablecer el compromiso, la confianza y el sentido de comunidad necesarios para aprendizajes integrales de alto impacto (Sime & Themelis, 2020; Stewart et al., 2010).

PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Desde enfoques cognitivo-sociales, el pensamiento crítico se define como un proceso reflexivo y sistemático dirigido a evaluar, problematizar y transformar el propio conocimiento, así como las realidades en las que se inscribe (Facione, 2015). Incluye dimensiones de análisis, interpretación y evaluación de evidencias que sustentan las afirmaciones con las cuales se construyen discursos (Alsaleh, 2020). Asimismo, implica capacidades metacognitivas para reconocer las distorsiones en el razonamiento y supuestos subyacentes asimilados sin cuestionamiento previo (Paul & Elder, 2007).

Se considera una competencia fundamental en la sociedad contemporánea, inmersa en una sobrecarga de información, con múltiples perspectivas en pugna y complejos problemas interdependientes que requieren miradas críticas para su comprensión y abordaje transformador (Facione, 2015). En campos como la Agenda 2030 de desarrollo sostenible, el pensamiento crítico constituye un elemento indispensable para el discernimiento colectivo, la detección de intereses e injusticias, y la consolidación de soluciones integrales e informadas ante los objetivos propuestos (UNESCO, 2017).

Este estudio propone una forma diferente de enseñar, pensada especialmente para los estudiantes que recién empiezan la universidad. La idea principal es potenciar su capacidad de análisis y reflexión, con el fin de fortalecer algo fundamental: su pensamiento crítico. Con la finalidad de equipar a los estudiantes con herramientas clave. Esto incluye aprender a evaluar la información a fondo, a detectar y cuestionar las ideas que a veces se

dan por sentadas, a construir y defender argumentos sólidos, y a tomar decisiones acertadas, incluso cuando la situación es compleja o incierta (Facione, 2015; Alsaleh, 2020).

Para tal propósito, se emplearon métodos de aprendizaje activos, es decir, donde ellos son los protagonistas, y también estrategias como el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en retos; con estas, se buscó crear espacios colaborativos y de diálogo donde los estudiantes se sientan cómodos contrastando diferentes puntos de vista, analizando la evidencia de forma rigurosa y buscando soluciones completas a desafíos del mundo real, como los que plantea la Agenda 2030 con sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2017; Gallagher & Savage, 2020). En concreto, este enfoque va más allá de mejorar solo ciertas habilidades de pensamiento; se busca formar ciudadanos críticos y comprometidos, capaces de entender y enfrentar los complejos problemas de hoy con una mirada ética, bien informada y responsable socialmente.

DESARROLLO

El diseño de la intervención partió de la necesidad de un diagnóstico donde se establecieron las necesidades de los estudiantes para preparar la ruta didáctica. Para su desarrollo se siguieron los lineamientos de un diseño de investigación de carácter descriptivo apoyado en un trabajo de campo, fundamentado en el paradigma cualitativo bajo un enfoque complementario. Se tomó como población la Universidad Nacional de Trujillo (UNT), Perú y como muestra intencional dos (2) secciones del primer semestre de la carrera de Administración de la Facultad de Ciencias Económicas.

Esta tendencia metodológica proporciona diferentes alternativas, para tener un conocimiento más profundo de una situación en particular, puesto que se involucraron actores sociales en su propio contexto, en este caso, los estudiantes de la UNT con su comunidad próxima (realidad social de la ciudad de Trujillo), como una forma de interpretar los distintos productos, actitudes y símbolos que ellos producen. Este enfoque se respalda con lo que plantea Martínez (1999) al señalar que la realidad educativa demanda la comprensión e interpretación de fenómenos sociales que se desarrollan promoviendo el abordaje de la realidad desde múltiples perspectivas, dando privilegio a la acción práctica realista considerando el contexto en que se desenvuelven.

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA

SESIÓN 1. Procesos para aprender a aprender. Estilos de Aprendizajes

Actividad. ESTUDIO DE CASO

Considerando las lecturas del material asignado y la delimitación del tema, aplique los estándares universales para proceder a realizar la construcción y análisis del caso de estudio. Debe plantear un mínimo de tres preguntas por cada estándar.

- Realizar una búsqueda y análisis documental en la base de datos https://www.scimagojr.com para redactar los antecedentes que respaldan el caso de estudio.
- Los artículos científicos a reseñar deben tener una vigencia de 5 años. Presentar dos (2) por cada integrante del grupo
- La redacción de los antecedentes debe tener lo siguiente: Título del trabajo, autor(es), donde se realizó, aporte y resultados más significativos al tema investigado y la relación con el caso de estudio a desarrollar.
- Presentarlos según las normas APA.Se debe redactar en formato Word, letra Arial 12 interlineado 1.5

SESIÓN 2. Estrategias de búsqueda y selección de información relevante

Actividad: Crea una carpeta en Google Drive y recopila tus fuentes (artículos científicos, tesis en repositorio, libros virtuales, con 5 años de antigüedad.) Si ya lo creaste durante la clase, utiliza el mismo y copia el enlace para acceder a tu carpeta aquí (Configura: Compartir/ Cualquier usuario/ Editor):

- Revisa las fuentes que encontraste en clase. Si es necesario cambiarlas, adelante. Ahora, AGREGA DOS MÁS y recuerda el orden Título – enlace y comentario breve del grupo sobre la fuente (no copiar). Si no encuentras información relacionada a tu tema, debes buscar otras que sí contengan lo que buscas.
- Utiliza las fichas para que agregues DOS CITAS de diferentes autoresque plantean el mismo problema central o principal de tu tema. Utiliza el formato APA, 7 edición

SESIÓN 3. Estrategias para el aprendizaje colaborativo, cooperativo y autónomo.

Actividad: Cada equipo debe presentar el estudio de caso que vienen desarrollando en un informe con la siguiente estructura:

- Realidad Problemática: Esta parte debe estar constituidas por la caracterización sociocultural (árbol de problema)
- Datos Estadísticos
- Argumentos o citas textuales
- Justificación:Objetivo.Importancia del estudio.ODS que se relaciona
- Anexos
- Se debe redactar en formato Word, interlineado 1.5, letra Arial fuente 12. Los subtítulos en negrita y fuente 14. Márgenes 3 cm por todos lados. Las referencias en formato APA

SESIÓN 4. Gestiona el autoaprendizaje y meta aprendizaje para mejorar su capacidad de resolución de problemas comunicación e investigación

Actividad: Cada equipo debe diseñar un guión técnico y temático para presentar un video con el estudio de caso desarrollado. Debe considerar los siguientes aspectos:

- Tiempo 5 minutos como máximo
- Propósito comunicativo
- Reflexión o cierre
- Utilizar las imágenes del trabajo de campo en la construcción del video para reforzar el propósito comunicativo

RESULTADOS

Partiendo de una realidad problemática relacionada con su área de formación y las líneas de investigación de la Escuela Profesional, los estudiantes recolectaron información en bases de datos científicas (Scielo, WOS, Scopus, Redalyc, Proquest, entre otras) estableciendo criterios de inclusión y exclusión para poder construir un estudio de caso. Bajo este enfoque, son reintroducidos en el conocimiento científico e invitados a repensar la complejidad, con nuevas claves o principios de inteligibilidad para diseñar las distintas

estrategias de interpretación que se aplicarán en la producción de materiales audiovisuales.

El papel del docente como mediador del aprendizaje, dio las instrucciones para que cada grupo de trabajo, ejecutara un trabajo de campo para la recolección de datos a través de la observación participante, el diario de campos y el posterior vaciado en matrices de contenido. Este fue el punto de partida para evidenciar un proceso de sistematización que busca indagar cómo funciona la asignación de significados en las prácticas de escritura por parte de los estudiantes, sujetos de investigación. Son ellos, quienes participaron en procesos cooperativos de interpretación.

Entre los resultados más significativos de la sistematización se tiene una serie de videos que responden a las características de un texto bimodal, que tiene como propósito comunicativo dar a conocer el caso de estudio elaborado por los estudiantes. Estos textos son productos del aprendizaje invertido, o que está respaldado por el enfoque del constructivismo y del aprendizaje colaborativo (Conde e Igarza, 2019). Una muestra de los trabajos:

1.- EL SUBEMPLEO EN MUJERES

Resumen

En el campo laboral de la actualidad, se puede visualizar cómo el subempleo afecta más al colectivo de mujeres, las cuales aceptan ciertas condiciones que vulneran sus derechos para evitar el desempleo. Por lo que al identificar esta problemática se inició una investigación para comprender las causas que estarían provocando esta situación y las consecuencias que podrían afectar a las mujeres participen de esto. Para luego dar paso a la búsqueda de información de páginas confiables para esto se propone un análisis bibliométrico basado en la declaración PRISMA-2020, con el fin de conocer los datos estadísticos que informan acerca de cómo este problema ha ido aumentando o disminuyendo en ciertas situaciones, las cuales suelen ser muy escasas. Para que así con toda esta información, finalmente se vaya un poco más allá de solo reunir información y se realice un trabajo de campo en donde se recolectarán fotografías, videos y audios donde mujeres manifiestan desde su propia perspectiva cómo es ser partícipe de este problema, aunque ellas no lo deseen o reconozcan.

Link de video: https://youtu.be/d2GqM8IIBQs?feature=shared

2.- DESORGANIZACIÓN EN MERCADOS MUNICIPALES DE TRUJILLO

RESUMEN

La desorganización dentro de los mercados municipales es un tema de suma preocupación desde hace años en la población Trujillana, atrayendo la atención de investigadores de diversas disciplinas. Sin embargo, persisten importantes vacíos que justifican la realización de una bibliometría exhaustiva en este campo. Por lo tanto, el objetivo es examinar las tendencias investigativas sobre desorganización en mercados municipales de Trujillo. Se propone un análisis bibliométrico que nos permita analizar cuantitativamente, mediante métodos estadísticos, datos sobre publicaciones científicas del área específica de investigación a tratar. En los años 2019, 2020, 2021, 2022, 2023 y 2024, se registró un aumento significativo en la producción de artículos científicos sobre este tema. Pero para ello se debió partir de una problemática, seguida de la realización de un modelo de trabajo denominado "Árbol de Problemas" ayudando a la identificación de causas y consecuencias. La contextualización del problema y la elaboración de una infografía facilitó la síntesis de información obtenida. El trabajo de campo ayudó a empatizar con la problemática y darle un punto de vista más realista, culminando con un diagrama de flujo a modo de síntesis sobre el trabajo realizado.

Link del video: https://youtu.be/7Pq1_3LXq54?si=Dd9gE_ojDBt0Yrpi

3.- FALTA DE FORMACIÓN CIUDADANA PARA INVOLUCRARSE EN LA ELABORACIÓN DEL PRESUPUESTO PARTICIPATIVO DE LA MUNICIPALIDAD PROVINCIAL DE TRUJILLO

RESUMEN

Este artículo aborda la problemática de la falta de formación ciudadana para involucrarse en el proceso de presupuesto participativo en la Municipalidad Provincial de Trujillo. El análisis comienza con una introducción al presupuesto participativo, destacando su importancia como mecanismo para que los ciudadanos influyan en la asignación de recursos públicos, fortaleciendo así la democracia, la transparencia y la eficiencia en la gestión pública. El objetivo del artículo es examinar cómo la falta de formación y cultura participativa entre los ciudadanos de Trujillo limita su capacidad para

participar efectivamente en este proceso. Para ello, se recopilan evidencias a través de encuestas, entrevistas y análisis de participación en años anteriores (2019 – 2024), también se consideró datos recibidos por autores involucrados sobre el tema "Presupuesto participativo". El artículo también explora las consecuencias de esta deficiencia, incluyendo la disminución de la legitimidad del proceso y un impacto negativo en la calidad de las decisiones sobre la distribución de recursos. El artículo concluye que fortalecer la formación ciudadana es esencial para garantizar un presupuesto participativo que realmente refleje las necesidades y prioridades de la comunidad trujillana.

Link del video: https://youtu.be/AkJhRpvj5Oc?si=YtA0oO0dzUJKjH-i

4.- EXPLOTACIÓN LABORAL, UNA REALIDAD ALARMANTE

RESUMEN

A partir de una brainstorming hemos encontrado como problemática central a la explotación laboral, que se define cómo la serie de actos que vulneran la integridad y derechos de una persona cometidos con fines de lucro. Esta tiene diversas causas y consecuencias que hemos determinado en un árbol de problemas y solo en Perú, el 14 % de la población la experimentó. Por medio de una infografía hemos logrado condensar las formas de explotación y la base legal que ampara a los trabajadores. En la etapa de captar evidencias en la realidad, se ha comprobado que los trabajadores de la ciudad de Trujillo si sufren condiciones precarias y son sometidos a explotación laboral que pone en riesgo su salud física y mental. Integrando esta información por medio de un flujograma se ha obtenido el presente artículo.

Link del video: https://youtu.be/qr3pZg4dA8w

CONCLUSIONES

La escritura y la lectura son sistemas de representaciones culturales que implican para los seres humanos la construcción de significados. Por consiguiente, el proceso de enseñanza aprendizaje en la Educación Universitaria tiene como función crear estrategias didácticas que promuevan en los estudiantes la apropiación de estos procesos para así fortalecer la competencia investigativa discursiva que necesita en esta etapa de formación profesional. El enfoque teórico que sustentó este estudio llevó a la revisión del estudio

interdisciplinario del discurso, entre los que se destaca los postulados de la lingüística textual según van Dijk y la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1988), la concepción psicolingüística Bernstein (1999), la teoría cognitiva de Gardner (1995), la teoría de Vygotsky (1993) complementada con el enfoque de Aprendizaje por Desafíos, el aprendizaje experiencial de Kolb y e aprendizaje social de Bandura.

El diseño de la intervención didáctica permitió, fomentar la autonomía en los estudiantes y fortalecer el pensamiento crítico en la medida en que se pudo graduar los niveles de complejidad y abstracción de los conocimientos del lenguaje escrito y su competencia comunicativa.Bajo esta orientación, se presentó la escritura como proceso de producción del conocimiento, como espacio de aprendizaje donde el estudiante fue más competente en el uso del pensamiento crítico al momento de interpretar una realidad sociocultural y defender su postura a través de la elaboración de producciones con diferentes tipologías textuales. El estudio no apunta únicamente a la adquisición de un sistema de conocimientos, si no, a la consecución de metasaberes, esto es, la adquisición de competencias que pongan al sujeto de estudio, es decir, al estudiante universitario en condiciones de poder evaluar la pertinencia de los conocimientos adquiridos y de los procesos seguidos, a fin de diseñar estrategias de aprendizaje satisfactorias en función de sus propios proyectos, aspiraciones y necesidades, validando de esta manera la concepción de conocimiento como un proceso dinámico y práctico.

El desarrollo de la competencia investigativa discursiva constituyen indudablemente una necesidad y preocupación que se debe abordar en la actual sociedad del conocimiento y en particular en las universidades del Perú ,puesto que se requieren formar profesionales con conciencia crítica, egresados que asumirán roles de liderazgos en el sector productivo y necesitan generar soluciones sustentadas en el conocimiento científico y la cultura investigativaa las diversas demandas sociales en su área de competencia.

REFERENCIAS

Abysova, M. A., Kravchuk, M. H., & Hurniak, O. M. (2023). *Digitalization in university education: Didactic aspects.Information Technologies and Learning Tools, 93*(1), 68–79. https://doi.org/10.33407/itlt.v93i1.5097

Husseiny, F. A. A., & Abdallah, M. H. (2023). Higher Education in the Post-Pandemic Era. En *Advances in educational technologies and instructional design book series* (pp. 221-235). https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7015-2.ch013

Alsaleh, N. J. (2020). *Teaching critical thinking skills: Literature review.Turkish Online Journal of Educational Technology–TOJET, 19*(1), 21–39.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.*Prentice-Hall.

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, *18*(1), 32-42. https://doi.org/10.3102/0013189x018001032

Caci, B., Giordano, G., & Alesi, M. (2023). The Psychological Impact of Online Learning During the COVID-19 Pandemic. A Survey on a Sample of Italian Undergraduates. En *Communications in computer and information science* (pp. 3-16). https://doi.org/10.1007/978-3-031-29800-4_1

Camacho, I. A. (2023). La generación Z en el ámbito educativo superior; sus retos. *Dilemas Contemporáneos Educación Política y Valores*. https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i1.3765

Cazan, I. (2024). GENERATION Z AND THEIR PERSONAL RELATIONSHIPS. *CACTUS*, *6*(1). https://doi.org/10.24818/cts/6/2024/1.06

Chan, C. K. Y. (2012). *Exploring an experiential learning project through Kolb's learning theory using a qualitative research method.European Journal of Engineering Education, 37*(4), 405–415. https://doi.org/10.1080/03043797.2012.706596

Chan, C. K. Y., & Lee, K. K. W. (2023). *The AI generation gap: Are Gen Z students more interested in adopting generative AI such as ChatGPT in teaching and learning than their Gen X and millennial generation teachers?Smart Learning Environments, 10*(1), 60. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00269-3

Chang, L.-C., Dattilo, J., Hsieh, P.-C., & Huang, F.-H. (2023). *Gratitude mediates the relationship between leisure social support and loneliness among first-year university students during the COVID-19 pandemic in Taiwan.Journal of Leisure Research*, 1–20. https://doi.org/10.1080/00222216.2023.2215774

Chilton, J. K., Hanks, S., & Watson, H. R. (2024). *A blended future? A cross-sectional study demonstrating the impacts of the COVID-19 pandemic on student experiences of well-being, teaching and learning.European Journal of Dental Education, 28*(1), 170–183. https://doi.org/10.1111/eje.12934

da Silva Gomes de Oliveira, E., Nunes, J. M. G., Carvalho, C. A., & Rodrigues, G. M. S. M. (2014). *Digital visitors and digital residents: Overcoming the concept of digital*

natives. In *Proceedings of the 2014 9th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)* (pp. 1–7). https://doi.org/10.1109/CISTI.2014.6876918

der Westhuizen, M., & Hlatshwayo, L. (2023). *Towards flexible learning and teaching: Lessons learned from educator and student experiences during the COVID-19 pandemic.Perspectives in Education, 41*(2), 151–165. https://doi.org/10.38140/pie.v41i2.6224

Facione, P. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts.* Insight Assessment.

Fernandes, A. M., & Martins, M. R. (2023). *Teaching-learning in the pandemic period.Revista Competência, 16*(1). https://doi.org/10.24936/2177-4986.v16n1.2023.883

Gallagher, S. E., & Savage, T. (2020). *Challenge-based learning in higher education: An exploratory literature review.Teaching in Higher Education, 28*(6), 1135–1157. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1863354

Gunawardena, C. N., Hermans, M. B., Sanchez, D., Richmond, C., Bohley, M., & Tuttle, R. (2009). *A theoretical framework for building online communities of practice with social networking tools.Educational Media International, 46*(1), 3–16. https://doi.org/10.1080/09523980802588626

Gündoğdu, H., Demir, R., Tanrıkulu, F., Demir, M., Kuzgun, H., & Dikmen, Y. (2023). *Effects of COVID-19 pandemic on clinical education: Looking through lens of intern nursing students.Black Sea Journal of Health Science, 6*(3), 404–410. https://doi.org/10.19127/bshealthscience.1289447

Kirschner, P. A., & De Bruyckere, P. (2017). *The myths of the digital native and the multitasker.Teaching and Teacher Education, 67*, 135–142. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). *Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education.Academy of Management Learning & Education, 4*(2), 193–212. https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Köpeczi-Bócz, T. (2023). Reshaping Blended Learning after the COVID-19 Period in Higher Education. En *Education and human development*. https://doi.org/10.5772/intechopen.111480

Kreijns, K., Kirschner, P. A., & Jochems, W. (2003). *Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: A review of the research.Computers in Human Behavior, 19*(3), 335–353. https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00057-2

Laal, M., & Laal, M. (2012). *Collaborative learning: What is it?Procedia – Social and Behavioral Sciences, 31*, 491–495. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.092

Lu, J. (2023). *Virtual interdisciplinary collaboration during the COVID-19 pandemic: Pain and joy in an international joint university.Frontiers in Psychology, 14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1184640

Marchlinska, A., Pownall, M., Blundell-Birtill, P., & Harris, R. (2023). *'We all sort of struggled through it together': Students' lived experiences of university life during the pandemic.Journal of Further and Higher Education, 47*(7), 875–888. https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2191175

Paul, R. W., & Elder, L. (2007). *Critical thinking competency standards: Standards, principles, performance indicators, and outcomes with a critical thinking master rubric.* [Foundation for Critical Thinking]. http://www.criticalthinking.org/files/SAM_Comp%20Stand_07opt.pdf

Røe, Y., Wojniusz, S., & Bjerke, A. H. (2022). *The digital transformation of higher education teaching: Four pedagogical prescriptions to move active learning pedagogy forward.Frontiers in Education, 6*. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.784701

Santi, E. A., & Gorghiu, G. (2022). *University teachers' skills and roles in student centered education.Studia Universitatis Babeș-Bolyai Psychologia-Paedagogia, 67*(2), 163–174. https://doi.org/10.24193/subbpsyped.2022.2.08

Shamionov, R., Grigoryeva, M., Grinina, E., Sozonnik, A., & Alina, B. (2023). *Subjective assessments of the pandemic situation and academic adaptation of university students.OBM Neurobiology, 7*(1), 1–13. https://doi.org/10.21926/obm.neurobiol.2301150

Shatto, B., & Erwin, K. (2017). *Teaching millennials and Generation Z: Bridging the generational divide.Creative Nursing, 23*(1), 24–28. https://doi.org/10.1891/1078-4535.23.1.24

Sime, J.-A., & Themelis, C. (2020). *Educators' perspectives on transmedia identity management: Redefining tele-teacher presence.Distance Education, 41*(1), 70–85. https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1727292

Simegn, W., Sisay, G., Seid, A. M., & Dagne, H. (2023). *Loneliness and its associated factors among university students during late stage of the COVID-19 pandemic: An online cross-sectional study.PLOS ONE, 18*(7), e0287365. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0287365

Stewart, C. M., Schifter, C. C., & Selverian, M. E. M. (Eds.). (2010). *Teaching and learning with technology.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203852057

Svihus, C. L. (2023). *Online teaching in higher education during the COVID-19 pandemic.Education and Information Technologies*. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11971-7

Thahir, M., Widiawati, W., & Baitillah, N. (2023). *The post pandemic education: A blended learning approach for teaching and learning in higher education in new normal era.International Journal of Ethno-Sciences and Education Research, 3*(3), 99–108. https://doi.org/10.46336/ijeer.v3i3.461

Tonna, M. A., Arnold, C. H., Deyrich, M., Marangio, K., Kunwar, S., & Ratnam, T. (2023). Pandemic Pedagogy: Educators' Practices During the Covid-19 Pandemic. En *Advances in research on teaching* (pp. 117-132). https://doi.org/10.1108/s1479-368720230000041015

UNESCO. (2017). *Textbooks pave the way to sustainable development* [Informe]. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259932

Zhang, Z., & Gillespie, C. (2023). *The impact of teaching and learning changes during the COVID-19 pandemic on the post-pandemic era.* In *Proceedings of the 2023 8th International Conference on Distance Education and Learning* (pp. 256–262). https://doi.org/10.1145/3606094.3606116

CAPÍTULO 48

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E OS DESAFIOS PARA O CURRÍCULO, PARA A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE

David da Silva Pereira

Aline de Souza Sanches

Rômulo Rodrigo de França Patrício

Silvana Dias Cardoso Pereira

INTRODUÇÃO

O processo de curricularização das ações de extensão no âmbito das universidades significa um desafio imenso, em vista da polissemia e das distintas concepções acerca dessa expressão. Tal processo desafia a todos quanto às implicações e aos efeitos que provoca no currículo, na formação e no trabalho docente.

Inicialmente, a questão das expressões "curricularização" e "extensão" é enfrentada a partir de alguns casos de Instituições de Educação Superior (IES) no processo histórico. Em seguida, a questão é verificada nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1964, 1971 e de 1996.

No segundo momento, a questão relativa ao desafio é explicitada quanto aos pareceres de 2018 e de 2023, bem como à resolução CNE-CP que tratou desse processo que contém implicações e efeitos transformadores das concepções e das práticas correntes, tanto no pensamento quanto à estrutura curricular ou ao currículo, bem como quanto aos processos formativos e ao trabalho docente, a partir da perspectiva que se trata de currículos de cursos de graduação na perspectiva das licenciaturas, ou seja, processos formativos de profissionais para atuarem na Educação Básica brasileira, nos termos do inciso I do artigo 21 da LDBEN.

No terceiro momento, já a partir dos casos representados por ofertas de atividades no período 2016-2025, espera-se poder exemplificar e problematizar alguns desses efeitos, sobretudo, a partir de uma direção formativa dialógica, democrática e ética fundada no cuidado de si como cuidado do outro (Foucault, 2014).

Dessa forma, são articulados dois caminhos possíveis de formação por meio de ações extensionistas que envolvam docentes, discentes, profissionais do ensino sem matrícula na instituição (público externo) em processos que privilegiem o diálogo, a escuta e o desenvolvimento de espaços e tempos formativos, a partir da concepção de que toda formação é, em primeiro lugar, autoformação em uma concepção emancipatória.

HISTÓRICO E NORMATIZAÇÃO DA EXTENSÃO CURRICULAR NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

As ações de extensão universitária remontam ao ano de 1920, por meio da reunião de três instituições de educação superior em uma universidade - a Universidade [Federal] do Rio de Janeiro - e, nessa época a iniciativa "ocorria por meio de conferências e semanas abertas ao público, com diversos temas a serem trabalhados, porém não relacionados às problemáticas sociais e políticas da época" (Brasil, 2018A, p. 5).

Nas Escolas Agrícolas de Lavras e de Viçosa (mais tarde Universidades Federais nessas respectivas localidades mineiras), em 1922 e em 1926 respectivamente:

> "surgem as atividades de extensão que se voltam para a prestação de serviços para o agricultor, sobre a forma de assistência técnica, publicações, correspondências e consultas, visitas às propriedades rurais, cooperações e campanhas, nos quais se abordam os problemas da agricultura e da pecuária" (Brasil, 2018A, p. 5).

Presente também na regulamentação primeira dessa espécie de atividade em âmbito nacional por meio do Estatuto das Universidades, de 1931, que as definia como "cursos e conferências de extensão universitária" (Brasil, 2018A, p. 5), mais uma vez, portanto, como um modo de comunicação de conhecimentos da universidade para a sociedade "difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo", mas também como cursos "destinados a prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários" (Brasil *apud* Brasil, 2018A, p. 6).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, realizou uma única referência para tomar as ações de extensão como "cursos de especialização, aperfeiçoamento ou qualquer outro aberto a candidatos externos, o que ratifica o caráter

de cursos e conferências atribuído à extensão universitária, sem apresentar, no entanto, avanços ou inovações em termos de concepção ou objetivos", conforme Brasil (2018A, p. 6).

A LDB seguinte, de 1971, silenciou a respeito desse tema enquanto que a presente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996 faz dez referências às atividades de "extensão universitária" (Brasil, 1996), a saber:

- §4º., III, do artigo 35-B, que trata da composição do currículo do Ensino Médio (redação da Lei Federal nº. 14.945 de 2024), para reconhecê-las como atividades extracurriculares, excepcionalmente, para o cumprimento da carga horária da oferta dessa etapa da Educação Básica em tempo integral;

- artigo 43, VII, que inclui entre as finalidades da Educação Superior a promoção dessas de modo aberto à população para difundir conquistas e benefícios da criação cultural, científica e tecnológica geradas pelas instituições desse nível;

- artigo 43, VIII, que acrescenta às finalidades das Instituições de Educação Superior a formação e a capacitação de profissionais também por meio de tais atividades como modo de aproximar os níveis de Educação Básica e Superior, além de aprimorar e universalizar o primeiro desses;

- artigo 44, IV, que elenca entre os cursos e programas ofertados pela universidade, os dessa natureza, abertos a candidatos que atendam os requisitos estabelecidos pelas instituições em cada caso;

- artigo 52, *caput*, define a universidade como instituição pluridisciplinar e que as desenvolve entre outras atividades;

- artigo 53, III, para incluí-las entre as expressões das atribuições de autonomia das universidades o estabelecimento de planos, programas e projetos dessa natureza;

- §2o. do artigo 77, que define o financiamento do Poder Público para tais ações por meio de bolsas de estudo.

Observa-se, assim, a relevância atribuída pelo legislador às ações de extensão universitária na atual LDBEN, com destaque especial para a liberdade das instituições para compartilhar conhecimentos por meio da formação dos profissionais da educação com vistas ao benefício direto dos alunos da Educação Básica nacional, a saber, da Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino

Médio (regular, técnico profissional), além das modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Indígena, Quilombola e do Campo.

O Conselho Nacional de Educação foi chamado a se manifestar quanto ao processo de integração das ações de extensão aos currículos dos Cursos de Educação Superior nacional em duas ocasiões nos últimos sete anos: 2018 e 2024.

I) 2018 - DIRETRIZES PARA AS POLÍTICAS DE EXTENSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Em 2018, o Parecer CNE/CES nº. 608, aprovado em 03 de outubro e homologado em 17 de dezembro (Brasil, 2018A), tratou das "Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira", por meio de um estudo que subsidiou a aprovação da Resolução CNE/CES nº. 7, de 18 de dezembro (Brasil, 2018B). Essa resolução, que é norma elaborada a partir de um estudo, o parecer, obriga a todos no território nacional, em especial os educadores brasileiros quanto às diretrizes para a Extensão assim como regulamenta o item 12.7 do PNE (Brasil, 2014). Compõe-se de 20 artigos ordenados em cinco partes, iniciada com seus fundamentos normativos (artigos 1º e 2º) e quatro capítulos:

- I - concepção, diretrizes e princípios - artigos 3º. ao 9º.;
- II - avaliação - artigos 10 ao 12;
- III - registro - artigos 13 ao 16 e;
- IV - disposições gerais - artigos 17 ao 20.

Ainda nos fundamentos, o artigo 2º. apresenta tal resolução como a regulamentadora de diretrizes para as atividades de extensão dos Cursos de Graduação. Em seguida, o parágrafo único desse mesmo artigo possibilita o direcionamento de tais atividades aos Cursos de Pós-Graduação, conforme os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dessas instituições de Educação Superior.

O capítulo I traz a definição, a participação na composição dos cursos, as ações que orientam a concepção e a prática, as partes envolvidas, as formas ou modalidades de intervenção e a execução em cursos de Educação a Distância (EaD).

Quanto à definição, trata-se de:

"atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico,

tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa".

Destacam-se a constituição como processo interdisciplinar, a promoção da interação transformadora entre as Instituições de Educação Superior (IES) e a sociedade, além do aspecto de aplicação de conhecimentos em articulação com o ensino e a pesquisa.

Sobre a composição dos cursos, tais atividades devem responder por 10% da carga horária (no mínimo) dos Cursos de Graduação, bem como integrar as suas matrizes curriculares.

Quanto às ações que orientam a concepção e a prática, tem-se:

- a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade a partir da troca de conhecimentos sobre questões complexas contemporâneas;

- a formação cidadã dos estudantes por meio da vivência de seus conhecimentos para valorizá-los e integrá-los à matriz curricular de forma interdisciplinar e interprofissional;

- a produção de mudanças institucionais e societais mediante a construção e aplicação dos conhecimentos trocados;

- a articulação entre ensino, pesquisa e extensão em um único processo pedagógico.

Percebe-se benefícios recíprocos por meio do emprego da palavra "troca", ou seja, reconhece-se que tanto a universidade quanto a sociedade possui conhecimentos, além do aspecto formativo da cidadania a partir da valorização e integração de suas experiências ao percurso formativo estabelecido nas matrizes curriculares dos cursos. Por outro lado, a transformação institucional e societal decorre da ação dos sujeitos implicados nessa integração recíproca de caráter articulador entre as atividades desenvolvidas.

As partes envolvidas são a IES e as comunidades externas por meio de intervenções vinculadas à formação dos estudantes.

As formas ou modalidades são programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços. Tais ações envolvem programas institucionais, bem como ,de natureza governamental, que atendam políticas municipais, estaduais, distritais e nacionais.

Por fim, os cursos de EaD devem realizá-las presencialmente, na região do pólo de apoio de matrícula do aluno.

O capítulo II dispõe quanto à avaliação.

Menciona a necessária autoavaliação crítica com vistas ao aperfeiçoamento de suas características essenciais articuladoras com o ensino e a pesquisa, assim como com a formação do aluno, com a participação da sociedade e de parceiros.

Orienta três parâmetros para a autoavaliação:

- pertinência na creditação escolar-acadêmica;

- contribuição no cumprimento do disposto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos PPC;

- resultados alcançados com os participantes.

Refere-se aos fatores a serem considerados no processo avaliativo dos cursos de graduação, para verificar: a previsão institucional e o cumprimento do percentual mínimo estabelecido dessas atividades extensionistas no currículo previsto e realizado; a articulação dessas com a pesquisa e com o ensino; os docentes responsáveis por elas nos cursos de graduação.

O capítulo III, pertinente ao registro, estabelece termos quanto ao cumprimento do PNE, valor destacado às atividades extensionistas nos PPC, a documentação e a análise das propostas que envolvam tais ações, bem como na documentação dos estudantes.

Sobre o registro relativo ao cumprimento das metas do PNE, as IES devem documentá-lo em seu PDI para observar a concepção de extensão definida, planejamento e atividades institucionais, formas descritivas das modalidades empregadas, estratégias de creditação e de participação dos estudantes e a política de implantação da autoavaliação, bem como suas metas e indicadores.

Quanto ao valor das atividades, os PPC devem valorar a participação do estudante para a obtenção dos créditos ou cargas horárias correspondentes.

Relativamente à documentação e à análise das propostas que envolvam tais ações, proposta, desenvolvimento e conclusão, assim como planos de trabalho, metodologias, instrumentos e conhecimentos gerados devem ser registrados, tudo isso com a participação das competentes instâncias administrativas das IES.

O registro das atividades nos assentos dos alunos deve reconhecer seu papel formativo.

O capítulo IV, condizente às Disposições Gerais, menciona a possibilidade do emprego de parcerias interinstitucionais que promovam a mobilidade estudantil e docente,

além de estabelecer a participação, o registro e a valoração dos técnicos-administrativos das IES, o prazo de três anos para o cumprimento das orientações e a revogação das disposições contrárias a esta resolução.

II) 2023 REVISÃO DAS DIRETRIZES PARA AS POLÍTICAS DE EXTENSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Em 2023, o Parecer CNE/CES nº. 576, aprovado em 09 de agosto (Brasil, 2023), revisou as "Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira", por meio de um estudo que ainda não foi homologado pelo Ministro de Estado da Educação até a presente data[58]. Esse documento, como de costume, é composto por três partes: I - relatório; II - voto da comissão; III - decisão da comissão.

A parte mais instrutiva é a primeira, que contém a seguinte organização interna:

- introdução (implícita) - pág. 1;
- considerações iniciais - págs. 1-3;
- considerações do relator - págs. 3-5;

As partes II e III (pág. 5) sempre são sucintas e bastante objetivas para definir o voto favorável à reformulação dos artigos 9º. e 12 da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro (Brasil, 2018B).

Na introdução, o objetivo de rever e rediscutir as orientações dessa resolução, além de reformar os propósitos das atividades extensionistas no pós-pandemia e a partir de seus efeitos. A instituição, a composição, as datas de reunião e a menção aos resultados dessa comissão são referidos.

Nas considerações iniciais, parte do percentual mínimo de 10% das cargas horárias dos cursos de Graduação nos termos da meta 12.7 do PNE (Brasil, 2014) para estabelecer a concepção de extensão, como atividade precípua da universidade, bem como considerá-la como forma de aprendizagem com diferentes concepções e práticas.

A comissão instituída manteve as orientações e reforçou que a aprendizagem por competências exige uma imersão prática com a qual a extensão pode contribuir, especialmente por meio de contribuição de tal requisito à formação profissional.

[58] Consulta realizada no site do Conselho Nacional da Educação - Documento disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=251351-pces576-23&category_slug=agosto-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em 30 jun. 2025.

Conclui pela modificação dos artigos 9º. e 12.

Assim, nas considerações do relator, tais alterações são apontadas quanto aos artigos:

- 9o. - para possibilitar a realização das atividades de forma síncrona ou assíncrona nos cursos EaD por meio de um processo de flexibilização da presencialidade antes exigida integralmente, para admitir até 20% da carga horária de programas e projetos e até 30% de cursos, oficinas e eventos;

- 12 - que diz respeito aos fatores a considerar na avaliação *in loco* com vistas à flexibilização da oferta, para viabilizar processos formativos conforme as características de cada curso de Graduação e, assim, assegurar o intervalo entre 10% e 12% do total da carga horário com atividades extensionistas;

O relator emprega a expressão flexibilização em ambos os casos. No primeiro, para admitir o emprego de recursos desenvolvidos no percurso pandêmico, mediante o emprego de tecnologias que viabilizaram e expandiram em muito as videoconferências (atividades síncronas) associadas às propostas complementares não presenciais em horários diversos daquele que conta com a atuação do professor (atividades assíncronas), mas limitado a 20% e a 30% conforme a modalidade extensionista. No segundo, trata-se de substituir a expressão que fixava apenas um mínimo percentual por outra que, agora, dispõe sobre um mínimo e um máximo percentuais de participação de tais atividades no cômputo da carga horária dos cursos de Graduação da Educação Superior brasileira.

O documento é finalizado pela proposta, costumeira também, de uma resolução a ser publicada no Diário Oficial da União, com a numeração sequencial da época, quando da homologação pelo Ministro de Estado da Educação (págs. 6-9).

Visto o marco normativo fixado por meio de atos do Conselho Nacional de Educação, observando-se que a vigência, ou seja, a produção de efeitos do Parecer CNE/CES nº. 576, aprovado em 09 de agosto (Brasil, 2023) ocorrerá apenas no momento da publicação da respectiva resolução, tem-se, agora, a apresentação das experiências extensionistas ofertadas no período 2016-2025 no âmbito das ações articuladas de extensão, ensino e pesquisa, ainda sem inclusão no PPC do respectivo curso de Licenciatura, mas que apontam caminhos possíveis para tal implementação.

AS EXPERIÊNCIAS DO PERÍODO 2016 A 2025 - DEZ ANOS DE ATIVIDADES EXTENSIONISTAS NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR)

Para descrever e analisar as experiências dos últimos dez anos de atividades extensionistas, entre projetos e cursos ofertados à comunidade externa e interna, sempre em interação dialógica, o testemunho dos participantes é vital e foi concretizado por meio da escrita conjunta deste capítulo.

As ações expressam a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como o compartilhar processual das aprendizagens, descobertas e acumulações realizadas. Isso, especialmente, pelo convite à participação de profissionais da educação em atividade em escolas públicas da região para as atividades presenciais (2016-2019) e para as atividades não-presenciais do período pandêmico (2020-2021), bem como para as atividades de natureza híbrida (2022-2025), que alternam e articulam presencialidade com não-presencialidade por meio de encontros síncronos remotos em videoconferências que possibilitam imagem e som que favorecem a perspectiva dialógica, acolhedora e profundamente comprometida com o bem-estar, com o cuidado com o outro mediante a prática do cuidado de si (Foucault, 2014).

As ações desenvolvidas ano a ano foram apresentadas nos Quadros que seguem:

QUADRO 1 - Atividades de extensão (2016-2018)

Ano	Modalidade	Título	Carga Horária e período
2016	Evento	Mesa Redonda PEC 55: Uma opção para crise financeira ou um retrocesso social?	02 h em um dia
2017	Curso	Formação Humanizadora e Profissionalizadora Docente Semipresencial,	20 h em três meses
2017	Curso	Metodologia da Pesquisa em Educação a partir de Abordagens Qualitativas	20 h em cinco meses
2017	Evento	Mesa Redonda: A Importância do Ensino de Ciência e Engenharia para a sociedade na Semana Tecnológica (SEMATEC)	02 h em um dia
2017	Evento	Mesa Redonda: Mulheres nas Exatas na Semana Tecnológica (SEMATEC)	02 h em um dia
2017	Evento	Mesa Redonda: A Relação da universidade com a sociedade em Cornélio Procópio na Semana Tecnológica (SEMATEC)	02 h em um dia
2017	Palestra	Palestra: Educação e Direitos Humanos na SEMANA TECNOLÓGICA (SEMATEC), promovida e realizada pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná	02 h em um dia
2017	Evento	VI Semana da Matemática, promovida e realizada pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Cornélio Procópio	06 h em uma semana
2018	Curso	A Escola a Formação Docente necessária Hoje: 'O Governo de Si e dos Outros' no presente a partir da História dos Sistemas de Pensamento em Michel Foucault - Curso de 1983 - *Collège de France*, Paris, França	40 h em quatro meses

2018	Curso	A Escola a Formação Docente necessária Hoje: 'A Sociedade Punitiva' no presente a partir da História dos Sistemas de Pensamento em Michel Foucault - Curso de 1973 - *Collège de France*, Paris, França	40 h em quatro meses
2018	Curso	A escola e a formação docente necessária no presente: **'Fundamentos** de Filosofia e de História da Educação	45 h em quatro meses
2018	Curso	A escola e a formação docente necessária no presente: **'Fundamentos** Políticos e Normativos da Educação'	30 h em quatro meses
2018	Evento	VII Semana da Matemática, promovida e realizada pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Cornélio Procópio	05 h em uma semana
2018	Palestra	"A Educação e as Ciências Sociais a partir do Último Foucault"	03 h em um dia
2018	Curso	**Fundamentos** de Política e de Legislação para a Educação Básica	40 h em duas semanas

Fonte: Sistema Acadêmico - UTFPR-CP, 2025.

Entre 2016 e 2019, são apresentados sete cursos, seis eventos e duas palestras no total de 15 atividades de extensão em três modalidades. Desses, os cursos tiveram carga horária entre 20 e 45 horas e se distribuíram entre duas semanas e cinco meses. Os eventos e palestras variaram entre duas horas e três horas, com exceção de dois eventos que tiveram a duração de uma semana cada.

Quanto ao ano de oferta, um ocorreu em 2016, enquanto sete foram realizados em 2017 e outros sete em 2018. É importante situar que os cursos foram ofertados aos sábados em regra, com cinco exceções (grifadas), três das quais acerca dos Fundamentos da Educação integraram profissionais da Educação e Licenciandos em Formação Inicial.

O Quadro 2 apresenta as ações do período 2019 a 2020:

QUADRO 2 - Atividades de extensão (2019-2020)

Ano	Modalidade	Título	Carga Horária e período
2019	Curso	A Escola a Formação Docente necessária Hoje: 'A Coragem da Verdade' - parte I -' no presente a partir da História dos Sistemas de Pensamento em Michel Foucault - Curso de 1984 - *Collège de France*, Paris, França	32 h em quatro meses
2019	Curso	A Escola a Formação Docente necessária Hoje: 'A Coragem da Verdade' - parte II -' no presente a partir da História dos Sistemas de Pensamento em Michel Foucault - Curso de 1984 - *Collège de France*, Paris, França	40 h em quatro meses
2019	Curso	A escola e a formação docente necessária no presente: **'Fundamentos** de Filosofia e de História da Educação	45 h em quatro meses
2019	Curso	A escola e a formação docente necessária no presente: **'Fundamentos** Políticos e Normativos da Educação'	30 h em quatro meses
2019	Curso	A escola e a formação docente necessária no presente: 'O Mestre Ignorante de Jacques Rancière' - **Cinco Lições** sobre a Emancipação Intelectual	30 h em quatro meses
2019	Curso	Curso em Comemoração ao Dia Internacional da Pessoa com Deficiência	20 h em dois dias
2019	Curso	**Ensino Integrador** em Contabilidade por meio de um *Telos*	11 h em três meses

2019	Curso	Formação e Autoformação Docente Multicultural na Escola	08 h em dois meses
2019	Curso	Narrativas de Crianças a partir de Rodas de Conversas	10 h em dois meses
2019	Oficina	Geogebra para alunos do Ensino Mèdio da Escola Estadual - atividade complementar às ações de Estágio Docente em Matemática	05 h em um dia
2019	Curso	Roda de Conversa e Preparação para a Videoconferência com a Profa. Dra. Magda Costa Carvalho - Universidade dos açores - Ponta Delgada - Portugal - acerca da 'Filosofia para Crianças Hoje'	20 h em duas semanas
2019	Evento	VIII Semana da Matemática, promovida e realizada pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Cornélio Procópio	14 h em uma semana
2020	Curso	**Elementos** de Políticas e Normas da Educação	30 h em dois meses
2020	Curso	"Leitores de Foucault - Curso de 1979, *Collège de France*, Nascimento da Biopolítica"	72 h em sete meses

Fonte: Sistema Acadêmico - UTFPR-CP, 2025.

Entre 2019 e 2020, são apresentados doze cursos, um evento e uma oficina no total de 14 atividades de extensão em três modalidades. Desses, os cursos tiveram carga horária entre dez e 72 horas e se distribuíram entre duas semanas e sete meses. A oficina e o evento tiveram, respectivamente, cinco horas e catorze horas e ocorreram em um único dia e em uma semana, também respectivamente.

Quanto ao ano de oferta, doze ocorreram em 2019 e outros dois em 2020. É importante situar que os cursos do primeiro ano foram ofertados aos sábados em regra, com quatro exceções (grifadas), os dois acerca dos Fundamentos da Educação que integraram profissionais da Educação em Licenciandos em Formação Inicial. O ano de 2020 evidencia uma redução drástica em função dos efeitos da pandemia, o primeiro - de Elementos de Políticas e Normas - com esse propósito integrador. Os dois cursos realizados ocorreram como estratégia de manutenção dos diálogos e das atividades, com o início de um período que se estende ao presente quanto ao emprego de videoconferências e sessões síncronas remotas, tais como essas duas de 2020.

O Quadro 3 apresenta as ações do período 2021 a 2025:

QUADRO 3 - Atividades de extensão (2021-2025)

Ano	Modalidade	Título	Carga Horária e período
2021	Curso	Diretrizes Curriculares do Conselho Nacional sobre a Educação Básica Nacional e suas Modalidades de Ensino"	60 h em dez meses
2021	Curso	Desafios do presente e do Futuro - Comunicação, Globalização e Tecnologia	10 h em dois meses

2021	Curso	Diálogos sobre a Autonomia na Deficiência	36 h em um mês
2021	Curso	Formação Docente Colaborativa: uma proposta de Diálogo na Educação Infantil	25 h em dois meses
2022	Curso	A Gestão Democrática em Questão: encontros com diretoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	30 h em um mês
2022	Curso	Discurso dos docentes sobre a integração curricular por meio da metodologia da aprendizagem baseada em problemas em uma escola de Ensino Técnico Profissional do estado de São Paulo	30 h em dois meses
2022	Curso	Efeitos do REUNI como Política Pública de Estado (2003-2021)	40 h em seis meses
2022	Oficina	Efetiva Aprendizagem de Matemática por meio de uma Hierarquia de Experiências	04 h em um dia
2023	Curso	Leitores de Foucault: Curso de 1975-1976, Collège de France, É Preciso Defender a Sociedade	60 h em dez meses
2023	Curso	Leitores de Foucault: Curso de 1975-1976, Collège de France, É Preciso Defender a Sociedade	60 h em dez meses
2024	Curso	Multiplicar o Ensino de Libras com egressas do Magistério no Norte Pioneiro por meio de Videoconferências	08 h em um mês
2024	Curso	Diálogos sobre as práticas da Educação Infantil em uma creche do Norte Pioneiro paranaense a partir da Teoria Histórico Crítica	30 h em dois meses
2024	Curso	Malfazer, Dizer Verdadeiro - estudo das aulas de Michel Foucault na UCL, em 1981, Louvain-Bélgica	60 h em nove meses
2024	Curso	Fundamentos Normativos e Políticos da Educação brasileira	40 h em dois meses
2025	Curso	Hermenêutica do Sujeito (leitura, interpretação e reescrita das ementas das aulas de 1982 - Michel Foucault)	72 h em seis meses
2025	Curso	Desenvolvimento do Aluno Monitor no Novo Ensino Médio	32 h em três meses

Fonte: Sistema Acadêmico - UTFPR-CP, 2025.

Entre 2021 e 2025, são apresentados dezesseis cursos e uma oficina. Desses cursos, tiveram carga horária entre oito e 84 horas e se distribuíram entre um e dez meses. A oficina teve quatro horas e ocorreu em um único dia.

Quanto ao ano de oferta, quatro ocorreram em 2021, quatro em 2022, dois em 2023, quatro em 2024 e outros três em 2025. Reitera-se a predominância de cursos ofertados com o apoio de meios tecnológicos, em especial, para agregar participações importantes de pesquisadores, alunos UTFPR e de outras instituições, bem como a de cidadãos das mais distantes localidades. Por outro lado, trata-se também de uma oportunidade que emergiu, em função da necessidade de serem mantidas as atividades formativas durante o processo de confinamento que atingiu a humanidade, mas que proporcionou diálogos novos e possibilidades formativas, em especial, de profissionais da educação por meio desses cursos que funcionaram, em regra, como formação continuada docente, mas que incluíram

e agregaram graduandos nesse percurso. Entre outras ações a destacar, dois projetos de extensão promoveram encontros síncronos remotos:

QUADRO 4 - Projetos de extensão (2020-2023)

Ano	Modalidade	Título	Carga Horária e período
2020-2023	Projeto	Formação Inicial e Continuada na Escola (OPP-UTFPR-2020-2023)	3.591 h três anos
2021-2022	Projeto	Diálogos entre Profissionais do Magistério da Educação Básica e alunos (Licenciandos e Mestrandos em Ensino) UTFPR	1.080 h um ano e cinco meses

Fonte: Sistema Acadêmico - UTFPR-CP, 2025.

O primeiro projeto contou com participações de docentes formadores de instituições paranaense, mineira, paulista e açoriana (Portugal). Desenvolveu-se de meados de 2020 a meados de 2023 e mobilizou voluntários, alunos, profissionais e membros de grupos de pesquisa em diálogos semanais (encontros noturnos e videoconferências aos sábados). O segundo possibilitou, novamente, processos formativos desafiadores, que envolveram licenciandos e profissionais da educação que, quinzenalmente, reuniam-se por videoconferência com investigadores de outras localidades. A ideia fundamental desses circuitos foi a de mobilizar cada profissional para buscar formação e, em especial, participaram professores do município de Bandeirantes, Paraná, mediante convênio com a UTFPR.

É importante situar que os cursos do primeiro ano foram ofertados aos sábados em regra, com quatro exceções (grifadas), os dois acerca dos Fundamentos da Educação que integraram profissionais da Educação em Licenciandos em Formação Inicial. O ano de 2020 evidencia uma redução drástica em função dos efeitos da pandemia, o primeiro - de Elementos de Políticas e Normas - com esse propósito integrador. Os dois cursos realizados ocorreram como estratégia de manutenção dos diálogos e das atividades, com o início de um período que se estende ao presente quanto ao emprego de videoconferências e sessões síncronas remotas.

Os testemunhos dos participantes colhidos por meio de avaliação contínua das ações dão conta de que, nesses processo formativo, as ações de extensão dos currículos para os alunos não matriculados em IES são essenciais para contribuir com a formação de diversos profissionais, em especial, na área da educação, pois ampliam o diálogo entre os

docentes do ensino superior e os docentes da educação básica. Essa relação entre universidade e professores da Educação Básica, é essencial para que todos possam ter a oportunidade e um momento para melhorar sua formação, e a extensão dos currículos ofertados pelas universidades podem colaborar e muito com a formação dos diversos profissionais, em especial, com os profissionais da educação básica.

Quando as universidades ampliam seu currículo para que todos possam acessá-las, incentiva diversos docentes da Educação Básica para que possam buscar ampliar seu horizonte de compreensão e melhorar a sua formação, tendo em vista que as formações fornecidas pelas secretarias de educação não conseguem suprir todas as necessidades formativas dos docentes. Essa relação é fundamental para que as universidades possam compreender melhor a realidade de muitas escolas públicas e a realidade de muitos docentes.

Desse modo, a extensão universitária auxilia o envolvimento ativo dos futuros professores no ambiente escolar, visto que há uma troca de saberes nos diálogos estabelecidos nestes momentos. A comunidade externa, ou seja, professores em atividade são contemplados com a possibilidade de trocar experiências e ouvir os anseios dos futuros profissionais. Ao integrar ensino, pesquisa e extensão, amplia-se a oportunidade de romper com a fragmentação da formação acadêmica. Deste modo, pode–se colaborar com os estudantes em uma reflexão sobre o modo de aplicar os conteúdos na prática docente.

Constituir a relação entre formandos e formados, colabora com a formação continuada dos professores que estão lecionando na educação básica, com isso, amplia-se a possibilidade de metodologias e recursos a serem discutidos no espaço escolar. Assim, a extensão torna-se para os professores em atividade, um espaço de escuta, de troca de ideias e um novo ânimo, a fim de pensarmos juntos sobre os desafios existentes na educação brasileira.

Portanto, aproximar teoria e prática, permite que o conhecimento acadêmico seja visto além das paredes da sala de aula universitária e possa ser refletido em contextos que estejam recebendo os sujeitos reais, a ponta da intenção do estudo do licenciando, o aluno.

Tais relatos, realizados por professores da Educação Básica em atividade, que participaram das ações extensionistas (projetos, cursos e eventos) expressam o significado da partilha, do acolhimento e da relevância do retorno desses profissionais às IES, não apenas como cursistas, participantes ou beneficiários passivos de tais ofertas, mas como

formadores, instrutores e sujeitos ativos de processos formativos que são, em primeiro lugar, percursos de autoformação, de reflexão e de questionamento permanente.

As ações realizadas nesse período disseram respeito tanto à oferta presencial de atividades no campus universitário, que viabilizou o acolhimento de profissionais por professores, técnicos e graduandos, assim como, de outro lado, por meio de videoconferências que possibilitaram o diálogo com aqueles que estavam mais distantes territorialmente, realizar exercícios preciosos de escuta, leitura, escrita e fala, tudo isso com forte referência nas aulas de 03 e 10 de março de 1982, ministradas por Michel Foucault no *Collège de France*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos para o cumprimento das orientações estão em construção. Após dois anos de pandemia, com impactos distintos nos cursos de Graduação e de Pós-Graduação, o desafio é interpretar a norma em benefício do processo formativo do aluno e da intensificação do diálogo com a sociedade, da qual ele e os seus formadores participam também como cidadãos.

Essa perspectiva é muito importante para o rompimento definitivo do encastelamento universitário de um lado e das dificuldades da sociedade invadir definitivamente os campus universitários com seus saberes, práticas e conhecimentos. O lugar dessas ações, se bem compreendidas as revisões de 2023 propostas pelo CNE é o seio dessa sociedade que contém os campus universitários os pólos da EaD para contribuir significativamente por meio da associação entre teoria e prática, de forma interdisciplinar e interinstitucional, mediante parcerias entre instituições de Educação Superior e outras da sociedade civil organizada.

Inserir tais atividades e cargas horárias de ações pontuais ou mesmo esporádicas, que antes eram de caráter voluntário deste ou daquele professor ou técnico-administrativo se constitui também pelo desafio de permanente oferta a partir dessa inserção formal nos PPC, bem como do registro dos respectivos responsáveis, inclusive com vistas à avaliação presencial desses Cursos.

Em um cenário pós-pandêmico, conclui-se que o contexto de isolamento impulsionou decisivamente o emprego de recursos técnicos como as videoconferências, de modo a produzir um salto quantitativo e qualitativo dos meios de formação. Por outro lado,

é necessário sinalizar que a presencialidade das atividades extensionistas é a marca das orientações, que admitem uma certa flexibilização para os cursos da EaD, mas que devem primar pela necessária oferta permanente de encontros significativos, pela troca de saberes e de conhecimentos, principalmente, nos casos das Licenciaturas, entre professores em formação por meio de Cursos de Formação Inicial Docente e profissionais da educação em atividade nas escolas de Educação Básica e, também, em constante processo de aprimoramento por meio de atividades de Formação Continuada Docente na escola e na universidade, mas, em qualquer desses casos, na sociedade brasileira.

AGRADECIMENTOS

A todos que cooperaram nessas ações extensionistas no período 2016-2025 e que participaram da construção de tempos e espaços dialógicos, democráticos e éticos, o profundo agradecimento dos autores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: CN, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 30 jun. 2025.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº. 13.005, de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: CN, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 30 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº. 608, de 03 de outubro de 2018 - Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira**. Brasília: CNE/CES, 2018A. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102551-pces608-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 30 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº. 576 de 09 de agosto de 2018 - Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira**. Brasília: CNE/CES, 2023. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102551-pces608-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 30 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº. 7, de 18 de dezembro de 2018 - Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o item 12.7 do PNE/2014**. Brasília: CNE/CES, 2018B. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 30 jun. 2025.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. Curso do Collège de France: 1981-1982. 3a. ed., 3a. reimpr. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

CAPÍTULO 49

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA MUNICIPAL SÃO FÉLIX QUILOMBOLA: FRONTEIRAS A SEREM TRANSPOSTAS

Denília Andrade Teixeira dos Santos

INTRODUÇÃO

A COMUNIDADE QUILOMBOLA SÃO FÉLIX: UM CAMPO FÉRTIL, MAS MENOSPREZADO

Entre as montanhas na mesorregião do Vale do Rio Doce e microrregião de Peçanha, um grupo de africanos escravizados em fazendas produtoras de leite e café no Vale do Rio Doce, no século XIX construiu sua fortaleza para fugir das violências diversas que sofriam em virtude do processo de escravização. Seu refúgio passou a abrigar sua descendência, crescendo em número e em custos para os mantenedores da comunidade.

Inicialmente grupos familiares constituíam esse agrupamento que, com o passar do tempo e ampliação das famílias, nasceu uma comunidade de quilombolas, passando a ser conhecida como São Félix. A certificação das terras, bem como seu autorreconhecimento como remanescente quilombola, foi oficializada em 27 de fevereiro de 2007. Em novembro do mesmo ano foi fundada a Escola Municipal São Félix Quilombola, passando a atender aos estudantes locais cuja idade fosse compatível com a matrícula nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Uma das primeiras construções avistada quando se adentra a Comunidade é o prédio escolar. Uma pequena construção pintada com cores e imagens que nos remetem a África, tem ao seu lado uma pequena e velha capela, onde São Félix é cultuado pela maioria dos membros dessa comunidade. A instituição escolar nomeada Escola Municipal São Félix Quilombola, tem funcionamento apenas no turno da manhã, sendo que atualmente atende estudantes da Educação Infantil (4 e 5 anos) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) no horário de 7h as 11h.

As crianças, acostumadas a dormir cedo, também acordam cedo e começam a chegar na escola às 6h:20min. Como as docentes que atuam na instituição também chegam bem cedo, em virtude da necessidade de carona para perfazer estrada de terra de 4 quilômetros, começam as aulas por volta das 6h:10min. Logo em seguida, os estudantes têm sua primeira refeição diária, oferecida no espaço escolar. O lanche consiste em leite, ou bebida láctea achocolatada e biscoitos, começando às 6h:30min.

A outra refeição ocorre às 9h e tem um cardápio orientado por nutricionista do município. Ao longo da semana há uma alimentação substancial e nutritiva, feita carinhosamente por duas funcionárias que buscam acrescentar na refeição um prato regional, como a banana verde frita (a predileta entre os estudantes), mandioca cozida ou frita, salada de verduras com legumes e sucos de limões caipiras ou de frutas sazonais encontradas na comunidade.

A escola não tem muros e sua cerca de mourões e fios de arame farpado não oferece segurança, mas segundo uma docente da escola, "não é papel da escola oferecer segurança, mas formar pessoas para sua plenitude". No que tange aos direitos o estudantes da comunidade de São Félix, estão também resguardados pelo ECA, um dispositivo legal que assegura a proteção à criança e ao adolescente de forma integral:

> A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo de proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e igualdade (Brasil, [2019b].

Como direito assegurado a todos os brasileiros, a Educação Básica na Comunidade São Félix objetivaria a garantia de um direito fundamental de natureza social, cujo pré-requisito seja a expansão dos outros direitos, pois a educação pode ser considerada a chave para novos direitos, evitando retrocessos e promovendo uma nova consciência de cidadania. Essa consciência cidadã, firmada em princípios educativos dialógicos, encontra em Paulo Freire uma metodologia para o trabalho pedagógico. Contudo, a cultura do preconceito e o racismo estrutural que permeiam a sociedade brasileira, envolvem as práticas pedagógicas escolares, aprisionando o docente em afazeres inúmeros levando-a a seguir um currículo colonizado que ignora, inclusive, a Lei 10.639/2003.

E é sobre esse ponto, as práticas pedagógicas executadas na escola São Félix Quilombola, que passaremos a tratar a seguir, como excerto da pesquisa de doutorado realizada pela autora em 2021.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ASSIMILAÇÃO CULTURAL NA TURMA 1

A sala 1 da Escola Municipal São Félix Quilombola, abriga entre as suas paredes de alvenaria a classe multisseriada que atende as crianças de 4, 5 e 6 anos de idade. Da porta da sala é possível vislumbrar uma plantação de eucalipto, algumas moradias da comunidade e um pequeno boteco, onde alguns membros da comunidade se encontram para um bate-papo regado a bebidas alcóolicas.

Composta por oito estudantes, sendo dois de 4 anos, dois de 5 anos, dois de 6 anos e dois de sete anos, são atendidos pela professora Jô. A docente formada em Pedagogia e atuante há quatorze anos na educação escolarizada, ocupa cargo efetivo no município e está nesta escola desde 2012. Adepta de práticas tradicionais, as atividades mais comuns aplicadas à turma são a cópia da ficha tradicional, constando o nome completo da criança, a data e outras informações de acordo com a faixa etária. Para as crianças de 4 e 5 anos, percebia-se uma exploração contumaz das letras do alfabeto, seguidas de canções e atividades para colorir.

Mesmo com a sala organizada de forma diferenciada, com as carteiras em grupos, percebe-se um clima de tradicionalismo na forma com que as crianças são abordadas e como os conteúdos são ministrados. A docente senta-se de frente para os estudantes, com a mesa centralizada e as mesas das crianças posicionadas, em grupos etários, ocupando o centro da sala de aula. Paulo Freire (1993) refere-se às práticas tradicionais como vanguardistas, especialmente quando que são utilizadas de forma estanque, descontextualizadas, pré-prontas e não permitem aos estudantes uma relação dos conteúdos escolares com suas vivências fora da escola.

> O ensino dos conteúdos não pode ser feito, a não ser autoritariamente, vanguardistamente, como se fossem coisas, saberes, que se podem superpor ou justapor ao corpo consciente dos educandos, ensinar, aprender, conhecer não têm nada que ver com essa prática mecanicista. As educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos,

> a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola (Freire, 1993, p. 66).

As crianças de 6 e 7 anos, trabalhando com atividades sistematizadas para a alfabetização, realizam atividades de cópia de famílias silábicas, em uma abordagem que explorava o método silábico, centrado em famílias silábicas mais fáceis de serem assimiladas pelos aprendizes. Os cadernos repletos de reprodução de sílabas canônicas, não era sinal de construção do conhecimento, pois, no acompanhamento às crianças podia ser constatado apenas o treino motor da cópia das letras. A relação das atividades com o cotidiano dos estudantes era distante e ainda mais distante da história e da cultura local.

A docente, em entrevista, afirmou que é necessário e importante conhecer a cultura local para atuar como professora dos membros da comunidade quilombola. Contudo, essa defesa não condiz com o ambiente alfabetizador que compõe o espaço físico da sala de aula, quando o que se percebe são cartazes que não expressam a história local e ou os interesses das crianças. Percebe-se, pela organização da sala e dos materiais disponíveis, a contribuição da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), buscando o desenvolvimento de práticas diversificadas com ênfase na alfabetização e criando situações que levassem os estudantes a avançar nos conhecimentos e habilidades sobre a escrita alfabética.

Segundo a professora Jô, em todos os seus anos atuando na comunidade, nenhum curso foi oferecido ao longo desse período paramentando-as para o trabalho com Educação Quilombola ou a Educação do Campo. Ela informou que foi aventada a possibilidade de irem até a cidade de Januária/MG, para a participação em curso para a formação de docentes em comunidades quilombolas, mas não obtiveram mais nenhum dado de forma concreta. Ao afirmar que conhece pouco da cultura local, a docente defende a necessidade de se conhecer mais, inclusive participando de curso de formação para uma melhor preparação para o trabalho.

Quanto à linguagem matemática utilizada nas práticas pedagógicas nessa turma, esta é pautada em torno dos algoritmos, da contagem e do sistema de numeração decimal. Sendo assim, palavras como continha, números, mais, menos, maior, menor, problema, dentre outras que remontam aos conhecimentos matemáticos, estão presentes no

vocabulário da docente e dos estudantes, quando os conteúdos dessa área de conhecimento são abordados. Nesse aspecto, Patrícia Gomes Rufino Andrade (2012) afirma que a linguagem matemática:

> [...] não envolve a escrita e a leitura apenas de números e cálculos mas também de espaços, forma, medidas, grandezas, tratamento de informações- combinatória, probabilidade e estatística; uso de, por exemplo, unidades de medidas não-convencionais; construção, leitura e análise de gráficos e tabelas; registro e organização de informações coletadas etc, ou seja, leitura e escrita do mundo em que o individuo está inserido (Andrdae, 2012, p. 158).

Uma prática pedagógica matemática vivenciada pelas crianças, se deu com o Tangram, um quebra-cabeças de figuras geométricas, com possibilidades múltiplas de trabalho voltadas para compreensão de conceitos relacionados à Geometria. A proposição da atividade consta no caderno PNAIC Geometria (nº 5, 2014) ao indicar a identificação de figuras geométricas planas como uma habilidade matemática a ser trabalhada na etapa da alfabetização.

> Essas atividades também propiciam o desenvolvimento das habilidades de composição e decomposição de figuras. Um recurso didático interessante nesse sentido é o tangram, um jogo chinês formado por sete peças. Por meio dessas peças é possível compor e decompor figuras, além de proporcionar às crianças o brincar com as formas geométricas [...] (Brasil, 2014, p. 25).

A atividade orientada pela professora Jô consistia em olhar as imagens trazidas pelo livro e reproduzi-las. Não havia uma intervenção da docente, apenas a orientação inicial para montagem das imagens, e as crianças ficavam livres para a realização desta. .As crianças mais velhas, com 6 e 7 anos, conseguiam, com maestria, reproduzir as imagens, enquanto que as menores, 4 e 5 anos, faziam construções livres e se alegravam com o que tinham produzido.

No livro didático, exemplar para o docente, havia orientações quanto ao trabalho pedagógico a ser realizado e as habilidades que poderiam ser desenvolvidas a partir da

proposição da atividade de quebra-cabeças envolvendo formas geométricas. A orientação do autor do livro, para o docente em uso do mesmo, era que cada peça do Tangram fosse explorada de forma que as crianças pudessem rememorar o que já havia sido trabalhado e, a partir de questões envolvendo contagem e características físicas das peças, os estudantes reproduziriam as imagens do livro. Claramente desvinculada da cultura e história quilombola, as peças foram distribuídas às crianças e as construções foram realizadas a partir dos modelos que estavam postos no livro.

A docente Jô afirma que na escola local não existe nenhuma orientação para o trabalho com as crianças quilombolas e nem um currículo específico em São Félix. Em sua fala fica explícita a ausência de material próprio e orientações específicas voltadas para as questões quilombolas e o desconhecimento das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (CNE, 2012) pautando sua atuação pedagógica na seleção de conteúdos e metodologias em livros didáticos e em experiências anteriores.

Paulo Freire (1993) nos ensina que

> Para que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de aprender seja precedido do, ou concomitante ao,ato de apreender o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o educando se torna produtor também do conhecimento que lhe foi ensinado. Só na medida em que o educando se torne sujeito cognoscente e se assuma como tal, tanto quanto sujeito cognoscente é também o professor, é possível ao educando tornar-se sujeito produtor da significação ou do conhecimento do objeto. É neste movimento dialético que ensinar e aprender vão se tornando conhecer e reconhecer. O educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador, reconhecendo o antes sabido (Freire, 1993, p. 79).

No trabalho orientado pela docente é possível perceber que esta utiliza os recursos que estão disponíveis na escola, não havendo uma adequação para o atendimento às especificidades culturais e identitárias do público alvo. Alguns livros de literatura africana compõem o acervo da sala, mas sua leitura não é explorada com os estudantes.

O educador Paulo Freire (1993) nos ensina que as crianças das classes populares, assim como as demais pessoas que estão dentro de uma estratificação social capitalista, são dominadas e exploradas, e, a fim de superar essa dominação, devemos primar por um

processo de formação intelectual, mas também "social, cívica, política, absolutamente indispensável à democracia que vá além da pura democracia burguesa e liberal (Freire, 1993, p. 79)."

Para superarmos essas injustiças, Freire nos orienta a ensinar não de forma transmissiva, mas ensinar para "[...]desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de estórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática [...] (Freire, 1993, p. 18)."

Na conversa entre os estudantes e nas trocas que se dão no convívio no espaço escolar, é evidente a riqueza dos seus saberes e dos seus fazeres, sendo estes permeados pela aprendizagem que acumulam na relação direta com os membros mais velhos da comunidade, como seus avós e pais. Contudo, não fica evidenciada a exploração desses saberes e fazeres nas práticas pedagógicas na sala 1, pois as práticas executadas com os estudantes remetem a um processo de assimilação cultural.

Ao levar para a sala de aula a reprodução de práticas sem vínculo com a comunidade quilombola e uma seleção de conteúdos colonial, tiramos dos estudantes quilombolas o direito de apropriação da sua cultura e, consequentemente, o distanciamos da sua formação identitária. Entretanto, não podemos responsabilizar a professora Jô por esse distanciamento, mas chamar a atenção para o poder público e o seu compromisso constitucional com a formação docente e a oferta da educação de qualidade para todos.

EM BUSCA DE UMA REPARAÇÃO HISTÓRICA: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA TURMA 2

A sala de aula número 2 tem as mesas e cadeiras dos oito estudantes dispostas em frente ao quadro verde e a mesa da docente próxima à janela. Há uma mesa com vários livros e uma mala cheia deles, como acervo do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), outra mesa com uma televisão doada pela docente, juntamente com um aparelho para reprodução de DVD.

Outras mesas ficam dispostas com materiais didáticos diversos, incluindo um cantinho da Matemática, sendo este construído a partir da participação da docente no PNAIC (2014). No cantinho da Matemática era possível encontrar instrumentos de medida convencionais e não convencionais, como relógios, fita métrica, trena, garrafas e caixas; recursos para contagem e operações envolvendo os algarismos, como o ábaco, calculadora,

tampinhas e palitos de picolé; jogos de carta, grãos para o jogo de bingo; aparelho de telefone; e outros materiais que pudessem ser uteis durante as aulas.

Os jogos voltados para a Língua Portuguesa estavam guardados em armários na sala comunal, onde funciona biblioteca e sala de reforço, além de, se necessário, tornar sala de reuniões e ou local de atendimento aos pais/ familiares quando assim o exigir. Tais jogos são de uso coletivo, à disposição para as três docentes, sendo guardados em lugar e acesso comum.

A docente, identificada por Cléo, tem quase 3 décadas de atuação no magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma das preocupações da docente é o descaso com que os estudantes e a comunidade são tratados pelo poder público. Consciente da necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas para os estudantes da comunidade quilombola, a docente se entende no papel de não apenas formar os estudantes, mas lhes assegurar um atendimento que leve em consideração suas necessidades.

Cléo entende a importância da perpetuação da cultura local e diz compreender a necessidade de que houvesse um docente da própria comunidade a ensinar na escola, ministrando as aulas e conteúdos curriculares sistematizados, enriquecidos pela cultura local, valorizando seus saberes, modos de fazer e participar da vida em comunidade.

Quando olha para a realidade em que atua, ela reforça a importância dos membros mais velhos da comunidade, assim como os moradores mais antigos, certa de que estes carregam consigo o patrimônio cultural da comunidade e que os tais deveriam ter espaço na escola, como componente curricular, para ensinar às crianças o modo de viver e de pensar da comunidade. Ela sonha com um projeto em que as ações voltadas para a multiplicação dos saberes locais, por meio dos idosos, seja sistematizado, conforme afirma:

Confirmando o exposto pela professora Jô, Cléo afirma que não há cursos de formação para o atendimento às especificidades da educação quilombola e, que o que as angustia é que nem mesmo os materiais didáticos chegam à escola, havendo a necessidade da aquisição de materiais custeada pelas docentes, em oportunidades diversas.

Ao afirmar que falta na escola computadores em funcionamento, copiadora ou impressora, a docente está denunciando que as atividades didático-pedagógicas que necessitam impressão, devem ser enviadas, com antecedência, para a secretaria de educação para serem impressas em suas máquinas e devolvidas às docentes em tempo hábil. E em virtude desse contratempo, as docentes optam por pagar, com recursos

próprios, os trabalhos de impressão e cópia de atividades. Com essa situação, a fim de evitar transtornos, na maioria das vezes as atividades são expostas no quadro e as crianças as copiam nos cadernos.

Certa da importância de fomentar a história, a cultura e os saberes locais, a aula da docente, bastante dialógica, incentiva os estudantes a formularem perguntas e buscarem as respostas entre seus pares, promovendo desta forma, amplos debates. Em momentos diversos a docente quedava-se a questionar sua postura, dividida entre o cumprimento de um currículo oficial e o currículo real, palpitante e vivo, clamando por ações menos ortodoxas e mais voltadas para as necessidades e interesses dos estudantes

Ao conduzir suas aulas pautando na metodologia do diálogo e da valorização dos saberes trazidos pelos estudantes, além de questionar-se a si mesma, a docente agia como se faz necessário no papel exercido por ela, com autoridade, sem, contudo, ser autoritária, tolhendo os estudantes de sua liberdade. Em consonância com Paulo Freire (2011) a autoridade é demonstrada no ato de ensinar:

> A diferença é precisamente que o professor tem que ensinar, que vivenciar, que demonstrar autoridade e que o aluno tem que vivenciar a liberdade com relação à autoridade do professor. Comecei a ver que a autoridade do professor é absolutamente necessária para o desenvolvimento da liberdade dos alunos, mas que se a autoridade do professor ultrapassa certos limites que a autoridade tem que ter em relação à liberdade dos alunos, então não temos mais autoridade. Não temos mais liberdade. Temos autoritarismo (Freire, 2011, p. 82).

Essa relação estava muito bem delimitada para os estudantes e a dimensão da autoridade da docente não estava perdida, mesmo quando cantavam na sala as músicas ensinadas pelos mais velhos; quando contavam sobre as relações familiares; quando transitavam pela sala em busca de um material ou outro; ou até mesmo para entabular uma conversa com um colega.

No decorrer das aulas, a docente organizava os estudantes ora em grupos ora individualmente, dependendo das atividades propostas. A introdução da aula era feita para todos e, como em um círculo de cultura, todos poderiam opinar a respeito do tema tratado,

inserindo nuances das suas vivências. Após o debate inicial, as atividades eram distribuídas e orientadas de acordo com o ano de escolaridade e o desenvolvimento de cada um.

Os estudantes do segundo ano, ainda em processo de alfabetização, ganhavam lugar mais próximo à mesa da professora, tendo sempre, em mãos, o alfabeto móvel- conjunto de letras do alfabeto recortadas individualmente- para construção de palavras, tendo como base o princípio silábico, já que este é o pilar do método trabalhado pela docente. Os estudantes do terceiro ano, trabalhando com pequenos textos, eram levados à leitura, compreensão de sentidos e interpretação das informações contidas neste, de forma oral, inicialmente, e, em seguida, a produção escrita no caderno. Os trabalhos com textos, especialmente as fábulas, um gênero adotado pela docente por seu caráter educativo, tinham presença garantida nas aulas, sendo que, na falta de recursos para impressão, estes deveriam ser copiados no caderno, a partir de sua redação no quadro pela docente ou do livro didático.

Sendo assim, os estudantes do quarto e quinto anos copiavam muitos textos. Não sem reclamar, porque julgavam perda de tempo, especialmente quando estes estavam em livros didáticos. O trabalho com ortografia pautava-se na leitura e cópia de grupos de palavras com característica ortográfica comum, além de recorte de palavras em revistas contidas em um cesto na sala de aula.

Ao tratar da Matemática, os algoritmos tradicionais tinham espaço cativo, ora em resolução de problemas envolvendo as operações fundamentais do campo aditivo e do campo multiplicativo, sendo este trabalhado apenas com os estudantes dos quartos e quintos anos. A resolução de problemas não era tratada como uma metodologia de ensino, mas com a concepção tradicional de problemas não contextualizados ou distantes das vivências das crianças.

Os projetos pedagógicos desenvolvidos eram trabalhados com todos os estudantes e as temáticas envolviam aspectos locais. Como, por exemplo, o projeto interdisciplinar de Língua Portuguesa, Literatura e Ciências, desenvolvido no segundo semestre de 2017, quando coletaram e catalogaram folhas, flores e sementes das árvores da comunidade. Poemas como *Leilão de jardim* de Cecília Meireles (2020) e fábulas como africanas *A lenda do Baobá* (IANCOSKI, 2020) compunham o repertório de gêneros textuais explorados no projeto.

A professora Cléo, sempre que elaborava um projeto convidava à participação a turma 1, sendo que em algumas atividades havia a adesão da turma e em outras não. Nestes projetos os gêneros textuais receitas, poemas, bilhetes, convites, dentre outros estavam presentes, desde o ponto de partida com a exploração do gênero até o final, com a produção de texto feita de forma individual ou coletiva.

A partir desses gêneros Cléo explorava dados matemáticos que poderiam ter seus conteúdos abordados e trabalhados. A exploração do gênero receita estava ligado à culinária praticada nos lares da comunidade. Passando pelo debate sobre os ingredientes até o modo de fazer, a metodologia contemplava aos estudantes da turma multisseriada, possibilitando a participação de todos, considerando o tema comum entre eles.

Na receita de feijoada, no trabalho com a Alfabetização Matemática na perspectiva do Numeramento, as unidades de medidas foram discutidas, bem como o preço de cada ingrediente. As crianças apontaram, então, quais ingredientes não comprariam, como a linguiça, as ervas e temperos produzidos na comunidade.

Atividades como esta levava a primeira parte da manhã, pois estava assegurada às crianças a oportunidade de expor suas opiniões, falar o que pensavam, estabelecer relações com situações vivenciados no cotidiano e levantar hipóteses. Copiar o texto do quadro era tarefa de todos, mas as atividades seguintes eram distribuídas aos anos distintos da turma multisseriada.

O segundo ano passava pela contagem um a um e resolução de situações problemas utilizando os algoritmos tradicionais. O terceiro ano, além das atividades destinadas ao segundo ano, tinha como acréscimo a escrita de números por extenso. Para o quarto e quinto a resolução de problemas envolvia situações de multiplicação e divisão.

Em um dos projetos ensino desenvolvido, a docente convidou os membros mais velhos da comunidade para uma roda de conversa com os estudantes, tendo como assunto principal as unidades e instrumentos de medidas antigos. Na ocasião, os estudantes tiveram a oportunidade de conversar com seus familiares ali presentes, inquirindo-os acerca de temas vivenciados por eles.

A professora relata que ouvia as pessoas mais velhas da comunidade referindo-se à medição das terras, das colheitas de cereais e sementes com termos pouco usuais e que fugia-lhe à compreensão. As unidades de medidas de capacidade e volume são denominadas pelos moradores do quilombo de: quarta, meia-quarta, neta, prato e meio-

prato. Essas medidas são utilizadas, especialmente, para os produtos gerados no moinho d'agua, como o fubá e canjiquinha. Os instrumentos para essas medidas são caixas de madeira, as quais foram reproduzidas pelos estudantes devidamente orientados pela docente, utilizando material reciclável, tendo por base as dimensões reais.

Foram elencados como conteúdos curriculares nesse projeto: fração e unidades de medidas, bem como seus instrumentos, estabelecendo conexão com tais medidas e equivalência das mesmas, não deixando de utilizar material concreto para maior compreensão do conteúdo. A docente utilizou também um bolo e um queijo como ilustrativos para a quarta e as suas divisões consistindo nas subunidades.

De forma brilhante e significativa, a docente torna-se pesquisadora de seu espaço de atuação e traz resultados espetaculares acerca da cultura local. Para Freire (1996) a ação de pesquisar é parte integrante da ação docente, já que:

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres encontram-se 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. 32).

O trabalho gerou uma proximidade dos moradores mais velhos da comunidade com a escola, além de tê-los levado às feiras regional e nacional de Matemática, recebendo medalhas e convites para a divulgação de mais pesquisas de tal porte na comunidade.

A professora Cléo sempre que podia criava situações pedagógicas de valorização da cultura local, mas não perdia de vista a dimensão subjetiva dos estudantes, avaliando sua aprendizagem. Por vezes, preocupada por não vislumbrar avanço na consolidação do processo de alfabetização de alguns estudantes, ela reconhece que

> Não é possível estar no mundo, com o mundo e com os outros, indiferentes a uma certa compreensão de por que fazemos o que fazemos, de a favor de que e de quem fazemos, de contra que e contra quem fazemos o que fazemos. Não é possível estar no mundo, com o mundo e com os outros, sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo (Freire, 2016, p. 678).

Ao apresentar-lhes conteúdos escolares das diversas áreas de conhecimento e propor atividades que compreendam a dinâmica da vida, sem perder de vista a dimensão histórica e cultural da comunidade, os atores educacionais dessa turma são levados a assumir uma postura comprometida com a emancipação individual e coletiva. Conscientes da importância de suas ações, os estudantes aprendem que estas serão promotoras de oportunidades de desenvolvimento, conciliando as tradições, valorizando o passado e o presente cultural local, incorporando elementos científicos aos conhecimentos produzidos e circulantes na comunidade.

Aqui, de forma a conhecer a importância da atuação docente, Cléo vislumbra uma reparação histórica quanto aos conhecimentos acumulados pelos membros de uma comunidade tradicional. Os conteúdos curriculares trabalhados em concomitância com os saberes locais, promove uma ruptura necessária com a perspectiva colonial e eurocêntrica presente na política educacional neoliberal.

Essa ruptura dá lugar ao currículo real, ou seja, os conhecimentos que, de fato, foram consolidados pelas crianças, considerando sim, os elementos e conhecimentos oriundos do currículo oficial, mas tendo como pressuposto basilar as experiências pessoais de cada estudante. Essas experiências são construídas no cotidiano da escola e nas vivências fora dela, na interação entre seus pares geracional e na participação nas atividades comunitárias, seja entre os familiares, seja entre os demais agrupamentos sociais.

Assim, as práticas pedagógicas na sala 2 valorizam não apenas os estudantes e seus saberes, mas pauta-se no diálogo, na interação social e na manutenção da cultura local. Desta forma, a formação desses estudantes vincula-se com as suas experiências, com os saberes da sua comunidade, com as suas memórias familiares e territoriais

DE FORMA CONCLUSIVA, É POSSÍVEL COMPRENDER QUE

Lutar por uma educação de qualidade diz de lutar pela qualidade da Educação Quilombola e de todas as demais modalidades da educação, pois o seu público, como sujeito de direito, tem resguardado o direito a igualdade, conforme preconiza a Constituição Federal (1988). O embate pela garantia desses direitos não diz só dos estudantes quilombolas, mas sim de toda a sociedade e de que país queremos construir.

A educação que considera todos os sujeitos e os seus direitos de aprendizagem, visam a promoção de uma formação antirracista, que combata todas as formas de violência e fomente uma cultura de paz. Assim, com tantos conceitos reconstruídos, ressignificados e tantas questões respondidas, mas que, ainda, suscitam reflexões e novas questões. Trajetórias de vida. Espaço de convivência e de percepção do outro, seja no papel de educando ou de educador, mas aprendendo com as semelhanças e com as diferenças. Aprendendo na igualdade como ser humano, mas diferente enquanto pessoalidade.

As docentes dessa comunidade esmeram-se em ofertar um ensino de qualidade aos estudantes que são crianças cheias de desejos, de sonhos, repletas de histórias vividas e por viver, que participam do espaço da sala de aula, com leituras de mundo diversas e subjetividades tão diferentes. Elas são caracterizadas por suas redes de conhecimento amplas que exigem daquele que compartilha aprendizagem com estes, sobretudo a sensibilidade de desejar conhecê-las.

Pensamos e criamos em função dos conhecimentos que adquirimos em nossas vivências e estas estão imersas nas relações de poder presentes nos diversos espaços nos quais convivemos. Mas, se desejamos romper com essas relações hierárquicas, temos de trabalhar para a mudança, individual e coletivamente, tanto na interação social quanto na escolar.

Compartilhando opiniões em comum quanto às dificuldades de aprendizagem de alguns estudantes, as docentes da escola quilombola creem que o auxílio de outros profissionais seria bem-vindo, mas não encontram suporte intersetorial no atendimento às demandas sociais, sanitárias e culturais.

Em várias situações, a professora Cléo torna-se porta-voz do grupo e incumbe-se de repassar à comunidade as orientações e ou sugestões acordadas entre o corpo docente. Sua atuação leva os estudantes à compreensão da realidade em que vivem os remanescentes quilombolas. As atividades escolares, ainda que esporádicas, contribuem para a reflexão de que essa realidade pode ser transformada por meio das ações desencadeadas por seus moradores.

Diante de todos os desafios que surgem a cada ano ou a cada etapa escolar, ou a cada mudança no cenário político-econômico, por se tratar de lutar contra uma sociedade excludente e marginalizante, a valorização e respeito pelos sujeitos são primícias que devem ser difundidas como aspecto imaterial e vivificador das práticas pedagógicas. Ainda

que a escola não tenha um Projeto Político Pedagógico (PPP) que contemple os sujeitos, as práticas e as políticas educacionais trabalhadas ali, cada docente conduz suas aulas de acordo com os saberes de sua experiência. Isso caracteriza as práticas diversificadas entre si, mas com pontos em comum, como a seleção de conteúdos e a metodologia de ensino empregada.

Sua cultura, seus saberes, seu olhar, sua forma de ver, de viver, de falar, de andar e de mover no seu local e no global, devem despertar nos formadores de quilombolas uma necessidade premente do interdisciplinar, do que é múltiplo e ao mesmo tempo único, mas integrados, sem dicotomias, sem rupturas, como se da vida não fizessem parte. Assim, superaríamos as viseiras dos enfoques compartimentados, sobre os quais o silêncio, e não o diálogo, é prevalente.

Os paradigmas teóricos, pautados em Paulo Freire, lembram-nos da necessidade de conhecer os sujeitos da aprendizagem, bem como seu pertencimento social e cultural, compreendendo que como mediador da aprendizagem o docente deve ofertar o melhor para o estudante. Sendo assim, as práticas educativas devem pautar na pessoalização desses sujeitos, primando por saber quem eles são, o que sabem e o que necessitam saber, ou seja, conhecer e ter sua trajetória de vida como componente curricular, através de um processo educativo dialógico, problematizador e permanente, gerando novas descobertas e direcionando a novas leituras.

Assim, partindo da mobilização de princípios humanizantes, as ações educativas na escola, tanto para a leitura quanto para a escrita, ou para a aprendizagem da Matemática e de tantas outras áreas de conhecimento e seus conteúdos, poderiam partir das aprendizagens culturais e históricas trazidas pelos estudantes e de músicas, jogos, brincadeiras, expressões, palavras... Se assim for, promoveriam de forma lúdica, interativa e participativa aulas cheias de boniteza, paramentadas na escuta atenta do outro e que formem o humano presente em cada indivíduo do processo.

Ao planejar aulas repletas de significado, suscitando reflexões, análises críticas sobre o momento e o devir, o currículo escolar ainda é colonizado, tendo nele estampado a produção e os saberes de um grupo que insiste e persiste em manter sua hegemonia em todos os âmbitos da sociedade brasileira.

Para atender aos estudantes quilombolas, faz-se necessário ofertar uma formação específica aos docentes que ali atuarão, enquanto não há um docente da própria

comunidade para atender aos estudantes da Educação Básica local. A formação a estes deve ser pensada no sentido de ressignificar o papel da escola, especialmente a quilombola, tanto no aspecto social, quanto na seleção de conteúdos curriculares, dando resposta à questões como: que diretriz curricular utilizar? Qual a realidade social em que se insere o público atendido? Qual o projeto de educação se requer para a realidade dessa comunidade? Como promover um processo educacional que garanta, de fato, o direito ao conhecimento, à identidade étnica, à memória enquanto povo e à cultura local?

A resposta a tais questões diz de uma educação que respeita a origem dos estudantes, bem como as diversidades e os modos plural de viver e aprender. Assim, valorizar os povos quilombolas e seus saberes é uma forma de combater as desigualdades, lutar pela instauração da real democracia e assegurar a todos o direito de viver com dignidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. **A educação no quilombo e os saberes do quilombo na escola**. Vitória: EDUFES, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:** Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

BRASIL. L**ei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2019b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Presidência da República, [2019c]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2003d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** geometria. Brasília: MEC, SEB, 2014b. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/antoniomauricio/files/2017/11/5_Caderno-5_pg001-096.pdf.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB 8, de 20 de novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: CNE, 2012. Disponível em: https://bityli.com/pPqmm.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'agua, 1993.

CAPÍTULO 50

"ÁFRICA E BRASIL - NOSSAS RAÍZES": UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A IMPLANTAÇÃO DA LEI N.10.639/2003 NO CONTEXTO DO TRABALHO DOCENTE

Vanessa Caroline da Cruz

INTRODUÇÃO

> *"Os descendentes precisam saber que a história da África é tão bonita quanto a da Grécia."*
>
> Alberto da Costa e Silva

Ensinar e aprender história são sempre ações que implicam escolhas, conscientes ou não. A historiografia ocidental nos ensina que conhecer tudo sobre todas as civilizações, povos e culturas que viveram em todo o planeta, em todos os tempos, se desenha como uma impossibilidade prática e teórica. Sendo assim, o olhar que direcionamos para o passado está investido de presente, de questões da ordem do dia, das inquietações daqueles que se lançam a investigar aquilo que ocorreu antes de estarmos aqui, e que contribuiu para construir e sedimentar o mundo em que vivemos hoje (Bloch, 2002).

Perguntar e entender *o que* estudamos e, sobretudo, *por quê* estudamos alguns temas em história enquanto ignoramos outros é, pois, fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem de professores, estudantes e demais sujeitos seja provido de sentido (Carr, 1996). Considerando o processo histórico de formação da sociedade brasileira, seria possível deduzir que as aulas de história no país fossem, naturalmente, eivadas de referências indígenas, africanas e portuguesas, para além das lições da famigerada "história geral", onde aprendemos supostas referências sobre a "história universal".

Conforme Miranda e Lozano (2020):

> A presença africana é constitutiva do continente americano. Para embasar essa afirmação bastaria considerar o contingente populacional de africanos arrastado

> pelo tráfico escravista. Embora a quantificação deva admitir imprecisões devido à escassez dos registros que acompanha a violência do tráfico negreiro, a persistência de historiadores em desenvolver investigações nessa linha estima que, do início da colonização até o século XIX, entre 3.300.000 e oito milhões de pessoas escravizadas aportaram no Brasil. Até ao século XIX contabilizam-se 12,5 milhões de africanos a entrar no continente americano através do comércio transatlântico de escravizados (MIRANDA; LOZANO, 2018).

No entanto, essa obviedade se choca frontalmente com o simples exame do sumário de qualquer material didático da disciplina (Oliveira, 2022, p. 12), distribuído em todo o país, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O predomínio do eurocentrismo (Nascimento, 2020) permeia não só a escolha dos temas e o olhar sobre o protagonismo histórico de determinados povos e culturas, mas também as teorias e métodos, abordagens aos conteúdos, periodizações e marcos temporais estabelecidos como relevantes e inseridos nos currículos oficiais.

Sendo assim, tanto os livros didáticos quanto o ensino de história apresentam uma enorme lacuna entre a experiência vivida pelos povos que formaram nosso país e o discurso, movido pela perspectiva da "história dos vencedores":

> [...] é inegável a destituição da presença negra por meio de violentos artifícios do colonialismo, com a intenção de instaurar a civilização europeia no centro da dominação política, econômica e do conhecimento. Como assevera Fanon, a "inferiorização do negro", essa desumanização que oblitera qualquer reconhecimento e conduz ao "sentimento de inexistência" (Fanon, 2003, p. 125) é um forte ardil para a rasura das margens de contato entre o continente americano e o africano e para a identificação das lógicas diaspóricas que atravessam as Américas. Na legitimação da hierarquia racial é imprescindível o controle de imaginários, representações e estereótipos para fazer persistir a inferiorização de pessoas, culturas e conhecimentos dos povos subalternizados. Esse controle tem por efeito o que se denominou *epistemicídio*, isto é, a descredibilização e supressão de conhecimentos não-ocidentais e não-cristãos por uma operação epistemológica, a da ciência moderna, que se impôs pela força da intervenção política, econômica e militar do colonialismo e capitalismo moderno (Miranda; Lozano, op.cit.) (Grifos nossos).

Apenas muito recentemente é que passamos a encontrar algumas tímidas pinceladas desses temas nos manuais didáticos brasileiros, após o marco da lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, a qual estabelece as diretrizes e bases para a educação no Brasil, determinando:

> Artigo 26-A "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira."
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003).

Nesse ínterim, o presente trabalho constitui um relato de experiência da implantação da disciplina eletiva "África e Brasil - nossas raízes", realizada no Colégio Estadual Dom Geraldo Fernandes, uma comunidade localizada na periferia da cidade de Cambé, interior do estado do Paraná (entre os anos de 2021 e 2022) com o intuito de possibilitar, junto aos discentes, o desenvolvimento de conhecimentos sobre a história do continente africano e seus povos em diáspora.

Baseada no imperativo da lei 10.639/2003, a eletiva buscou enfrentar, na prática, algumas das dificuldades encontradas pelos docentes na execução dessa importante tarefa. Entre elas, podemos destacar a ausência de uma formação acadêmica adequada, insuficiência de materiais didáticos, marginalização dos conhecimentos de matriz africana e, sobretudo, a dificuldade sistemática de acesso às reflexões didáticas específicas sobre a temática: ensinar história da África e afro-brasileira é específico, demandando uma postura específica.

Sua elaboração teve início através de um processo de levantamento de dados sociais, econômicos e étnico-raciais sobre os estudantes, suas famílias e o entorno da instituição, realizada em uma iniciativa coletiva organizada por meio da Equipe Multidisciplinar[59] da

[59] Conforme a Resolução Seed 3399/2010, alterada pela Resolução nº 807 - 16/02/2023 - as Equipes Multidisciplinares Para a Educação das Relações Étnico-raciais (EMERER) são instâncias do trabalho escolar com

escola, durante os anos de 2018 e 2020. Além disso, também foram relevantes os relatos recorrentes de racismo feitos pelos alunos sobre fatos ocorridos dentro da instituição.

Trazendo sugestões de abordagens teórico-metodológicas, atividades e práticas que permitissem aos estudantes vivenciar um ensino de história como perspectiva de *transgressão* (hooks, 2017) aos paradigmas educacionais impostos pelo eurocentrismo seu objetivo é constituir um contato inicial para fomentar ideias que possam auxiliar aos profissionais da educação básica a vencer impasses na construção da escola como espaços de igualdade racial.

Em sua construção foram fundamentais o conceito de *quilombismo* (Nascimento, 2020) e as contribuições prático-teóricas da obra "*A questão étnico-racial na Educação Básica*: contribuição da escola no processo de 'autoidentificação racial' das crianças e adolescentes", cujas discussões alimentaram nossas práticas docentes e discentes.

A COMUNIDADE DOM GERALDO FERNANDES

O Colégio Estadual Dom Geraldo Fernandes é situado na periferia da cidade de Cambé (Paraná), oferta os níveis de Ensino Fundamental e Médio na modalidade de Educação em Tempo Integral, implantada a partir do ano de 2021, por meio do Programa Paraná Integral:

> instituições que ofertam exclusivamente educação em tempo integral, onde as turmas de todos os anos e séries são de tempo integral, não possuindo oferta de turmas com período parcial no diurno, e todos os professores atuam integralmente, com dedicação exclusiva nessas instituições (40 horas-aula semanais) (BARRETO, 2020, p. 12).

A implementação do referido programa foi desenvolvido através de uma parceria profícua com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE - Brasil), com base na concepção prático-teórica da *Escola da Escolha*: um modelo de educação que visa oferecer não apenas uma formação acadêmica de excelência, mas também amplia as referências

o objetivo de desenvolver ações de combate ao racismo e à discriminação, através do ensino estratégico de História africana e afro-brasileira. Sua missão é a promoção da igualdade racial.

sobre valores e ideais do estudante e o apoia no enfrentamento dos imensos desafios do mundo contemporâneo.

> O estudante e a construção do seu Projeto de Vida encontram-se no "coração" da Escola da Escolha. Nela, o estudante reflete sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que deseja para a sua vida, onde almeja chegar e quem pretende ser, tanto na sua vida pessoal e social, como no mundo produtivo (BARRETO, Thereza. 2020. p. 13).

Segundo o Documento Orientador n. 01/2022 DEPEB/DEDUC/SEED, que regulamenta a oferta da educação em tempo integral no estado do Paraná:

> A Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná, por meio da Política de Educação em Tempo Integral, visa à formação humana em suas múltiplas dimensões, tendo como princípio elevar a qualidade de ensino, na perspectiva de atribuir novos sentidos à prática pedagógica e à organização do currículo que atendam às necessidades das infâncias e juventudes presentes na escola, ampliando tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem, ressignificando saberes e experiências, e possibilitando o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Educação em Tempo Integral* 2022, p. 4).

E ainda:

> Com o objetivo de promover uma educação de qualidade e também atender a Meta 6, do Plano Estadual de Educação (Lei no 18.492/2015), que prevê "oferecer Educação Integral em tempo integral em, no mínimo, 65% das instituições de ensino públicas, de forma a atender, pelo menos, 60% dos estudantes da Educação Básica, até o final da vigência deste Plano", a Secretaria de Estado da Educação do Paraná busca ampliar, ano, a ano a oferta da Educação Integral em Tempo Integral. (p. 7)

A permanência dos alunos na escola em turno único possibilitou a ampliação da carga horária e, assim, consequentemente, abriu novos caminhos para a discussão de assuntos e temas tão necessários, mas ao mesmo tempo tão negligenciados pela estrutura

rígida dos currículos oficiais. De acordo com o modelo preconizado pelo ICE, são ofertados aos estudantes não apenas as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, regulamentados na rede estadual de ensino pelo Currículo da Rede Estadual do Paraná (CREP - Ensino Fundamental), mas também disciplinas da parte diversificada, denominadas pelo Instituto como Metodologias de Êxito.

Entre elas, estão previstas as disciplinas de Projeto de Vida, Protagonismo, Práticas Experimentais, Estudo Orientado, Pensamento Científico e as Eletivas, "componentes curriculares temáticos, oferecidos semestralmente, propostos pelos professores e/ou pelos estudantes". A proposta da disciplina eletiva "África e Brasil - nossas raízes" surgiu da urgência em promover uma educação para as relações étnico-raciais que levasse em conta o perfil racial e socioeconômico de nossa comunidade.

Localizada no norte do Paraná, região sul do Brasil, a instituição e o bairro onde ela se assenta constituem um contraponto à narrativa do sul branco, descendente de imigrantes europeus. Contando com cerca de trezentos alunos matriculados, dados registrados *in loco*[60] revelaram a autodeclaração de 60% destes como pretos ou pardos.

A composição racial do corpo discente se destaca visualmente, sendo acompanhada por indicadores[61] tradicionalmente encontrados em comunidades pobres: famílias monoparentais em sua maioria, com renda de até dois salários mínimos e meio, altos índices de evasão, gestações na adolescência, mães e pais com baixa escolaridade, subempregos e poucas expectativas para a escolarização dos filhos, ainda que tenhamos como vizinha uma das maiores instituições de ensino superior do estado - a Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Os traços negróides estão presentes nos cabelos, nos narizes, peles e lábios, bem como na música, nas artes visuais e nas formas de expressão dos alunos. No entanto, as estruturas racistas[62] observadas fora dos muros parecem se espelhar no cotidiano da escola: nos cabelos crespos alisados ou presos, na baixa autoestima dos estudantes negros,

[60] Pesquisa de levantamento do perfil étnico-racial da comunidade Dom Geraldo por meio de questionário de autoidentificação, realizada pela Equipe Multidisciplinar, com atividades discentes nos componentes curriculares de História e Matemática. Dados de 2021.

[61] Perfil sócio-econômico traçado por meio de levantamento de dados realizados pelo professor de sociologia da instituição, docente Marcos Alberto da Silva Melo, relativos ao ano de 2019

[62] Almeida, Silvio. *Racismo Estrutural*. Coleção Feminismos Plurais - São Paulo : Sueli Carneiro ; Editora Jandaíra, 2021.

nos episódios recorrentes de racismo[63] que têm como vítimas preferenciais os alunos negros, na violência das falas de professores que reproduzem posturas que desacreditam os estudantes quanto às suas capacidades.

Diante desse contexto e das potencialidades trazidas pela promulgação da Lei 10.639/03, a necessidade de criar uma disciplina eletiva que tinha como pré-requisitos a articulação de temas que envolvessem dois ou mais componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazer discussões sobre tópicos que envolvessem questões do dia-a-dia dos alunos e despertassem seu interesse a ponto de optarem por cursar esta disciplina pareceu uma grande oportunidade para promover uma cultura de paz, com a tentativa de equalização dos conflitos e diminuição dos índices de ocorrência de episódios racistas no colégio e, ainda, a autoidentificação, o empoderamento e a consciência racial à comunidade.

Tendo como público alvo os alunos dos sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental II, no intuito de possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos sobre a história do continente africano e seus povos em diáspora, o curso tinha previsão inicial de duração semestral (ofertado em duas aulas semanais, ministradas todas as quintas-feiras), mas foi estendido para um ano, permitindo a ampliação das discussões. O planejamento esteve dividido em quatro eixos básicos, compreendendo a periodização comumente proposta por autores como Alberto Costa e Silva (A enxada e a Lança: a África antes dos Portugueses; A Manilha e o Libambo - A África e a Escravidão) e Valter Roberto Silvério (organização da coleção História Geral da África).

O primeiro eixo, denominado "A África e eu", destinou-se a abordar a importância de conhecer História da África, através de episódios de desenhos animados e séries que representassem a grandeza de antigos reinos e impérios africanos, contemplando a perspectiva da África como berço da vida humana, da antiguidade com as imponentes civilizações do Egito, de Cuxe, Axum, e a cultura de Nok. Nele, também buscou-se promover a autoidentificação e o reconhecimento da ancestralidade africana.

No segundo eixo - A África antes dos Portugueses - buscamos apresentar aos estudantes as principais características dos reinos e impérios africanos contemporâneos à

[63] Conforme acompanhamento realizado pela Equipe Multidisciplinar da Instituição, ocorreram (no ano de 2021) pelo menos seis casos de racismo entre alunos e um onde um aluno foi vítima de racismo (sobretudo, recreativo) por parte de diversos membros da comunidade escolar, inclusive professores. Todos foram encaminhados à direção e ao Núcleo Regional de Ensino.

chamada Idade Média europeia, e que tiveram contato com povos como os portugueses, espanhóis, franceses, entre outros, por ocasião da expansão marítima dos séculos XV e XVI. Entre as culturas selecionadas estiveram o Reino do Benin, do Mali, o império Songhai, situados na região do golfo do Benin; além das tradições oriundas da região centro-africana, onde hoje se situam Congo e Angola.

Considerando o violento encontro entre os povos dos continentes europeu e africano no contexto do colonialismo moderno, o terceiro eixo "África e Brasil" pretendeu proporcionar aos estudantes a compreensão do processo de diáspora dos povos africanos, sua dispersão pelo mundo (sobretudo, no continente americano) e a construção de comunidades afro-diaspóricas nessas regiões.

Já no quarto eixo, mostrou-se imperativa a discussão sobre o racismo, sua presença em nossa instituição, a importância de uma mobilização em torno do seu combate, e da construção de posturas antirracistas em toda a comunidade, desde o corpo docente até o discente. Nela, os alunos foram encorajados a identificar e descrever comportamentos racistas, propondo possíveis soluções para elas que pudessem ser aplicadas no cotidiano escolar e do bairro.

> No cotidiano escolar, compreendido como um potente espaço para diálogos e compartilhamentos, inserir reflexões e ações que envolvam (não só) a percepção do racismo, como também práticas antirracistas, são demandas necessárias – e urgentes. Nesse sentido, a escola, vista como um espaço privilegiado para a constituição do sujeito, torna-se um campo de possibilidades para abordar as múltiplas diferenças que atravessam os estudantes, a problematização de uma visão única (colonial e eurocentrada) de mundo, além de estimular pesquisas sobre as culturas africana e afro-brasileira (Pinheiro, 2022, p 38).

A observação do conteúdo programático previsto pode levantar questões sobre a ausência de um eixo ou momento no qual a disciplina se dedicasse a promover o conhecimento das crianças e adolescentes sobre a escravidão e o regime colonial que a sustentava. Três são as justificativas para tal ausência:

Conforme as diretrizes traçadas pelos Cadernos de formação do ICE, a proposta era apresentar conhecimentos e experiências que os estudantes não teriam nos componentes curriculares da BNCC, bem como fornecer a eles a oportunidade de ter contato com novos

prismas através dos quais pudessem observar conhecimentos prévios. Além disso, por se caracterizar como uma disciplina eletiva, que precisava ganhar a presença dos alunos, importou fazê-los perceber, desde a apresentação do programa, que não se trataria do resgate de histórias de opressão aos negros.

Por fim, a disciplina buscou privilegiar a monumental história dos povos africanos e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira, deixando o estudo da estrutura econômica dos impérios ibéricos para um outro momento. Trata-se de uma escolha epistemológica descolonial feita ao considerar que o fenômeno histórico da escravidão moderna, embora atravesse violentamente a história da África e dos africanos, é um fenômeno branco e europeu.

Diante da idade prevista para as séries em questão, a metodologia proposta buscou privilegiar o brincar, a ludicidade e formas de abordagem dos conteúdos que despertassem sua atenção. Por meio do uso de obras de diferentes mídias (histórias em quadrinhos, filmes, sitcoms, entre outros) procurou-se promover o conhecimento sobre a História da África e Afro-brasileira, refletindo sobre a importância desse legado para a formação da cultura brasileira e, para além disso, da constituição de nossa comunidade escolar.

A proposição da referida disciplina no contexto descrito tinha como objetivo geral fomentar junto aos alunos o reconhecimento da ancestralidade africana, com vistas ao empoderamento dessa identidade, bem como, da preparação dos estudantes para a apropriação das políticas públicas e ações afirmativas voltadas para essas populações. Quanto aos objetivos específicos, pretendia-se atingir finalidades articuladas em três bases:

- Identidade: Abordar as heranças africanas na história e cultura Brasileira e a identificação dos estudantes com essa origem;
- Autoidentificação: promover a valorização das características físicas, históricas e culturais dos descendentes da diáspora africana, incentivando o corpo estudantil a abraçar suas raízes;
- Autodeclaração: fomentar a compreensão dos mecanismos de composição racial da população brasileira, sobretudo a partir dos conceitos utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), buscando facilitar a autodeclaração dos alunos.

AS REFLEXÕES NA PRÁTICA: ATIVIDADES SUGERIDAS

Apresentação da disciplina	
Tema:	**Conhecimentos prévios.**
Questão geradora:	O que você sabe sobre o continente-mãe?
Objetivos de aprendizagem:	Facilitar o levantamento do conhecimento prévio da turma, incentivar a consciência dos não-saberes sobre a África e os afro-brasileiros.
Metodologia:	Desafio premiado - quizz sobre o continente africano.
Recursos:	Vídeo "É Cringe você não conhecer o continente africano", Perfil @bantu_man. Dispoível em: https://fb.watch/hIzJtjUF9o/
Avaliação e critérios:	Composição semanal do Portfólio - crescimento verificado entre o conhecimento prévio e a construção do saber escolar.
Bibliografia:	COSTA E SILVA, Alberto da. **A manilha e o libambo**: a África e a escravidão, de 1550 a 1700. - 2.ed. - Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2011. BRASIL. *Lei 10.639* (2003). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm >. Acesso em 19/02/2021, às 17h18min. OLIVEIRA. Daniel de. *O ensino de história e a lei 10.639/03*: a representação da África na escrita didática. V ENID - Encontro de Iniciação à docência. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO_EV043_MD1_SA6_ID305_21032015120208.pdf> Acesso em 22/02/2022, às 15h42min.

Apresentação da disciplina	
Música do dia:	BEYONCÉ. Find your way back. The Lion King. Sony Music. 2019. Disponível em: Beyoncé - FIND YOUR WAY BACK (Official Audio) Acesso em: 22/02/2022, às 22h31min.

Apresentação da disciplina	
Tema	**Onde está a história da África?**
Questão geradora	Qual a importância de conhecer a história africana e afro-brasileira?
Objetivos de aprendizagem	Fomentar nos estudantes a curiosidade sobre a "História por trás da História", levando-os a questionar quem eram os povos que vieram para o Brasil na diáspora atlântica.
Metodologia	Debate sobre a ausência da história da África na escola e sobre as imagens negativas apresentadas sobre o continente na mídia.
Recursos	Série "Um maluco no pedaço" Temporada 1, Ep.17 "*A História por trás da História".* Disponível em: A HISTÓRIA por trás da HISTÓRIA | Um Maluco No Pedaço
Avaliação e critérios	Composição semanal do Portfólio - crescimento verificado entre o conhecimento prévio e a construção do saber escolar.

Apresentação da disciplina	
Bibliografia	COSTA E SILVA, Alberto da. *A manilha e o libambo:* a África e a escravidão, de 1550 a 1700. - 2.ed. - Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2011. BRASIL. **Lei 10.639** (2003). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm >. Acesso em 19/02/2021, às 17h18min. OLIVEIRA. Daniel de. *O ensino de história e a lei 10.639/03*: a representação da África na escrita didática. V ENID - Encontro de Iniciação à docência. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO_EV043_MD1_SA6_ID305_21032015120208.pdf> Acesso em 22/02/2022, às 15h42min.

Autoidentificação e ancestralidade	
Tema:	**A África e eu.**
Questão geradora:	Quem sou eu?
Objetivos de aprendizagem:	Sensibilizar os estudantes para a percepção de sua identidade racial, através dos conceitos de autoidentificação e heteroidentificação (IBGE, 2021).
Metodologia:	Autorretrato e dinâmica do espelho.
Recursos:	Donofre, Fabrícia F. *Autorretrato*, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/0/priority Acesso em: 29/12/2022, às 29/12/2022.
Avaliação e	Composição semanal do Portfólio - crescimento verificado entre o conhecimento prévio e a construção do saber escolar.

Autoidentificação e ancestralidade	
critérios:	
Bibliografia:	BRASIL. IBGE Educa. Conheça o Brasil - Cor ou Raça. 2021. Disponível em: Cor ou raça | Educa | Jovens - IBGE Acesso em: 28/12/2022, às 22h47min. https://www.instagram.com/reel/CjiUsswrYKv/?igshid=YmMyMTA2M2Y= Conceição Evaristo. SILVEIRA, Jennifer Cristine da. *A Questão Étnico-Racial na Educação Básica:* contribuição da escola no processo de "autoidentificação racial" das crianças e adolescentes, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22406 . Acesso em 28/12/2022, às 23h32min.
Música do dia:	KNOWLES, Beyoncé. Bigger. In: Albúm *The Lion King*. 2019. Disponível em: Beyoncé - BIGGER (Official Audio). Acesso em 29/12/2022, às 02h34min.

Autoidentificação e ancestralidade	
Tema:	**A África e nós.**
Questão geradora:	De onde vem minha ancestralidade?
Objetivos de aprendizagem:	Promover a indicação das raízes familiares dos estudantes e sua identificação racial.
Metodologia:	Composição do Retrato Sociológico - entrevistas com familiares.

Autoidentificação e ancestralidade	
Recursos:	Formulários de pesquisa familiar (disponível nos apêndices). **Ribeiro, Katiuscia. *Ancestralidade e sua presença na cultura diaspórica* | O Futuro é Ancestral. In: Canal GNT. Disponível em: Katiúsica Ribeiro explica ancestralidade e sua presença na cultura diaspórica | O Futuro é Ancestral Acesso em: 29/12/2022, às 00h28min.**
Avaliação e critérios:	Composição semanal do Portfólio - crescimento verificado entre o conhecimento prévio e a construção do saber escolar.
Bibliografia:	BRASIL. IBGE Educa. Conheça o Brasil - Cor ou Raça. 2021. Disponível em: Cor ou raça | Educa | Jovens - IBGE Acesso em: 28/12/2022, às 22h47min. EVARISTO, Conceição. Trabalhar o passado é uma forma de reivindicar dignidade no presente. In: *Blogueiras Negras*. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/CjiUsswrYKv/?igshid=YmMyMTA2M2Y= Acesso em: 29/12/2022, às 01h52min. SILVEIRA, Jennifer Cristine da. *A Questão Étnico-Racial na Educação Básica:* contribuição da escola no processo de "autoidentificação racial" das crianças e adolescentes, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22406 . Acesso em 28/12/2022, às 23h32min.
Música do dia:	Banda Cidade Negra, música "*A Estrada*". Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/0/priority Acesso em 29/12/2022, às 00h09min.

Pré- História e Antiguidade Africana	
Tema:	**África - berço da humanidade**
Questão geradora:	Somos todos afrodescendentes?
Objetivos de aprendizagem:	Estabelecer junto aos estudantes o conhecimento da África como origem da espécie humana e de inúmeras culturas da antiguidade.
Metodologia:	Roda de conversa; Identificação das regiões onde foram encontrados os mais antigos vestígios arqueológicos da vida humana.
Recursos:	Mapa do continente em EVA, alfinetes para marcação. Vídeo: *Lucy: o fóssil que reescreveu a história da humanidade. DW* Português para a África. Disponível em: Lucy: o fóssil que reescreveu a história da humanidade. Acesso em: 29/12/2022, às 01h08min. **BBC Word Service. *O que é a teoria da evolução de Charles Darwin e o que inspirou suas ideias revolucionárias.* Disponível em: O que é a teoria da evolução de Charles Darwin e o que inspirou suas ideias revolucionáriasAcesso em 29/12/2022, às 01h21min.** **FANTÁSTICO - O show da vida. *A Jornada da Vida vai ao berço da humanidade, a Etiópia.* Disponível em:A Jornada da Vida vai ao berço da humanidade, a Etiópia Acesso em: 29/12/2022, às 01h44min.**
Avaliação e critérios:	Composição semanal do Portfólio - crescimento verificado entre o conhecimento prévio e a construção do saber escolar.

Pré- História e Antiguidade Africana	
Bibliografia:	MEDEIROS. Julio Cesar. África, o berço da humanidade (História da África Antiga). *Canal História Mais*, 2021. Disponível em: África, o berço da humanidade (História da África Antiga)Acesso em: 29/12/2022, às 02h02min. SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança*: a África antes dos portugueses. - 7. ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021. (Volume I e II). SILVÉRIO, Valter Roberto. *Síntese da coleção História Geral da África* : Pré-história ao século XVI / coordenação de Valter Roberto Silvério e autoria de Maria Corina Rocha, Mariana Blanco Rincón, Muryatan Santana Barbosa. – Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.
Música do dia:	**Badoxa feat. Yasmine "*Mãe África*" (OFFICIAL VIDEO). Disponível em: Badoxa feat. Yasmine "Mãe África" (OFFICIAL VIDEO)[2019] By É-Karga Music Ent.Acesso em: 29/12/2022, às 02h09min.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"A história é a ciência dos homens no tempo". Com a frase lapidar, obrigatoriamente revisitada por todos os estudantes da disciplina na atualidade, o historiador Marc Bloch (2002) sintetizou anos de reflexões historiográficas sobre o por quê devemos estudar história e sua importância para as sociedades atuais. Pensar as experiências humanas no passado é fundamental para que possamos construir e saber quem somos, no presente, e projetar quem seremos no futuro.

A Sankofa, símbolo adinkra que representa a busca da herança cultural dos antepassados para construir um futuro melhor, já nos ensinava, séculos antes das contribuições de Bloch, a fundamental importância do conhecimento histórico na vida das comunidades afro-diaspóricas. Para as crianças e adolescentes negros, é um exercício de fortalecimento e resistência, onde podemos buscar referências outras que não aquelas oriundas da escravização de africanos na América e, sobretudo, no Brasil.

Para todos os brasileiros, especialmente aqueles em idade escolar, representa uma perspectiva de reparação do conhecimento histórico, ensinado de maneira parcial, literal e figurativamente, em nossas escolas antes da promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08, expropriando dos estudantes a sabedoria sobre as culturas africanas e indígenas ao privilegiar os conhecimentos vindos do continente europeu.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. Silvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo : Sueli Carneiro : Editora Jandaíra, 2021.

BARRETO, Thereza. *Cadernos de Formação*: Concepção do Modelo Escolha da Escola. Disponível em: https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/#nossa-historia . Acesso em 19/12/2022, às 10h40min).

ALENCASTRO, Luiz Felipe de Alencastro. *O trato dos viventes*: Formação do Brasil no Atlântico Sul. – São Paulo : Companhia das Letras, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. 2020.

BRASIL. *Lei Federal n. 10.639* (2003). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm >. Acesso em 19/02/2021, às 17h18min.

CARVALHO, F. M. DE. Diáspora africana: travessia atlântica e identidades recriadas nos espaços coloniais. *Mneme - Revista de Humanidades*, v. 11, n. 27, 7 dez. 2010.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir:* a educação como prática da liberdade / tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2. Ed. – São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MARIANO, Irana de Oliveira; PEREIRA, Grazielly Alves; SANTANA, Alan Alves de; SANTOS, Patricia Cerqueira dos. *História da África e do negro no Brasil:* reflexões sobre o material "trilhas de aprendizagens história".

NASCIMENTO, Abdias. *Quilombismo*: Uma alternativa política afro-brasileira. Editora Afrodiaspórica. Ano 3, nº 6.

OLIVEIRA. Daniel de. *O ensino de história e a lei 10.639/03*: a representação da África na escrita didática. V ENID - Encontro de Iniciação à Docência. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO_EV043_MD1_SA6_ID305_21032015120208.pdf> Acesso em 22/02/2022, às 15h42min.

PINHEIRO, Rafa. Ações e práticas antirracistas no cotidiano escolar. 2022. In: **D***irecional Escolas* - A Revista do Gestor Escolar. Disponível em: https://direcionalescolas.com.br/acoes-e-praticas-antirracistas-no-cotidiano-escolar/ Acesso em: 26/12/2022, às 13h34min.

SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança*: a África antes dos portugueses. - 7. ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021. (Volume I e II).
_____. *A manilha e o libambo:* a África e a escravidão, de 1550 a 1700. - 2.ed. - Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2011.

SOBRE OS ORGANIZADORES

LUIZ GUSTAVO TIROLI

Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (PPEdu/UEL), na linha de pesquisa Docência: Saberes e Práticas, núcleo 1: Formação de Professores. Bacharel em Direito pela mesma instituição, bacharel em Administração de Empresas pelo Centro Universitário Filadélfia (UNIFIL) e licenciado em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo, Formação e Trabalho Docente (DGP/CNPq/UEL), da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH) e da Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos (RedLaCEDH). Atua nas áreas de Direito e Educação, com foco em Educação em Direitos Humanos, Ensino Jurídico, Formação de Professores e Currículo.

JOÃO FERNANDO DE ARAÚJO

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEdu) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), na linha de pesquisa Docência: Saberes e Práticas (desde 2022). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL (2021). Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Dom Bosco de Cornélio Procópio, em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo e em Literatura Infantil pela Faculdade São Braz. Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Administração e Tecnologia de Ibaiti – FEATI/UNIESP (2015) e em Letras – Português/Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, campus Jacarezinho (2019). Membro do Grupo de Pesquisa "Currículo, formação e trabalho docente" (UEL/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisa "Gênero, Currículo e Educação" (UEL/CNPq). Professor de Educação Básica na Prefeitura Municipal de Londrina – PR.

ADRIANA REGINA DE JESUS SANTOS

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com bolsa do Programa Nacional de Pós-Doutorado/Capes. Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Educação pela

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Graduada em Pedagogia com Especialização em Sociologia da Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

RAFAEL BIANCHI SILVA

Pós-Doutor em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), campus de Marília. Docente dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

MARÍLIA EVANGELINA SOTA FAVINHA

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora (2007). Mestre em História Cultural e Política Contemporânea de Portugal pela Universidade Nova de Lisboa (1997). Licenciada em Ensino de História pela Universidade de Évora (1992). Atualmente é Professora Auxiliar no Departamento de Pedagogia e Educação, onde atua como conselheira na Assembleia de Departamento. É também diretora de dois programas de mestrado em Ciências da Educação: um com ênfase em Administração, Regulação e Políticas Educativas, e outro oferecido em São Tomé e Príncipe.

SOBRE OS AUTORES

ADRIANA REGINA DE JESUS SANTOS

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com bolsa do Programa Nacional de Pós-Doutorado/Capes. Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Graduada em Pedagogia com Especialização em Sociologia da Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

ALEX SANDER DA SILVA

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS, 2010). Pós-Doutor pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD/CAPES) no PPGE/UNIMEP, no núcleo de História e Filosofia da Educação (2014). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2005). Graduado em Filosofia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL, 1996). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Cultural e Sociedade – GEFOCS. Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI/UNESC. Atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

ALINE ARAÚJO DA SILVA

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Bolsista de Iniciação Científica – PIBIC/UFF pela CAPES. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura (GPECult), Instituto de Educação de Angra dos Reis, UFF.

ALINE DE SOUZA SANCHES

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Cornélio Procópio (UTFPR-CP). Licenciada e professora da Educação Infantil de Cornélio Procópio, Paraná, atualmente exercendo a

função de supervisora de ensino em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI). Membro do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas (GPOPP) da UTFPR-CP.

ALTAIR ALBERTO FÁVERO

Pós-Doutor pela Universidad Autónoma del Estado de México (2012). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2007). Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS, 1998). Licenciado em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo (UPF, 1989), com especialização em Epistemologia das Ciências Sociais (1993). Professor titular e pesquisador da UPF desde 1992, integra o corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), na linha de Políticas Educacionais. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF) e desenvolve pesquisas sobre formação docente, ensino médio, políticas educacionais e ensino de filosofia. É pesquisador de produtividade do CNPq desde 2021 e atualmente coordena projeto sobre os impactos do Novo Ensino Médio financiado pelo CNPq.

ANA LUIZA MARQUES PEDRAÇOLI

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pós-Graduanda em Docência e Práticas Educativas pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR). Membro do Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e Trabalho Docente.

ANDREA CRISTINA FERREIRA SILVA DA SILVA

Especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica pela Prefeitura Municipal de Duque de Caxias - RJ. Professora de Educação Especial.

ÂNGELA CRISTINA ALVES ALBINO

Doutora e mestre em Educação, na linha de Políticas Educacionais, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre interdisciplinar em Ciências da Sociedade pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista em Formação do Educador pela UEPB. Graduada em Pedagogia, com atuação docente e em Supervisão Educacional na

Educação Básica. Professora Associada da UFPB e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG). Líder do Grupo de Pesquisas em Políticas Curriculares de Formação Docente – MANDACARU. Diretora Estadual da ANPAE/PB.

ÂNGELA MARIA DE SOUSA LIMA

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2009). Pós-Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2019), na linha Políticas e Gestão em Educação. Mestre em Sociologia Política pela Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2002). Especialista em Sociologia para o Ensino Médio pela Universidade Estadual de Londrina (UEL, 1998). Graduada em Ciências Sociais pela UEL (1997). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq LAB-ESCREVIVÊNCIAS (Laboratório de Escrevivências Socioantropológicas e Educacionais). Foi coordenadora do Prodocência (CAPES/UEL), pró-reitora de Graduação da UEL (2014–2016) e coordenadora do PPGSOC/UEL (2020–2022). Atua na graduação e pós-graduação em Sociologia na UEL, integrando linhas de pesquisa em desigualdades, cidadania e cultura, além de colaborar em grupos como LENPES e GEDUC. Professora associada do Departamento de Ciências Sociais, supervisora de estágio, participa de grupos e fóruns acadêmicos e atualmente é diretora do SEBEC/UEL.

ANGÉLICA IANQUI COUTINHO

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre pelo Programa Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da UEM. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Global de Umuarama (FGU). Especialista em Neuropedagogia e Educação Especial pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação (ESAP). Especialista em História das Revoluções e dos Movimentos Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora de Educação Infantil no município de Umuarama – PR.

AUGUSTO SANTANA PALMA SILVA

Mestre em Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido (Organizações e Sociedade). Professor do Magistério Superior no Colegiado de Medicina da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), Petrolina/PE. Farmacêutico da Agência Municipal de Vigilância Sanitária (AMVS) de Petrolina/PE.

AYOLAIDA RODRÍGUEZ MIRANDA

Doctorado Interinstitucional en Educación (UPEL-UCLA-UNEXPO), Barquisimeto, Venezuela. Magíster en Educación pela University of Pennsylvania, Filadélfia, EUA. Magíster em Educación, mención Investigación Educativa, pela Universidad Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Luis Beltrán Prieto Figueroa, Barquisimeto, Venezuela. Licenciado em Educación, mención Tecnología Educativa, pela Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

BERNADETE LEMA MAZZAFERA

Pós-Doutora pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP-SP). Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP-SP). Mestre em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente titular do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Docente convidada do Programa de Mestrado em Ensino da Universidade de Cuiabá. Líder do grupo CNPq Grupo de Estudos e Pesquisas em Metodologias Ativas no Processo de Ensino e Aprendizagem, linha de pesquisa “As múltiplas linguagens no processo de ensino e aprendizagem por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação”.

BRAVO NICO

Professor Associado com Agregação na Universidade de Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP), Portugal.

CÁSSIA KANARSKI CAMPANINI

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Londrina. Pedagoga vinculada ao Governo do Paraná.

CASSIO CABRAL SANTOS

Doutor e mestre em Educação, com especialidade em Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na Educação, pela Universidade de Lisboa (ULisboa). Professor auxiliar convidado no Instituto de Educação da ULisboa e membro integrado da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF). Diretor da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Docente nas áreas de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), Recursos Educativos Digitais (RED), metodologias de investigação e literacia científica digital. Pesquisador nas áreas de competências digitais, ensino superior e aplicação das tecnologias digitais na educação.

CAUÊ LUCAS AZEVEDO DA SILVA

Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pedagogo pela Universidade Federal do Acre.

CHRISTIAN MULEKA MWEWA

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Paris 1 Panthéon Sorbonne. Professor Associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, Campus II - Três Lagoas). Pesquisador de Produtividade em Pesquisa nível E (PQ) do FUNDECT/CNPq. Gestor de convênios internacionais da UFMS com Moçambique, Uruguai, Argentina e Peru. Docente nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFMS (FAED/CPTL). Líder e pesquisador do grupo EduForP/CNPq.

CLAUDECIR DOS SANTOS

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó – SC, Brasil. Pós-

Doutor em Educação Comparada, com pesquisa desenvolvida junto ao Grupo de Investigação em Educação Comparada e Políticas Educacionais (GIR) da Universidad Autónoma de Madrid (USAL).

CLEIDIANE LEMES DE OLIVEIRA

Doutora em Educação. Professora na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

CRISLEY DE SOUZA ALMEIDA SANTANA

Doutoranda e mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Bolsista Capes/CNPq no Programa de Pós-Graduação em Educação, nível doutorado. Graduada em Pedagogia. Diretora de escola da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Possui experiência na Educação Infantil e Educação Especial. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade (EduForp).

DAVID DA SILVA PEREIRA

Mestre e doutor em Educação. Licenciado e formador de professores para a Educação Básica. Lotado no Campus Cornélio Procópio da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Departamento de Matemática (DAMAT) e Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN). Líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas (GPOPP) da UTFPR-CP.

DENÍLIA ANDRADE TEXEIRA DOS SANTOS

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas, 2021). Mestra em Educação pela PUC Minas (2012). Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG, 2009). Especialista em Educação Matemática pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), campus Ouro Preto (2016). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2016). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário UNI-BH (1999). Atua desde 1995 na rede pública de ensino, com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no ciclo de

alfabetização. Foi pedagoga na rede estadual e gestora pedagógica na Gerência de Educação da Regional Nordeste do Município de Belo Horizonte (2012–2015). Orientadora de Estudos do PNAIC/MEC pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/PBH) (2013–2015). Docente da PUC Minas nos cursos de graduação e pós-graduação em Educação e Psicologia (2013–2016), com ênfase em alfabetização e letramento. Professora no IFMG desde 2016, atuando nos cursos de Licenciatura em Matemática (Campus São João Evangelista) e Pedagogia (Campus Ouro Branco), com disciplinas voltadas à formação didático-pedagógica para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

DENISE VIEIRA FRANCO

Pós-Doutora pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Educação. Professora e coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (CAEd/UFJF).

DIEGO CORREIA MACHADO

Doutorando no Curso de Pós-Graduação na Amazônia – Associação em Rede Educanorte – Curso de Doutorado em Educação (Polo UFAC). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC). Licenciado em História pela Universidade Federal do Acre (2019). Professor substituto no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFAC. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Cotidianos Escolares (GEPECC).

DIEGO ROSA

Doutorando no Curso de Pós-Graduação na Amazônia – Associação em Rede Educanorte – Curso de Doutorado em Educação (Polo UFAC). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC, 2023). Graduado em Direito pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP, 2010). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Cotidianos Escolares (GEPECC).

EDUARDO CAMPECHANO-ESCLONA

Doctor en Ciencias de la Educación. Magíster en Lingüística. Profesor de Lengua. Docente-investigador adscrito a la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, Perú. Coordinador del grupo de investigación Cultura Científica y Desarrollo Humano.

EDUARDO DA ROSA DUARTE

Especialista em Educação Física Escolar pela Faculdade São Braz.

FABIANE FREIRE FRANÇA

Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM. Também atua no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

FÁBIO ALEXANDRE BORGES

Pós-Doutor pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutor e mestre em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor Associado da UEM, atuando nos cursos de Licenciatura em Matemática, no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva e no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

FÁBIO CARDOSO LOPES

Doutorando em Psicologia Social e Processos Institucionais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Psicólogo no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do município de Rio Branco do Ivaí, Paraná.

GABRIEL CESAR DE ARAUJO

Graduando em Letras - Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Bolsista PROBEX (cota 2023/2024). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Experiências Escolares (GEPCEE/UEPB).

GIANE MARIA DA SILVA

Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Campus Arraias.

GIOVANNA MARTINS CAPACI RODRIGUES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pós-graduada em Psicologia Cognitivo-Comportamental. Membro do grupo de Estudos e Pesquisa Currículo, Formação e Trabalho Docente. Membro do grupo editorial da Revista Educação em Análise.

GISELE GOMES CARVALHO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

GISLAINE FRANCO DE MOURA

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Educação pela mesma instituição (2021). Graduada em Pedagogia (2017) e especialista em Trabalho Pedagógico na Educação Infantil (2018), ambas pela UEL. Membro dos grupos de pesquisa “Infância, Educação Infantil e Formação de Professores” e “Leitura e Práticas Pedagógicas na Escola da Infância em tempos de pandemia: ação docente para o ensino e a aprendizagem on-line e presencial”, sendo bolsista pelo CNPq. Atua como professora colaboradora no Departamento de Educação da UEL e como professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Londrina.

GLADS SILVA DA CUNHA DOS SANTOS

Graduada em Educação Artística/Artes Plásticas pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC, 2001). Especialista em Ensino da Arte pela UNESC. Especialista em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar pela Escola Superior de Criciúma (ESUCRI, 2015). Atualmente cursa mestrado em Educação na UNESC. Possui experiência na área de Artes, com ênfase em Ensino da Arte, atuando nos temas: processos pedagógicos em arte, supervisão e formação de professores de arte. Foi diretora por oito anos da Escola de Educação Básica Humberto de Campos, da rede estadual de Santa Catarina, onde é professora efetiva na disciplina de Artes. Desde 2024, atua como assessora de direção na Escola de Educação Básica Heriberto Hulse.

GUILHERME ANTONIO FINAZZI

Doutor em Química Analítica. Mestre em Hidráulica e Saneamento. Licenciado e bacharel em Química com Atribuições Tecnológicas. Químico na Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf).

HELENARA REGINA SAMPAIO FIGUEIREDO

Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Licenciada em Ciências e Matemática pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Licenciada em Pedagogia. Especialista em Educação Matemática. Pesquisadora nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da Universidade Pitágoras Unopar e em Educação Matemática da UNIAN. Docente de Matemática do quadro próprio do Magistério da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), atuando no Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio da rede estadual. Professora de cursos de graduação no Ensino Superior na Universidade Anhanguera.

ISABEL CRISTINA DÍAZ-DE-CAMPECHANO

Magíster en Lingüística. Profesora de Lengua. Docente a tiempo completo adscrita al Programa Académico de Segunda Especialidad en Neuroeducación de la Universidad César Vallejo, Perú.

ISAURA MONICA SOUZA ZANARDINI

Doutora em Educação. Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Campus Cascavel.

ITAMAR CUNHA DE SOUZA

Doutorando no Curso de Pós-Graduação na Amazônia – Associação em Rede Educanorte – Curso de Doutorado em Educação (Polo UFAC). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Atua nas Secretarias Municipal (SEMED) e Estadual (SEDUC) de Educação de Boca do Acre, Amazonas. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Cotidianos Escolares (GEPECC).

JACQUELINE LIDIANE DE SOUZA

Doutora em Educação. Docente no Departamento de Ciências Humanas, Artes e Letras (DAHLA) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Medianeira. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Acessibilidade Metodológica (GPAM) da UTFPR, Campus Medianeira.

JADER JANER MOREIRA LOPES

Pós-doutor pelo Internationaler Promotionsstudiengang Erziehungswissenschaft/Psychologie (INEDD) da Universität Siegen, Alemanha. Doutor em Educação. Professor nos programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e da Universidade Federal Fluminense (UFF).

JANAINA DAMASCO UMBELINO

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2014). Pedagoga pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC, 1999). Professora associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado), campus Cascavel. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Teoria Histórico-Cultural (GEPEATH). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe), vinculado à Universidade de São Paulo (USP). Desenvolve pesquisas sobre processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, organização dos processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e as relações entre educação, escola, criança e infância.

JANIARA DE LIMA MEDEIROS

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura (GPECult), Instituto de Educação de Angra dos Reis, UFF.

JAQUELINE DELGADO PASCHOAL

Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Assis, São Paulo. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

JAQUELINE FABENI DOS SANTOS

Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2023). Mestre em Ciências Sociais pela UEL (2014). Especialista em Ensino de Sociologia pela UEL (2011). Graduada em Ciências Sociais pela UEL (2009). Professora de Sociologia no Núcleo Regional de Ensino de Londrina e professora de Metodologia e Estágio no curso de Ciências Sociais da UEL. Atua em pesquisa nas áreas de ensino de Sociologia, metodologias de ensino, livros e materiais didáticos, juventudes, sociologia da infância e teoria do currículo.

JÉSSICA LUANA CASAGRANDE

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), vinculada ao Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação. Mestra em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Licenciada em Pedagogia pela UFFS. Bolsista CAPES.

JÉSSICA VICÊNCIA DAS CHAGAS MACHADO

Doutoranda em Educação com bolsa CAPES pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e mestra em Educação com bolsa FUMDES pelo mesmo programa. Especialista em Gestão Administrativa e Processos Organizacionais na Educação Superior e em Direito Educacional. Pedagoga e licenciada em Letras. Pesquisadora integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação Cultural e Sociedade (GEFOCS) e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI/UNESC). Atuou como assistente à docência no polo UAB/UFSC. Atua na gestão educacional desde 2009, com experiência em cursos de graduação e pós-graduação lato sensu. Professora efetiva da Prefeitura Municipal de Criciúma, com funções na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina como auxiliar de direção e assistente de educação. Tem experiência em educação e letras, com ênfase em gestão educacional, identidade étnico-racial e narrativas literárias, especialmente de temática africana e afro-brasileira.

JOÃO FERNANDO DE ARAÚJO

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEdu) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), na linha de pesquisa Docência: Saberes e Práticas (desde 2022). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL (2021). Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Dom Bosco de Cornélio Procópio, em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo e em Literatura Infantil pela Faculdade São Braz. Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Administração e Tecnologia de Ibaiti – FEATI/UNIESP (2015) e em Letras – Português/Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, campus Jacarezinho (2019). Membro do Grupo de Pesquisa "Currículo, formação e trabalho docente" (UEL/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisa

"Gênero, Currículo e Educação" (UEL/CNPq). Professor de Educação Básica na Prefeitura Municipal de Londrina – PR.

JOELMA FERREIRA FRANZINI

Doutoranda do Curso de Pós-Graduação na Amazônia – Associação em Rede Educanorte – Curso de Doutorado em Educação (Polo UFAC). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Mestra em Desenvolvimento Regional pela UFAC. Graduada em Pedagogia, Ciências Sociais e Filosofia pela UFAC. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Cotidianos Escolares.

JOSIENE MAZZINI DA COSTA

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura (GPECult), Instituto de Educação de Angra dos Reis, Universidade Federal Fluminense (UFF).

JUAN CLESLAY PEREIRA VENTURA

Graduando do Curso de Letras Português da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Bolsista PIBIC CNPq/UEPB cota 2024/2025. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Experiências Escolares (GEPCEE/UEPB).

JULIANA ALMEIDA MATOS

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Campus de Cascavel.

JULIANA GOMES FERNANDES

Doutora e Mestre em Ensino pelo Programa Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera (2017; 2025). Especialista em Docência da Educação Profissional Técnica e Tecnológica pelo Instituto Federal do Paraná (2016) e em Fisioterapia Dermato-Funcional pela Faefija (2005). Graduada em Fisioterapia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2002). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná, Câmpus Londrina.

JULYANA SUEME WINKLER OSHIRO GALINDO

Doutora em Educação pela UFMS, Mestre e Bacharela em Psicologia pela UFMS. Docente Adjunta e Coordenadora do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Líder/Pesquisadora do EduForP/CNPq. Coordenadora do Núcleo da Infância, Adolescência e Juventude (NIAJ) do Conselho Regional de Psicologia CRP14/MS.

KARINA JACÓB MONTEIRO

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e mestre em Educação pela mesma instituição. Possui graduação em Letras – Francês (1992) e Pedagogia (1994) pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), além de bacharelado em Direito pela Universidade de Marília (1999). Especialista em Formação Vocacional e Profissionalização de Pessoas pela UEL (1994), Psicopedagogia pela UENP (2001), Educação Infantil pela Universidade Castelo Branco (2003), Gestão Escolar pela mesma instituição (2004), Educação Especial e Inclusiva pela UNIASSELVI (2016), Deficiência Visual pela UNIASSELVI (2016) e Libras – Língua Brasileira de Sinais pela UNIASSELVI (2017). Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa Lugares de Aprender: Relações entre Escola, Cidade, Cultura e Memória, vinculado à UEL. É professora efetiva da Rede Pública Municipal de Ourinhos desde 1995, atuando atualmente como Professora Técnica Pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Educação de Ourinhos, São Paulo.

LETÍCIA BASSETTO SECORUM

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), na linha de formação docente. Bolsista do NAPI Educação do Futuro, Eixo 1 – Observatório da Educação Básica e Pública do Estado do Paraná – Convênio PDI 348/2023 FA.

LETÍCIA MENDONÇA LOPES RIBEIRO

Doutora em Educação. Professora na Universidade Federal de Lavras.

LÍVIA APARECIDA DE ALMEIDA E SOUSA

Doutora pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada (UFRJ). Mestra em Teoria da Literatura (UFRJ). Docente do quadro do Magistério da Aeronáutica. Professora da Universidade da Força Aérea (UNIFA). Líder do Grupo de Pesquisa Ensino Militar: estratégias formativas e prospectivas (CNPq/UNIFA).

LUCAS HENRIQUE BARBOSA ALVES

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Inajá/PR.

LUCIANE GUIMARÃES BATISTELLA BIANCHINI

Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Pós-doutora pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP). Doutora em Psicologia e Sociedade pela UNESP. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Educação Especial, Estimulação Precoce, Psicopedagogia Institucional e Clínica. Graduada em Pedagogia pela UEL. Atua na Educação Básica, Superior e Pós-graduação, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento, desenvolvimento intelectual, afetivo e moral na perspectiva piagetiana, fracasso escolar e práticas pedagógicas inclusivas com jogos e linguagens em ambientes virtuais. Líder do grupo CNPq “Grupo de Estudo e Pesquisa em Metodologias Ativas no Processo de Ensino e Aprendizagem” e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS).

LUIS ALBERTO VALOTTA

Doutor em Ciências (Fisiologia Geral) e Pós-Doutor em Fisiologia e Biofísica Celular. Professor do Magistério Superior no Colegiado de Medicina em Petrolina/PE e docente permanente do Mestrado Profissional em Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido (PPGDiDeS) da Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf).

LUIS ALBERTO ORBEGOSO-DÁVILA

Doctor en Educación. Magíster en Docencia Universitaria. Docente Tiempo Completo adscrito al Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación y Comunicación de la Universidad Nacional de Trujillo.

LUIZ GUSTAVO TIROLI

Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (PPEdu/UEL), na linha de pesquisa Docência: Saberes e Práticas, núcleo 1: Formação de Professores. Bacharel em Direito pela mesma instituição, bacharel em Administração de Empresas pelo Centro Universitário Filadélfia (UNIFIL) e licenciado em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo, Formação e Trabalho Docente (DGP/CNPq/UEL), da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH) e da Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos (RedLaCEDH). Atua nas áreas de Direito e Educação, com foco em Educação em Direitos Humanos, Ensino Jurídico, Formação de Professores e Currículo.

LUIZ MARCELO DARROZ

Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Ensino de Física. Especialista em Física pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Licenciado em Matemática pela UPF e em Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor da Universidade de Passo Fundo e docente de Física e Matemática na Educação Básica. Atua nas áreas de ensino de Física, astronomia, aprendizagem significativa, formação de professores e ensino de Ciências na Educação Básica.

LUIZANE SCHNEIDER

Mestra em Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

MANUELA ISIS DE BRITO ALMEIDA

Graduada em Química, especialista em Metodologias Ativas na área de Educação e em Ensino de Química e Biologia. Professora na rede estadual da Bahia e Pernambuco.

MARIA ANDRÉIA MOREIRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ariquemes. Servidora municipal. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Acessibilidade Metodológica (GPAM) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus de Medianeira.

MARIA DAS DORES TRAJANO RIBEIRO

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Especializanda em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (EEPI) pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Graduada em Pedagogia pela UEPB. Professora do Ensino Fundamental I na rede pública municipal de Areia-PB (SEDUC) e no Colégio Santa Rita (Areia-PB). Atuou como monitora no componente curricular Psicologia Educacional III (2018). Foi bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) nos projetos "Prioridades Valorativas de Professores da Educação Básica: Relação entre Burnout e Capacidade para o Trabalho" (2018–2019) e "Burnout entre Professores da Educação Básica: Resiliência, Capacidade para o Trabalho e o Papel Mediador da Autonomia" (6 meses).

MARIANA VAITIEKUNAS PIZARRO

Doutora e Mestre em Educação para a Ciência pela Unesp/Bauru. Graduada em Pedagogia pela Unesp/Bauru. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

MARIANA VIANA NIZIOLEK

Graduanda pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista da Fundação Araucária. Membro do grupo de pesquisa DidaTic.

MARINA GARCIA LARA

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel. Mestra em Antropologia. Docente colaboradora na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste Campus de Cascavel.

MÁRIO LUIZ NEVES DE AZEVEDO

Professor Titular da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da USP, com estágio de pesquisa (bolsa-sanduíche/CAPES) no Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), França. Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorado na Universidade de Bristol, Inglaterra (2011). Pesquisador visitante na Universidade de Cambridge, Inglaterra (2018-2019). Foi vice-reitor da UEM (2006-2010) e integrou a diretoria da ANPEd (2015-2017 e 2017-2019). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Básica e Superior (GEDUC). Pesquisador do CNPq.

MARIO PROKOPIUK

Doutor em Administração (2011) e Mestre em Gestão Urbana (2007) pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná; administrador pela Universidade Federal do Paraná (1998). Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq - Nível 2. Professor da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e líder da Linha de Pesquisa em Políticas Públicas no Programa de Pós-graduação em Gestão Urbana (PUCPR). Coordenador Adjunto de Área de Avaliação de Programas Profissionais de Planejamento Urbano e Regional/Demografia da CAPES (2022-2026). Realiza pesquisas com ênfase em gestão e governança, gestão urbana e tecnologias urbanas, políticas urbanas, macropolíticas educacionais urbanas e desenvolvimento ecossocioeconômico.

MARTA SILENE FERREIRA BARROS

Doutora em Educação (Didática, Teorias de Ensino e Prática Escolares) pela Universidade de São Paulo - USP (2004), com Doutorado Sandwich em Sociologie de L'éducation pela Université Charles-de-Gaulle, Lille, França (2002-2003). Pós-Doutora em Educação pela UNESP de Marília - SP (2016). Mestre em Educação (Filosofia da Educação) pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP (1998). Especialista em "O Pensamento Educacional no Brasil" pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (1995) e em Terapia de Casal e Família (2012). Graduada em Psicologia pela Faculdade Ingá - UNINGÁ (2008) e em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (1991). Formação em Terapia de Família e Casal pela Faculdade Teológica Sul Americana (2009). Professora Associada

C-TIDE do Departamento de Educação - Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina - UEL.

MARTINHO GILSON CARDOSO CHINGULO

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) desde 2022. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2021). Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano (2020). Pós-graduado em Filosofia e Ensino de Filosofia (2019). Graduado em Teologia pelas Faculdades Batista do Paraná (2016). Integra o Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e Trabalho Docente, cadastrado no CNPq. Pesquisa temas relacionados a formação de professores, currículos, educação, história da educação, ética, filosofia e seu ensino.

MATEUS LORENZON

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Passo Fundo (UPF), na Linha de Pesquisa 2: Processos Educativos e Linguagem. Bolsista do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC/CAPES II). Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES, 2018). Especialista em Educação e Saberes para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul, 2022). Graduado em Pedagogia pela UNIVATES (2016). Professor nas redes públicas municipais de Arroio do Meio/RS e Lajeado/RS. Integrante dos grupos de pesquisa “Educação Científica e Tecnológica” (UPF) e “A Representação do Olhar da Criança sobre a Escola de Educação Infantil” (UNIVATES). Tem interesse nos seguintes temas de pesquisa: Educação Infantil, Práticas de Ensino e Ensino por Investigação.

MIGUEL DA PIEDADE SATJYAMBULA

Doutorando em Humanidades, Direito e Outras Legitimidades pelo PPGHDL da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Ciências das Religiões. Bacharel em Teologia e em Relações Internacionais.

MOISÉS RIBEIRO DO NASCIMENTO

Especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ) e Educação Especial e Inclusiva (Faculdade São Luís). Professora de Educação Especial na Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina (SED-SC).

MÔNICA APARECIDA RODRIGUES LUPPI

Doutora e Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

MURILO BARCHE ALVES

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2024), vinculado ao eixo 3 (Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional Endógeno) do Novo Arranjo de Pesquisa e Inovação (NAPI) – Educação do Futuro. Mestre em Educação (2023) e Licenciado em História (2017) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social.

NILSON ALEXANDRE PEREIRA DE CARVALHO

Licenciado em Química e Licenciado em Biologia. Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica e em Ensino de Química e Biologia. Professor vinculado à Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

OLAVO HENRIQUE DE SOUZA CHICOSKI

Doutorando em Gestão Urbana pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pedagogo com licenciaturas em Filosofia pela Faculdade Bagozzi e Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordenador de Cuidado Integral no Marista Brasil, rede integrada de educação básica marista. Desenvolve pesquisas em políticas públicas, gestão urbana, gestão educacional, aprendizagem socioemocional e cuidado integral na educação básica.

OSWALDO ANTÔNIO ORIANI JÚNIOR

Possui Especialização em Gestão Educacional pela UNICESUMAR (2024), Especialização em Docência na Educação Superior pela UEL (2022), e Especialização em Psicopedagogia

Clínica e Institucional pela Faculdades do Centro do Paraná – UCP (2009). Graduado em Normal Superior pela Faculdade Norte Paranaense (2007) e em Ciências Contábeis pela Faculdade Pitágoras de Londrina (2019). Membro do grupo de pesquisa DidaTic (comunidade externa). Professor das Séries Iniciais pela Prefeitura do Município de Londrina.

PAOLA ANDRESSA SCORTEGAGNA

Professora Associada na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutora em Educação (2016), Mestre em Educação (2010) e Licenciada em Pedagogia (2007) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Realizou estágio pós-doutoral na Universidade Federal da Paraíba (2022). Coordenadora do eixo 3 (Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional Endógeno) do Novo Arranjo de Pesquisa e Inovação (Napi) – Educação do Futuro e líder do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social.

PATRICIA BARROS SOARES BATISTA

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutoranda em Educação pela mesma instituição. Professora do Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG.

PAULO FERNANDES SAAD

Doutor em Ciência Cirúrgica Interdisciplinar (Cirurgia e Experimentação). Professor do Magistério Superior na Faculdade de Medicina, Brasília/DF, e Cirurgião Vascular do Hospital Universitário de Brasília (HUB) da Fundação Universidade de Brasília (UnB).

RAFAEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ

Doutor em Educação. Professor visitante da Universidade Federal de Juiz de Fora. Membro da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM/UFJF).

RAFAEL BIANCHI SILVA

Pós-Doutor em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus

de Marília. Docente dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

RAFAEL CAUÊ LEITE FABRÍCIO

Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação e Pedagogo pela Universidade Federal do Acre. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Cotidianos Escolares (GEPECC).

RAFAEL FERREIRA DE SOUZA HONORATO

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professor da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Experiências Escolares (GEPCEE/UEPB) e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC/UFPB).

RAFAEL MARQUES GONÇALVES

Doutor em Educação pelo ProPEd/UERJ. Docente no Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Rede Educanorte. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Cotidianos Escolares (GEPECC).

RAFAELA DE LIMA OLIVEIRA

Licenciada em Química e Técnica em Química. Atua como Assistente de Análise de Processos Químicos e Auxiliar de Laboratório Químico. Professora de Química pela Secretaria de Educação da Bahia e Técnica em Química na Universidade Estadual de Feira de Santana.

RAIMARA NEVES DE SOUZA

Doutoranda em Educação pelo Curso de Pós-Graduação na Amazônia – Associação em Rede Educanorte (Polo UFAC). Mestra em Administração Pública pela Universidade de Brasília (UNB). Técnica Administrativa em Educação (TAE) e pedagoga no Instituto Federal de Educação do Acre (IFAC). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Cotidianos Escolares (GEPECC).

RALLYNE RANIELLY ALVES DA SILVA

Graduanda em Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Bolsista PIBIC CNPq/UEPB cota 2024/2025. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Experiências Escolares (GEPCEE/UEPB).

RENATO HENRIQUE REHDER

Doutorando no Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da UNOPAR. Mestre em Direito pela Universidade Estadual Paulista – UNESP. Pós-graduado em Direito Penal e Processo Penal pela Faculdade Professor Damásio de Jesus. Bacharel em Direito e Pedagogia. Coordenador de Curso de Direito e docente na Faculdade Anhanguera de Ribeirão Preto/SP.

ROBSON KLEEMANN

Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

ROGÉRIA TORRES ROCHA

Especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora.

ROGÉRIO AGUIAR SOBRINHO

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC). Especialista em Ensino da Língua Inglesa pelo Instituto Pedagógico Brasileiro (IPB). Graduado em Letras – Inglês pela Universidade Federal do Acre. Professor do quadro da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Acre (SEE/AC). Bolsista CAPES DS. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Cotidianos Escolares (GEPECC).

RÔMULO RODRIGO DE FRANÇA PATRÍCIO

Mestrando em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Especialista em Metodologia do Ensino Religioso. Licenciado em Filosofia. Professor de Filosofia da Secretaria de Estado da

Educação do Paraná (SEED-PR). Membro do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas (GPOPP) da UTFPR – Campus Cornélio Procópio.

ROSANE TOEBE ZEN

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Docente efetiva da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

ROSILDA DE MENEZES

Mestre em Ensino pelo Programa Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera (2025). Especialista em Fashion Business: Gestão, Produto e Marketing pela UMFG (2019). Licenciada em Letras – Português e Inglês pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera (2024). Graduada em Design de Moda pela Universidade Paranaense – UNIPAR (2018). Integrante dos grupos de pesquisa "Pensamento Científico: As Pluralidades na Formação do Pesquisador" e "Grupo de Estudo e Pesquisa em Metodologias Ativas no Processo de Ensino e Aprendizagem". Professora de Língua Inglesa na Escola Municipal Izolda Rizzato Liuti, Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

SAMUEL DE OLIVEIRA RODRIGUES

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2020). Doutorando em Educação pelo mesmo programa.

SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO

Doutora em Letras – Estudos Literários. Mestre em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

SANDRA REGINA FERREIRA DE OLIVEIRA

Pós-doutorado em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina

(UEL), onde atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa "Lugares de aprender: relações entre escola, cidade, cultura e memória" e membro do grupo de pesquisa "História e Ensino de História". Atua também como colaboradora do Programa LAI – Laboratório dos Anos Iniciais da UEL. Membra fundadora da Associação Brasileira de Ensino de História e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

SANDRA REGINA MANTOVANI LEITE

Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP (Campus de Assis). Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP (Campus de Marília). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

SIDNEY LOPES SANCHEZ JÚNIOR

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2023). Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP, 2018). Graduado em Pedagogia pela UENP (2011). Possui especialização em Educação Infantil, Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, e Educação Especial Inclusiva. Atualmente é Pedagogo na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Campus Cornélio Procópio, atuando como chefe do Departamento de Educação (DEPED) e coordenador do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI). Atuou como Pedagogo na Universidade Federal do Paraná (UFPR), na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), entre 2018 e 2022. Possui experiência como professor da Educação Infantil (2009–2012) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (2012–2022). Foi coordenador da Educação Infantil em Cornélio Procópio – PR (2013) e orientador educacional na Escola Municipal Professora Alice Corrêa Diniz (2017–2018).

SILVANA DIAS CARDOSO PEREIRA

Doutora e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-Unicamp). Licenciada e professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Cornélio Procópio, Paraná. Vice-líder do Grupo de

Pesquisa Observatório de Políticas Públicas (GPOPP) da UTFPR – Campus Cornélio Procópio.

SUSANA ISABEL PEIXEIRO PEREIRA

Doutoranda em Ciências da Educação na Universidade de Évora, no Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP), Portugal.

TEODORO ADRIANO COSTA ZANARDI

Doutor em Educação. Professor na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

THAILA VERENA PINHO DE JESUS

Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo. Licenciada em Química pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Pós-graduanda em Ensino de Química e Biologia pela Universidade do Vale do São Francisco. Técnica em Química pelo Senai-Bahia. Analista Química na Indústrias Anhembi Ltda.

THALITA PEREIRA DA SILVA

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS – FAED). Mestra em Educação pelo PPGEdu/UFMS – CPTL. Licenciada em Pedagogia pela UFMS – CPTL. Docente do curso de Pedagogia nas Faculdades Integradas de Três Lagoas (AEMS) e professora efetiva na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, atualmente cedida à Secretaria Municipal de Educação, onde atua como Coordenadora da Política Municipal de Tempo Integral e como Coordenadora Estadual da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) no estado de Mato Grosso do Sul.

VAGNER CAMPEÃO

Doutorando em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Mestre em Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2020). Graduado em Análise de Sistemas e Tecnologias da Educação (2011). Licenciado em Matemática (2012), Pedagogia (2013) e Letras – Inglês

(2016). Especialista em Psicopedagogia (2014), Docência no Ensino Superior (2015) e Educação Especial (2023). Atua na área da Educação como professor da Educação Básica e coordenador pedagógico no Ensino Fundamental, com ênfase de pesquisa em Cultura Digital na Educação. Possui experiência também em desenvolvimento de páginas web e aplicativos mobile para soluções educacionais.

VANDERLISSE RIBEIRO ALVES BOLGENHAGEN

Especialista em Metodologias para o Ensino de Línguas pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Professora de Língua Portuguesa na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED PR) e de Língua Espanhola na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED SC).

VANESSA CAROLINE DA CRUZ

Mestra em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bacharela em Direito pela UEL. Professora da Rede Estadual de Educação do Paraná, vinculada à Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED-PR). Atualmente, cursa especialização em História da África e da Diáspora Atlântica pelo Instituto de Pesquisa e Memória dos Pretos Novos.

VANESSA REGINA PONTES RIBEIRO

Especialista em Transtornos de Aprendizagem pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em Gestão Pública Municipal pela Fundação João Goulart (FJG). Licenciada em Pedagogia. Tenente-Pedagoga da Força Aérea Brasileira (FAB), atuando na Universidade da Força Aérea (UNIFA) como Coordenadora Adjunta da Pró-Reitoria de Extensão e Cooperação (PROEXT). Membro do Grupo de Pesquisa "Ensino Militar: estratégias formativas e prospectivas".

VITÓRIA NASCIMENTO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestranda em Educação pela UEL, bolsista CAPES. Membro do grupo de pesquisa DidaTic.

WENDELL FIORI DE FARIA

Doutor em Educação. Professor do curso de Pedagogia pelo Departamento de Ciências da Educação (DACED) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ariquemes. Líder do Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Educação Inclusiva da Amazônia (GPAM) pela UNIR.

WILLIAM DE GOES RIBEIRO

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor adjunto na Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades da UFF (PPCULT/UFF). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura (GPECult), no Instituto de Educação de Angra dos Reis, UFF.

Neste livro, o currículo, a formação e trabalho docente constituem campos de disputas intensas e atravessadas por múltiplas determinações políticas, econômicas, culturais e ideológicas, nos quais confrontam-se projetos de sociedade, concepções de mundo e de educação, modos de organização do conhecimento e sentidos atribuídos à docência e à escola. Pensá-los como territórios a serem contestados implica reconhecer que sua configuração está longe de ser neutra ou técnica, pois se produz em meio a embates por visibilidade, reconhecimento e justiça social.

Esta obra coletiva, nasce justamente desse entendimento. Fruto de diálogos, pesquisas e experiências diversas, a coletânea “Transpondo Fronteiras: Diálogos sobre Currículo, Formação e Trabalho Docente em Contextos Nacionais e Internacionais” propõe uma leitura crítica e situada da educação, ancorada no compromisso com a pluralidade, a escuta dos sujeitos, a valorização das culturas locais e a construção de alternativas formativas e pedagógicas que resistam às lógicas de padronização, mercantilização e silenciamento.

ISBN 978-65-5046-098-3
9 786550 460983