



ORGANIZADORA: LILIANE PEREIRA DE SOUZA

EDUCAÇÃO:

DESAFIOS, INOVAÇÕES E CAMINHOS
PARA O FUTURO



**EDUCAÇÃO: DESAFIOS, INOVAÇÕES E
CAMINHOS PARA O FUTURO**



Liliane Pereira de Souza
(Organizadora)

**EDUCAÇÃO: DESAFIOS, INOVAÇÕES E
CAMINHOS PARA O FUTURO**

1.^a edição

MATO GROSSO DO SUL
EDITORA INOVAR
2024

Copyright © dos autores.

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



Editora-chefe: Liliane Pereira de Souza
Diagramação: Vanessa Lara D Alessia Conegero
Capa: Juliana Pinheiro de Souza
Revisão de texto: Os autores

Conselho Editorial

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

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

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas ad hoc.

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

E26

1.ed. Educação [livro eletrônico]: desafios, inovações e caminhos
para o futuro / organização Liliane Pereira de Souza.
– 1.ed. – Campo Grande, MS : Editora Inovar, 2024. 410 p.; PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5388-277-5

DOI [10.36926/editorainovar-978-65-5388-277-5](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-277-5)

1. Educação. 2. Educação – Finalidades e objetivos.
3. Educação – Pesquisa. I. Souza, Liliane Pereira de.

11-2024/84

CDD 370

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Aline Grazielle Benitez – Bibliotecária - CRB-1/3129

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

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

APRESENTAÇÃO

O livro apresenta uma análise das questões fundamentais que permeiam o cenário educacional. Ao longo de capítulos que abrangem desde metodologias inovadoras até as políticas públicas, os pesquisadores refletem sobre os caminhos que a educação deve percorrer para atender às demandas de um mundo em constante transformação.

Com contribuições de pesquisadores e educadores comprometidos em repensar o papel da escola, das práticas pedagógicas e das relações de ensino-aprendizagem, cada capítulo oferece ao leitor uma visão crítica e propositiva, estimulando práticas educativas que atendam às necessidades atuais e futuras.

Educação: desafios, inovações e caminhos para o futuro é, portanto, um convite para uma compreensão profunda da educação contemporânea, destacando caminhos para um futuro educacional mais promissor e significativo.

Boa leitura!

Profa. Dra. Liliane Pereira de Souza

Organizadora do livro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	12
A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO E INOVAÇÃO	
<i>Kellison Lima Cavalcante</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-277-5_001	
CAPÍTULO 2	24
A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL EM DIFERENTES CONSTITUIÇÕES: UMA ANÁLISE COMPARATIVA	
<i>João Vitor Pieri Tassinari</i>	
<i>Sophia Gabriela de Andrade Groth</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-277-5_002	
CAPÍTULO 3	44
A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS E OPORTUNIDADES	
<i>Adriele Gleice Alves da Silva</i>	
<i>Cristine Martins Gomes de Gusmão</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-277-5_003	
CAPÍTULO 4	57
AFROCIDADANIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	
<i>Reinaldo da Silva Guimarães</i>	
<i>Luciene Gustavo Silva</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-277-5_004	
CAPÍTULO 5	76
ANÁLISE DO FILME “DIVERTIDA MENTE 2” UM OLHAR PSICANALÍTICO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE RILEY ANDERSEN	
<i>Liliane Prado Vieira Machado</i>	
<i>Thalita Ferreira Alves</i>	
<i>Tatiane Rodrigues Zaram Alcântara</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-277-5_005	

CAPÍTULO 6

91

APRENDER MAIS: AS CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA POR MEIO DAS ARTES AFRO-BRASILEIRAS

Maria Célia Andrade Brito

Priscilla Brito Tavares

Francisca Gabriella Brito Tavares

Raquel Linhares Rodrigues Vieira

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-277-5_006

CAPÍTULO 7

104

ATIVIDADES EXTENSIONISTAS SOBRE MICROPLÁSTICOS

Orcione Aparecida Vieira Pereira

Lidervan de Paula Melo

Paulo Víctor Flores de Barros

Taynara Amancio Queiroga Ferreira

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-277-5_007

CAPÍTULO 8

119

ATRAVÉS DE HENRI LEFEBVRE E YI-FU TUAN: ESPAÇO E CORPOREIDADE NO ENSINO

Josué Kuhn Völz

Olivia de Almeida Soares

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-277-5_008

CAPÍTULO 9

142

COLABORAÇÃO NA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: PERSPECTIVA UBUNTU

Stefania de Brito Matos de Oliveira

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-277-5_009

CAPÍTULO 10

160

CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO NO ÂMBITO DA ALFABETIZAÇÃO E MULTILETRAMENTOS

Valguenia Ferné de Souza Torres

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-277-5_010

CAPÍTULO 11

178

EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE RESSOCIALIZAÇÃO: O CASO DOS APENADOS EM REGIME FECHADO DE JUARA - MATO GROSSO

Igor Felipe Bergamaschi

Alexandre Nascimento

Gildete Evangelista da Silva

Priscila de Cássia Nascimento Portela

Werik Gabriel Costa Zanato

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-277-5_011

CAPÍTULO 12

192

ESCOLA DE GESTÃO PÚBLICA A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE COLOMBO - PR

Valdinéa Pereira de Souza

Jailson de Oliveira Arieira

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-277-5_012

CAPÍTULO 13

220

ESTUDO DO MEIO: A INFLUÊNCIA DO TURISMO PEDAGÓGICO COMO METODOLOGIA MOTIVACIONAL NO ENSINO-APRENDI- ZAGEM EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SEABRA

Carmelo Suzarte dos Santos

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-277-5_013

CAPÍTULO 14

234

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM À DIS- TÂNCIA SOB A PERSPECTIVA DE DOCENTES

Vinicius Eduardo Gussi

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-277-5_014

CAPÍTULO 15

255

O AVANÇO DO IDEB NO ESTADO DO MARANHÃO: UMA AMPLA FOTOGRAFIA DO IDEB - 2019 A 2023

Alexsandro Costa de Sousa

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-277-5_015

CAPÍTULO 16 **276**
**O DESEMPREGO JUVENIL E A ATUAÇÃO DOS ASSISTENTES
SOCIAIS NA ORIENTAÇÃO ESCOLAR PARA A CONSTRUÇÃO DE
PROJETOS DE VIDA EMANCIPATÓRIA**

Carmelo Suzarte dos Santos

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-277-5_016

CAPÍTULO 17 **296**
**O EXAME DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL COMO AVA-
LIAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA ADVOCACIA**

Aurino Antonio Pereira

Shirlene Prudêncio Ribeiro Pereira

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-277-5_017

CAPÍTULO 18 **310**
O NOVO ENSINO MÉDIO E A DISCIPLINA ESCOLAR BIOLOGIA

Pamela Raimundo Leite

Orcione Aparecida Vieira Pereira

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-277-5_018

CAPÍTULO 19 **327**
O TRABALHO E O BEM-ESTAR DOCENTE

Andréa Neves Azevedo

Flavinês Rebolo

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-277-5_019

CAPÍTULO 20 **343**
**OS ARTEFATOS CULTURAIS E O ENSINO DE CIÊNCIAS NATU-
RAIS: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PE-
DAGOGAS A PARTIR DA METODOLOGIA ATIVA 'ROTAÇÃO POR
ESTAÇÕES'**

Laís Machado de Souza

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-277-5_020

CAPÍTULO 21 **359**
**REIMAGINANDO A POLIVALÊNCIA: DESAFIOS DO PROFESSOR
DE ARTES NA EDUCAÇÃO**

Ester Lago da Cunha

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-277-5_021

CAPÍTULO 22	371
SALA DE AULA: UM CAMPO DE BATALHA OU UM ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO?	
<i>Siliane Nunes da Silva</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-277-5_022	
CAPÍTULO 23	387
TEORIA DO “CAPITAL HUMANO”: UM PARADOXO	
<i>José Adalberto Cardoso</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-277-5_023	
SOBRE A ORGANIZADORA	408
<i>Liliane Pereira de Souza</i>	
ÍNDICE REMISSIVO	409

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO E INOVAÇÃO

*ANTI-RACIST EDUCATION AS A TOOL FOR
TRANSFORMATION AND INNOVATION*

Kellison Lima Cavalcante

Instituto Federal do Sertão Pernambucano – Campus Petrolina
Petrolina - Pernambuco

<https://orcid.org/0000-0001-5750-9076>

kellison.cavalcante@gmail.com

RESUMO

Este capítulo apresenta a importância da educação antirracista no contexto educacional brasileiro, destacando os desafios e as estratégias para promover a igualdade racial nas escolas. O objetivo é analisar como práticas pedagógicas podem transformar a sala de aula em um espaço de inclusão, valorizando a diversidade e combatendo as desigualdades raciais historicamente enraizadas. A metodologia utilizada baseia-se em uma revisão bibliográfica e análise teórica, além de reflexões sobre documentos legais e estudos recentes sobre racismo no Brasil. Os principais resultados evidenciam que a formação inicial e continuada de professores é um fator fundamental para a implementação de uma educação antirracista eficaz. Conclui-se que, para enfrentar os desafios do racismo no ambiente escolar, é necessária a adoção de políticas públicas que priorizem a equidade racial e o empoderamento de estudantes negros, criando ambientes de aprendizagem democráticos e transformadores. A educação antirracista contribui para a justiça social, mas também se configura como um caminho essencial para o futuro de inovação para a educação no século XXI.

Palavras-chave: Educação antirracista; Igualdade racial; Racismo; Formação de professores.

ABSTRACT

This chapter presents the importance of anti-racist education in the Brazilian educational context, highlighting the challenges and strategies to promote racial equality in schools. The objective is to analyze how pedagogical practices can transform the classroom into a space of inclusion, valuing diversity and combating historically rooted racial inequalities. The methodology used is based on a bibliographic review and theoretical analysis, in addition to reflections on legal documents and recent studies on racism in Brazil. The main results show that initial and continuing teacher training is a fundamental factor for the implementation of effective anti-racist education. It is concluded that, in order to face the challenges of racism in the school environment, it is necessary to adopt public policies that prioritize racial equity and the empowerment of black students, creating democratic and transformative learning environments. Anti-racist education contributes to social justice, but it is also an essential path for the future of innovation in education in the 21st century.

Keywords: Anti-racist education; Racial equality; Racism; Teacher training.

1. Introdução

A educação é reconhecida como um direito fundamental pela Constituição Federal de 1988 (art. 5º, § 2º) e tem como finalidade promover o pleno desenvolvimento do educando, de acordo com a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). No entanto, ao longo da história, esse direito foi negado a muitos brasileiros, especialmente às pessoas negras, que sofreram e ainda sofrem com preconceito e discriminação racial. A persistência de desigualdades sociais e raciais no Brasil evidencia a necessidade de um sistema educacional que vá além da transmissão de conhecimentos acadêmicos, atuando também como uma ferramenta de promoção da justiça social e da equidade.

Dentro desse contexto, a educação antirracista surge como uma proposta pedagógica essencial para enfrentar e transformar as desigualdades estruturais que permeiam a sociedade. Como bem

pontua hooks¹ (2017), a educação deve ser uma prática da liberdade, implicando no desafio de superar estruturas de poder e opressão racial, de forma que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica sobre as relações sociais e raciais. A prática pedagógica antirracista, portanto, além de combater o racismo, propõe uma educação transformadora que valoriza a diversidade cultural, promove o respeito às diferenças e capacita professores e alunos a questionarem as estruturas de poder que perpetuam as desigualdades.

A escola, que deveria ser um espaço de inclusão e empoderamento, muitas vezes reproduz as desigualdades raciais presentes na sociedade. A ausência de representatividade curricular e de uma abordagem educacional que valorize a história e cultura afrodescendentes contribui para a marginalização de estudantes negros e para a perpetuação de estereótipos. Isso afeta diretamente o desenvolvimento e o bem-estar emocional desses alunos, que se veem excluídos e desvalorizados no ambiente escolar.

Além disso, a falta de formação inicial e continuada dos professores no campo da educação antirracista agrava esse cenário. Como destacam Gomes e Faria (2021), muitos educadores não possuem as ferramentas necessárias para lidar com o racismo no ambiente escolar, o que resulta na ausência de estratégias eficazes para promover a equidade racial. Dessa forma, é fundamental investir em políticas públicas que garantam a formação adequada dos docentes, para que possam identificar e combater práticas discriminatórias, tanto sutis quanto explícitas, que comprometem o processo educacional.

O racismo no ambiente escolar é um problema complexo, que se manifesta de diferentes formas, desde as interações cotidianas até a estrutura curricular excludente. Essa realidade evidencia a necessidade urgente de intervenções que promovam a inclusão e a equidade racial, garantindo que todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica, tenham acesso às mesmas oportunidades de desenvolvimento. Para hooks (2017, p. 56), “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora”. Assim, a

¹ O sobrenome e o prenome adotados pela autora e ativista antirracista Gloria Jean Watkins são grafados com iniciais em minúsculas, que serão respeitados na escrita de citações e referências.

educação antirracista deve ser vista como um caminho imprescindível para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Esse capítulo visa discutir como a educação antirracista pode ser promovida como parte das inovações educacionais necessárias para enfrentar os desafios do século XXI. A implementação de práticas pedagógicas antirracistas é fundamental para formar cidadãos conscientes e engajados na luta por uma sociedade mais equitativa. Assim, a educação antirracista se apresenta como uma resposta necessária às demandas de transformação social, oferecendo caminhos para uma educação mais inclusiva, justa e alinhada com os desafios e oportunidades do futuro.

A metodologia baseou-se em uma revisão teórica e bibliográfica acerca do conceito de educação antirracista e suas implicações no contexto educacional brasileiro. Foram consultados estudos e autores renomados que abordam questões de racismo, desigualdade e educação. A pesquisa envolveu a análise de marcos legais, como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), além de documentos e políticas públicas que tratam da promoção da igualdade racial nas escolas. O capítulo também foi construído a partir da reflexão crítica sobre práticas pedagógicas inovadoras e o papel transformador da educação no combate às desigualdades raciais.

2. O racismo e suas implicações na educação brasileira

O racismo no Brasil tem raízes profundas que remontam ao período colonial e escravocrata. Mesmo após a abolição formal da escravidão em 1888, as populações negras continuaram a ser marginalizadas e excluídas dos direitos fundamentais, como o acesso à educação de qualidade. Essa exclusão histórica reverbera até os dias atuais, refletindo-se nos altos índices de evasão escolar, baixa representatividade no ensino superior e, principalmente, nas práticas discriminatórias presentes nos ambientes educacionais. Segundo Gomes (2017), a exclusão educacional de estudantes negros está intrinsecamente ligada a fatores históricos, culturais e econômicos que perpetuam o racismo estrutural.

O conceito de racismo é central para compreender as desigualdades que permeiam o contexto educacional. Almeida (2021) define o racismo como um elemento que estrutura as relações sociais e jurídicas, sendo manifestado por meio da discriminação sistemática baseada na raça. No espaço escolar, essas dinâmicas afetam diretamente as relações interpessoais e a construção das identidades dos alunos.

A discussão sobre o racismo dentro da escola permite que os alunos desenvolvam uma consciência crítica sobre as desigualdades raciais e as maneiras pelas quais essas desigualdades são mantidas na sociedade. Macedo (2016) afirma que a escola é local propício para a problematização das relações étnico-raciais, ressaltando a importância do debate sobre questões raciais e a inclusão dessas temáticas no cotidiano pedagógico.

No contexto escolar, o racismo se manifesta de diversas formas, como nas atitudes preconceituosas de professores e colegas até a invisibilidade cultural no currículo escolar. Smarjassi e Arzani (2021) destacam que a segregação educacional não é apenas resultado de práticas explícitas de discriminação, mas também de formas sutis e estruturais, como a ausência de conteúdos que valorizem as culturas afro-brasileiras e africanas, conforme estabelece a Lei nº 10.639/2003. A falta de representatividade curricular reforça estereótipos negativos e dificulta o processo de identificação dos estudantes negros com a escola, afetando diretamente sua autoestima e o desempenho acadêmico.

Nesse sentido, a discussão sobre o racismo na educação brasileira deve partir de uma análise crítica sobre a estrutura educacional vigente, que muitas vezes reproduz e perpetua as desigualdades raciais. Para enfrentar esse desafio, é necessário desenvolver práticas educacionais que valorizem a diversidade étnico-racial e promovam a equidade, transformando a escola em um espaço de acolhimento e inclusão para todos os estudantes.

A educação antirracista, conforme define hooks (2017), vai além da simples inclusão de conteúdos sobre a cultura negra no currículo. Trata-se de uma prática pedagógica que visa transformar a maneira como os estudantes e educadores enxergam e interagem com as diferenças raciais, questionando as estruturas de poder e as formas

de opressão que sustentam o racismo. Em outras palavras, a educação antirracista propõe uma mudança de paradigma, onde o foco deixa de ser a neutralidade e passa a ser o combate ativo ao racismo.

Nesse processo, é imprescindível que os educadores estejam preparados para lidar com as questões raciais de maneira crítica e reflexiva. Como apontam Gomes e Faria (2021), a formação inicial e continuada dos professores é um elemento-chave na promoção de uma educação antirracista. Sem o preparo adequado, os docentes podem reproduzir práticas pedagógicas que reforçam o racismo, ainda que de maneira inconsciente. A formação antirracista deve, portanto, capacitar os professores a identificar as diversas formas de racismo que permeiam o ambiente escolar e a adotar estratégias pedagógicas que promovam a equidade racial.

Além disso, a educação antirracista deve ser compreendida como uma prática transformadora, que busca empoderar os estudantes negros, valorizando suas identidades e proporcionando um espaço de pertencimento. Segundo hooks (2017), é fundamental criar uma pedagogia que seja inclusiva e democrática, onde todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas. Nesse sentido, a educação antirracista não se limita ao combate ao racismo, mas visa também promover uma educação emancipadora, que prepare os estudantes para enfrentar as injustiças sociais e construir uma sociedade mais justa.

3. Desafios e perspectivas para implementação da educação antirracista

Para que a educação antirracista seja efetiva, é essencial que existam políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial no ambiente escolar. A Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, é um exemplo de política pública que visa combater o racismo por meio da valorização das contribuições históricas e culturais dos povos africanos e afrodescendentes. No entanto, como ressaltam Gomes e Faria (2021), a implementação dessa lei tem sido falha em muitos contextos educacionais, seja pela falta de preparo dos professores, seja pela ausência de recursos didáticos adequados.

Nesse contexto, a construção de currículos que promovam a equidade racial é uma questão fundamental para o sucesso da educação antirracista. Segundo Ponce e Ferrari (2022), para que os currículos escolares sejam realmente antirracistas, é imprescindível que se implementem políticas públicas adequadas e que os princípios da educação para as relações étnico-raciais sejam integrados ao processo de ensino-aprendizagem.

A efetivação de políticas públicas antirracistas requer, portanto, uma ação coordenada entre governo, escolas e sociedade civil, com o objetivo de garantir que as diretrizes estabelecidas sejam cumpridas de maneira eficaz. Isso inclui a formação de professores e a produção de materiais pedagógicos que reflitam a diversidade étnico-racial e a implementação de programas de conscientização sobre o racismo e suas implicações no ambiente escolar.

É importante que as políticas públicas estejam alinhadas com as demandas da sociedade civil e dos movimentos sociais negros, que têm desempenhado um papel fundamental na luta pela promoção da igualdade racial. Segundo Gomes (2017), a luta por uma educação antirracista é parte de um movimento mais amplo de resistência ao racismo e às desigualdades sociais, e, nesse sentido, as políticas públicas devem ser vistas como instrumentos de transformação social.

No entanto, a implementação de uma educação antirracista enfrenta inúmeros desafios, que vão desde a resistência de alguns setores da sociedade até a falta de recursos financeiros e humanos nas escolas. No entanto, é preciso reconhecer que esses obstáculos não podem servir como justificativa para a perpetuação do racismo no ambiente escolar. Pelo contrário, é necessário que as escolas e os educadores se comprometam a enfrentar esses desafios de maneira proativa, adotando práticas pedagógicas que promovam a inclusão e o respeito às diferenças raciais.

Um dos principais desafios para a implementação da educação antirracista é a resistência de alguns setores da sociedade que, muitas vezes, enxergam a discussão sobre racismo como uma ameaça à neutralidade educacional. No entanto, como argumenta hooks (2017), a educação nunca é neutra, pois está sempre inserida em um contexto

social e político que influencia as relações de poder e a construção do conhecimento. Nesse sentido, a educação antirracista não deve ser vista como uma imposição ideológica, mas como uma prática pedagógica que busca promover a equidade e a justiça social.

Além disso, a falta de recursos nas escolas públicas é outro obstáculo significativo para a implementação de uma educação antirracista eficaz. A ausência de materiais didáticos que abordem de maneira crítica as questões raciais e a carência de programas de formação para os professores são fatores que comprometem o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a promoção da equidade racial. Portanto, é fundamental que o governo invista na criação de políticas públicas que garantam os recursos necessários para a implementação da educação antirracista em todas as escolas, especialmente nas regiões mais vulneráveis social e economicamente.

Dessa forma, a construção de uma educação antirracista passa pela criação de uma escola democrática e inclusiva, onde todos os estudantes, independentemente de sua cor ou origem étnica, tenham acesso às mesmas oportunidades de desenvolvimento. Isso requer uma mudança de mentalidade por parte dos educadores, das famílias e da sociedade em geral, que devem se comprometer a valorizar a diversidade e a combater o racismo em todas as suas formas. Como destaca hooks (2017), a educação antirracista é, acima de tudo, uma prática de liberdade, que busca emancipar os indivíduos e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

4. Considerações Finais

O racismo consiste em uma questão estrutural que afeta profundamente a educação no Brasil, destacando a urgência de práticas educacionais transformadoras que combatam a discriminação racial e promovam a equidade. A educação antirracista, portanto, não deve ser vista como uma iniciativa isolada ou como um adendo ao currículo, mas como uma prática essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao revisarmos o contexto histórico e social do racismo no Brasil e suas implicações na educação, evidencia-

mos que a luta pela igualdade racial na escola é um dos principais desafios a serem enfrentados no século XXI.

A promoção de uma educação antirracista é essencial para o combate às desigualdades raciais e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. A escola, como um espaço de formação de cidadãos, deve assumir um papel ativo no enfrentamento do racismo, adotando práticas pedagógicas que promovam a equidade racial e valorizem a diversidade cultural. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que o sistema educacional seja transformado, desde a formação inicial dos professores até a criação de políticas públicas que garantam a implementação de uma educação antirracista em todas as escolas.

A educação antirracista parte da questão de justiça social, para uma educação de qualidade para todos, com igualdade e equidade, uma vez que a inclusão de diferentes perspectivas culturais e históricas enriquece o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, é fundamental que todos os atores envolvidos no processo educativo – governo, escolas, professores, estudantes e sociedade civil – se comprometam com a promoção de uma educação antirracista, como um caminho para a construção de um futuro mais igualitário e democrático.

Dessa forma, a educação antirracista é uma oportunidade importante para refletir sobre os rumos da educação e sobre como inovações pedagógicas podem transformar a realidade escolar, especialmente no que diz respeito à inclusão de todos os estudantes, independentemente de sua origem étnico-racial. Ao pensarmos no futuro da educação, é impossível ignorar a necessidade de desenvolver práticas antirracistas que rompam com as tradições excludentes do passado e criem um ambiente escolar mais igualitário e acolhedor.

As práticas pedagógicas transformadoras discutidas neste capítulo, inspiradas principalmente pelos trabalhos de bell hooks, nos convocam a repensar o papel da educação no combate às desigualdades. A sala de aula deve ser um espaço democrático, onde todos os estudantes sintam-se valorizados e capazes de contribuir, o que só será possível por meio de uma pedagogia que promova a liberdade, o empoderamento e o respeito à diversidade.

Diante dos desafios contemporâneos que a educação enfrenta, inovar é uma necessidade, e a educação antirracista se destaca como uma dessas inovações urgentes e necessárias. O enfrentamento do racismo no ambiente escolar transforma a própria dinâmica da escola, promovendo um aprendizado mais rico, plural e comprometido com a justiça social. Ao integrar práticas antirracistas ao currículo, às políticas públicas e à formação de professores, estamos combatendo o racismo e preparando as futuras gerações para conviver em uma sociedade mais igualitária e democrática.

Portanto, é possível destacar que a implementação de uma educação antirracista não deve consistir em uma escolha, mas sim uma necessidade para o desenvolvimento educacional na atualidade. Somente por meio de uma educação que valorize a diversidade e enfrente de forma direta as desigualdades raciais será possível transformar a realidade educacional e construir um futuro mais justo para todos. O compromisso com a igualdade racial na educação é um passo essencial para o avanço da sociedade, e é por meio desse compromisso que a educação pode se tornar, verdadeiramente, o motor de transformação social que tanto almejamos.

Essa reflexão abre caminhos para a adoção de políticas públicas eficazes, para o investimento em formações continuadas de professores e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a inclusão racial nas escolas brasileiras. As inovações educacionais não estão apenas nas tecnologias ou nos métodos, mas também na maneira como enfrentamos as desigualdades e criamos condições para que todos os alunos, independentemente de sua cor ou etnia, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021. 256 p. (Feminismos Plurais).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 abr. 2020.

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, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 30 ago. 2024.

GOMES, Aparecida Dias Terras; FARIA, Roselita Soares de. A construção de uma educação antirracista. **SCIAS – Direitos Humanos e Educação**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 283-298, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/5517/3619>. Acesso em: 22 jun. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nS-QpK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2021.

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. 283 p.

MACEDO, Aldenora. A gestão escolar democrática e a implementação da educação antirracista na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 16, n. 187, p. 106-120, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/30956/17964>. Acesso em: 22 nov. 2023.

PONCE, Branca Jurema; FERRARI, Alice Rosa de Sena. Educação para a superação do racismo no contexto de uma escola pública. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19390/209209215555>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SMARJASSI, Celia; ARZANI, José. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, [s.l.], v. 21, n. 15, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>. Acesso em: 22 jun. 2023.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL EM DIFERENTES CONSTITUIÇÕES: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

EDUCATION AS A FUNDAMENTAL RIGHT IN DIFFERENT CONSTITUTIONS: A COMPARATIVE ANALYSIS

João Vitor Pieri Tassinari

Universidade Federal do Paraná

Curitiba - Paraná

<https://orcid.org/0009-0008-2318-5235>

joaotassinari@ufpr.br

Sophia Gabriela de Andrade Groth

Universidade Federal do Paraná

Curitiba - Paraná

<https://orcid.org/0009-0001-4206-530X>

sophiagabriela@ufpr.br

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo analisar como diferentes Constituições abordam o direito à educação em seus textos. Apesar das diferenças entre o direito formal e o material (leia-se, direito que está escrito e direito da vida real), o recorte dado a este texto recai majoritariamente sobre aquilo que está positivado e é entendimento doutrinário e dos tribunais. A metodologia escolhida foi de Direito Comparado. Para isso, foram analisadas diferentes Constituições, iniciando daquelas que primeiro abordaram os direitos sociais (isso é, a Constituição Mexicana de 1917 e a Constituição de Weimar), até aquelas vigentes nos dias de hoje: Estadunidense, Francesa, Portuguesa, Alemã e, por fim, a Brasileira. Assim, foi possível verificar de forma resumida e sistemática como diferentes países abordam o direito à educação. Por fim, espera-se fornecer uma base jurídica para diferentes trabalhos em outras áreas do conhecimento, não se limitando ao alcance do Direito.

Palavras-chave: Constituição; Direito à educação; Direito fundamental; Direito comparado.

ABSTRACT

The present study aimed to analyse how different constitutions address the right to education in their texts. Despite the differences between formal and material law (i.e., the law as written and the law as experienced in real life), the focus of this text is primarily on what is codified and understood by doctrine and courts. The chosen methodology is Comparative Law. For this, various constitutions were analysed, starting with those that first addressed social rights (namely, the Mexican Constitution of 1917 and the Weimar Constitution), and moving to those in force today: American, French, Portuguese, German, and finally, Brazilian. Thus, it was possible to verify in a summarized and systematic way the approach of different countries to the right to education. Finally, the study aims to provide a legal foundation for various works in other areas of knowledge, not limited to the scope of Law.

Keywords: Constitution, right to education, fundamental right, comparative law.

1. Introdução

“A Força Normativa da Constituição” é o texto base da aula inaugural de Konrad Hesse na Universidade de Freiburg-RFA, no ano de 1959. A discussão do autor gira em torno da dicotomia entre a Constituição: *i)* ser uma mera representação da realidade na qual está inserida ou; *ii)* ser um texto com força de interferir no mundo concreto.

A primeira dessas visões é defendida por Ferdinand Lassalle. Em discurso no ano de 1863, ele advogou pela ideia de que a Lei Fundamental não teria qualquer força normativa. Assim, ela apenas representaria as situações de controle existentes em nível nacional (XAVIER, 2013).

Hesse, contrapondo a visão de Lassalle, entende que a Constituição não deve ser apenas uma representação da realidade, mas o texto também deve ter força para alterá-la:

O significado da ordenação jurídica na realidade e em face dela somente pode ser apreciado se ambas - orde-

nação e realidade - forem consideradas em sua relação, em seu inseparável contexto, e no seu condicionamento recíproco [...]. Faz-se mister encontrar, portanto, um caminho entre o abandono da normatividade em favor do domínio das relações fáticas, de um lado, e a normatividade despida de qualquer elemento da realidade, de outro. (HESSE, 1991, p. 13 e 14)

Em outras palavras, a Constituição não pode ser um trabalho artificial descolado do mundo concreto, sob pena de permanecer “eternamente estéril” (HESSE, 1991, p. 18). Muito menos pode deixar de lado sua força normativa: ela é justamente o que pode modificar a realidade (HESSE, 1991, p. 24).

Considerando essa força normativa indispensável, essa pesquisa buscou entender e analisar como diferentes países abordam em suas Constituições o direito à educação. A educação, como será possível ver em alguns pontos analisados, é contemplada com a devida importância (ao menos na teoria). Assim, é inegável que o arcabouço constitucional fornecido corrobora com a mudança da realidade educacional.

Tomaremos como justificativa o marco teórico de Hesse visto anteriormente. Dentre os pontos principais, está o fato de que a Constituição cria tarefas (HESSE, 1991, p. 19), “ela própria converte-se em força ativa que influi e determina a realidade política e social” (HESSE, 1991, p. 24). Pode-se entender - alongando um pouco o pensamento do autor - que essa Constituição é a própria base da atuação estatal nos campos sociais. O modo como a educação é abordada é (ou ao menos deveria ser) de suma importância para a sua efetivação.

A metodologia adotada será essencialmente de Direito Comparado. Entender como diferentes países versam sobre o direito fundamental à educação - se é que todos o abordam - ajuda não só a expandirmos o nosso horizonte de compreensão do tema, mas também a entendermos melhor a nós mesmos. Quando temos uma base de comparação, reconhecemos nossos pontos fortes e, principalmente, nossas falhas. Como visto, a Constituição não pode estar descolada da realidade. O *approach* de diferentes países ao direito à educação revela muito de suas realidades político-sociais (espe-

cialmente quanto ao tema aqui analisado). Porém, importante notar que o dirigismo fornecido por alguns textos também é importante fonte não só do ontológico (campo do ser), mas também do deontológico (campo do dever-ser).

Assim, compreender como as Constituições - especialmente a brasileira - abordam o direito à educação fornece base para que proponhamos mudanças fáticas, dotadas do apropriado arcabouço jurídico. De toda sorte que mesmo cobranças direcionadas ao poder público deverão também ter base legal adequada. Não se espera, porém, que esse texto se limite aos muros da ciência jurídica, mas sim que essa base fornecida ajude nos avanços em outras áreas do conhecimento.

Por fim, antes de adentrar propriamente na análise dos textos, ressalta-se que não se pode interpretar uma Constituição em tiras (GRAU, 2010, p. 164), ou seja, em partes separadas. Verdade é que a interpretação unitária constitui propriamente um princípio para a exegese da Constituição (BERCOVICI, 2000). Assim sendo, este trabalho não se limitará a reproduzir os artigos constitucionais que dispõem sobre educação. Tentaremos analisar - ainda que de forma breve - o contexto em que surgiram esses textos, qual o “espírito” deles para, em seguida, entender como abordam o direito à educação.

2. O surgimento da educação como direito constitucional - Constituição de Weimar e Constituição Mexicana

As primeiras Constituições surgiram a partir das Revoluções Liberais (Americana de 1776 e Francesa de 1789). Nelas, o objetivo dos constituintes era garantir direitos “negativos”, ou seja, limites para a atuação do Estado perante o particular. O Estado não interferiria na liberdade dos cidadãos, por exemplo.

Contudo, o avanço da indústria no final do século XIX agravou o cenário de exploração humana. Tanto a pressão de grupos explorados quanto o medo da burguesia (que temia por levantes revolucionários) culminou na maior necessidade de atuação do Estado em campos sociais (SOUZA NETO; SARMENTO, 2012, p. 61). O Estado deixa de ser aquele que se abstém de interferir na liberdade dos cidadãos

para ter um papel ativo na garantia dos direitos. Nesse cenário, surgem as chamadas Constituições Sociais.

A primeira delas foi a Constituição Mexicana de 1917. Ela foi fruto de uma revolução que durou sete anos (1910-17). Um dos objetivos de se criar um novo texto era justamente promover mudanças efetivas na sociedade, não só formais (CARBONELL, 2017, p. 194). Além disso - e principalmente -, a promulgação dessa Constituição marca a passagem do constitucionalismo liberal para o social:

Es decir, se estaba pasando - con plena conciencia de la novedad que eso suponía - del constitucionalismo liberal - cuyo sujeto de protección y tutela era el individuo -, al constitucionalismo social. La primera Constitución con derechos para las “clases sociales” estaba naciendo. (CARBONELL, 2017, p. 198)

A educação aparece já no artigo 3º, que conta com a seguinte redação:

La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa ni ministro de ningún culto podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria. (ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, 1917).

É forte a tendência laicizante (JUÁREZ NÚÑEZ; COMBONI SALINAS, 2016), importante ponto de mudança, já que o México tinha forte influência católica na educação. Essa Constituição também abriu a possibilidade de uma educação para todos, definindo obrigações para os estados e municípios. O objetivo era justamente coordenar o desenvolvimento da educação em todo o país (JUÁREZ NÚÑEZ; COMBONI SALINAS, 2016, p. 51).

Ela também determina a obrigatoriedade da educação (no artigo 31, I). Foi esse o modo que o constituinte encontrou de fazer com

que as famílias empobrecidas pela revolução mandassem seus filhos às escolas. O objetivo, como explicam Nuñez e Salinas, era fundamentar uma base de mexicanos mais instruídos e formar uma população mais crítica (2016, p. 50).

Além da Constituição Mexicana, a Constituição de Weimar é também considerada um dos marcos para o constitucionalismo social. Ela surgiu em 1919, logo depois da Primeira Guerra Mundial. Foi redigida por Hugo Preuss, um professor de origem judaica e adepto do comunitarismo (PINHEIRO, 2016, p. 116).

O capítulo IV do Livro II (Direitos e Deveres fundamentais do cidadão alemão) dispõe sobre a educação. Nota-se uma forte tendência de atuação do Estado para garantir a efetivação desse direito (CURY, 1998). A exemplo disso:

Art. 142: A arte, a ciência e seu ensino são livres. O Estado garante-lhes proteção e cuida do seu fomento.

Art. 143: Instituições públicas devem atender à educação da juventude. Para criá-las o Reich, os Estados e os municípios deverão colaborar entre si. (CURY, 1998 *apud* ALEMANHA, 1919).

Similarmente à Constituição Mexicana, o ensino também era obrigatório:

Art. 145: O ensino é obrigatório para todos. Para atender a esta tarefa haverá escolas nacionais com um mínimo de 8 anos de escolaridade. Haverá também escolas complementares até que o indivíduo complete 18 anos. O ensino e o material escolar são gratuitos tanto nas escolas nacionais quanto nas complementares. (CURY, 1998 *apud* ALEMANHA, 1919).

Cury (1998) explica que uma das possíveis lições adquiridas desse texto é que “investir em educação é apostar no presente e no futuro do Reich”. É peça fundamental para o desenvolvimento nacional. Além disso, Cury (1998) também explica que o Estado é o titular da educação (mesmo as escolas privadas deverão passar pelo crivo estatal).

Essa Constituição, como veremos em breve, inspirou diversas outras, inclusive brasileiras.

3. Constituição Americana

A Constituição Americana é a mais duradoura do mundo, e talvez isso se dê justamente pelo seu conteúdo enxuto. Como visto na introdução deste trabalho, a Constituição não pode estar descolada da realidade. Considerando que é um texto reduzido, há maiores chances de diferentes interpretações a depender da realidade vivida em certo momento histórico, e isso é o que de fato acontece com a Constituição Americana (SOUZA NETO; SARMENTO, 2012, p. 58).

Essa Constituição - como boa representante do constitucionalismo liberal - define a organização do Estado e limites às ações dos governantes, porém deixa de lado o papel diretivo que vemos em vários outros textos nos dias de hoje (SOUZA NETO; SARMENTO, 2012, p. 58).

O termo educação (“*education*”) não aparece nenhuma vez na Constituição Americana. É importante, apesar disso, notar que o sistema estadunidense (*common law*) difere-se do sistema brasileiro (*civil law*). O *common law* baseia-se fortemente em precedentes, isso é, em decisões de casos análogos. O *civil law* fundamenta-se no texto escrito, positivado. Não obstante, nenhum sistema é totalmente baseado em precedentes ou em leis positivadas. No Brasil, a jurisprudência tem forte papel argumentativo, assim como nos Estados Unidos (e em outros países de *common law*) leis positivadas também têm relevância.

Outro ponto de diferença entre os Estados Unidos e outros países aqui analisados é a organização de Estado. No país norte-americano, os estados têm maior autonomia para definir suas leis. Nesse contexto, o que se analisa majoritariamente é se há um direito nacional à educação. E direito nacional à educação significaria o dever de atuação federal para alcançar alguns *standards* mínimos: “*The fact that the right is federal does not mean education necessarily is under federal control; it means only that the states must provide the right in a way that meets minimal federal requisites*” (FRIEDMAN; SOLOW, 2013, p. 110).

Já se aceitou, desse modo, que diferentes direitos possam advir da interpretação constitucional, mesmo que não explícitos. Muitos argumentam, assim, que o direito à educação teria base na 14ª emenda (FRIEDMAN; SOLOW, 2013, p. 96 e 112): “*No State shall [...] deny to any person within its jurisdiction the equal protection of the laws*”. Por essa interpretação, se há igual proteção, há iguais direitos, logo todos devem ter os mesmos direitos quanto ao acesso à educação - isso em nível nacional, já que é essa a abrangência da Constituição. Tendo isso em mente, passaremos a analisar alguns casos relevantes.

Talvez o caso mais emblemático - e mais encontrado na literatura sobre o tema - é o *San Antonio Independent School District v. Rodriguez* (também chamado somente de *Rodriguez*), do ano de 1973. Naquela época, o financiamento do sistema educacional do Texas vinha majoritariamente de impostos sobre propriedades. Assim, regiões com menor renda acabavam por receber menor financiamento que regiões ricas.

Sob esse contexto, pais de alunos da região mais pobre da cidade alegavam que a disparidade no financiamento entraria em conflito com um direito fundamental à educação. A Corte Distrital entendeu que isso de fato violava a cláusula de proteção igualitária da 14ª emenda (SUPREME COURT OF THE U.S., 1973, p. 16). A Suprema Corte Americana, posteriormente, reconheceu que a educação é um direito de fato importante, porém: “*the importance of a service performed by the State does not determine whether it must be regarded as fundamental for purposes of examination under the Equal Protection Clause*” (SUPREME COURT OF THE U.S., 1973, p. 16).

Nesse caso, a educação não foi reconhecida como um direito fundamental a nível nacional (WILKINS, 2005, p. 280).

Antes de *Rodriguez*, a Suprema Corte da Califórnia decidiu, em *Serrano v. Priest* (1971), que a educação era um direito fundamental. Similarmente ao caso anterior, o financiamento educacional da Califórnia também vinha majoritariamente de impostos sobre propriedades. Assim, no caso em questão, pais de alunos de um distrito pobre de Los Angeles alegavam que o Estado deveria providenciar a melhor educação possível para todos os estudantes, equalizando e maximizando o financiamento estadual da educação (WILKINS, 2005, p. 277).

e 278). A Corte Estadual decidiu, por fim, que a educação é um direito fundamental que não pode ser condicionado pela riqueza (CALIFORNIA SUPREME COURT, 1971, p. 1225). Apesar de advir da Corte Estadual, esse caso constitui os antecedentes de *Rodriguez* (WILKINS, 2005, p. 277).

A discussão fica ainda mais difícil em *Plyler v. Doe* (1982). Nele, a Suprema Corte decidiu que era inconstitucional o estado do Texas não fornecer educação para crianças sem nacionalidade estadunidense. Contudo, a base não foi que existiria um direito fundamental à educação, e sim que a nacionalidade não importaria para a oferta do ensino. Afinal, não há direito fundamental à educação, mas a educação não pode ser negada a nenhuma criança? (WILKINS, 2005, p. 285).

Apesar de não ser reconhecido como direito fundamental em nível nacional, advindo do precedente de *Rodriguez*, muitas Constituições Estaduais reconhecem que o Estado tem o dever de fornecer educação (WILKINS, 2005, p. 285).

4. Constituições Europeias

Aqui, analisaremos brevemente três Constituições europeias contemporâneas: a francesa (1958), a portuguesa (1976) e a alemã (1949).

4.1 Constituição Francesa

A Constituição Francesa de 1958 representa uma quebra no padrão histórico, já que essa, diferente das demais, resistiu - e parece que continuará a resistir - ao teste do tempo (BOYRON, 2013, p. 29). A educação aparece como um princípio fundamental explícito no artigo 34: "A lei determina os seguintes princípios fundamentais: [...] - A educação [...]" (FRANÇA, 1958, tradução nossa). Além disso, o preâmbulo da Constituição de 1946 também integra o atual texto vigente. Nele, a educação aparece no parágrafo 13: "A Nação garante a igualdade de acesso à criança e aos adultos à educação, formação profissional e à cultura. Compete ao Estado a organização do ensino público gratuito e laico, em todos os níveis" (FRANÇA, 1958, tradução nossa).

Interessante notar que esses e outros direitos - garantidos pelo preâmbulo da Constituição de 1946 - denotam uma participação ativa do Estado:

The State is actively called upon to provide and organise their welfare so as to give real meaning to the individual rights and freedoms recognised by the 1789 Declaration. These second-generation rights realised that the neutral attitude of the State when it came to individual freedom and political equality was insufficient; political equality would remain an empty promise if economic and social inequalities were not addressed. [...] The social Republic is finally given a constitutional foundation. (BOYRON, 2013, p. 43).

4.2 Constituição Portuguesa

Com a Revolução dos Cravos (1974) e consequente fim da Ditadura Salazarista, Portugal promulgou a sua vigente Constituição em 1976. Esse texto ainda continha ideias revolucionárias - já que adveio de uma revolução. Apenas em 1982, com uma revisão constitucional, a Constituição foi “desmilitarizada” - e o processo democrático, concluído (SILVA, 2016, p. 79).

O artigo 36, parágrafo 5º, da Constituição Portuguesa, estabelece que a educação (e manutenção dela) é um direito e dever dos pais para com os filhos. A importância da família é revisitada no artigo 67, parágrafo 2º, “c”: “Incumbe, designadamente, ao Estado para proteção da família: [...] c) Cooperar com os pais na educação dos filhos”. Ainda, no artigo 68 (“paternidade e maternidade”), parágrafo 1º, determina-se que:

1. Os pais e as mães têm direito à proteção da sociedade e do Estado na realização da sua insubstituível ação em relação aos filhos, nomeadamente quanto à sua educação, com garantia de realização profissional e de participação na vida cívica do país. (PORTUGAL, 1974).

É interessante perceber a importância que a Constituição dá à família na educação.

O artigo 43, parágrafo 2º, determina que o “Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas”. Por fim, do artigo 73 ao artigo 77, a Constituição Portuguesa apresenta disposições específicas sobre a educação. Destaca-se o parágrafo 1º do artigo 73: “1. Todos têm direito à educação e à cultura”.

A partir disso, é notável a importância que a Constituição Portuguesa dá à educação. Não a apresenta meramente de forma ampla e vaga, mas sim com alta precisão para um texto constitucional.

4.3 Lei Fundamental Alemã

A Lei Fundamental da Alemanha de 1949 - como a própria data já entrega - adveio como uma resposta às atrocidades do nazismo. Nesse contexto, os países vencedores da Segunda Guerra Mundial - em especial os Estados Unidos - tiveram forte papel na elaboração do projeto. Ela era chamada de Lei Fundamental justamente porque tinha caráter provisório, e a verdadeira Constituição viria do povo alemão com a unificação das duas Alemanhas. Apesar de “provisória”, com a queda do Muro de Berlim, o texto passou a valer - tanto em conteúdo quanto em instituições - para a Alemanha agora unificada (SARLET, 2018a, p. 61-65).

Similarmente aos Estados Unidos, a Constituição Alemã se restringe aos direitos negativos, mas a Corte Constitucional Alemã também interpreta esses direitos como se fossem positivos (BRYDE, 2008, p. 190).

A educação aparece no artigo 7º da Lei Fundamental. O primeiro parágrafo desse artigo dispõe que todo ensino será submetido à fiscalização do Estado. Os dois parágrafos seguintes dispõem sobre a relação entre religião e ensino e os parágrafos 4 e 5 dispõem sobre a possibilidade de existência de escolas particulares.

A educação não aparece explicitamente como direito fundamental no texto. Contudo, a Corte Constitucional da Alemanha já reconheceu, no BvR 971/21, que há, de fato, um direito fundamental à educação. Esse direito é corolário - ainda que não explícito - do artigo 2º, parágrafo primeiro, e artigo 7º, parágrafo primeiro. O artigo 7º já vimos

anteriormente. O artigo 2º, parágrafo primeiro, dispõe que “Todos têm o direito ao livre desenvolvimento da sua personalidade, desde que não violem os direitos de outros e não atentem contra a ordem constitucional ou a lei moral.” Assim, é possível afirmar que a educação é um direito fundamental presente na Lei Fundamental Alemã.

5. Constituição Brasileira de 1988

O Brasil já teve 7 Constituições: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e, a atual, 1988. A primeira a ter um caráter democrático foi a de 1934. Esse texto foi amplamente inspirado na Constituição de Weimar, promovendo maior atuação do Estado nos campos econômico e social (MENDES; BRANCO, 2014, p. 148). Apesar disso, teve pouco tempo de vida: apenas três anos mais tarde, a Constituição de 1937 já estava vigente sob a ditadura varguista. A Constituição de 1946 tentou reinstalar a democracia, porém, foi substituída pela de 1967, que já contemplava as aspirações de centralização e “proteção nacional” da Ditadura Militar (1964-85) (MENDES; BRANCO, 2014, p. 150).

Não obstante as 7 Constituições, alguns historiadores consideram que a emenda nº 1/69 à Constituição de 1967 teria alterado tanto o texto que deveria ser considerada uma Constituição autônoma. Assim, teríamos 8 Constituições no total (Souza Neto e Sarmiento [2012] sustentam essa posição, por exemplo). A mais recente, de 1988, surge como uma resposta à própria Ditadura Militar. Nela, foram legitimados novos direitos econômicos e sociais. O Estado iria garantir os direitos individuais não apenas de forma negativa (se abstendo de interferir na liberdade, por exemplo), mas também exercitá-los de forma positiva, promovendo a dignidade humana:

A Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988 restaurou a preeminência do respeito aos direitos individuais, proclamados juntamente com significativa série de direitos sociais. O Estado se comprometia a não interferir no que fosse próprio da autonomia das pessoas e a intervir na sociedade civil, no que fosse relevante para a construção de meios materiais à afirmação da dignidade de todos. (MENDES; BRANCO, 2014, p. 151)

A Constituição de 1988 é o que os constitucionalistas cunham por “Constituição dirigente”. Além de dispor sobre a organização do Estado, traçam metas e objetivos para a atividade estatal (MENDES; BRANCO, 2014, p. 97).

O direito à educação aparece pela primeira vez no artigo 6º da Constituição. Esse dispositivo está dentro do capítulo II (dos direitos sociais), que, por sua vez, está inserido no título II (dos direitos e garantias fundamentais), o que significaria que a educação é um direito fundamental. Dispõe ele que:

Art. 6º **São direitos sociais a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988, grifo nosso)

Apesar de ter sofrido 3 alterações (emendas constitucionais 26/2000, 64/2010 e 90/2015, essa última que deu a atual redação), a educação sempre esteve presente, desde o texto original.

5.1 Direito à educação como cláusula pétrea

Interessante pensar qual o nível de importância que o constituinte deu ao artigo 6º (e aos direitos sociais em geral).

No estudo do Direito Constitucional, entende-se que as chamadas cláusulas pétreas são aquelas disposições que têm tamanha importância e relevância para a Constituição que não podem ser alteradas:

[...] o que explica a consagração dessas cláusulas de perpetuidade é o argumento de que elas perfazem um núcleo essencial do projeto do poder constituinte originário, que ele intenta preservar de quaisquer mudanças institucionalizadas. (MENDES, BRANCO, 2014, p. 179)

Essas cláusulas estão dispostas no artigo 60, § 4º, da Constituição. O dispositivo veda a deliberação de emenda tendente a abolir: *i)* a forma federativa do Estado; *ii)* o voto direto, secreto, universal e periódico; *iii)* a separação dos Poderes e; *iv)* os direitos e garantias

individuais. Interessante verificar que há a vedação não só da aprovação, mas também da mera deliberação de uma proposta que tenda a abolir essas disposições.

Nessa toada, o nosso debate gira em torno de que, à primeira vista, a educação não seria uma cláusula pétrea.

Como visto, o título II da Constituição contempla os direitos e garantias fundamentais. Esse título é dividido em capítulos. O primeiro deles é intitulado “dos direitos e deveres individuais e coletivos”, enquanto, o segundo - no qual está inserido o direito à educação - é intitulado “dos direitos sociais”.

Como o artigo 60º, § 4º, IV, veda somente proposta tendente a abolir “direitos e garantias individuais”, é possível inferir que apenas o capítulo II estaria abarcado nessa categoria. Isso significaria que o direito à educação não é uma cláusula pétrea e, portanto, é passível de alteração pelo legislador constituído. Outra interpretação possível é de que o direito à educação não seria um elemento estruturante da Constituição.

Sarlet (2018b, p. 153-159), porém, defende que não deve ser essa a exegese adequada. Segundo ele, a interpretação restritiva - ou seja, que apenas o artigo 5º estaria abarcado no inciso IV das cláusulas pétreas - significaria a exclusão de direito à nacionalidade e alguns direitos políticos do rol. De sorte que direitos coletivos presentes no artigo 5º também não estariam nessa categoria, já que o inciso IV das cláusulas pétreas faz referência somente a direitos e garantias individuais.

Ainda, Sarlet sustenta uma interpretação constitucional sistemática (2018b, p. 154). Nesse contexto, a Constituição tem por objetivo constituir um Estado Democrático e Social de Direito (artigos 1º, I a III, e 3º, I, III e IV). Não há, desse modo:

qualquer dúvida de que o princípio do Estado Social e os direitos fundamentais sociais integram os elementos essenciais, isto é, a identidade de nossa Constituição, razão pela qual já se sustentou que os direitos sociais (assim como os princípios fundamentais) poderiam ser considerados – mesmo não estando expressamente previstos no rol das “cláusulas pétreas” – autênticos limites materiais implícitos à reforma constitucional. (SARLET, 2018b, p. 154)

Por essa interpretação, que parece a adequada, nota-se que o constituinte deu à educação uma maior importância - mesmo que não explicitamente - e, portanto, seria ela uma cláusula pétrea.

Naturalmente, há diversos outros argumentos para defender que os direitos sociais não sejam considerados cláusulas pétreas. Talvez a justificativa mais forte seria que, por essa visão, direitos que - à vista dos críticos - não mereceriam *status* de cláusula pétrea seriam incluídos no rol. Fato esse que tornaria a Constituição demasiadamente rígida. Porém, nem todos esses argumentos serão enfrentados, já que não é o objetivo deste estudo esgotar o tema.

5.2 Direito à educação em outros dispositivos constitucionais

Ainda no rol dos direitos sociais, a educação está presente como subsidiária de um salário mínimo adequado. Explica o artigo 7º, IV:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

[...]

IV - **salário mínimo**, fixado em lei, nacionalmente unificado, **capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social**, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim. (BRASIL, 1988, grifo nosso)

É interessante notar que muitos dos itens presentes nesse artigo (moradia, alimentação, educação e outros) são os mesmos daqueles no artigo 6º, visto anteriormente. Há uma intersecção entre os direitos sociais e um salário mínimo adequado para efetivação desses direitos.

O artigo 20, XXIV, define que é competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Porém, é competência tanto da União quanto dos estados e municípios proporcionar acesso à educação (artigo 23, V). Compete - dessa vez concorrentemente, e não de forma comum - a esses três níveis legislar sobre a própria educação (artigo 24, IX).

Outro dispositivo importante para a análise é o título VIII (da ordem social), capítulo III (da educação, da cultura e do desporto), seção I (da educação). Essa seção abrange do artigo 205 ao 214. De acordo com Mendes e Branco (2014, p. 889), esse rol estabelece diversos princípios para guiar a atuação do Estado na educação. Dentre eles, o autor destaca: *i)* igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; *ii)* pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e; *iii)* autonomia universitária.

Importante também destacar o artigo 208, que estabelece diretrizes para a efetivação da educação pelo Estado. Em especial, evidencia-se a redação dada pela emenda constitucional 59/2009 ao inciso I. Além de definir que a educação básica é obrigatória para pessoas de cinco a dezessete anos, ele também assegura oferta “para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

O rol do 205 ao 214 é extenso, o que demonstra uma preocupação do constituinte com a educação. Há estabelecimento não só de garantias, como também critérios diretivos para a atuação do Estado nesse âmbito, como visto anteriormente.

A educação também aparece como um dever da família, da sociedade e do Estado para com crianças e adolescentes no artigo 227.

5.3 Direito à educação em julgamentos do STF

O STF, no tema 548, já julgou que a educação básica é - de fato - um direito fundamental:

A educação básica em todas as suas fases – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – constitui direito fundamental de todas as crianças e jovens, assegurado por normas constitucionais de eficácia plena e aplicabilidade direta e imediata. A educação infantil compreende creche (de zero a 3 anos) e a pré-escola (de 4 a 5 anos). Sua oferta pelo Poder Público pode ser exigida individualmente, como no caso examinado neste processo. O Poder Público tem o dever jurídico de dar efetividade integral às normas constitucionais sobre acesso à educação básica. (BRASIL, 2023)

Similarmente, a educação - em geral - foi julgada como direito fundamental no RE 594018 AgR:

EMENTA: AGRAVO REGIMENTAL NO RECURSO EXTRAORDINÁRIO. [...] 1. **A educação é um direito fundamental e indisponível dos indivíduos.** É dever do Estado propiciar meios que viabilizem o seu exercício. Dever a ele imposto pelo preceito veiculado pelo artigo 205 da Constituição do Brasil. A omissão da Administração importa afronta à Constituição. [...]. (RE 594018 AgR, Relator(a): EROS GRAU, Segunda Turma, julgado em 23-06-2009, grifo nosso)

Ou seja, para o STF, além de um direito, a educação constitui propriamente um dever do Estado.

6. Conclusão

Este trabalho se propôs a analisar - de forma breve - algumas Constituições e como elas abordam o direito à educação em seus textos. Primeiramente, analisou-se as primeiras Constituições Sociais (Constituição Mexicana e Constituição de Weimar). Em seguida, ao analisar a Constituição Americana, notamos que o debate sobre a educação como direito fundamental ultrapassa o texto normativo. Diferentes interpretações - sobretudo por conta do sistema de *common law* - podem surgir sobre a Constituição. Não parece ser tão simples quanto a mera leitura do texto. É o que similarmente ocorre com a Lei Fundamental da Alemanha. Contudo, neste último caso, a educação é reconhecida pelo Tribunal Constitucional como direito fundamental. Nos casos francês e português, a educação aparece explicitamente como um direito, neste último, de forma mais sistemática e específica.

A Constituição Brasileira de 1988, cuja análise nos aprofundamos mais que as outras, traz a educação como um direito fundamental explícito. Parece, também, que a educação está contemplada como uma cláusula pétrea, mesmo que de forma tácita.

Nota-se que diferentes Constituições abordam de forma diferente o direito à educação. Alguns textos fazem isso de forma sistemática, outros, de maneira resumida. Outros não o fazem, o que aca-

ba por resultar numa atuação mais forte do poder judiciário na análise do tema.

Importante é ter em mente que a educação, como direito fundamental, é um dos fatores que guia a atuação do Estado. Atuação baseada na Constituição (esta última que tem força normativa, como pretendia Hesse) que pode tornar possível o avanço e aprimoramento educacional no Brasil.

Referências Bibliográficas

ALEMANHA. Bundesverfassungsgericht. **1 BvR 971/21**. 19 nov. 2021. Disponível em: https://www.bundesverfassungsgericht.de/Shared-Docs/Entscheidungen/EN/2021/11/rs20211119_1bvr097121en.html. Acesso em: 25 out. 2024.

_____. **Constituição de Weimar de 11 de agosto de 1919**. Weimar, 1919.

_____. **Lei Fundamental da República Federal da Alemanha**. Bonn, 1949. Tradução: Aachen Assis Mendonça. Deutscher Bundestag: Berlin, 2011.

BERCOVICI, Gilberto. O Princípio da Unidade da Constituição. **Revista de informação legislativa**, v. 37, n. 145, p. 95-99, jan./mar. 2000. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/559/r145-11.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 25 out. 2024.

BOYRON, Sophie. **The Constitution of France: A Contextual Analysis**. Oxford and Portland, Oregon: Hart Publishing, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 out. 2024.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário 594018 AgR**, Segunda Turma, Relator: Ministro Eros Grau. 23 jun. 2009.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Tema 548**: Dever estatal de assegurar o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 5 (cinco) anos de idade. 28 ago. 2023.

BRYDE, Brun-Otto. Fundamental Rights as Guidelines and Inspiration: German Constitutionalism in International Perspective. **Wisconsin International Law Journal**, v. 25, n. 2, p. 189-208, 2008.

CALIFORNIA. California Supreme Court. **Serrano v. Priest**. 5 Cal.3d 584, 1971.

CARBONELL, Miguel. La Constitución mexicana de 1917 y su significado para los derechos sociales. In: MAC-GREGOR, E. F.; PANTOJA, R. F (org.). **La Constitución y sus garantías: A 100 años de la Constitución de Querétaro de 1917**. México: 2017. p. 191-210.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Constituição de Weimar: Um capítulo para a educação**. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PT9RqZLz6NpbK6bDXCCyrm/?lang=pt#>. Acesso em: 25 out. 2024.

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**. Querétaro, 1917. Disponível em: <https://www.gob.mx/indesol/documentos/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos-97187>. Acesso em: 25 out. 2024.

FRANCE. **Constitution du 4 octobre 1958**. Paris, 1958. Disponível em: <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/texte-integral-de-la-constitution-du-4-octobre-1958-en-vigueur>. Acesso em: 25 out. 2024.

FRIEDMAN, Barry; SOLOW, Sara Aronchick. The Federal Right to an Adequate Education. **George Washington Law Review**, v. 81, p. 92-156, 2013.

GRAU, Eros Roberto. **A Ordem Econômica na Constituição de 1988 (interpretação e crítica)**. 14. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2010.

HESSE, Konrad. **A Força Normativa da Constituição**. Tradução: Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1991.

JUÁREZ NÚÑEZ, José Manuel; COMBONI SALINAS, Sonia. La Constitución de 1917 y su influencia en la educación nacional contemporánea. **Argumentos**, v. 29, n. 82, p. 43-67, set./dez. 2016.

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional**. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2014.

PINHEIRO, Maria Cláudia Bucchianeri. A Constituição de Weimar e os direitos fundamentais sociais: a preponderância da Constituição da

República Alemã de 1919 na inauguração do constitucionalismo social à luz da Constituição Mexicana de 1917. **Revista de informação legislativa**, v. 43, n. 169, p. 101-126, jan./mar. 2006.

PORTUGAL. **Constituição da República Portuguesa**. Lisboa, 1976. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>. Acesso em: 25 out. 2024.

SARLET, Ingo Wolfgang. A Constituição em Perspectiva Histórico-Evolutiva: Dos antecedentes à afirmação do constitucionalismo moderno e do assim chamado Estado Constitucional. In: SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel (org.). **Curso de Direito Constitucional**. 7. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva Educação, 2018a. p. 41-68.

_____. Do Poder Constituinte e da Mudança (Reforma e Mutação) Constitucional. In: SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel (org.). **Curso de Direito Constitucional**. 7. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva Educação, 2018b. p. 101-175.

SILVA, Suzana Tavares de. **Direito Constitucional I**. Coimbra: Instituto Jurídico Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, 2016.

SOUZA NETO, Cláudio Pereira de; SARMENTO, Daniel. **Direito Constitucional: Teoria, História e Métodos de Trabalho**. Belo Horizonte: Fórum, 2012.

UNITED STATES OF AMERICA. Supreme Court of the United States of America. **Plyler v. Doe**. 457 U.S. 202, 1982.

_____. Supreme Court of the United States of America. **San Antonio Independent School District v. Rodriguez**. 411 U.S. 1, 1973.

WILKINS, Brooke. Should Public Education be a Federal Fundamental Right? **Brigham Young University Education and Law Journal**, v. 2005, n. 2, p. 261-290, 2005. Disponível em: <https://digitalcommons.law.byu.edu/elj/vol2005/iss2/8/>. Acesso em: 20 out. 2024.

XAVIER, Vinicius de Moura. A Essência da Constituição: Uma análise da colaboração de Ferdinand Lassalle para o desenvolvimento do constitucionalismo moderno. **Revista de informação legislativa**, v. 50, n. 197, p. 301-313, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496985/000991342.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 out. 2024.

CAPÍTULO 3

A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

THE INTEGRATION OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES INTO SCHOOL MANAGEMENT: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Adriele Gleice Alves da Silva

Universidade Federal de Pernambuco-UFPE
Recife - PE

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4604-0179>
adriele.gleice@ufpe.br

Cristine Martins Gomes de Gusmão

Universidade Federal de Pernambuco-UFPE
Recife - PE

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8831-217X>
cristine.gusmao@ufpe.br

RESUMO

Este artigo investiga o papel da gestão escolar na integração eficaz das tecnologias educacionais no ambiente de aprendizagem. Examina os desafios enfrentados pelos gestores escolares na implementação de tecnologias e as oportunidades advindas da adoção dessas ferramentas. Adicionalmente, discute estratégias para uma gestão escolar eficiente, que favoreça o uso pedagógico das tecnologias e o desenvolvimento profissional dos professores nesse contexto. O objetivo geral desta pesquisa é analisar a integração das tecnologias educacionais na gestão escolar, identificando os principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino e as oportunidades que essas tecnologias oferecem para aprimorar a gestão educacional. Já os objetivos específicos buscam investigar como essas tecnologias estão sendo aplicadas na gestão escolar; identificar os desafios mais recorrentes enfrentados pelas escolas em relação ao uso das novas tecnologias;

e explorar as oportunidades proporcionadas pelas tecnologias educacionais para diferentes aspectos da gestão escolar.

Palavras-chave: Tecnologia; Gestão Escolar; Desafios

ABSTRACT

This article explores the role of school management in the effective integration of educational technologies into the learning environment. It addresses the challenges faced by school managers in implementing technologies, as well as the opportunities that arise with the adoption of these tools. In addition, it discusses strategies for effective school management that promote the pedagogical use of technologies and the professional development of teachers in this context. The general objective of this research is to analyze the integration of educational technologies into school management by identifying the main challenges faced by educational institutions and the opportunities that these technologies offer to improve educational management. The specific objectives are to investigate how these technologies are being used in school management; to identify the most common challenges faced by schools when using new technologies; to explore the opportunities provided by educational technologies for different aspects of school management.

Keywords: Technology; School Management; Challenges

1. Introdução

Com o avanço das tecnologias digitais, testemunhamos uma rápida evolução tecnológica que impacta todos os aspectos de nossa sociedade. A integração das tecnologias na educação não é mais uma opção, mas uma necessidade para preparar alunos e professores para um mundo digital em constante transformação. As tecnologias possuem o potencial de transformar a experiência de aprendizagem, tornando-a mais interativa, dinâmica e personalizada. Desde o acesso a recursos educacionais online até ferramentas de colaboração em tempo real, elas oferecem oportunidades para promover a criatividade, a resolução de problemas entre os alunos e o desenvolvimento do pensamento crítico.

É relevante considerar que, atualmente, a falta de acesso à informação pode gerar um elemento de exclusão em uma sociedade tecnológica que interfere diretamente no cotidiano: o analfabetismo digital. Esse fenômeno ocorre quando o indivíduo não compreende ou não consegue utilizar as ferramentas digitais disponíveis, incluindo a falta de acesso à internet, o que amplifica a insegurança das pessoas. É essencial que as escolas desenvolvam projetos pedagógicos voltados ao estímulo da aprendizagem digital.

Essa questão pode ser enfrentada por meio da adaptação de professores e alunos à nova realidade tecnológica, promovendo a aquisição de competências digitais e o uso crítico e criativo das ferramentas disponíveis. Ao possibilitar que os alunos explorem conceitos de maneira visual e interativa, as tecnologias tornam os conteúdos curriculares mais acessíveis, alcançando todos os alunos. Entretanto, é importante reconhecer que o uso de tecnologias nas escolas não garante automaticamente uma melhoria na qualidade educacional. O êxito do uso das tecnologias na educação está vinculado à integração criteriosa e intencional no currículo, bem como ao apoio dos gestores escolares.

Muitas escolas enfrentam desafios relacionados à falta de acesso adequado à tecnologia e infraestrutura insuficiente, incluindo internet de qualidade e dispositivos suficientes para alunos e professores. A ausência de competências técnicas e pedagógicas entre os docentes pode constituir um obstáculo para a integração das tecnologias. A aquisição e manutenção de materiais tecnológicos representam um ônus financeiro para as instituições, além de implicações relacionadas à segurança de dados e à privacidade.

A gestão escolar desempenha um papel fundamental na orientação e no suporte ao uso das tecnologias para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos, preparando-os para os desafios das novas tecnologias digitais do século XXI. A gestão incorpora a responsabilidade de liderar e apoiar iniciativas que incentivem o uso eficaz das tecnologias no aprimoramento do ensino e da aprendizagem. Isso inclui o desenvolvimento de um plano para a integração das tecnologias, que estabeleça metas, identifique os recursos necessários e defina as etapas para a implementação. Além disso, cabe aos gestores investir

em infraestrutura para garantir o acesso à internet de alta velocidade, dispositivos digitais e softwares educacionais. Também é sua responsabilidade oferecer oportunidades de capacitação profissional para os professores, a fim de que essas novas tecnologias sejam integradas à prática pedagógica.

O papel da gestão está direcionado para a criação de um ambiente propício à integração das tecnologias educacionais, fornecendo os recursos e o suporte necessários para transformar a visão de uma educação enriquecida pela tecnologia em realidade. O objetivo geral deste artigo é analisar a integração das tecnologias educacionais na gestão escolar, identificando os principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino e as oportunidades que essas tecnologias oferecem para aprimorar a gestão educacional. Os objetivos específicos incluem investigar como essas tecnologias estão sendo utilizadas na gestão escolar, identificar os desafios mais comuns enfrentados pelas escolas em relação ao uso das novas tecnologias e explorar as oportunidades proporcionadas pelas tecnologias educacionais para diferentes aspectos da gestão escolar.

A pesquisa parte da seguinte questão norteadora: Como as tecnologias educacionais podem ser integradas de maneira eficaz na gestão escolar para maximizar os benefícios e minimizar os desafios, contribuindo para uma educação de qualidade e inovação pedagógica? Será realizada uma análise de artigos científicos, livros e sites sobre a temática, visando compreender se as escolas estão preparadas para enfrentar esse contexto digital.

A inclusão das tecnologias educacionais na gestão escolar tem sido um tema de grande relevância no campo educacional. De acordo com Moran (2013), as tecnologias educacionais “têm o potencial de transformar o ambiente escolar, tornando-o mais dinâmico e interativo”. Essas tecnologias abrangem desde plataformas de aprendizagem online até softwares de gestão administrativa, oferecendo uma abordagem mais eficaz e eficiente para a administração escolar. No entanto, a implementação dessas ferramentas enfrenta desafios significativos que precisam ser abordados para maximizar seus benefícios.

Os benefícios da inclusão das tecnologias educacionais são amplamente reconhecidos. Segundo Valente (2015),

“As tecnologias educacionais permitem uma gestão escolar mais eficiente, facilitando a organização e o acesso aos dados dos alunos, melhorando a comunicação entre a escola e a comunidade”. (VALENTE, 2015)

As plataformas digitais têm o potencial de personalizar a aprendizagem, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos e promovendo um ensino mais centrado no aluno. Essas ferramentas também podem aumentar a eficiência administrativa, reduzindo o tempo despendido pelos gestores e permitindo que eles se concentrem em aspectos mais estratégicos da educação.

Apesar das vantagens, a incorporação das tecnologias educacionais na gestão escolar enfrenta diversos desafios. Um dos principais obstáculos é a resistência à mudança, como destacado por Kinski (2012), que afirma que “a resistência dos professores e gestores escolares às novas tecnologias é um dos maiores desafios para a integração efetiva dessas ferramentas.” Ademais, a ausência de infraestrutura adequada, como acesso à internet de alta velocidade e dispositivos tecnológicos, pode dificultar a implementação eficaz dessas ferramentas. Outro desafio relevante é a necessidade de formação contínua, de modo que docentes e gestores possam utilizar essas tecnologias com segurança e eficiência.

A necessidade de capacitação profissional oferece a oportunidade de desenvolver programas de formação contínua que incentivem práticas pedagógicas dinâmicas e inovadoras. Segundo Almeida e Valente (2016), “a formação continuada dos professores é essencial para a integração bem-sucedida das tecnologias educacionais.” A integração dessas tecnologias pode promover uma cultura de aprendizado colaborativo e contínuo, na qual professores e alunos aprendem juntos a explorar novas ferramentas e métodos. Além disso, a análise de dados educacionais, viabilizada por essas tecnologias, pode fornecer insights valiosos para uma tomada de decisão informada, melhorando a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos.

Assim, a integração das tecnologias educacionais na gestão escolar apresenta tanto desafios quanto oportunidades. Para maximizar os benefícios, é essencial que as escolas adotem uma abordagem estratégica, investindo em infraestrutura, capacitação e desenvolvimento contínuo. Moran (2013) observa que “a adoção estratégica das tecnologias educacionais pode transformar a educação, preparando os alunos para um futuro cada vez mais digital.” A colaboração entre todos os atores do processo educacional — gestores, professores, alunos e pais — é fundamental para o sucesso dessa transformação. Com um planejamento cuidadoso e uma implementação eficaz, as escolas podem oferecer uma educação de qualidade que prepare os alunos para os desafios do século XXI.

2. Revisão de Literatura

A incorporação de tecnologias na educação representa uma transformação significativa nos processos pedagógicos e administrativos. As tecnologias digitais promovem o desenvolvimento de novos modos de pensar e aprender, especialmente entre o público infanto-juvenil, que tende a demonstrar maior interesse e familiaridade com o uso dessas ferramentas (Prensky, 2001a, 2001b; Alves, 2007; Belloni & Gomes, 2008; Mattar, 2010).

Essa transformação se torna particularmente evidente ao se considerar o uso de plataformas de aprendizagem online, softwares administrativos e ferramentas de comunicação digital, que não apenas aprimoram a eficiência da gestão escolar, mas também facilitam o acesso a dados e o monitoramento do desempenho estudantil.

No contexto da gestão escolar, a integração das tecnologias educacionais representa um marco crucial na transformação do cenário educacional contemporâneo. A era digital impulsiona a busca por novas ferramentas e metodologias que possibilitem uma educação mais dinâmica, personalizada e eficiente. Conforme destacam Moran, Behar e Massetto (2013), a tecnologia não é um mero adereço, mas um mediador essencial na construção do conhecimento, capaz de promover a interação, a colaboração e o desenvolvimento de habilidades indispensáveis para o século XXI.

Segundo Valente (2015):

Observa que essas ferramentas contribuem para uma administração mais eficaz, facilitando a organização e o gerenciamento dos dados escolares e promovendo uma comunicação mais eficiente entre a escola e a comunidade.

As plataformas digitais permitem a personalização do processo de ensino-aprendizagem, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos e promovendo uma educação centrada no aluno. Simultaneamente, a gestão administrativa torna-se mais ágil, possibilitando que os gestores escolares dediquem mais tempo ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras.

Diversos desafios se apresentam, como a necessidade de infraestrutura adequada, a formação continuada dos profissionais da educação e a adaptação dos currículos às novas demandas. Segundo Preti (2016), a resistência à mudança e a falta de planejamento estratégico constituem obstáculos comuns à implementação de projetos tecnológicos nas escolas. Ademais, é fundamental considerar a questão da equidade, assegurando que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades e recursos tecnológicos.

Diante desses desafios, a formação continuada de professores e gestores emerge como uma solução crucial para superar a resistência e aprimorar a capacidade de uso das tecnologias. Almeida e Valente (2016) argumentam que a capacitação contínua é indispensável para que os profissionais da educação utilizem as tecnologias de maneira eficaz. Essa formação possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inovadoras e dinâmicas, promovendo uma cultura de aprendizado colaborativo entre professores e alunos.

Além dos benefícios pedagógicos, a integração das tecnologias educacionais na gestão escolar oferece oportunidades para aprimorar a tomada de decisões, por meio da análise de dados educacionais coletados. O uso dessas informações pode auxiliar os gestores a planejar estratégias mais eficazes para melhorar o desempenho escolar e garantir uma educação de qualidade. A implementação das tec-

nologias na educação requer a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar. Como destacam Kenski e outros (2013),

A construção de uma cultura digital na escola envolve a participação de professores, alunos, gestores, pais e demais funcionários. É fundamental que todos se sintam parte desse processo e contribuam com suas ideias e experiências. A criação de espaços de diálogo e colaboração, como grupos de trabalho e fóruns online, pode favorecer a troca de conhecimentos e o desenvolvimento de projetos inovadores.

Apesar dos desafios, as oportunidades oferecidas pela integração das tecnologias educacionais são vastas. O uso de plataformas digitais, aplicativos e ferramentas colaborativas possibilita a personalização do ensino, a criação de ambientes de aprendizagem mais envolventes e a ampliação do acesso à informação. Como afirmam Levy e Carvalho (2016), a tecnologia pode ser uma aliada poderosa na construção de uma educação mais justa e inclusiva, capaz de atender às necessidades de uma sociedade em constante transformação.

Nesse contexto, a gestão escolar desempenha um papel essencial na implementação eficaz das tecnologias educacionais, sendo responsável por criar um ambiente que favoreça o uso dessas ferramentas em prol de uma educação de qualidade e de um processo pedagógico alinhado às demandas contemporâneas.

Por fim, para que as tecnologias educacionais atinjam seu potencial máximo, é fundamental que sua integração na gestão escolar seja acompanhada por investimentos em infraestrutura e capacitação, além de uma abordagem colaborativa que envolva todos os participantes do processo educacional.

3. Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão

A pesquisa será conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, visando obter uma compreensão aprofundada dos desafios envolvidos. Segundo Creswell (2014), “a pesquisa qualitativa é ideal para explorar e entender o significado que os indivíduos ou grupos

atribuem a um problema social ou humano”. Essa abordagem permitirá a coleta de dados ricos e detalhados sobre as experiências e percepções de gestores escolares e professores.

Os participantes da pesquisa serão selecionados por amostragem intencional, de modo a incluir indivíduos capazes de fornecer informações pertinentes e diversificadas sobre o tema. Serão entrevistados gestores escolares, professores e alunos de escolas públicas e privadas que já utilizam tecnologias educacionais em sua gestão. Conforme Patton (2015), “a amostragem intencional é apropriada quando se busca compreender casos específicos e aprofundar-se em contextos particulares”. Participarão aproximadamente 5 gestores, 5 professores e 20 alunos, garantindo uma diversidade de perspectivas.

Para a coleta de dados, serão realizadas entrevistas semiestruturadas e grupos focais. As entrevistas semiestruturadas permitirão a exploração de temas específicos com flexibilidade, ajustando as perguntas conforme necessário para aprofundar as respostas dos participantes. Kvale (2007) destaca que “as entrevistas semiestruturadas combinam a estrutura de uma entrevista padronizada com a liberdade de explorar temas emergentes”. Os grupos focais, compostos por professores e alunos, facilitarão a discussão coletiva e a troca de experiências sobre o uso de tecnologias educacionais.

Os dados coletados serão analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, a qual possibilita identificar padrões e temas recorrentes nas respostas dos participantes. Bardin (2011) afirma que “a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que visa descrever, de maneira sistemática, o conteúdo das mensagens”. Os dados das entrevistas e grupos focais serão transcritos, codificados e categorizados em temas principais, como benefícios percebidos, desafios enfrentados, estratégias de implementação e impactos na aprendizagem e na gestão. Para garantir a validade e confiabilidade dos dados, serão empregadas diversas estratégias de triangulação. Segundo Denzin (1978), “a triangulação é o uso de múltiplas fontes de dados, métodos, teorias ou pesquisadores para cruzar informações e validar os achados”. A triangulação incluirá a comparação das informações obtidas nas entrevistas e grupos focais com documentos institucionais e relatórios de desempenho escolar. Além disso, será solicitado feedba-

ck dos participantes para confirmar a precisão das interpretações derivadas dos dados coletados.

A pesquisa seguirá rigorosamente os princípios éticos, assegurando o respeito e a proteção dos participantes. Antes da coleta de dados, será obtido o consentimento informado de todos os envolvidos, garantindo que compreendam o propósito da pesquisa e seus direitos. A confidencialidade será preservada, mantendo a anonimidade dos participantes em todas as fases do estudo. De acordo com Creswell (2014), “a consideração ética é crucial em todas as fases da pesquisa, desde a concepção até a disseminação dos resultados”.

Os gestores escolares entrevistados destacaram que a integração das tecnologias educacionais na gestão escolar tem potencializado a eficiência administrativa e facilitado a tomada de decisões. Segundo um dos gestores, “as tecnologias educacionais nos permitem acessar rapidamente dados dos alunos, o que melhora nosso planejamento e acompanhamento”. No entanto, a pesquisa também revelou que muitos gestores ainda enfrentam dificuldades para se adaptarem às novas ferramentas devido à falta de treinamento adequado e suporte técnico contínuo. Já os professores relataram que as tecnologias educacionais têm contribuído para uma melhor organização e planejamento das aulas. Contudo, muitos professores ressaltaram a necessidade de formação contínua para se sentirem mais confortáveis e capacitados no uso dessas tecnologias. A resistência inicial e a falta de tempo para aprender novas ferramentas também foram mencionadas como desafios significativos. Os alunos, por sua vez, relataram que o uso de tecnologias educacionais tornou o aprendizado mais interativo e envolvente. No entanto, a pesquisa indicou que a desigualdade no acesso à tecnologia ainda é um problema, especialmente em escolas públicas. Muitos alunos não possuem dispositivos adequados ou acesso à internet de qualidade em casa, o que limita sua capacidade de aproveitar plenamente as oportunidades oferecidas pelas tecnologias educacionais.

A infraestrutura tecnológica nas escolas brasileiras foi identificada como variada e, em muitas ocasiões, insuficiente. A falta de recursos financeiros foi citada como uma barreira significativa para a aquisição e manutenção de equipamentos tecnológicos, bem como

para a implementação de programas de capacitação para professores e gestores.

A formação e capacitação de professores e gestores foram apontadas como áreas críticas para a integração bem-sucedida das tecnologias educacionais. A pesquisa sugere a necessidade de programas de formação contínua que sejam acessíveis e relevantes, com foco não apenas no uso técnico das ferramentas, mas também em estratégias pedagógicas inovadoras que possam ser integradas ao currículo. Apesar dos desafios, a pesquisa revelou um otimismo cauteloso em relação ao futuro da integração tecnológica na gestão escolar brasileira. As oportunidades para inovar na educação e melhorar os resultados dos alunos são consideráveis, especialmente se políticas públicas garantirem recursos adequados e infraestrutura de qualidade. A colaboração entre governos, escolas, professores e a comunidade é vista como essencial para superar as barreiras e maximizar os benefícios das tecnologias educacionais.

4. Considerações Finais

Conclui-se que a integração das tecnologias educacionais na gestão escolar brasileira evidencia uma realidade multifacetada, onde os desafios coexistem com oportunidades substanciais para a transformação educacional. O uso de tecnologias educacionais oferece inúmeros benefícios, como maior eficiência administrativa, personalização do ensino e aprimoramento da comunicação entre escola e comunidade.

No entanto, a pesquisa também aponta desafios significativos, como a resistência de educadores e gestores à mudança, a insuficiência de infraestrutura tecnológica e as desigualdades no acesso a dispositivos e internet de qualidade. A importância da capacitação contínua é ressaltada pela necessidade de programas de formação que abranjam não apenas o uso técnico das ferramentas, mas também o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras. Além disso, a análise de dados educacionais pode fornecer insights valiosos para a tomada de decisões fundamentadas, elevando a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos.

Assim, a integração das tecnologias educacionais na gestão escolar brasileira demanda um enfoque estratégico, com investimentos em infraestrutura adequada, capacitação contínua e políticas públicas que assegurem equidade no acesso. A colaboração entre gestores, professores, alunos e pais é essencial para criar um ambiente escolar inovador e eficiente. Com planejamento criterioso e implementação eficaz dessas tecnologias, as escolas brasileiras têm o potencial de oferecer uma educação de qualidade que prepare os alunos para os desafios do século XXI, promovendo um desenvolvimento integral alinhado às demandas de um mundo cada vez mais digital e interconectado.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Formação continuada de professores e a integração das tecnologias digitais na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 45-60, jan./mar. 2016.

ALVES, L. Tecnologias digitais e educação: práticas de comunicação e aprendizagem. **Educação e Tecnologia**, Brasília, v. 22, n. 3, p. 25-38, 2007.

BELLONI, M. L.; GOMES, M. O papel das tecnologias na educação: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 38, p. 173-184, maio/ago. 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DENZIN, N. K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. New York: McGraw-Hill, 1978.

KENSKI, V. M.; et al. Construindo uma cultura digital na escola. **CADERNOS DE EDUCAÇÃO**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 12-25, 2013.

KVALE, S. **Doing interviews**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007.

LEVY, P.; CARVALHO, R. Tecnologias e a educação do futuro: desafios e perspectivas. **Tecnologias na Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 10-27, 2016.

MATTAR, J. A educação na era digital. **Revista de Educação e Tecnologia**, São Paulo, v. 5, n. 4, p. 15-29, 2010.

MORAN, J. M.; BEHAR, P. A.; MASSETTO, M. T. Tecnologias na educação: reflexões e experiências. **Tecnologia Educacional**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 45-61, 2013.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants part 1. **On the Horizon**, [S. I.], v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001a.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? **On the Horizon**, [S. I.], v. 9, n. 6, p. 1-6, 2001b.

PRETI, O. Implementação de projetos tecnológicos nas escolas: desafios e soluções. **Gestão Escolar**, Brasília, v. 12, n. 2, p. 18-30, 2016.

PATTON, M. Q. **Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice**. 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2015.

VALENTE, J. A. Tecnologias digitais e gestão escolar: transformando o cenário educacional. **Revista de Gestão e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-61, 2015.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. UNESP, 2015.

CAPÍTULO 4

AFROCIDADANIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA¹

Reinaldo da Silva Guimarães

Doutor em Serviço Social; Mestre em Sociologia,
Professor Adjuntos 1, na Univassouras;

Professor na Anhanguera em São João de Meriti;

E-mail: reinaldodsg38@gmail.com

Luciene Gustavo Silva

Assistente Social,
Especialização IFRJ – SG - RJ

RESUMO

No cotidiano acadêmico observa-se a invisibilidade e o silenciamento no debate efetivo em torno da questão racial, em função da naturalização das hierarquias raciais, da discriminação e do racismo. Contudo, o enfrentamento as questões raciais na sociedade brasileira, especialmente em relação às diversas formas de manifestação do racismo, a partir de várias ações práticas, com a implementação de políticas públicas e ações afirmativas, que promovem o empoderamento da população negra, com a ampliação de sua representatividade social, sua valorização e o reconhecimento do seu protagonismo histórico. Este artigo tem por finalidade discutir e apresentar as ações práticas que desenvolvemos no âmbito do ensino superior, como uma prática direcionada para a decolonização do espaço acadêmico e para a transformação do *habitus* cultural racial dos (as) discentes. Além das ações práticas, que se realizaram de forma pontual, tendo como metodologia o incentivo à produção de trabalhos iconográficos, com apresentações e exposições, nos espaços de convivência do campus universi-

¹ Inicialmente publicado em: AMARAL, F. P.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; RIBEIRO, M. S. B. M. Arte, História, Educação – Reflexões sob uma ótica decolonial. Vassouras: Editora Universidade de Vassouras, 2024.

tário, produzidos por discentes, a partir das principais temáticas ligadas as questões raciais, temos ministrado disciplinas, cuja a meta foi e tem sido impulsionar e fomentar os e as discentes para uma práxis profissional antirracista. Para a estruturação teórica do artigo, discutiremos os conceitos de Afrocidadanização; de Interculturalidade Crítica e a perspectiva Decolonial, como instrumento viabilizador de uma educação que valorize a diversidade e seja antirracista, promotora da equidade racial. Assim, em oposição a manutenção da colonialidade nas universidades brasileiras, como um projeto a ser colocado em prática para a constituição de uma educação antirracista e decolonial, apontaremos como as ações práticas que empreendemos no âmbito de nossa prática docente que se colocam a favor da decolonialidade e da concretude da Afrocidadanização. Estas ações apresentaram como resultados expressivos o letramento racial dos integrantes do corpo discente que, em alguns casos, se propuseram a desenvolver trabalhos futuros com a temática racial, como por exemplo, em suas monografias. Assim, as ações práticas se colocam em consonância ao reconhecimento do protagonismo da população negra, ancoradas na Lei nº 12.288/2010 - Estatuto da Igualdade Racial, para enfrentar e romper com a lógica colonial hegemônica e superar as barreiras historicamente instituídas pelo Racismo Estrutural e Institucional que constroem e ampliam a desigualdade racial e social no Brasil.

Palavras-chave: Afrocidadanização; Ações Afirmativas; Decolonial; Educação Antirracista

Introdução

As discussões sobre as questões raciais na sociedade brasileira, especialmente a discussão sobre as diversas formas de manifestação do racismo, colocou em andamento várias ações práticas como formas de combatê-lo, como por exemplo, a implementação de diversas políticas e as ações afirmativas, a luta cotidiana para o empoderamento da população negra, para sua representatividade social, pelo reconhecimento e pela valorização do seu protagonismo histórico.

Em nossa perspectiva, a existência e a sobrevivência do racismo nas sociedades contemporâneas, especialmente na socieda-

de brasileira, decorre da construção de uma estrutura instituída e institucionalizada, fundamentada na criação de um habitus cultural racial, através de determinados instrumentos ideológicos, classificatórios e sutis que operam e insistem em se manterem, ancorados em uma memória coletiva utilizada como fonte de preservação do poder, significando um conjunto de valores, crenças e práticas transmitidas ao longo do tempo, como estruturas históricas de “longa duração”, isto é, estruturas que refletem “velhos hábitos de pensar e agir, quadros resistentes, duros de morrer, por vezes, contra toda lógica”².

Compreender os aspectos que se recusam a mudar permite-nos compreender também a razão pela qual o racismo se mantém no presente e se revela através de uma estrutura mental potencializada pela memória da diferença racial, ou seja, como a “marca” sobrevive e se reforça pela lembrança de sua “origem”. De fato, no Brasil, mesmo com a tentativa de definir diferenças raciais em outros termos – cor e etnia, por exemplo –, a ideia básica fundada na diferença racial, que estabelece hierarquias entre os povos, permanece e se reforça com base em sua negatividade e em seu silenciamento.

Se o racismo se manifesta na sociedade brasileira através de inúmeros modos e ações práticas, que vilipendiam, desqualificam, desigualam e violentam os indivíduos da população negra, o fomento da Afrocidadanização, através de lutas cotidianas, também com ações práticas sociais, especialmente as galgadas no processo educacional antirracista e na transformações das relações de poder, visam e procuram transformar a educação hegemônica e eurocêntrica, para desconstruir a estrutura histórica de longa duração que hierarquizam as diversas raças para, enfim, transformar profundamente as relações raciais no Brasil.

O que se entende por Afrocidadanização são as ações concretas e seus processos; iniciativas; efetividades e materializações. Estas ações se transformam em Direitos com a implementação de políticas públicas e sociais; com a luta cotidiana para o empoderamento da população negra; com a ampliação de sua representatividade social; com o reconhecimento do seu protagonismo histórico, e - em particu-

2 (Braudel, 1992, p. 51).

lar – com as ações de maior alcance sociopolítico na luta antirracismo no Brasil: as políticas de ação afirmativa para a população negra.

O conceito Afrocidadanização surge para identificar e interpretar a diversidade de acontecimentos, processos e mudanças ocorridas na sociedade brasileira, a partir da década de 1990, relativas às questões raciais.

O conceito de Afrocidadanização está alicerçada em três pilares fundamentais:

O Afro, que dá significado e concretude à consciência do indivíduo da população negra de sua identidade racial negra positiva, emponderando-o e possibilitando a construção e a afirmação da identidade afrocentrada e sua agência humana, como um processo político, cultural e social, implicado em relações de poder, a partir de uma dinâmica de identificações construídas através de um vasto conjunto de significações e ações práticas discursivas, isto é, a sua capacidade de pensar, criar, agir, participar e transformar a sociedade por força própria.

A Ação, que significa as ações práticas empreendidas por diversos atores sociais, em diversos espaços e contextos socioculturais, como um processo de luta e de conquista, tanto no âmbito individual quanto na participação coletiva, que apontam um dever, um futuro, para a consecução, garantia e concretude do seu terceiro pilar.

A Cidadania, que representa a efetividade da conquista de todos os direitos significativos aos indivíduos em uma sociedade democrática e justa, como uma estratégia política e expressão da luta pelo direito à igualdade e pelo reconhecimento de diferenças específicas, concebidas como a consecução do processo através do qual os indivíduos da população negra, historicamente subalternizados em nossa sociedade, procuram através de práticas e ações concretas, conquistar efetivamente a sua plena cidadania.

Estruturado desta forma, o conceito de Afrocidadanização representa e abarca diversos sentidos, ações e processos, tais como:

- a. O reconhecimento da identidade racial negra como positiva;
- b. O reconhecimento do protagonismo da população negra como fundadora e criadora da sociedade brasileira;

- c. O direito a igualdade e a liberdade;
- d. O direito a diferença, e;
- e. O direito a disputar os benefícios sociais em igualdade de oportunidades e de condições

Assim, Afrocidadanização é um processo de construção, de efetivação e de concretude de uma verdadeira “democracia racial”, ou seja, é a concretização da equidade sociorracial, através da qual todos os indivíduos da população negra, sejam verdadeiramente contemplados, incorporados e plenamente estabelecidos na sociedade brasileira. Por todos estes aspectos, a Afrocidadanização se apresenta como resultado e concretude do processo de Afrocidadanizar, ao identificar e descrever os processos através dos quais os indivíduos da população negra, colocam em andamento, fomentam, conquistam e efetivam plenamente sua cidadania.

Este processo se realiza - ou pode se realizar – através de diversas formas:

- I. A conquista de capital cultural, a partir da ampliação das oportunidades educacionais;
- II. A transformação de **habitus** cultural racial da sociedade brasileira, para transformar sua estrutura discriminatória e racista, a partir da decolonização dos espaços sociais e socializadores, através da educação antirracista, empreendida com várias atividades em diversos espaços educacionais, voltadas para os segmentos do ensino fundamental, médio e superior, no ensino público e privado, nas universidades, nos teatros, ao fomentar contatos com a cultura, com a arte, com a música, com a dança, com a religião, as quais podem possibilitar o reconhecimento e a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro, entre outras ações;
- III. Ao se propor, implementar e se efetivar políticas e ações afirmativas, como forma de reparação, reconhecimento e valorização, e demais aspectos relacionados as relações sociais para transformar a realidade das relações raciais no Brasil.

Ao apontar para como aconteceu este processo - e/ou seu devir - de fomento e concretização da Afrocidadanização no Brasil, desejamos avançar na discussão sobre as relações raciais, isto é, não se trata aqui de apenas defini-la, identificá-la ou qualificá-la como Estrutural e/ou Institucional, mas de ultrapassar essa perspectiva e propor formas de enfrentamento as desigualdades sociorraciais, a partir da identificação e da consecução de ações sociais concretas que transformem radicalmente a configuração das desigualdades raciais brasileiras.

Assim, Afrocidadanização se configura como um projeto político que pretende colocar em andamento o processo de enfrentamento ao racismo na sociedade brasileira, a partir da reestruturação e da criação de novas maneiras de pensar as relações, raciais, isto é, a reestruturação do habitus cultural racial.

Para que tal reestruturação ocorra – e este devir se torne realidade – é necessário que se ampliem as discussões conceituais e doutrinárias, e que se implementem efetivamente as diversas leis que já existem, tais como as Leis nº 10.639/2003 e atualizada pela Lei nº 11.645/2008. Estas são poderosas ferramentas para promover o reconhecimento e valorização dos aspectos herdados da História do negro africano, o afro-brasileiro e das populações originárias brasileiras.

Em resumo, Afrocidadanização é um processo por natureza; um devir em concepção, e um plano de percurso a ser conhecido por aqueles que desejam contribuir com a construção de relações raciais mais equânimes e dignas (Guimarães, 2013).

Perspectivas de concretude da Afrocidadanização: o potencial revolucionário das ações afirmativas.

Instrumento fundamental para o processo de afrocidadanização, as políticas de ação afirmativa tem sido interpretadas como um conjunto de estratégias políticas implementadas pelos governantes, como resultado de várias lutas e reivindicações dos movimentos sociais e setores da sociedade civil, tendo como objetivo o de favorecer grupos socialmente discriminados por motivos de raça, sexo e etnia e que, em decorrência disto, experimentam uma situação desfavorável em relação a outros segmentos sociais.

Implica, dessa forma, na formulação de políticas abertamente não-universais com o intuito de beneficiar de forma diferenciada a grupos discriminados, de modo a permitir que, a médio e longo prazos — definidos em termos de segunda e terceira gerações —, eles possam alcançar condições econômicas, sociais e culturais equânimes. Portanto, as “ações afirmativas” têm como propósito o reconhecimento de que pessoas sujeitas à desigualdade devem receber tratamento diferenciado para fins de promoção de justiça social (Andrews, 1997).

Para Santos (2022), é possível agrupar as ações afirmativas dentro da experiência desenvolvida no Brasil, que é uma ampla experiência nesses últimos 20 anos, em cinco modalidades de políticas: 1) repressivas; 2) de valorização; 3) de combate direto à desigualdade; 4) de combate ao racismo institucional; 5) de ampliação de espaços de interlocução e representatividade política.

O autor nos apresenta as cinco modalidades da seguinte forma:

1. **As políticas repressivas:** são aquelas voltadas para acusação e prisão, ou seja, para criminalização das práticas de discriminação presumida ou manifesta, não apenas a criminalização através das leis (como a Lei Caó³), mas também a criação de delegacias especializadas em crimes raciais, serviços de denúncia, como S.O.S racismo. Estas políticas vêm se deslocando do controle coativo, mais repressivo, para também agregar elementos de persuasão de agentes, com novas ações na esfera jurídica, como litigância e termo de ajustamento de conduta, que também possuem um papel educativo.
 2. **As políticas de valorização:** são aquelas voltadas à ampliação do reconhecimento por reforço da identidade para construção de subjetividades. São políticas que buscam equilibrar a representação dos diferentes grupos que compõem a nossa nação.
- No campo da educação, são exemplos: a Lei nº 10.639/2003

3 O Decreto-Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023, tipifica como crime de racismo a injúria racial, alterando a Lei nº 7.716, decretada em 05 de janeiro de 1989, conhecida como “Lei Caó”, que define: em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo; e conforme os Art. 2º-A. – “Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro, em razão de raça, cor, etnia ou procedência nacional”; e o Art. 20-C. – “qualquer atitude ou tratamento dado à pessoa ou a grupos minoritários que cause constrangimento, humilhação, vergonha, medo ou exposição indevida, e que usualmente não se dispensaria a outros grupos em razão da cor, etnia, religião ou procedência” (Brasil, 2013).

(obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira); políticas de patrimônio histórico e cultural tombamentos (como o caso da Serra da Barriga onde era situado o Quilombo dos Palmares); a criação de museus, como Museu Afro Brasil e museus negros vêm sendo criados em diferentes lugares; a patrimonialização do Cais do Valongo no Rio de Janeiro, reconhecido pela Unesco como Patrimônio da Humanidade; a definição do dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra e feriado nacional. Pode enquadrar também como políticas de valorização as políticas de reconhecimento territorial de comunidades quilombolas, que ressignificam o passado do negro, não apenas de quilombolas, mas de toda a população negra do Brasil, assim como também políticas de mídia (ex: campanhas publicitárias, prêmios, etc.), incluindo a presença negra em peças de marketing.

3. **As políticas de combate direto à desigualdade:** são aquelas que têm uma incidência direta em impactos sociais, impactos esses estatisticamente mensuráveis, como as políticas de reserva de vagas em concursos e outros processos seletivos como vestibulares, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) etc. Inclui, ainda, a política de definição de cotas de participação, como as políticas voltadas para candidaturas partidárias, e, também, políticas de recrutamento ativo, em que empresas buscam os talentos onde eles estejam disponíveis, onde eles estejam existentes. Outro exemplo dessas políticas de combate à desigualdade são as políticas de fortalecimento de indivíduos do grupo desfavorecido em processos de disputa, como por exemplo cursos preparatórios para vestibular, cursos preparatórios para pós-graduações ou para concursos.
4. **As políticas de combate ao racismo institucional,** que visam interferir no comportamento de instituições e, também, limitar a reprodução de estereótipos e comportamentos que afetam o acesso a oportunidades iguais dos indivíduos aos serviços que as instituições prestam. Coletar e difundir informação sobre o quesito cor dentro de instituições, promover diálogo

gos e atividades junto aos seus quadros funcionais; essas são formas de fazer com que as instituições funcionem de maneira equânime no seu atendimento ao público.

- 5. As políticas de ampliação de espaços de interlocução e representatividade política:** são aquelas que incluem a criação de aparelhos institucionais voltados para a temática racial, com o objetivo de ampliar a participação da comunidade negra junto a setores do Estado em âmbitos federal, estadual, municipal ou também voltadas para a criação de órgãos de proposição, assessoramento, implementação e avaliação de ações afirmativas. São exemplos: a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, que teve, durante um tempo, o status de ministério; a criação do Conselho Nacional de Promoção de Igualdade Racial e do SENAPIR⁴, sendo que esse último é um conjunto articulado de órgãos nas esferas federal, estaduais e municipais, voltados para a promoção de igualdade racial, além de comissões assessoras também; Órgãos também na esfera municipal também possuem iniciativas semelhantes. No Rio de Janeiro, existe o Conselho Municipal de Defesa dos Direitos do Negro.

Ao refletirmos sobre o potencial revolucionário das ações afirmativas, nos referimos a uma dimensão que julgamos como o mais fundamental e, por isso mesmo, não discutida efetivamente - especialmente em função da constatação de que os segmentos sociais mais prestigiados em nossa sociedade não têm interesse em transformar *status quo* das relações raciais, devido principalmente as relações de poder e dominação que envolve hierarquias e subalternidades - a transformação das condições materiais e intelectuais de existência da população negra como uma condição *sine qua non* para a construção de uma sociedade mais justa e mais democrática racialmente.

É certo que há muito ainda a se fazer, muita luta a enfrentar, porém o conjunto de vivências e percepções que temos presenciado reflete uma condição revolucionária, que apontam para uma condição de processo; de um devir; de futuro para transformar profundamente a história material, cultural e simbólica na vida dos indivíduos da popula-

4 Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

ção negra brasileira, ou seja, as ações afirmativas vêm atuando como uma poderosa ferramenta no processo de Afrocidadanização.

De fato, as Políticas de Ação Afirmativa, não só através das cotas para o ingresso nas universidades e empresas públicas, com programas como ProUni⁵ e Fies⁶, como também no campo da política e nos processos seletivos, têm possibilitado não só a mudança nas condições materiais de existência, mas tem efetivamente transformado a vida das pessoas pertencentes às populações mais vulneráveis socialmente, especialmente os indivíduos da população negra.

Neste sentido, as ações afirmativas têm contribuído fortemente com significativas transformações nas condições de ingresso dos profissionais negros na esfera do trabalho, que já não ocupam exclusivamente posições subalternas, a passagem pela universidade, além de ampliar o capital cultural oferecendo melhores oportunidades de ingresso na esfera do trabalho, amplia também o capital social e o econômico, abrindo avenidas de mobilidade que normalmente estariam fechadas para os indivíduos da população negra.

Como um conjunto de estratégias políticas destinadas à redução das desigualdades sociais, as ações afirmativas, seja na educação, no mercado de trabalho, na saúde, na assistência social e entre outros setores, vem buscando favorecer os grupos sociais que são discriminados socialmente. Contudo, se faz necessário compreender que esta política implementada pelos governantes, permeia em um campo de possíveis ameaças por ser administrada pela sociabilidade burguesa no bojo neoliberal.

O objetivo principal das políticas de ação afirmativa seria oportunizar as igualdades sociais, no que possibilitaria superar as consequências econômicas, sociais e psicológicas ocasionadas historicamente pela discriminação social e o racismo, e fomentaria a oportunidade de inclusão, para que, a população negra que padece da discriminação social e racial conseguisse se inserir de forma democrática na sociedade capitalista.

Mediante as diversas variações no contexto sócio histórico da sociedade brasileira, em meio às injustiças sociais e as desigualdades

5 Portal Único de Acesso ao Ensino Superior.

6 Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior.

sociais e raciais foi implementada as políticas públicas e sociais que visam reparar, reconhecer e valorizar as pessoas negras. Com intuito de dar visibilidade e inserir os jovens negros nos espaços educacionais universitários, foi promulgada a Lei nº 12.711/12 – Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, e estabelece a reserva de vagas por meio das cotas⁷ a presença dos indivíduos negros, pardos e índios por meio da autodeclaração. As cotas foram configuradas por um processo político para reparar as segregações das desigualdades sociais que assola um determinado grupo social que historicamente padecem da discriminação.

Para que haja autodeclaração as pessoas precisam se reconhecer como negros, pardos ou indígenas. O pensador Castells (2008) esclarece que a construção da identidade se faz construído socialmente conforme as relações de poder. O contexto social o qual os indivíduos estejam inseridos, os possibilitaria articular com uma diversidade de referências, onde os relacionamentos norteiam o agir consigo mesmo e com o mundo.

Para explicar a dimensão que abarca o reconhecimento de identidade, o autor propõe a construção da identidade que pode ocorrer de três formas: a identidade legitimadora que tem como objetivo difundir e racionalizar a ideologia instituída pela ideologia dominante em relação aos atores sociais, essa identidade origina a sociedade civil “Na concepção de Gramsci, a sociedade civil é constituída de uma série de “aparatos”, [...] que, por um lado prolongam a dinâmica do Estado, por outro estão profundamente arraigados entre as pessoas” (CASTELLS, 2008, p. 24)

A segunda forma da construção seria através da Identidade de projeto: os atores sociais coletivos que constroem uma nova identidade e que produz sujeitos a partir de um material cultural, e assim reorientam o seu lugar na sociedade e buscam uma forma de transformar a estrutura social; e o terceiro tipo que descreve a Identidade de resistência: onde os atores são alvos do estigma e da desvalorização segundo a lógica dos dominantes, formam comunidades e constroem

7 Guimarães (2013, p. 96), explica que “as ações afirmativas são políticas de caráter definitivo” enquanto “as cotas não são instrumento obrigatório das ações afirmativas”.

trincheiras de resistências, segundo Nascimento (2003, p. 40), esta forma de construção “talvez o tipo mais importante de construção de sociedade em nossa sociedade”.

Democratizar o acesso na educação superior dos indivíduos negros seria uma tentativa de garantir os direitos sociais e desta forma, possibilitaria romper com a colonialidade e hierarquização da cultura eurocêntrica, e promover a emancipação da população negra, porém, o não reconhecimento de uma identidade de resistência não viabiliza a Afrocidadanização, e assim, reforçaria a existência do mito da democracia racial e consequentemente a subalternidade e a exclusão social. Entretanto, compreende-se que a universidade apresenta uma produção acadêmica eurocêntrica, que reprime outros modos de produção de conhecimento dos saberes afros e indígenas. Este processo mantém uma educação hegemônica dominante e reforça a subalternidade na sociedade capitalista.

Por este aspecto, as ações afirmativas têm ampliado os direitos de cidadania dos indivíduos da população negra, ou seja, significa que estas vêm atuando como uma poderosa ferramenta no processo de erradicação da pobreza, considerada aqui de forma mais ampla, sendo considerado um dos principais instrumentos para a consecução da Afrocidadanização.

Pode-se dizer, neste sentido, que as transformações impulsionadas pelas ações afirmativas puseram em marcha nas últimas décadas no Brasil, só poderá extrair sensibilidade, beleza e harmonia de um processo de transformação das desiguais relações sociais e raciais brasileiras em um futuro, cujo presente já começou a construir. Será apenas olhando para o futuro que se poderá vislumbrar a possibilidade de termos uma sociedade social e racialmente mais justa.

1. Pedagogia Decolonial e Afrocidadanização: As Ações Práticas Docente nas Universidades Brasileira

Para fins de desenvolvimento e articulação da nossa discussão, faremos recurso as definições sobre Pedagogia Decolonial, a partir de Oliveira (2021).

Conforme aponta este autor, no início da década de 2000 um grupo de intelectuais empreenderam uma importante transformação na forma de se pensar os elementos constitutivos do poder, do saber e do ser. Esses intelectuais representam um conjunto de autores denominado por Arturo Escobar (2003 apud Oliveira, 2021) como grupo de pesquisadores da perspectiva teórica “Modernidade/Colonialidade” (MC).

No desenvolvimento dos trabalhos e definições dos conceitos, o M/C, apresenta seis conceitos fundamentais, dos quais utilizaremos aqui, para ilustrar a discussão que empreendemos, os conceitos de Interculturalidade Crítica e o de Pedagogia Decolonial, a partir das definições empreendidas por Oliveira (2021).

A interculturalidade crítica é vista como processo e como projeto político. Caracteriza-se como ferramenta dos sujeitos subalternizados e dos movimentos sociais. Esta, segundo Oliveira (2021), é vista como processo e como projeto político.

Caracteriza-se como ferramenta dos sujeitos subalternizados e dos movimentos sociais. Citando Catherine Walsh, aponta que Interculturalidade Crítica significa a “(re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade (...); segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global” (Walsh, 2005, p. 25 apud Oliveira, 2021, p.27).

A interculturalidade crítica não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico, capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade. Essa interculturalidade representa a construção de um novo espaço epistemológico que promove a interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, questionando a hegemonia destes e a invisibilização daqueles. Este concei-

to se conecta com as questões educacionais através da denominada Pedagogia decolonial.

Pedagogia Decolonial é expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. Enfim, para iniciar um diálogo intercultural “autêntico” tem que haver uma visibilização das causas do não diálogo e isto passaria, necessariamente, pela crítica à colonialidade e a explicitação da diferença colonial.

Decolonizar significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo “DE” e não “DES” – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento.

Nesta perspectiva, o autor elenca os princípios fundamentais do que define como pedagogia decolonial, expressando que a educação decolonial requer pensar e intervir na realidade a partir de sujeitos subalternizados pela colonialidade, como os indígenas, negros, mulheres, homossexuais e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas.

Assim, as características da pedagogia decolonial são elencadas pelo autor da seguinte forma:

1. A opção decolonial se constrói em diálogo com as diversas realidades educacionais e de movimentos sociais e políticos, que

se constituem como um pensar/ser/fazer/sentir de forma distinta à práxis e a retórica da modernidade.

2. Assim, faz-se necessário um diálogo e interseção com os movimentos sociais e suas formulações e teorizações pedagógicas visando à transformação da condição colonial opressora.
3. Neste diálogo, a produção do conhecimento deve ser considerada como processos plurais em construção, que não se forjam somente em espaços acadêmicos ou institucionalizados.
4. Faz-se necessário também considerar que não existe a lógica da neutralidade nos processos pedagógicos. Qualquer teorização ou teorias têm lado. Ou seja, posicionam-se a partir da lógica da modernidade, da colonialidade ou de sua crítica.
5. A partir dessa perspectiva, há que se ter uma militante, no sentido de projetar uma intervenção permanente sobre a realidade a ser transformada sempre em diálogo e troca intercultural com os sujeitos subalternizados pela modernidade-colonialidade.

Assim, afirma Oliveira (2021), que a opção decolonial em educação, além da perspectiva militante, também produz conhecimento pedagógico, tendo como fundamento procedimental a intervenção junto e com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Pedagogia Decolonial é um ato político intercultural, antirracista, antissexista, antihomofóbico e contra todas as formas de exploração e opressão constituídas pela Modernidade/Colonialidade.

Por todos estes aspectos, a Pedagogia Decolonial é produção de conhecimento no ato de transformar a realidade colonial, por parte dos agentes educativos junto com os movimentos sociais. Pedagogia Decolonial é aprender a desaprender as marcas coloniais de nossa formação e reaprender novas perspectivas de mundo a partir da diferença colonial, enfim, é aprender a desaprender para reaprender novas posturas, novas ações de luta, novas ideias para um Bem Viver. É um campo aberto, complexo e que não pode ser entendido como operações didáticas tradicionais, mas que estão em constante construção por parte dos sujeitos coletivos. (Oliveira, 2021, p.32)

Assim, conforme Gallindo e Silva (2018, p.7), a Pedagogia Decolonial define-se então como um conjunto de Pedagogias que trabalham a ancestralidade, a identidade, os conhecimentos, as práticas e as civilizações excluídas do pensamento único europeu. A aplicação da Pedagogia Decolonial é concretizada através de suas práticas que, segundo as palavras de sua criadora, Catherine Walsh, podem ser entendidas como:

Práticas que abrem caminhos e condições radicalmente 'outras' de pensamento, re e in-surgimento, levantamento e edificação, práticas entendidas pedagogicamente – práticas como pedagogias – que por sua vez fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desligando-se deles. (WALSH, 2013, p. 28)

Ainda segundo estes autores, as práticas pedagógicas decoloniais têm por objetivos promoverem uma reflexão crítica da realidade e possibilitar caminhos para sua transformação e isso na área da Pedagogia se desdobra de múltiplas formas. Citam como exemplo, a criação da Lei 10.639/2003 e sua posterior ampliação pela 11.645/ 2008, foi uma de suas mais importantes conquistas ao estabelecer um marco jurídico para esta modalidade de práticas.

Desta forma, a inserção da temática étnico-racial nos currículos também é uma forma de implementar uma Prática Pedagógica Decolonial e uma educação antirracista, em contraponto a educação hegemônica e eurocêntrica, que se configura como um forte instrumento da concretude da Afrocidadanização.

Considerações Finais

A discussão desenvolvida neste artigo objetivou apresentar o processo de constituição, significado, sentido e consecução da Afrocidadanização, como condição de possibilidade para se concretizar novas formas de enfrentar e transformar as relações sociorraciais na sociedade brasileira.

Neste processo, um dos elementos fundamentais, especialmente no âmbito acadêmico, é a reestruturação e a criação de novas manei-

ras de pensar as relações de poder, raciais e de saber, a partir de uma Pedagogia Decolonial, dentro ou fora das salas de aula, e em toda a sociedade, visando a transformação do *habitus* cultural racial, com a utilização do capital e do patrimônio cultural afro-brasileiro, através de intervenções pontuais e significativas, ancoradas na Lei nº 10.639/2003 e na Lei nº 12.288/2010 - Estatuto da Igualdade Racial, que se colocam como caminhos para a transformação da lógica colonial hegemônica para superar as barreiras historicamente constituídas e instituídas pela estrutura racial brasileira, que constroem e ampliam a desigualdades sociorraciais e como instrumentos da concretude da Afrocidadanização.

Assim, apresentamos, a partir da própria estrutura do conceito de Afrocidadanização, que seus elementos constitutivos, estão intrinsecamente relacionados a efetivação de resultados positivos resultantes das ações práticas realizadas por diversos grupos e indivíduos, como formas de políticas e ações afirmativas, transformadas em direito e efetivamente realizadas, as quais se colocam em consonância com a perspectiva da Pedagogia Decolonial e se transforma em instrumentos para se construir e produzir uma Educação Antirracista, não eurocêntrica e, consequentemente efetivar a concretude da Afrocidadanização.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p. ISBN 978-85-98349-75-6.

ANDREWS, George Reid. **Ação afirmativa: um modelo para o Brasil?** In: SOUZA, Jessé (Org.). Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997.

CASTELLS, Manuel, 1942 – O poder da identidade/ Manuel Castells; tradução Klauss Brandini Gerhard. – (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.2). EDITORA PAZ E TERRA S/A., 2008, p. 24-25.

BRAUDEL, Fernand. **Reflexões sobre a história**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Resolução Nº 1, de 17 de junho 2004. Brasília, DF, **Ministério da Educação e Cultura e Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial**, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 20 de ago. de 2020.

_____. Estatuto da Igualdade Racial. Lei 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o estatuto da Igualdade Racial; altera as leis nos 7.716, de 05 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 04 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 20 jul. 2010.

_____. - Resolução nº1 de 17 de junho de 2004. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acessado em 25/04/2024.

DECOLONIALIDADE E PENSAMENTO AFRODIASPÓRICO / organizadores Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado Torres, Ramón Grosfoguel. **(Coleção Cultura Negra e Identidades)** -- 1. ed. -- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

GALLINDO, Lucione Santiago; SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. **Pedagogia Decolonial – Kanteatro**: prática de uma educação antirracista. 2018. Disponível em https://www.ufpe.br/documents/39399/2442885/GALLINDO_+SILVA+-+2018.2+.pdf/085cd886-9592-4314-94f7-eb2ee-2f15c6f, Acessado em 15 de maio de 2024.

GUIMARÃES, Reinaldo da Silva. **Afrocidadanização: ações afirmativas e trajetórias de vida no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo; Selo Negro, 2013.

GUIMARÃES, Reinaldo da Silva, LYRIO, Bruna. **Porque para o negro sim! As cotas raciais como instrumento para a Afrocidadanização**. Mauritius. Novas Edições Acadêmicas, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e militância decolonial**. 1ª edição. – Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018.

_____. **O Que é Pedagogia Decolonial?** In: Pedagogias decoloniais na Amazônia: Fundamentos, Pesquisas e Práticas / Adriane Raquel Santana de Lima - Alder de Sousa Dias - Ana D’Arc Martins de Azevedo - Cristiane do Socorro dos Santos Nery - João Colares da Mota Neto - Raimunda Kelly Silva Gomes - Vitor Sousa Cunha Nery -

Waldir Ferreira de Abreu - Waldma Maíra Menezes de Oliveira (Orgs.): Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA E CANDAU. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40 - abr. 2010

SANTOS, Emerson dos. Ações Afirmativas. **Portal do Centro de Ciências Sociais Aplicadas**, 25 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://ccsa.ufrn.br/portal/?p=13975>, acesso em 27 de jul. de 2023.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DO FILME “DIVERTIDA MENTE 2” UM OLHAR PSICANALÍTICO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE RILEY ANDERSEN

ANALYSIS OF THE MOVIE “INSIDE OUT 2” A PSYCHOLYTIC LOOK AT THE DEVELOPMENT OF RILEY ANDERSEN

Liliane Prado Vieira Machado

Faculdade Anhanguera de Taubaté

Taubaté - São Paulo

liliane_pv@hotmail.com

Thalita Ferreira Alves

Faculdade Anhanguera de Taubaté

Taubaté - São Paulo

thalitaferreiraalves@hotmail.com

Tatiane Rodrigues Zaram Alcântara

Faculdade Anhanguera de Taubaté

Taubaté - São Paulo

<https://orcid.org/0000-0002-1748-8271>

psitatiezaram@yahoo.com

RESUMO

O longa-metragem Divertida Mente 2 é uma produção Disney e Pixar, lançado no ano de 2024. O filme retrata a continuação do desenvolvimento da personagem Riley Andersen. No filme as emoções bases Alegria; Nojinho; Medo; Tristeza e Raiva – juntamente com a Riley – irão lidar com a chegada da puberdade e, com isso, das novas emoções, Vergonha; Ansiedade; Inveja e Tédio. Neste presente texto, buscamos fazer uma análise psicanalítica do aparelho psíquico da personagem e dos mecanismos de defesa que atuam nele e demonstrar como eles influenciaram as decisões da personagem.

Palavras-chave: Riley; Emoções; Mecanismos de Defesa, Psicanálise.

ABSTRACT

The feature film *Inside Out 2* is a Disney and Pixar production, released in 2024. The film portrays the continued development of the character Riley Andersen. In the film the basic emotions are Joy; Disgusting; Fear; Sadness and Anger – together with Riley – will deal with the arrival of puberty and with it, the new emotions, Shame; Anxiety; Envy and Boredom. In this text, we seek to carry out a psychoanalytic analysis of the character's psychic apparatus and the defense mechanisms that operate within it and demonstrate how they influenced the character's decisions.

Keywords: Riley; Emotions; Defense Mechanisms, Psychoanalysis.

INTRODUÇÃO

Este texto teve como base uma análise da teoria psicanalítica de freudiana referente ao filme “Divertida Mente 2” da Pixar, lançado em junho de 2024, que foi apresentado em palestra, como atividade curricular, durante o segundo semestre do presente ano letivo para os alunos em formação na graduação em Psicologia.

Foi realizada uma análise do filme com base na teoria, a fim de melhor exemplificar os princípios teóricos básicos do desenvolvimento humano e suas emoções. Com a finalidade de facilitar a aprendizagem, fazendo com que o aluno encontre uma nova maneira de refletir e compreender a teoria psicanalítica, este tipo de trabalho em grupo surge como uma opção interessante e motivadora, que não seja meramente ilustrativa e nem substitua o professor, mas que seja um momento crítico e reflexivo de aprofundamento.

Em sua teoria psicanalítica Freud analisa as emoções, repetições inconscientes e seus mecanismos de defesas, algo que o sujeito humano tem em suas vivências e são marcadas desde o seu desenvolvimento. O maior problema dos sujeitos é a fusão emocional, e o principal objetivo, a diferenciação do que se sente. Por isso, antes de buscar os problemas emocionais, é preciso compreender como as emoções e desenvolvimento psíquico funcionam.

A análise do filme permite a compreensão dos conceitos principais da teoria do autor, permitindo observar a ligação os mecanismos de defesas e suas emoções no desenvolvimento humano.

Contudo, trazendo para o centro das discussões essa teoria, explicada de maneira prática e clara, através de um longa-metragem de animação, voltado para toda família, possibilitou demonstrar como os as emoções impactam diretamente a vida de cada sujeito. O que torna esse estudo de grande relevância na formação do psicólogo, já que este profissional atua com a análise do desenvolvimento humano da infância, adolescência, vida adulta e velhice, além de facilitar o estudo e compreensão da abordagem psicanalítica.

Assim, o tema central da análise de Riley, uma adolescente, nos faz refletir sobre os aspectos da puberdade e a adolescência, e suas formas de se relacionar, mas que através do conhecimento da teoria e das técnicas, o aluno como um futuro profissional, pode trazer uma expansão de consciência de seus estudos.

MÉTODO

Foi efetuado uma análise do filme “Divertida Mente 2” baseada nos conceitos da abordagem psicanalítica analisando os mecanismos de defesas do aparelho psíquico da personagem Riley, tendo o objetivo de demonstrar como eles influenciaram as decisões da personagem.

Tratou-se de uma observação qualitativa para analisar as emoções de acordo com a visão psicanalítica. Foram analisados os mecanismos de defesas e as emoções no desenvolvimento infanto-juvenil, sendo passivos de identificação em determinadas cenas ao decorrer do filme.

A finalidade da análise conceitual que se pretende realizar, provém de um desenvolvimento de esclarecimento de conceitos utilizados na prática profissional do psicólogo na Psicanálise. Foi possível efetuar um refinamento de conceitos claros no filme, ou seja, possível observação das definições dos conceitos de Freud.

De forma qualitativa o método focal da análise é de compreender um objeto e a possibilidade de construção de conhecimento como um construto científico.

Desta maneira, buscou compreender a realidade destes conceitos em comportamentos e falas de cada personagem com o foco

na compreensão do funcionamento dos mesmos referenciais teóricos baseados nos referenciais práticos do filme. Sendo possível verificar, no mesmo, o desenvolvimento das emoções no relacionamento da personagem Riley com suas amigas e meios em que vive, envolvendo seu desenvolvimento na fase da puberdade, ressaltando o objetivo da análise fundamentada na teoria psicanalítica.

REVISÃO DE LITERATURA

Sigmund Freud, foi um médico neurologista austríaco amplamente reconhecido como o fundador da psicanálise (final do século XIX e início do século XX). Suas teorias abordam o inconsciente, os mecanismos de defesa e a importância das experiências infantis no desenvolvimento da personalidade. Ele introduziu conceitos centrais, como o id, ego e superego, para explicar a estrutura da mente.

Embora suas teorias tenham sido objeto de muita crítica e revisão ao longo dos anos, a psicanálise de Freud continua sendo uma influência significativa na Psicologia, psicoterapia e outras áreas das ciências humanas. Segundo Riedo e Rosa (2017), Freud tinha a intenção de compreender o psiquismo, pois até então estava nas mãos de filósofos, místicos e charlatões. Como neurologista ele queria entender a mente humana para buscar tratamento e cura dos sintomas neuróticos e histéricos.

Para isso, Freud passou a explorar a técnica da hipnose por volta de 1885, durante uma época que foi estudar em Paris com o neurologista francês Jean-Martin Charcot, que usava a hipnose para tratar sintomas histéricos. Foi Charcot que apresentou a Freud a possibilidade de olhar para as doenças mentais através de uma base psicológica, um ponto de vista inovador para a época. Freud adotou inicialmente a hipnose ao retornar a Viena, utilizando-a para tentar acessar memórias reprimidas e tratar pacientes com sintomas que, ele acreditava, tinham origens emocionais ou inconscientes.

Segundo Riedo e Rosa (2017), Freud, ao utilizar a hipnose como técnica, tinha como intenção o alívio do sofrimento dos pacientes. Pois a hipnose iria promover a catarse pela ab-reação. E ao identificar a causa que desencadeava o sintoma e o momento em que o

trauma ocorreu, traria a oportunidade de estabelecer uma expressão verbal e com isso ser agregado a consciência, liberando essa emoção.

No entanto, Freud findou por se deparar com limitações na hipnose, pois nem todos os pacientes eram suscetíveis a ela, e os resultados nem sempre eram duradouros. Riedo e Rosa (2017) ressaltam que ao perceber que os métodos desencadeavam as resistências e tornava a questão investigada no inconsciente ainda mais inacessível, Freud passou elaborar uma teoria da defesa que mais tarde originou a teoria do recalque ou repressão. Sendo a repressão um dos principais conceitos da psicanálise até os dias de hoje.

O inconsciente freudiano se define inteiramente pelo recalque, o que levou Freud a asseverar, em 1915, que: “A teoria da repressão é a pedra angular sobre a qual repousa toda a estrutura da psicanálise” (Freud, 1980/1914 apud Baratto, 2009).

Então com a colaboração de um colega, o médico Josef Breuer, Freud começou a desenvolver uma nova abordagem, na qual os pacientes, em vez de serem hipnotizados, eram incentivados a falar livremente, permitindo a expressão de pensamentos e emoções reprimidas. Assim se desenvolvia a técnica da “associação livre”, que passou a ser o método principal em sua prática e se tornou um pilar da psicanálise, pois permitia que os pacientes acessassem o inconsciente de maneira mais autônoma.

De um modo geral, o que a psicanálise faz é analisar a sociedade para compreender o indivíduo. A proposta freudiana é de determinismo psíquico, isto é, a base da personalidade e, consequentemente das escolhas do sujeito, se formam durante a infância a partir de instintos (que são inatos) e das fantasias e desejos inconscientes que se desenvolvem através de um processo de repressão dos instintos mediante a relação do bebê e, posteriormente da criança, com a realidade e na relação com os pais (FREUD, 1996c; FREUD, 1996d apud Riedo e Rosa)

Dito isso, a partir dessa premissa descreveu o aparelho psíquico, o qual deu a ele fundamento e base para toda análise posterior a essa premissa de determinismo psíquico. É fato que Freud tinha um foco sobre o indivíduo, porém, de acordo com Riedo e Rosa (2017):

“a psicanálise, de um modo bastante amplo, não deixa de ser uma maneira de pensar sobre o ser humano e suas relações sociais, isto é, em como o ser humano se desenvolve e é afetado por toda e qualquer relação social, desde a mais remota idade.”

Nesse sentido, é importante considerar, que a concepção da teoria também recebeu influência da cultura, do contexto social da época, bem como da religião (que sobre isso, vale dizer que Freud era judeu), e, até mesmo dos mitos gregos que eram usados para explicar o funcionamento do aparelho psíquico. Sendo, através dos modelos chamados de primeira e segunda tópica, que ele mostrou a complexidade do aparelho psíquico.

No artigo “A descoberta do inconsciente e o percurso histórico de sua elaboração”, Baratto (2009) destaca que Freud acreditava que o indivíduo é descentrado (ele é carente de um centro ordenador), e, a partir daí começou a desenhar o que seria sua primeira tópica. Pois nela ele apresenta a ideia de um indivíduo caracterizado “pela ruptura, pelo estiramento”. Freud formulou a teoria de um aparelho psíquico composto por três sistemas – o consciente, o pré-consciente e o inconsciente, remetendo essa ideia de divisão e descentramento do indivíduo.

Desse modo, Riedo e Rosa (2017) afirmam que nessa primeira tópica, Freud está certo da existência de pensamentos inconscientes e de que era possível ser traduzidos em símbolos linguísticos esses pensamentos. Ele entendia a associação de ideias por meio de fios lógicos ligados entre si em forma de ramificações, e que isso possibilita o acesso ao inconsciente pela técnica da associação livre. Ainda pode-se adicionar ao conceito o fato de que Freud, concebia o aparelho psíquico como um arquivo de memórias, cuja organização não tinha relação com a cronologia e a temática dos conteúdos.

Diante do exposto, é importante esclarecer que a segunda tópica, não foi estruturada e descrita logo em seguida à primeira (primeira

tópica descrita entre 1900 e 1915; segunda tópica descrita em 1920). Na verdade, antes da primeira e segunda tópica, Freud já se relacionava com o que viria ser a teoria do trauma Favero (2009), a qual foi muito importante para a compreensão completa da repressão/recalque e do que posteriormente, viria a ser os mecanismos de defesa.

A teoria do trauma foi importante no nascimento da psicanálise, pois Freud considerou que a causa dos sintomas da histeria estaria na lembrança de um trauma não ab-reagido, isto é, que não tivesse sido devidamente simbolizado pela linguagem e integrado ao sistema simbólico do sujeito. (Riedo e Rosa, 2017).

Riedo e Rosa (2017) explicam que para psicanálise, o trauma é como uma ferida na alma causada por experiências muito dolorosas ou assustadoras. Essas experiências sobrecarregam a mente, deixando a pessoa incapaz de lidar com a intensidade das emoções negativas. Como resultado, o trauma pode levar a mudanças no cérebro e no corpo, afetando comportamentos, pensamentos e até mesmo a forma como a pessoa se relaciona com o mundo. Freud considerava o trauma um conceito fundamental para entender o sofrimento humano e foi olhando para o trauma que percebeu que para se proteger dessa dor, a mente pode criar mecanismos de defesa.

Por conseguinte, segundo Diefenthaler (cap. 2 do livro *Psiquiatria para estudantes de Medicina*) a teoria foi se estabelecendo e seu precursor, Freud, adotou a explicação neurofisiológica do funcionamento da mente, considerando que funcionava tal como os neurônios obedecendo as mesmas leis da física e da química. Portanto, os processos básicos como percepção; atenção; memória; juízo crítico são funções do Ego (eu), que busca satisfação e descarga (satisfação do desejo e descarga das tensões), sendo que esse funcionamento está ligado diretamente ao instinto. Além disso, o autor reforça que é por isso que Freud atribui muito valor as relações mãe e pai, a transição do princípio do prazer para o princípio da realidade.

Nesse sentido, o autor esclarece que o Ego é uma instância que é inconsciente e consciente em partes por estar em contato com a realidade. É o Ego que contém os mecanismos de defesa (que são

inconscientes) e assume o papel de protegê-lo das angústias geradas dos impulsos que vem do Id, as quais são consideradas inaceitáveis pela consciência. O Superego, é a instância que contém as regras morais; valores familiares e culturais, se forma a partir da identificação inconsciente que se tem com os pais/pessoas de valor afetivo relevante. E, o ID é o responsável pelos desejos; fantasias, o qual é regido pelo princípio do prazer. Em suma, os conflitos que existem nas neuroses são devido à tentativa de equilibrar “o que eu desejo” e “o que é possível”, trabalho destinado ao Ego.

Para a psicanálise, o desejo humano não obedece a regras morais, direcionando a libido e a agressividade aos elementos que compõem o psiquismo. O sofrimento humano resultaria do esforço mental que fazemos para contermos esses desejos. (Riedo e Rosa, 2017).

Silva (2011) em seu artigo, Mecanismos de defesa do ego, vai trazer o ponto de que o ego é uma instância que não surge repentinamente, mas sim é construído. Ele tem como função humanizar, mediar e integrar as pulsões, as exigências e as ameaças do Superego, sem deixar de fora as demandas da realidade exterior. Assim, como os mecanismos de defesa, que são funções do ego, ele – o Ego - tem suas raízes no inconsciente. Diferentemente do ID, o qual é “fragmentado em tendências independentes entre si”.

Já os mecanismos de defesa do Ego são processos subconscientes desenvolvidos pela personalidade, com o intuito de se adaptar a situações desafiadoras. Eles ajudam a lidar com conflitos, emoções intensas e frustrações, buscando um equilíbrio psicológico. E como explana Silva (2011), esses mecanismos são encontrados tanto em indivíduos saudáveis, como indivíduos que possuem alguma psicopatologia, sendo a presença excessiva desses mecanismos uma possível indicação de neurose.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O filme *Divertida Mente 2*, relata a continuidade do desenvolvimento da personagem Riley Andersen, em que nesta etapa acompa-

nha-se o mergulhar na adolescência, uma fase da vida que não costuma ser mencionada nas obras de Freud - que é o pai da Psicanálise (talvez por um desuso do termo na época) – mas, sim, a puberdade. Entretanto, é muito claro (que para o) na teoria do pai da Psicanálise, que existe uma importância central na infância.

Nesse sentido, percebe-se que a Alegria descarta todas as memórias ruins diretamente para o “fundo da mente” (cujo, nesta teoria, pode-se entender como o inconsciente) com a premissa de que essas memórias ruins não ajudam e nem são boas para a Riley, portanto, isto representa perfeitamente como funciona a repressão, descrita por Freud e citada por Riedo e Rosa (2017) no livro *Matrizes do Pensamento em Psicologia: Psicanálise*.

Em sequência, o botão da puberdade soa, num tom de alarme, como um alerta para o turbilhão que vem pela frente, como que sinalizando que as emoções bases, até então, não estão preparadas para lidar com a situação, e nesse momento percebe-se o segundo mecanismo de defesa atuar na Riley: a negação, que é poeticamente demonstrado pela Alegria, ao jogar o alarme da puberdade fora, para o “fundo da mente”, alegando que o problema foi resolvido. Somente nas cenas posteriores que a ansiedade entra em cena, no sentido em assumir o painel de controle da mente da Riley.

Sendo assim, após a protagonista descobrir que suas duas melhores amigas vão mudar de escola, um novo mecanismo de defesa entra em ação: a formação reativa, que ocorre justamente pelo fato de que ela expressou verbalmente, para suas amigas, que estava bem, quando - na verdade - foi tomada pela tristeza, mas, no desenrolar do filme essa emoção dá o protagonismo para a ansiedade.

Vale ressaltar, à título explicativo, que segundo a teoria freudiana, a formação reativa ocorre quando, entre dois afetos ou ideias ambivalentes, um permanece em evidência e outro, se instala no inconsciente, sendo que aquele que está evidente é o mais aceitável e, desta formação reativa, desencadeiam-se mais sentimentos. Aqui, no recorte do filme, os sentimentos desencadeados pela formação reativa na Riley foram: tristeza, medo e desdém.

Seguindo a sequência de cenas do filme, é notável que em paralelo acontece a identificação na personagem, expressa por sua ad-

miração para com Valentina Ortiz (Val) - capitã do time de hóquei do ensino médio.

Nesse momento, é possível perceber que a ansiedade é a emoção que já está no painel de controle da garota. Além disso, também é cabível relacionar que a atuação da identificação, não caminha sozinha, mas se junta aos sentimentos que foram desencadeados pela formação reativa (tristeza, medo e desdém), pois, somente a partir do medo que ela estava sentindo de ficar sozinha, após a troca de escola de suas amigas, que a identificação pela Val aumenta, e, então, segue até o ponto de sua crise de ansiedade.

A partir dessas premissas, é importante ressaltar, que segundo elucidado por Viana (2010, p. 169), para a Psicanálise a ansiedade é vista como adaptativa, pois ela vai mobilizar energia psíquica para detectar antecipadamente possíveis situações de perigo. Ao tratar sobre a ansiedade, Viana (2010, p. 171) cita que Freud, apresenta dois conceitos, a ansiedade realística e a neurótica, sendo a ansiedade realística um tipo racional, uma reação ao perigo externo de algo que é previsto. E, é, exatamente esse tipo de ansiedade, que podemos acompanhar dando sinais na mente da Riley:

A “ansiedade realística” poderia ser mais adequadamente designada por “medo”, visto referir-se a um objeto (situação) identificado, enquanto a ansiedade propriamente dita se caracteriza pela indefinição do respectivo objeto e/ou situação. Daí o caráter aparentemente consciente do medo, em contraste com a motivação inconsciente da ansiedade (Goldgrub, 2010).

Ao tentar reprimir suas emoções em relação as amigas, Riley produz uma resposta no Ego semelhante a uma possível situação traumática (ficar sozinha no ensino médio), com isso a ansiedade vai crescendo e ganhando espaço até culminar em uma crise de ansiedade. Mas antes dos sinais e sintomas da ansiedade, podemos observar que a Riley vivencia a negação; repressão; identificação e racionalização, de sua tristeza e medo como mecanismo de defesa, pois, para cada decisão a ser escolhida, a personagem “se pega” explicando a si, do porquê aquilo é necessário, com objetivo da decisão escolhida ser “mais aceitável”.

Freud em suas obras explica que é no “período de latência”, que nada mais é, como o autor explica, um período de interrupção no desenvolvimento da pulsão sexual (esta ocorre da infância à puberdade), que a presença da formação reativa e sublimação surgem enquanto mecanismos de defesa.

Tais mecanismos de defesa também são utilizados por todas as pessoas em momentos que o ego está desadaptado, sem conseguir lidar com os conflitos que lhe chegam. Quando acontece um desajuste entre as pulsões do ID e as exigências morais do Superego, os mecanismos de defesa do Ego são recrutados para auxiliar na situação e podem se tornar um motivo para ansiedade.

Desse modo, o filme demonstra ludicamente o funcionamento do aparelho psíquico, sendo possível ver a atuação, inclusive, do Superego, que representado por policiais azuis, buscam manter segredos moralmente incertos guardados, e, supervisiona as atitudes da personagem Riley ao ser questionada sobre essas temáticas, dando, assim, espaço para que aja sarcasticamente, na intenção de se distanciar daquilo que não seria aceito pelo grupo, que ela buscava se inserir.

Nesse sentido, as emoções bases trabalham fazendo alusão ao trabalho do Ego, no ponto em que tentam trazer para a realidade questões do Superego e ID, isto é demonstrado no filme, quando chamam o Segredo Obscuro, para fora, e quando vão até o “fundo da mente” buscar o “senso de si” que foi arrancado e “reprimido”, ao considerar que ser jogado para longe, caiu no inconsciente.

Durante o decorrer do filme, nota-se que a Ansiedade não assume responsabilidades, porém, se justifica o tempo inteiro para as outras emoções – racionalização –, em que ela assume o painel de controle de um jeito exacerbado, de modo que sobrecarrega a personagem – Riley, ainda que ela não perceba. Isso se evidencia nos sintomas que antecedem a crise propriamente dita, tais como: a insônia, pensamento acelerado, alto nível de autocobrança e a palpitação. Sobre isso, Genesini (2022), em seu artigo explica que Jacques Lacan ao falar sobre o “excesso e a falta”, destaca que todo excesso esconde uma falta, fazendo-nos questionar: qual é a falta que o excesso em ser boa no hóquei esconde na Riley? A resposta para essa questão vem ao entender que por detrás da ansiedade que ela vivência, esta-

va o medo da hipótese de ficar sozinha se concretizar, sendo que isso representa a falta. Essas emoções podem ser percebidas a partir de duas falas da Ansiedade: sobre a função dela na vida da personagem – proteger daquilo que ela não pode ver; e quando ao se explicar para a sala de imaginação diz “...e ficar sozinha no ensino médio.”.

Ainda nesse contexto, sobre o medo excessivo da hipótese de estar sozinha no ensino médio, compreendemos que isso é devido justamente à etapa do desenvolvimento que a Riley se encontra, ou seja, na adolescência o sujeito tende a valorizar muito mais as relações com os grupos – buscando se inserir neles – e coloca em segundo plano as relações que tem com sua família, inclusive o filme representa isso através do tamanho das ilhas, sendo que a ilha da amizade cresceu muito e a da família diminuiu, ficando quase invisível perto das outras. É possível verificar isso no artigo *Dinâmicas Grupais na Adolescência* de Gouveia-Pereira *et al* (2000):

Diversos estudos demonstram que o fenômeno de agrupamento dos adolescentes advém da iniciativa e necessidade dos próprios adolescentes, sendo, como argumenta Claes (1985), um fenômeno universal. O grupo de amigos assume para os adolescentes importância a vários níveis: suporte instrumental e emocional, ajuda na resolução das tarefas desenvolvimentais e na construção da identidade (Alves-Martins, 1998; Gouveia-Pereira, 1995, 1998; Palmonari, Pombeni e Kirchler, 1990, 1991, 1992; Sherif, 1984).

Portanto, somente considerando o que a autora relata sobre o adolescente e os grupos, é que se entende o que aquela situação (troca de escola das amigas; entrar no time novo, sendo que no filme 1 ela já precisou mudar de cidade, fazer novos amigos e se adaptar) significava para a personagem principal, e, sobre todo o contexto da Riley. É importante destacar que era um momento que ela buscava se adaptar àquela realidade nova, que a assustava. Dito isso, de acordo com Vieira e Vorcaro (2014, p. 145), Freud, em suas obras não dedicou seu tempo para falar claramente ou esmiuçadamente sobre a adolescência, visto que na época o termo não era usado. Todavia, ele se propôs

a falar sobre as questões da puberdade em relação aos transtornos psicopatológicos. Sobre essa relação, o autor diz:

Durante o desenvolvimento na puberdade e em consequência dele, esse excesso original é complementado pelo poderoso aumento da excitação que decorre do despertar da sexualidade, das glândulas sexuais. A partir daí há uma quantidade excedente de energia nervosa livre disponível para a produção de fenômenos patológicos (Freud *apud* Vieira; Vorcaro, 1893-1895/1996, p. 258).

Assim, é possível entender que embora a Riley não estivesse com um quadro patológico, a puberdade que ela estava vivenciando, por si só, era um fator atenuante para que os fenômenos patológicos (a crise de ansiedade e os sintomas antecedentes à crise) pudessem acontecer, e, até mesmo para o conflito que ela estava lidando relacionado a “quem eu sou agora, quem eu era antes”. Ademais, é cabível considerar que todas as coisas citadas acima relacionam-se com o que a autora Cláudia Picirilli (2018) cita em seu livro *Desenvolvimento Humano II sobre a Síndrome Normal da Adolescência*, descritos por Arminda Aberastury e Maurício Knobel em 1981.

Em suma, retornando à sequência de cenas, os criadores do filme tiveram êxito em demonstrar a pressão que os conteúdos inconscientes provocam no ID para chegarem ao Ego, através da avalanche de memórias ruins que a Alegria causou no “fundo da mente” para que conseguissem chegar até o sistema de convicções (que pode ser interpretado como a estrutura de personalidade da Riley). Nesse momento nota-se que as outras emoções sentem receio do que poderia acontecer caso as memórias ruins caíssem no sistema de convicções, porém, entendem que aquilo era necessário mesmo que fosse dolorido. É exatamente nesse momento que os sintomas da ansiedade começam a aumentar e sobrecarregá-la até que sucumbe na crise. Durante o episódio de crise de ansiedade, ao ser questionada por suas amigas se está bem, Riley resolve se expressar entrando num tipo de catarse. Ao ab-reagir através da verbalização, ela pode soltar as emoções que lhe sufocavam, conseguindo então respirar melhor e se colocar presente de forma positiva no “aqui e agora”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final do filme concluímos que o excesso da ansiedade na estrutura de personalidade gerou a insegurança, pois todas as memórias advindas da ansiedade eram focadas em consequências ruins. Além disso, podemos perceber que a Ansiedade, apesar de ter perdido o controle tanto pelo desejo de estar majoritariamente no painel de controle, quanto pela falta da participação das outras emoções, findou ajudando a Riley a se adaptar a sua nova realidade. Esse alerta de perigo fez com que ela tomasse algumas decisões que foram positivas, gerando resultados como a aproximação com as meninas do ensino médio e a reconciliação com as melhores amigas, sobretudo, o filme traz algumas outras reflexões que acreditamos serem cabíveis aqui.

Desse modo, dentre elas, a primeira que gostaríamos de destacar é que quando não lidamos bem com determinado evento e postergamos essa elaboração, aquilo começa a integrar a estrutura de personalidade refletindo no mal funcionamento dela. Logo, o autocohecimento permite o equilíbrio na atuação do aparelho psíquico e dos mecanismos de defesa, assim, o autoconhecimento é ter consciência de si (no sentido próprio da palavra e no sentido psicanalítico dela).

É importante compreender que, no fundo, a ansiedade está relacionada ao medo e, juntas, se atrelam à insegurança, de si e de outrem, por isso, aceitar a mudança é um exercício fundamental que remedia a ansiedade, e, somado ao auto acolhimento, torna-se uma ferramenta poderosa em momentos de crise (a Riley só consegue sair da crise de ansiedade quando, primeiramente, se acolhe e aceita a mudança que estava experienciando).

Nesse sentido, o senso de si que o filme retrata como tendo sofrido muitas alterações, traz a lição de que sem ele, tendemos a ficar perdidos, por conseguinte, não julgamos as decisões adequadamente, daí a importância de se conhecer, de dar atenção a si próprio com cautela. Ademais, quando a Nojinho teme o que acontecerá quando as memórias ruins caírem no sistema de convicções, bem como quando as memórias ruins criam convicções de si, elucida para o público que ao elaborar as coisas doloridas, assumimos que as coisas negativas são inerentes ao ser humano, além de trazer, à consciência, de que

todos têm defeitos e qualidades; momentos bons e ruins e isso compõem o “eu”; a personalidade e a vida como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARATTO, Geselda. A descoberta do inconsciente e o percurso histórico de sua elaboração. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 29, p. 74-87, 2009.

FAVERO, Ana Beatriz. A noção de trauma em psicanálise. **Psicologia Clínica**, v. 21, n. 2, p. 485-490, 2009.

GENESINI, Letícia. O excesso, a repetição e o ridículo. **Instituto da Psicanálise Lacaniana**. 2022. Disponível em: <https://ipla.com.br/conteudos/artigos/oexcesso-a-repeticao-e-o-ridiculo-3-notas-sobre-o-kitsch/>.

GOLDGRUB, Franklin. As teorias da ansiedade e das pulsões em Freud. **Psicologia Revista**, v. 19, n. 1, 2010.

GOUVEIA-PEREIRA, Maria *et al.* Dinâmicas grupais na adolescência. **Análise Psicológica**, p. 191-201, 2000.

NETO, Alfredo Cataldo; GAUER, Gabriel Chittó; FURTADO, Nina Rosa. Psiquiatria para estudantes de Medicina. **EDIPUCRS**. Porto Alegre. 2003.

PICIRILLI, Cláudia Capelini. Desenvolvimento Humano II – Cláudia Capelini Picirilli. Londrina: Editora e Distribuidora S.A, 2018. 256 p.

VIANA, Milena de Barros. Freud e Darwin: ansiedade como sinal, uma resposta adaptativa ao perigo. **Natureza humana**, v. 12, n. 1, p. 1-33, 2010.

VIEIRA, Alessandra Aguiar; VORCARO, Ângela Maria Resende. Concepções freudianas sobre a irrupção da puberdade e a etiologia das neuroses. **Psicologia USP**, v. 25, n. 2, p. 144-154, 2014.

RIEDO, Cássio Ricardo Peres; ROSA, Weber Mário de Lima. Matrizes do pensamento em Psicologia: Psicanálise. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017. 176 p.

SILVA, Elizabete Bianca Tinoco. Mecanismos de defesa do Ego. **Trabalho de Curso]. Rev Psicologia**. PT, v. 3, p. 1-5, 2011.

CAPÍTULO 6

APRENDER MAIS: AS CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA POR MEIO DAS ARTES AFRO-BRASILEIRAS

Maria Célia Andrade Brito

Escola Superior de Artes Célia Helena- (ESCH)

Fortaleza - Ce

<https://orcid.org/0009-0007-1085-5968>

2509celia@gmail.com

Priscilla Brito Tavares

Universidade de Fortaleza-(UNIFOR)

Fortaleza - Ce

<https://orcid.org/0000-0003-2909-2853>

btpriscilla@gmail.com

Francisca Gabriella Brito Tavares

Universidade da Integração Internacional da

Lusofonia Afro-Brasileira -(UNILAB)

Fortaleza - Ce

<https://orcid.org/0009-0008-0367-2693>

britogaby@hotmail.com

Raquel Linhares Rodrigues Vieira

Escola Superior de Artes Célia Helena (ESCH)

Fortaleza - Ce

<https://orcid.org/0009-0005-4141-6269>

raquellrvieira1480@gmail.com

RESUMO

A educação em Fortaleza enfrenta desafios, com escolas sobrecarregadas e comunidades desamparadas, apesar das políticas públicas. Nesse cenário, surge o Programa Aprender Mais, criado pela Secre-

taria Municipal de Educação (SME) para expandir a jornada escolar e oferecer atividades extracurriculares que promovem o letramento e as artes afro-brasileiras, alinhando-se à Meta 5 do Plano Nacional de Educação. Este estudo analisa os impactos do Programa na alfabetização nas escolas municipais, destacando as contribuições das artes afro-brasileiras para a inclusão social e cultural dos alunos. A metodologia adotada foi bibliográfica e documental, examinando documentos oficiais e a literatura acadêmica sobre alfabetização. Os resultados revelam que o Programa Aprender Mais tem um impacto positivo, ampliando a jornada escolar e integrando práticas culturais, essenciais para o engajamento dos alunos. Observou-se um aumento no tempo de permanência escolar, melhor desempenho nas avaliações e maior integração com a comunidade. Além de reforçar habilidades de leitura e escrita, as práticas culturais fortalecem a identidade social dos alunos. O estudo sugere que o Programa contribui para uma educação inclusiva e significativa, ressaltando a importância de considerar o contexto cultural dos alunos em futuras pesquisas.

Palavras-chave: Programa Aprender Mais; Alfabetização; Artes.

ABSTRACT

Education in Fortaleza faces challenges, with overcrowded schools and underserved communities, despite public policies. In this context, the “Aprender Mais” Program was created by the Municipal Secretary of Education (SME) to expand the school day and offer extracurricular activities that promote literacy and Afro-Brazilian arts, aligning with Goal 5 of the National Education Plan. This study analyzes the impacts of the Program on literacy in municipal schools, highlighting the contributions of Afro-Brazilian arts to the social and cultural inclusion of students. The adopted methodology was bibliographic and documentary, examining official documents and academic literature on literacy. The results reveal that the “Aprender Mais” Program has a positive impact, extending the school day and integrating cultural practices that are essential for student engagement. An increase in school attendance time, better performance in assessments, and greater integration with the community were observed. In addition to reinforcing reading and writing skills, cultural practices strengthen students’ social

identity. The study suggests that the Program contributes to an inclusive and meaningful education, emphasizing the importance of considering the cultural context of students in future research.

Keywords: Aprender Mais Program; Literacy; Arts.

1. Introdução

Fortaleza, assim como outras cidades brasileiras, enfrenta as contradições de um sistema educacional que avança e retrocede constantemente. Mesmo diante de políticas públicas que prometem melhorias significativas na qualidade da educação, é comum encontrar escolas sobrecarregadas, professores exaustos e comunidades que, em alguns momentos, se sentem desamparadas. Contudo, é nesse cenário de desafios que surgem programas com potencial transformador, como o Programa Aprender Mais, que busca atender a um público frequentemente desassistido, oferecendo oportunidades de aprendizagem e inclusão social por meio de práticas inovadoras.

O programa que é objeto deste estudo, reflete um esforço coletivo da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza para expandir a jornada escolar e proporcionar um ensino mais significativo. Sua implementação visa suprir as lacunas deixadas por uma educação fragmentada, oferecendo atividades extracurriculares que promovem o letramento e as artes, particularmente as afro-brasileiras, como forma de atrair e engajar os alunos no contraturno escolar. Essa abordagem se alinha à necessidade de alfabetização das crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental, conforme estabelecido pela Meta 5 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

Além de contribuir para o cumprimento dessa meta, o Programa Aprender Mais também promove a democratização do acesso à educação de qualidade, integrando práticas culturais e artísticas que enriquecem o processo de alfabetização. Nesse contexto, o ensino das artes afro-brasileiras ganha destaque como uma estratégia que dialoga diretamente com a formação integral dos alunos, reforçando sua identidade cultural e social. Ao valorizar as contribuições das culturas afrodescendentes, o programa não apenas atende às demandas

pedagógicas, mas também contribui para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

Este estudo busca analisar os impactos do Programa Aprender Mais na alfabetização nas escolas municipais de Fortaleza, destacando suas contribuições para a melhoria do ensino, especialmente através da inserção das artes afro-brasileiras no currículo. O objetivo é compreender como essas práticas extracurriculares podem fortalecer o processo de alfabetização, ao mesmo tempo em que promovem a inclusão social e cultural dos alunos.

Embora o programa já tenha sido implementado em diversos contextos, há uma carência de estudos detalhados que avaliem seus efeitos na alfabetização, especialmente no contexto de Fortaleza. Por meio de uma revisão bibliográfica, este trabalho pretende contribuir para o debate sobre políticas públicas educacionais, propondo recomendações que possam aprimorar o Programa Aprender Mais e destacar sua relevância no cenário educacional brasileiro.

A metodologia adotada baseia-se em uma pesquisa bibliográfica e documental, que possibilita um exame mais profundo das estratégias do programa e sua eficácia no processo de alfabetização. Ao explorar a literatura existente, o estudo busca oferecer uma análise crítica das atividades propostas e sugerir melhorias para fortalecer a atuação do programa, especialmente no que se refere à integração das artes afro-brasileiras como ferramenta pedagógica fundamental no contexto das escolas municipais de Fortaleza.

2. Revisão de Literatura

Ferreiro (2011) apresenta contribuições significativas para a compreensão dos processos de aquisição da leitura e escrita, questionando as abordagens tradicionais e destacando a importância da interação social e do contexto cultural na alfabetização. Em seus estudos, Emília Ferreiro propõe uma visão construtivista da alfabetização, enfatizando que as crianças constroem ativamente seus conhecimentos sobre a linguagem escrita a partir de suas experiências e interações com o mundo.

Essa perspectiva ressalta a necessidade de considerar o ponto de vista do aluno, suas hipóteses iniciais sobre a escrita e seu pro-

cesso de descoberta e aprendizado. Além disso, a autora aborda a importância de um ambiente alfabetizador, que vai além do ensino formal em sala de aula, incluindo práticas de leitura e escrita no contexto familiar, comunitário e social. Essa abordagem reforça a relevância de políticas educacionais que promovam a integração entre a escola e a comunidade, criando oportunidades para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita de forma significativa e contextualizada.

Para pensarmos nos aspectos cognitivos que amparam a alfabetização e a arte, é importante trazer o pensamento que Piaget (1970) propôs na teoria construtivista do desenvolvimento cognitivo, que enfatiza o papel ativo do indivíduo na construção de seu próprio conhecimento. Essa teoria destaca a importância do desenvolvimento de estruturas mentais para a compreensão e resolução de problemas, incluindo o processo de alfabetização como parte integrante desse desenvolvimento.

No contexto da alfabetização, a teoria de Piaget ressalta a necessidade de abordagens educacionais que considerem o nível de desenvolvimento cognitivo das crianças, oferecendo atividades e desafios adequados às suas capacidades. Isso implica em reconhecer as etapas do desenvolvimento da linguagem escrita e adaptar as práticas pedagógicas de acordo com as características e interesses dos alunos. Além disso, ele também destaca a importância do jogo simbólico e da interação social na aprendizagem, elementos que podem ser incorporados às políticas educacionais para enriquecer o processo de alfabetização.

De acordo com a literatura, a educação integral tem sido uma necessidade tanto para o suporte às famílias quanto para o desenvolvimento mais amplo dos alunos (Silva, 2024). Para a autora o Programa Aprender Mais se posiciona dentro dessa perspectiva, consolidando-se como uma política pública que visa garantir não apenas o tempo ampliado na escola, mas também uma educação que atenda às necessidades sociais, culturais e cognitivas dos estudantes.

No contexto das práticas educativas, o programa abrange disciplinas que vão além do currículo tradicional, como artes, cultura e esportes. Essas áreas são essenciais para atrair os estudantes e ga-

rantir sua participação nas atividades de contraturno, tendo em vista que muitos deles encontram nessas disciplinas um espaço de acolhimento e desenvolvimento, muitas vezes inacessível fora da escola devido à situação socioeconômica das famílias. A inclusão de tais disciplinas também facilita a adesão dos alunos ao programa, uma vez que estas são vistas como atrativas e essenciais para seu desenvolvimento integral.

Silva (2024) ainda diz que especificamente no campo da alfabetização, que é um dos principais focos do Programa Aprender Mais, as orientações metodológicas do projeto sugerem práticas inovadoras e dinâmicas, como o uso de jogos, brincadeiras e novas tecnologias, que buscam despertar a curiosidade e o entusiasmo dos alunos. A aprendizagem da língua portuguesa, por exemplo, é tratada com especial atenção, considerando-se sua centralidade no avanço escolar dos alunos. Conforme o programa, a alfabetização e o letramento são condições fundamentais para o progresso nas demais áreas do conhecimento.

O uso de metodologias que integram o contexto social dos estudantes e que valorizam as artes afro-brasileiras também aparece como uma possibilidade enriquecedora (Silva, 2024). A arte, enquanto prática educativa, permite uma conexão entre os saberes culturais e as vivências escolares, ampliando o horizonte educacional dos alunos e promovendo uma aprendizagem mais significativa. As artes afro-brasileiras, nesse sentido, podem oferecer contribuições valiosas, pois trazem à tona questões de identidade, resistência e pertencimento, elementos essenciais para uma educação que visa à inclusão e à equidade social.

Oliveira et al (2024), diz que desde 2013, observa-se uma bifurcação nas políticas de tempo integral no município. Por um lado, há a criação de escolas que oferecem 100% das matrículas em jornada de tempo integral com estrutura física e organizacional diferenciada. Por outro lado, as demais escolas mantêm uma jornada escolar de 4 horas diárias, com parte dos alunos em regime de tempo parcial e parte em um regime ampliado, que soma 35 horas semanais.

O Programa Aprender Mais Escola é o principal responsável pela oferta de atividades complementares no contraturno, permitindo

a expansão do número de matrículas consideradas em tempo integral. Apesar do aumento quantitativo, essa expansão não foi acompanhada por um fortalecimento qualitativo equivalente, principalmente no que tange à formação integral dos estudantes (Oliveira et al, 2024).

Os autores apontam que a experiência de Fortaleza com o Programa Aprender Mais Escola ilustra os desafios de implementar políticas públicas educacionais voltadas à educação em tempo integral, destacando a importância de uma concepção de educação que aborde os estudantes em todas as suas dimensões, e não apenas como sujeitos a serem avaliados com base em resultados quantitativos.

No contexto das manifestações afro-brasileiras e afro-ameríndias, são importantes para o envolvimento dos alunos, é evidente na coexistência harmônica de múltiplas práticas corporais e sonoras, como o cantar, dançar e tocar instrumentos, todos em constante diálogo. As performances dessas tradições não ocorrem de forma isolada, ao contrário, elas são práticas coletivas, muitas vezes ritualísticas, que envolvem a participação simultânea de diversos indivíduos, criando uma experiência sensorial compartilhada.

A integração dos ritmos produzidos por instrumentos percussivos, como as matracas, e a resposta física gerada pela dança e pelo canto, exemplifica a complexidade dessas interações. Esse processo de ajuste constante é operado não apenas no nível físico, mas também no cognitivo, já que os brincantes precisam coordenar suas ações de acordo com o que ouvem e percebem ao seu redor

As práticas culturais mencionadas, que integram a música, a dança e a oralidade, oferecem um campo fértil para uma abordagem de ensino mais sensorial e interativa, permitindo que os alunos explorem diferentes modos de expressão e cognição simultaneamente. Na alfabetização, essa integração pode ser vista na utilização de atividades que envolvem ritmos, movimentos corporais e cantos, elementos frequentemente encontrados nas manifestações culturais afro-brasileiras.

Além disso, a participação coletiva, característica dessas performances culturais, reflete-se na dinâmica social da sala de aula, onde o aprendizado pode ser mediado pela colaboração e troca entre os pares, de modo similar ao que ocorre nas rodas de dança e música.

3. Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão

Procedimentos Metodológicos

A metodologia deste estudo adota uma abordagem bibliográfica e documental para investigar os impactos do Programa Aprender Mais no processo de alfabetização das crianças da rede municipal de Fortaleza, com foco nas práticas extracurriculares que envolvem artes afro-brasileiras. A pesquisa busca analisar como essas atividades podem contribuir para a alfabetização, promovendo inclusão social e cultural.

A coleta de dados foi realizada por meio de uma análise de documentos oficiais e relatórios disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, além de revisão de literatura acadêmica sobre alfabetização e políticas educacionais voltadas à educação integral. Os instrumentos utilizados incluíram legislações, portarias e registros escolares do programa em execução nas escolas municipais.

Os dados foram analisados utilizando técnicas qualitativas. A análise focou em identificar os aspectos do programa que contribuem diretamente para a alfabetização, integrando as práticas culturais no currículo escolar. A escolha por essa metodologia qualitativa se justifica pela necessidade de compreender o impacto do programa de forma holística, observando não apenas os resultados mensuráveis, mas também a inclusão cultural e o engajamento dos alunos.

Por se tratar de uma pesquisa documental e bibliográfica, não houve necessidade de submissão ao comitê de ética, já que não envolveu interação direta com participantes humanos ou dados sensíveis. Contudo, foram tomados cuidados para garantir a confiabilidade e veracidade das fontes de dados, assim como o uso responsável das informações obtidas para proteger a integridade do contexto educacional e dos profissionais envolvidos no programa.

Resultados

Os resultados deste estudo revelam que o Programa Aprender Mais exerce um papel significativo na ampliação da jornada esco-

lar em Fortaleza, especificamente no processo de alfabetização das crianças da rede municipal. A inclusão de atividades extracurriculares, como as artes afro-brasileiras, demonstrou ser um fator crucial para o engajamento dos alunos no contraturno, além de contribuir para a formação de uma educação mais inclusiva e culturalmente relevante.

A análise documental evidenciou que o programa promove um aumento significativo no tempo de permanência escolar, permitindo que os alunos sejam expostos a um maior número de práticas pedagógicas que vão além das disciplinas tradicionais de Língua Portuguesa e Matemática.

As atividades extracurriculares, especialmente aquelas ligadas às manifestações culturais afro-brasileiras, como a música e a dança, são amplamente vistas pelos educadores como um reforço positivo no processo de alfabetização. Essas práticas não apenas promovem habilidades cognitivas ligadas à leitura e à escrita, mas também fortalecem a identidade social e cultural dos alunos, integrando suas vivências escolares e pessoais.

O impacto do programa foi notado em escolas que oferecem o contraturno escolar, onde os estudantes participam de atividades diversificadas que complementam o currículo regular. O resultado é uma melhoria na participação e no desempenho dos alunos nas avaliações de alfabetização, além de uma maior integração da escola com a comunidade.

A análise dos dados revela que o Programa Aprender Mais não apenas contribui para o aumento da alfabetização entre as crianças, mas também desempenha um papel essencial na democratização do acesso à educação de qualidade. Ao incluir práticas culturais como as artes afro-brasileiras, o programa promove uma forma de educação que vai além do ensino formal, oferecendo uma experiência educacional mais holística.

Os resultados sugerem que a multimodalidade presente nas atividades artísticas, como a dança e a música, pode ser uma ferramenta poderosa para iniciar e consolidar o processo de alfabetização, conforme apontado na literatura. As crianças envolvidas em atividades culturais demonstram maior engajamento e apresentam uma relação mais positiva com a escola, o que impacta diretamente sua trajetória educacional.

Discussão

Os resultados deste estudo sobre o Programa Aprender Mais corroboram as conclusões de Oliveira (2023), que também apontam para o impacto positivo da ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas como parte de uma política pública de educação integral. Ambos os estudos indicam que a ampliação da jornada escolar contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a proteção social de estudantes vulneráveis, oferecendo uma estrutura que vai além do currículo tradicional, com foco em práticas culturais e pedagógicas diversificadas.

Enquanto o estudo de Oliveira avalia a continuidade entre os programas federais Mais Educação e Novo Mais Educação e o Programa Aprender Mais, focando nas rupturas e permanências, os resultados do presente trabalho reforçam que, apesar dos desafios administrativos apontados, o Programa Aprender Mais tem sido bem-sucedido na alfabetização e no desenvolvimento integral dos alunos. Este estudo amplia a discussão ao destacar o papel das artes afro-brasileiras como uma prática central que integra o currículo e, ao mesmo tempo, fortalece a identidade cultural dos alunos, um aspecto não explorado de maneira tão detalhada na pesquisa de Oliveira.

Ambos os estudos concordam que a educação integral, com foco na ampliação da jornada escolar, ainda é um desafio para os gestores e professores, principalmente no que tange à oferta de atividades complementares e ao engajamento dos alunos. No entanto, o presente estudo sugere que o uso de metodologias multimodais, como música, dança e oralidade, pode facilitar esse processo, especialmente no contexto da alfabetização.

Além disso, enquanto Oliveira (2023) enfatiza o papel das escolas na administração de riscos sociais e na construção de projetos de vida dos alunos, os resultados deste trabalho ampliam essa visão ao demonstrar como a incorporação de práticas culturais afro-brasileiras contribui para uma educação mais inclusiva e significativa, estabelecendo um diálogo entre as práticas culturais dos alunos e o processo de letramento. Esses achados indicam que, além de proteger os alunos socialmente vulneráveis, o Programa Aprender Mais também enri-

quece a cognição e a socialização, oferecendo uma educação que valoriza e fortalece as raízes culturais dos estudantes.

Ferreira e Meijer (2023), discutem o potencial da Pretagogia como um referencial teórico-metodológico de base africana para o Afroletramento de docentes e discentes. Assim como no Programa Aprender Mais, a abordagem da Pretagogia visa integrar valores e referências das culturas afrodescendentes no ambiente escolar, promovendo o empoderamento identitário e o combate ao racismo. Ambos os estudos reforçam a importância de uma educação que valorize as contribuições afro-brasileiras para a formação dos alunos, tanto no âmbito pedagógico quanto cultural.

Enquanto o foco de Ferreira e Meijer está na utilização da corporeidade, oralidade e circularidade como elementos centrais do Afroletramento, o presente estudo mostra que as práticas culturais afro-brasileiras inseridas no currículo do Programa Aprender Mais também favorecem a alfabetização ao engajar os alunos por meio de atividades multimodais, como dança, música e canto.

Os resultados deste estudo apresentam implicações teóricas e práticas significativas. Teoricamente, eles reforçam a relevância de abordagens que integram a cultura afro-brasileira e outras práticas culturais ao processo de alfabetização, demonstrando que a aprendizagem não deve ser tratada como um fenômeno exclusivamente cognitivo, mas também como um processo que envolve a formação identitária e social dos alunos. A utilização de atividades culturais, como as artes afro-brasileiras, amplia a compreensão do letramento, conectando o desenvolvimento acadêmico ao contexto social e cultural dos estudantes.

Apesar das contribuições, o estudo possui algumas limitações. A pesquisa se concentrou em uma amostra restrita de escolas municipais de Fortaleza, o que pode limitar a generalização dos resultados para outros contextos. Além disso, o enfoque principal em uma análise documental e bibliográfica, sem uma investigação empírica mais extensa, pode não capturar todos os aspectos práticos do Programa Aprender Mais no cotidiano escolar.

Com base nas limitações identificadas, futuras pesquisas poderiam explorar a implementação do Programa Aprender Mais em

contextos mais amplos e diversos, tanto em outras regiões quanto em diferentes tipos de escolas, para verificar a eficácia do modelo em variadas realidades educacionais.

4. Considerações Finais

O Programa Aprender Mais, ao incluir as artes afro-brasileiras no currículo escolar, demonstrou ser uma ferramenta poderosa para o fortalecimento do processo de alfabetização e para a promoção da inclusão social e cultural dos alunos. Essas práticas não apenas auxiliam no desenvolvimento acadêmico, mas também proporcionam uma formação integral, que valoriza a identidade e as vivências dos estudantes, especialmente aqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados.

A inserção de atividades culturais no contraturno escolar, como proposto pelo Programa Aprender Mais, reforça a necessidade de uma educação que dialogue com o contexto sociocultural dos alunos e que promova a interação entre a escola e a comunidade. Isso contribui não apenas para a alfabetização, mas também para a construção de cidadãos críticos e conscientes de sua herança cultural e de seu papel na sociedade.

Por fim, embora o Programa Aprender Mais tenha mostrado resultados positivos no fortalecimento da alfabetização, há ainda desafios a serem enfrentados, como a capacitação contínua dos professores e a ampliação do acesso a esses programas em diferentes contextos educacionais. A implementação de políticas que valorizem as artes e culturas afro-brasileiras no currículo escolar deve ser acompanhada de investimentos e estudos que garantam a sustentabilidade e o impacto a longo prazo dessas práticas na educação pública.

Referências Bibliográficas

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, 26 jun. 2014.

CAMARGO, A. V. A. Dança e Música como Práticas Integradas em Performances Afro-Brasileiras: um estudo tecnocultural. Revista Brasileira de Estudos da Presença, v. 13, n. 4, p. e129840, 2023.

FERREIRA, Antonia Fernandes. MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. Pretagogia: Pedagogia de Base Africana como Paradigma para o Afroletramento. IV COPENE Nordeste, 2023.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Lidiana Gomes de. Avaliação da política educacional de ampliação da jornada escolar: Programa Aprender Mais da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE no período de 2019 a 2023. 2023. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

OLIVEIRA, Lidiana Gomes de, et al. O programa aprender mais escola da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE. Anais do Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas volumes 5, 2023.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense, 1970. Justificativa.

SILVA, Idelzulene Pereira Barros da. Programa Aprender Mais: Uma Análise Avaliativa Da Contribuição Na Melhoria Da Aprendizagem De Alunos Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, mestrado em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2024.

CAPÍTULO 7

ATIVIDADES EXTENSIONISTAS SOBRE MICROPLÁSTICOS

EXTENSION ACTIVITIES ON MICROPLASTICS

Orcione Aparecida Vieira Pereira

Universidade do Estado de Minas Gerais

Ubá, Minas Gerais

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7961-0490>

E-mail: orcione.pereira@uemg.br

Lidervan de Paula Melo

Universidade do Estado de Minas Gerais

Ubá, Minas Gerais

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1995-1247>

E-mail: lidervan.melo@uemg.br

Paulo Víctor Flores de Barros

Universidade do Estado de Minas Gerais

Ubá, Minas Gerais

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8594-0281>

E-mail: paulo.0993276@discente.uemg.br

Taynara Amancio Queiroga Ferreira

Universidade do Estado de Minas Gerais

Ubá, Minas Gerais

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1366-1720>

E-mail: taynara.0993268@discente.uemg.br

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi realizar atividades extensionistas para sensibilizar estudantes sobre os impactos dos microplásticos no meio ambiente e na sociedade. Licenciandos em Química da Unidade Acadêmica de Ubá, da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG),

desenvolveram uma série de atividades, tais como *flash cards* informativos, um esquema demonstrativo da bioacumulação, uma pesca-ria educativa, um mural, um jogo didático e experimentos sobre microplásticos. Essas atividades foram apresentadas em um evento de extensão numa escola estadual no município de Ubá, Minas Gerais. Com a realização das atividades, verificou-se a interação entre os licenciandos e alunos da escola, bem como o interesse e a participação de todos. Os questionários aplicados apontaram para maior conhecimento dos graduandos sobre a presença de microplásticos no cotidiano, sua bioacumulação na cadeia alimentar e seus impactos ambientais e sociais. Desta forma, a integração de temas ambientais em eventos de extensão é uma ferramenta notória para a Educação Ambiental e a construção de uma sociedade mais consciente e crítica.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Bioacumulação; Ensino de Química; Sustentabilidade.

ABSTRACT

The objective of this work was to carry out extension activities to raise awareness among students about the impacts of microplastics on the environment and society. Chemistry undergraduates from the Ubá Academic Unit, at the State University of Minas Gerais (UEMG), developed a series of activities such as informational flashcards, a demonstrative bioaccumulation scheme, an educational fishing game, a mural, a didactic game, and experiments about microplastics. These activities were presented during an extension event at a public school in the city of Ubá, Minas Gerais. Through the activities, interaction between the undergraduates and school students was observed, as well as the interest and participation of all. The questionnaires applied indicated an increase in the undergraduates' knowledge about the presence of microplastics in daily life, their bioaccumulation in the food chain, and their environmental and social impacts. Therefore, integrating environmental themes into extension events is a notable tool for Environmental Education and the construction of a more conscious and critical society.

Keywords: Environmental Education; Bioaccumulation; Chemistry Teaching; Sustainability.

1. Introdução

A crescente utilização dos microplásticos e suas implicações sociais, econômicas, ambientais e químicas reforçam o desenvolvimento de projetos educacionais que visem estimular os alunos a compreenderem os aspectos negativos do uso recorrente dos plásticos formulados a base de ftalatos. O estudo dos microplásticos é fundamental não apenas para o entendimento científico, mas também para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os impactos socioeconômicos e ambientais. Os microplásticos são partículas de plástico menores que 5 mm, originadas da degradação de produtos plásticos maiores ou fabricadas diretamente nesse tamanho para uso em produtos industriais e de consumo.

O Brasil enfrenta um desafio significativo com a presença de microplásticos em diversos ambientes e há um grande campo de pesquisa a ser explorado. É essencial monitorar esses poluentes em ecossistemas como rios, lagos e praias, além de estudar seu comportamento e as possibilidades de remoção em sistemas convencionais de tratamento de água e efluentes. Também é crucial avaliar os riscos ambientais e os impactos que esses contaminantes podem ter sobre as espécies nativas. Investir nesse conhecimento é fundamental para proteger a biodiversidade e promover um futuro mais sustentável (Montagner *et al.*, 2021).

A prevalência desses resíduos no ambiente tem aumentado exponencialmente, principalmente devido ao descarte inadequado de plásticos e à durabilidade desses objetos, que pode persistir por centenas de anos. De acordo com o estudo apresentado no Fórum Mundial de Economia (World Economic Forum, 2016), estima-se que até 2050 a concentração de plásticos no mar será maior do que a quantidade de peixes, se mantiverem o crescente uso e demanda atuais.

Do ponto de vista ambiental, os microplásticos representam um perigo para a vida marinha e os ecossistemas aquáticos. Pesquisas estimam que várias espécies ingerem esses microplásticos, o que pode conduzir a efeitos danosos levando a mortalidade (Rochman *et al.*, 2016). Os microplásticos podem ter impactos nas atividades de pesca e na aquicultura, áreas que são importantes para a manuten-

ção e sobrevivência de milhões de indivíduos. A contaminação de peixes e frutos do mar além de ser prejudicial ao homem, pode acarretar na diminuição da confiabilidade dos consumidores resultando em perdas econômicas impactantes (Barboza *et al.*, 2018).

Sob o olhar da Química, o estudo dos microplásticos envolve a análise de suas interações com o ambiente e com organismos vivos. Os microplásticos não são inertes; eles podem liberar compostos químicos, como ftalatos e bisfenol A (BPA), que são disruptores endócrinos e podem ter efeitos adversos na saúde humana e animal (Teuten *et al.*, 2009). Além disso, a decomposição química dos plásticos é uma área emergente de pesquisa, crucial para entender o ciclo de vida completo desses poluentes e desenvolver estratégias de mitigação (Gigault *et al.*, 2016).

Portanto, estimular os estudantes a estudarem os microplásticos e suas implicações é essencial para formar cidadãos conscientes e engajados. Através da Educação Ambiental (EA), podemos preparar os discentes para contribuir com propostas inovadoras e sustentáveis, promovendo um futuro onde a gestão de resíduos plásticos e recursos ambientais sejam eficazes e a saúde dos ecossistemas preservada.

Neste sentido, esta proposta, que congrega professores das disciplinas EA e Química Analítica, propôs atividades extensionistas realizadas por licenciandos em Química em uma escola estadual do estado de Minas Gerais com o objetivo de sensibilizar estudantes do Ensino Fundamental II e graduandos sobre os impactos dos microplásticos no meio ambiente e na sociedade por meio da divulgação de informações científicas e das formas de mitigação deste problema socioambiental. As atividades foram apresentadas em um evento de extensão realizado no mês de agosto de 2024.

Desta forma, este capítulo se divide nas seguintes partes, além desta introdução: a segunda apresenta algumas informações com base na literatura sobre os microplásticos; a terceira parte apresenta os procedimentos metodológicos adotados para a realização das atividades de extensão; a quarta apresenta os resultados da realização das atividades e a discussão e, por fim, são apresentadas as considerações finais sobre o trabalho.

2. Revisão de Literatura

Os microplásticos são pequenas partículas de plástico que vêm se tornando uma preocupação crescente devido aos seus impactos ambientais e potenciais riscos à saúde. Essas partículas têm diversas origens e são produzidas de várias maneiras, contribuindo para a poluição do meio ambiente. Uma das principais fontes de microplásticos é a fragmentação de plásticos maiores nos formatos de garrafas, sacolas e embalagens.

Com o passar do tempo, a exposição a fatores ambientais, como luz solar, vento e água, faz com que esses objetos se desintegram em fragmentos menores, contribuindo para a disseminação de microplásticos em ecossistemas terrestres e marinhos (Geyer; Jambrek; Law, 2017). Além disso, muitos produtos de cuidados pessoais, tais como esfoliantes faciais, pastas de dentes e produtos de limpeza, contêm *microbeads*, pequenas esferas de plástico projetadas para fornecer abrasão. Quando esses produtos são usados e descartados, as *microbeads* podem acabar nos cursos d'água e, eventualmente, nos oceanos, ampliando ainda mais a presença de microplásticos no ambiente (Cole *et al.*, 2011).

Os microplásticos também resultam da lavagem de roupas feitas de tecidos sintéticos, como poliéster e *nylon*. Durante a lavagem, esses tecidos liberam microfibras de plástico que são tão pequenas que podem passar pelos filtros de tratamento de água e acabar nos corpos d'água, onde são ingeridas por organismos marinhos (Browne *et al.*, 2011). Ademais a produção e o descarte inadequados de plásticos, resíduos de pintura em *spray* e embalagens também contribuem para a contaminação por microplásticos no meio ambiente (Andrady, 2011).

Os ftalatos são compostos químicos frequentemente adicionados aos plásticos para aumentar sua flexibilidade, transparência e durabilidade. Eles são amplamente utilizados na produção de uma variedade de produtos de consumo, incluindo brinquedos, produtos de cuidados pessoais, embalagens de alimentos e materiais médicos (Koch *et al.*, 2017). No entanto, os ftalatos podem migrar dos produtos plásticos para o meio ambiente e, eventualmente, para os organismos vi-

vos, incluindo seres humanos, através de processos como lixiviação, abrasão e degradação dos plásticos (Hermabessiere *et al.*, 2017).

Estudo relatam que os microplásticos podem atuar transportando ftalatos, permitindo que esses compostos químicos sejam disseminados em áreas distantes e atinjam organismos em diferentes *habitats* (Liu *et al.*, 2020).

Organismos marinhos que ingerem microplásticos podem ser expostos a níveis mais elevados de ftalatos, pois esses compostos tendem a se acumular nos tecidos dos organismos ao longo da cadeia alimentar por um processo de bioacumulação (Herzke *et al.*, 2016). A associação entre microplásticos e ftalatos representa uma preocupação adicional para a saúde humana e ambiental, uma vez que ambos os poluentes podem ter efeitos adversos sobre os organismos vivos, incluindo desregulação hormonal, disfunção endócrina, efeitos tóxicos e inflamação.

Os microplásticos podem ser primários ou secundários. Os primários são “produzidos em forma de pequenas partículas e utilizados em produtos” de limpeza, de higiene pessoal, como sabonetes e pasta dental, e cosméticos que são soltos diretamente no ambiente. Os secundários resultam da fotodegradação de plásticos maiores, tais como, por exemplo, sacos plásticos e redes de pesca, “em pequenos fragmentos de plástico expostos ao ambiente marinho” [...] (Pereira *et al.*, 2021, p. 3)

Ao investigarem a percepção de habitantes de diferentes cidades do estado do Rio de Janeiro sobre os microplásticos, Pereira *et al.* (2021) identificaram que 77% dos participantes da pesquisa responderam que não conheciam o termo microplástico. Entre os que afirmaram que conheciam, 84% moravam em uma cidade litorânea que está mais suscetível a problemas relacionados à poluição das praias por diferentes tipos de plástico. Silveira (2022) apontou em sua pesquisa com alunos do Ensino Fundamental que 71,2% dos pesquisados não conheciam o tema microplásticos que, na atualidade, estão presentes desde os pedidos de entrega em casa até nos computadores das casas dos indivíduos.

Silveira (2022) ainda reforça a importância das ações em EA para promover o conhecimento sobre esta temática e, principalmente, para minimizar os impactos sobre o meio ambiente e a mudança de atitude de todos, além de apontar os espaços escolares como os grandes divulgadores destas informações para a população.

3. Procedimentos Metodológicos

As atividades foram elaboradas e executadas pelos graduandos do Curso de Licenciatura em Química da Unidade Acadêmica de Ubá da UEMG matriculados no primeiro semestre do ano de 2024 na disciplina EA. O Quadro 1 detalha as atividades que os discentes elaboraram orientados pelos professores de EA e Química Analítica.

As atividades foram elaboradas durante as aulas práticas de EA e os experimentos ocorreram no Laboratório de Ciências com a orientação do professor de Química Analítica. Ressalta-se que a professora de Parasitologia do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas auxiliou a realização dos experimentos com os ajustes em microscópios e lupas para a visualização dos microplásticos.

Quadro 1 – Atividades elaboradas e executadas no evento de extensão

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
<i>Flash cards</i> sobre a presença dos microplásticos no cotidiano	Foram elaborados quatro <i>flash cards</i> e posteriormente fixados na escola onde ocorreu o evento. Eles informavam sobre a presença dos microplásticos nos alimentos, nos cosméticos e em objetos plásticos utilizados no dia a dia que se acumulam nos rios e oceanos. A partir do QR Code nos folhetos, os leitores eram direcionados a artigos científicos.
Esquema de bioacumulação dos microplásticos	Foram confeccionados peixes pequenos, médios e grandes, bem como o formato de um corpo humano sobre uma prancha de isopor e algas em papelão colorido para mostrar como o microplástico está presente na cadeia alimentar e, também, acomete o ser humano.
Pescaria	Na pescaria foram confeccionados peixes de três cores que continham informações sobre a contaminação dos diferentes tipos de microplásticos no mar.
Mural informativo	O mural informativo apresentou informações sobre os microplásticos e alguns tipos, como embalagens de sabonete e de pasta dental, copos e garrafas de plástico descartáveis, entre outros.
Jogo didático	O jogo intitulado “Desafio Microplástico” teve como objetivo sensibilizar os alunos sobre o impacto dos microplásticos no meio ambiente. Trata-se de um jogo de cartas com questões sobre esta temática que abrangiam conteúdos das disciplinas Ciências, Biologia e Química.
Enquete com graduandos	Foi realizada uma enquete com graduandos dos cursos de Design, Pedagogia, Ciências Biológicas e Química da Unidade Acadêmica da universidade, na qual esta proposta de extensão foi elaborada, para saber se eles tinham conhecimento sobre os microplásticos.

Experimentos	Foram realizados dois experimentos para demonstrar o impacto dos microplásticos. A primeira etapa consistiu em selecionar o material e o tipo de polímero, em seguida, foram montados a aparelhagem para o estudo. O material selecionado foi cortado com tesoura em pedaços muito pequenos. Após esta etapa, foram colocadas pequenas porções em uma lâmina adicionadas algumas gotas de azul de metileno e levados a luz do microscópio.
--------------	--

Fonte: os autores.

Na próxima parte serão apresentados os resultados da apresentação destas atividades em um evento de extensão promovido por professores da universidade em uma escola estadual de situada na cidade de Ubá, Minas Gerais.

4. Resultados e Discussão

As atividades elaboradas pelos licenciandos foram apresentadas em um evento de extensão realizado no dia 15 de agosto de 2024 (Figura 1). Na parte da tarde, as atividades foram apresentadas pelos graduandos em Química aos alunos do Ensino Fundamental II da referida uma escola. À noite, as atividades foram apresentadas aos graduandos em Ciências Biológicas, Design e Pedagogia da Unidade Acadêmica de Ubá da UEMG.

As atividades realizadas foram bem recebidas tanto pelos alunos da escola estadual quanto pelos estudantes da UEMG, conforme demonstrado pelas interações durante o evento de extensão (Figuras 1A e 1B).

As atividades de extensão, como o jogo didático “Desafio Microplástico” e a “Pescaria educativa”, destacaram-se pela capacidade de engajar os alunos e promover a conscientização sobre os impactos dos microplásticos. O jogo permitiu que os participantes explorassem, de forma lúdica e educativa, questões relacionadas à composição química e aos efeitos ambientais desses poluentes, integrando conteúdos de Ciências, Biologia e Química. Complementando essa dinâmica, a pescaria, com peixes de cores distintas representando diferentes tipos de microplásticos, ofereceu uma abordagem visual e prática que facilitou a compreensão dos impactos dos microplásticos nos ecossistemas marinhos.

Os estudantes do Ensino Fundamental II mostraram grande curiosidade e envolvimento, especialmente nas atividades que empregaram

metodologias ativas, como a pescaria educativa e o jogo didático sobre microplásticos. O mural informativo e o esquema demonstrativo da bioacumulação também atraíram a atenção dos alunos, permitindo-lhes entender a presença dos microplásticos em diversos produtos do dia a dia.

Figura 1 – (A) Participação dos alunos da escola no evento de extensão no turno da tarde; (B) realização das atividades do evento no turno noturno; (C) *flash card* elaborado e fixado na escola e na unidade da UEMG-Ubá



A



B

**Microplásticos:
Um perigo
invisível.
Informe-se
agora!**

Saiba mais em:



C

Fonte: os autores.

Para promover a sensibilização sobre a poluição e a contaminação por microplásticos, foram elaborados quatro folhetos informativos ou *flash cards* que buscavam chamar a atenção da comunidade escolar e acadêmica sobre o tema. Os folhetos tinham cores vibrantes, *slogans* chamativos e, em cada um deles, um QR Code que, quando escaneado, direcionava o leitor a um artigo relacionado ao tema do cartaz. A seleção dos artigos foi baseada em tarefas e situações cotidianas, como a ingestão de microplásticos durante as refeições, a contaminação de alimentos, a presença desses em produtos de higiene pessoal e o cuidado com o descarte de lixo (Figura 1C). Eles foram fixados em locais estratégicos, como bebedouros, refeitórios e nas entradas dos banheiros.

Entre os graduandos, notou-se a promoção de conhecimento sobre os efeitos ambientais dos microplásticos. O questionário (enquete) aplicado antes das atividades revelou que 34,6% dos participantes não conheciam o termo “microplástico”, e 9,5% não acreditavam que esses poluentes poderiam impactar a saúde humana. Após o evento, muitos relataram que haviam subestimado os riscos associados aos microplásticos, especialmente em relação à bioacumulação e à contaminação da cadeia alimentar.

As atividades experimentais empregando materiais de copos plásticos descartáveis, os quais são muito empregados no cotidiano para beber café e refrigerantes, por exemplo, trouxeram aos discentes uma nova abordagem sobre o tema microplásticos e como eles podem ser observados ao microscópio quando cortados finamente em pedaços menores (partículas < 5 mm). Para auxiliar a visibilidade, as partículas obtidas foram colocadas em solução de azul de metileno sob a lâmina e, então, levadas a luz do microscópio (Figura 2).

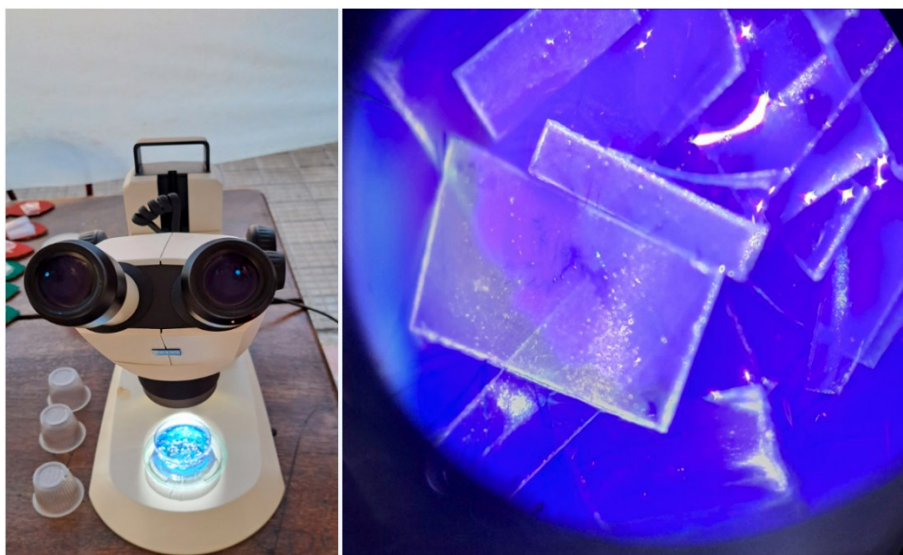
Esse experimento pode ajudar aos estudantes a identificar a presença dos microplásticos no meio ambiente e levantar questões importantes da poluição ambiental causada pela presença destas micropartículas que podem contaminar oceanos, rios, lagos, afetando a vida aquática e a saúde do homem.

As metodologias ou estratégias utilizadas foram eficazes não apenas para informar, mas também para sensibilizar os participantes. A combinação de abordagens visuais, interativas e práticas, como

o uso de microscópios para observar os microplásticos, foi essencial para promover uma melhor compreensão do problema. Além disso, o jogo didático e a pescaria se mostraram como boas ferramentas para proporcionar o conhecimento de forma lúdica, incentivando a participação ativa dos alunos.

Do ponto de vista dos organizadores, a experiência foi enriquecedora. Observou-se que as atividades extensionistas podem ser uma ferramenta transformadora tanto para os alunos da escola quanto para os graduandos, que foram desafiados a transmitir o conhecimento adquirido de maneira acessível e envolvente. Ao combinar elementos lúdicos com conteúdo científico, incentivaram-se discussões críticas sobre sustentabilidade e responsabilidade ambiental, promovendo o aprendizado de forma acessível e envolvente para estudantes de diferentes faixas etárias. A resposta positiva dos alunos, evidenciada pela participação ativa e pelo aumento do conhecimento, reforça a eficácia dessas metodologias ativas no ensino de temáticas socioambientais.

Figura 2 – Simulação de microplásticos observados ao microscópio durante o evento de extensão



Fonte: os autores.

Acredita-se que, a partir das atividades realizadas, ocorreu a contribuição para o debate sobre a temática microplásticos. Silva e Melo Júnior (2023, p. 273) afirmam que é “[...] urgente programas e projetos de conscientização da população mundial quanto ao problema dos plásticos na sociedade atual” [...]. Neste sentido, almeja-se preparar os licenciandos em Química, em um primeiro momento, por meio das disciplinas EA e Química Analítica para, posteriormente, divulgar informações e promover práticas e ações extensionistas sobre os impactos socioambientais dos microplásticos.

A exploração do tema também proporcionou aos estudantes a reflexão sobre a questão da poluição causada pela presença de materiais plásticos e que, conseqüentemente, podem se fragmentar e gerar os microplásticos. O uso de copos descartáveis, como objeto de estudo selecionado, objetivou ilustrar esta fragmentação no meio ambiente simulando o tamanho típico destas partículas encontrados em ecossistemas. Essas amostras foram então analisadas ao microscópio, permitindo que os estudantes visualizassem a estrutura fragmentada do material (Figura 2).

Essa atividade não apenas ajudou a associar a imagem microscópica aos poluentes reais, mas também reforçou a compreensão sobre como objetos cotidianos, como copos descartáveis, podem se transformar em microplásticos, contribuindo para a poluição ambiental e a bioacumulação nos organismos. A experiência trouxe à tona a importância de se pensar sobre o uso de plásticos descartáveis e suas consequências ecológicas na atualidade.

Atividades extensionistas como as que foram apresentadas reforçam a necessidade cada vez maior de promover o conhecimento de questões socioambientais presentes no cotidiano para os estudantes de todas as etapas de ensino, principalmente em disciplinas que abordam conteúdos relacionados ao meio ambiente. Corroborando com Silveira (2022), a EA torna-se cada vez mais necessária para apresentar estas questões e convidar todos para o debate e a reflexão nas escolas e nas universidades.

5. Considerações Finais

As atividades extensionistas sobre os microplásticos mostraram como a EA pode tornar uma sociedade mais informada. A proposta de extensão combinou conhecimento técnico com métodos ativos, tais como jogos e experimentos, para envolver os alunos e aprofundar sua compreensão sobre o impacto dos microplásticos no meio ambiente.

Essas ações foram fundamentais para realçar como as partículas de plástico presentes em produtos de uso diário se acumulam no ambiente, afetando os ecossistemas e a saúde humana, além de destacarem a necessidade da mudança de comportamentos nas formas de utilização e manuseio do plástico com o objetivo de promover práticas mais sustentáveis.

Acredita-se que iniciativas como esta contribuam para formar cidadãos mais críticos e conscientes, preparados para enfrentar os desafios socioambientais atuais.

Assim, espera-se que as atividades relatadas neste capítulo possam contribuir para um debate mais amplo em outros espaços acadêmicos e científicos sobre os microplásticos na atualidade, além fomentar discussões sobre a implementação de atividades, orientações, projetos e programas em EA para toda a população.

Referências Bibliográficas

ANDRADY, A. L. Microplastics in the marine environment. **Marine Pollution Bulletin**, v. 62, n. 8, p. 1596-1605, 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0025326X11003055>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BARBOZA, L. G. A. *et al.* Marine microplastic debris: An emerging issue for food security, food safety and human health. **Marine Pollution Bulletin**, v. 133, p. 336-348, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0025326X1830376X>. Acesso em: 11 abr. 2024.

BROWNE, M. A. *et al.* Accumulation of microplastic on shorelines worldwide: Sources and sinks. **Environmental Science & Technology**,

v. 45, n. 21, p. 9175-9179, 2011. Disponível em: <https://pubs.acs.org/doi/10.1021/es201811s>. Acesso em: 10 abr. 2024.

COLE, M. *et al.* Microplastics as contaminants in the marine environment: A review. **Marine Pollution Bulletin**, v. 62, n. 12, p. 2588-2597, 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0025326X11005133>. Acesso em: 11 abr. 2024.

GEYER, R.; JAMBECK, J. R.; LAW, K. L. Production, use, and fate of all plastics ever made. **Science Advances**, v. 3, n. 7, e1700782, 2017. Disponível em: <https://www.science.org/doi/10.1126/sciadv.1700782>. Acesso em: 11 abr. 2024.

GIGAULT, J. *et al.* Current opinion: What is a nanoplastic? **Environmental Pollution**, v. 215, p. 1-4, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0269749117337247>. Acesso em: 15 abr. 2024.

HERMABESSIERE, L. *et al.* Occurrence and effects of plastic additives on marine environments and organisms: A review. **Chemosphere**, v. 182, p. 781-793, 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0045653517308007>. Acesso em: 11 ago. 2024.

HERZKE, D. *et al.* Negligible impact of ingested microplastics on tissue concentrations of persistent organic pollutants in Northern Fulmars off Coastal Norway. **Environmental Science & Technology**, v. 50, n. 4, p. 1924-1933, 2016. Disponível em: <https://pubs.acs.org/doi/10.1021/acs.est.5b04663>. Acesso em: 20 maio 2024.

KOCH, H. M. *et al.* Association between urinary metabolites of phthalate replacement products and serum thyroid hormones in pregnant women. **Environment International**, v. 107, p. 115-122, 2017. Disponível em: <https://enveurope.springeropen.com/articles/10.1186/s12302-024-00909-6>. Acesso em: 21 maio 2024.

LIU, F. *et al.* Interactions between microplastics and phthalate esters as affected by microplastics characteristics and solution chemistry. **Science of The Total Environment**, v. 214, p. 688-694, 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S004565351831840X>. Acesso em: 01 nov. 2024.

MONTAGNER, C. *et al.* Microplásticos: ocorrência ambiental e desafios analíticos. **Química Nova**, v. 44, n. 1, p. 55-66, 2021. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/VJ58TBjHVqDZsvWLckcFbTQ>. Acesso em: 01 nov. 2024.

PEREIRA, M. L. O. V. C. *et al.* A percepção pública como instrumento de educação ambiental: um estudo sobre microplásticos. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7, e45210715411, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15411>. Acesso em: 20 maio 2024.

ROCHMAN, C. M. *et al.* Anthropogenic debris in seafood: Plastic debris and fibers from textiles in fish and bivalves sold for human consumption. **Scientific Reports**, v. 5, 14340, 2016. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/srep14340>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SILVA, E. A. R.; MELO JÚNIOR, M. Caixas didáticas para popularização científica dos microplásticos e impacto nos organismos e ecossistemas aquáticos. **Journal of Environmental Analysis and Progress**, v. 8, n. 4, p. 272-284, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/375852796_Caixas_didaticas_para_popularizacao_cientifica_dos_microplasticos_e_impacto_nos_organismos_e_ecosistemas_aquaticos. Acesso em: 21 maio 2024.

SILVEIRA, D. C. Microplásticos: uma abordagem prática para produção de plástico biodegradável como estratégia de educação ambiental no ensino básico. **Brazilian Journal of Science**, v. 1, n. 2, p. 82-89, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/362563017_Microplasticos_uma_abordagem_pratica_para_producao_de_plastico_biodegradavel_como_estrategia_de_educacao_ambiental_no_ensino_basico. Acesso em: 21 maio 2024.

TEUTEN, E. L. *et al.* Transport and release of chemicals from plastics to the environment and to wildlife. **Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences**, v. 364, n. 1526, p. 2027-2045, 2009. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19528054/>. Acesso em: 11 ago. 2024.

WORLD ECONOMIC FORUM, ELLEN MACARTHUR FOUNDATION AND MCKINSEY & COMPANY. **The New Plastics Economy**: Rethinking the future of plastics. 2016. Disponível em: https://www3.weforum.org/docs/WEF_The_New_Plastics_Economy.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

CAPÍTULO 8

ATRAVÉS DE HENRI LEFEBVRE E YI-FU TUAN: ESPAÇO E CORPOREIDADE NO ENSINO

*THROUGH HENRI LEFEBVRE AND YI-FU TUAN: SPACE
AND CORPOREALITY IN EDUCATION*

Josué Kuhn Völz

Universidade Federal de Pelotas

Pelotas - Rio Grande do Sul

<https://orcid.org/0009-0002-2887-4423>

josuekvolz@gmail.com

Olivia de Almeida Soares

Universidade Federal de Pelotas

Pelotas - Rio Grande do Sul

<https://orcid.org/0009-0007-5262-4260>

livvsoares@gmail.com

RESUMO

Visando estabelecer aproximações dialógicas entre os estudos de Henri Lefebvre e Yi-Fu Tuan, a presente pesquisa exploratória tem como intuito compreender de que maneira as noções de espaço, influenciadas pela fenomenologia, podem contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica. Nesse processo, é realçada a imanência espacial na experiência corpórea, a partir do impacto de Maurice Merleau-Ponty no debate geográfico. Assim, para o seguinte artigo, produz-se uma revisão bibliográfica de estudos que relacionem as temáticas espaço, corporeidade e ensino. O texto é iniciado descrevendo algumas das tendências pedagógicas propostas por Luckesi, e no seu transcorrer são identificadas inúmeras influências que impeliram a Geografia para uma educação transformadora. Por fim, argumenta-se que o exercício de abordar a subjetividade do educando estimula a aprendizagem, aguça sua percepção espacial e pode fortalecer o

sentido de cidadania no seu relacionamento com o mundo que o cerca. Como resultado, nota-se a potencialidade complementar das abordagens. Ao aproximar os sentidos e vivências dos alunos, relacionando-os com a cultura e o meio social, acentua-se a experiência espacial na sociedade e é proporcionada uma visão crítica dos aspectos hierárquicos na reprodução do espaço.

Palavras-chave: Espaço; Corporeidade; Educação; Fenomenologia.

ABSTRACT

Aiming to establish a dialogue between the studies of Henri Lefebvre and Yi-Fu Tuan, this exploratory research explores how notions of space, influenced by phenomenology, can contribute to the enhancement of pedagogical practice. In this process, the impact of Maurice Merleau-Ponty on geographical studies is highlighted, particularly his notion of spatial immanence in corporeal experience. Thus, for this article, a literature review is conducted on the themes of space, corporeality, and teaching. The text begins by describing some of the pedagogical approaches identified by Luckesi, and throughout its development, several influences that have guided Geography towards transformative education are presented. Finally, it is argued that addressing the subjectivity of the student stimulates learning, sharpens their spatial perception, and can strengthen their sense of citizenship in their relationship with the surrounding world. As a result, the complementary potential of these approaches becomes evident. By bringing students' senses and experiences closer and relating them to culture and the social environment, the spatial experience in society is accentuated, and a critical view of the hierarchical aspects in the reproduction of space is provided.

Keywords: Space; Corporeality; Education; Phenomenology.

1. Introdução

Uma das ferramentas decisivas para a sustentação de dinâmicas sociais é a educação, já que através dela é possível olhar para o curso da história e tomar decisões no presente em via de perseguir modelos de futuro. Para Cipriano Luckesi (1999), se a intenção é com-

preender acerca do sentido da educação dentro de um corpo social, é imprescindível entender que essa finalidade vem carregada de “uma compreensão da educação e do seu direcionamento” (Luckesi, 1994, p. 37). Ou seja, inúmeras são as divergências sobre a função dessa prática social e, de acordo com o autor, essa diferenciação pode ser dividida em três tendências de entendimento: a de redenção, de reprodução e transformação (Luckesi, 1994).

Há quem veja a educação como responsável por entregar equilíbrio e ordem à sociedade, a salvando de seu estado atual de desigualdade e instabilidade. Por outro lado, há quem a compreenda como uma forma de reprodução social, utilizando a mesma como ferramenta para a manutenção das classes sociais e do sistema socioeconômico vigente. Já a terceira tendência pretende encarar “a educação como mediação de um projeto social” (Luckesi, 1994, p. 48). Ou seja, todas as dimensões educativas são vistas como ferramenta para a ação coletiva, com a devida especificidade que cada uma delas requer.

Como elucida Charles (2020), a Geografia enquanto área de conhecimento possui qualidade ímpar ao proporcionar discussões que interpelam múltiplos ramos conjuntamente. Desde seu caráter físico, premente nas questões ambientais, até o âmbito social, sendo capaz de englobar temas culturais e econômicos. No entanto, o que Arruda (2019) constata sobre as práticas pedagógicas dominantes no exercício da Geografia é sua tendência em tratar os alunos como meros espectadores. Orientando, assim, uma visão superficial e fragmentada acerca dos fenômenos que compõem as dinâmicas espaciais. Em contraste, a Geografia escolar tem pleno potencial em se tornar instrumento de compreensão das dinâmicas da sociedade, e essa em relação a seu meio. Dessa forma, o entendimento sobre as interrelações e a complexidade do mundo vivido pode munir o educando na busca por seu papel de sujeito atuante na sociedade.

No presente artigo, a educação transformadora torna-se referência do estudo sobre a noção de espaço, buscando dialogar os trabalhos que versam sobre sua produção, vinculada ao corpo dos sujeitos que o habitam. Nesse sentido, a abordagem fenomenológica promove uma ponte entre as principais obras de Henri Lefebvre (1995; 2000) e Yi-Fu Tuan (2012, 2015), nas quais os autores questionam a percep-

ção de que o espaço é mero pano de fundo para a ação humana. Desse modo, os conceitos de espaço propostos serão relacionados, ressaltando as contribuições da fenomenologia advinda de Maurice Merleau-Ponty (1975, 2018) no preenchimento dos pressupostos para uma atividade docente transformadora na disciplina de Geografia. Ou seja, visa-se fomentar uma prática educacional crítica que leve em consideração a corporeidade dos que estão envolvidos no processo.

Para isso, a atual pesquisa exploratória utiliza dados secundários advindos da revisão bibliográfica. São interpelados livros e artigos que tratam da relação espaço e corpo, e como os diferentes entendimentos sobre a temática impactam na prática pedagógica. No mais, a partir da ferramenta RStudio (2020), foram encontradas 535 teses e dissertações em que estão citadas as palavras-chave espaço e ensino, seja no título ou no resumo. Documentos estes que foram publicados entre os anos de 1987 e 2021, disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Figueiredo Filho; Gonçalves, 2024). Posteriormente, dentre esses 535 trabalhos resultantes, filtrou-se a citação dos autores Yi-Fu Tuan e Henri Lefebvre. Enquanto que para aquele não houveram resultados positivos, para este, foram encontradas três correspondências.

A partir de análise detida, pôde-se perceber o constante recurso à verve fenomenológica presente na obra de Lefebvre, direcionando-se à problemática da corporeidade, mas também aos estudos urbanos.

Em geral, se pôde notar que são esparsos os textos remetendo ao diálogo entre Lefebvre e Tuan na elaboração da concepção de espaço, e em específico, a influência fenomenológica é um aspecto subaproveitado. Muito embora, se antecipe a viabilidade da investigação graças às referências comuns e à proximidade mundividente dos autores utilizados. De forma que a corrente oxigenação de estudos acerca do espaço encontra eco no presente artigo, e o diálogo entre abordagens paralelas dá originalidade ao empreendimento. Destarte, partimos da hipótese que os estudos geográficos influenciados pela fenomenologia aportam contribuições para a prática docente. Nessa lógica, busca-se qualificar a discussão sobre a relação entre corpo e espaço nas atividades de ensino, no intuito de fomentar discussões sobre pertencimento no meio e canalizar atividades para a construção

de atitudes cidadãs. Em decorrência, as discussões sobre corporeidade servem de fundamento ao desenvolvimento da criticidade e subjetividade do educando.

2. Desenvolvimento

Utilizado cotidianamente em aplicações variadas e, em paralelo, de incomparável valor para o estudo geográfico, o conceito de espaço está constantemente fluindo entre o uso coloquial e o rigor acadêmico. Nesse sentido, foram de importante valor determinados autores que buscaram sentar base à categoria espaço, conjuntamente do movimento que o alçava a objeto central no estudo da área de conhecimento delimitada como Geografia. Ainda que não haja unanimidade em sua abordagem e nem seja intuito do texto fazer sua completa retomada. Como será exposto a seguir, a linha de pesquisa delineada é notória pelo enriquecimento do debate.

Se na década de 1960 a espacialidade das relações sociais torna-se aspecto inescapável às Ciências Sociais (Collinge, 2005), após 1968, o retorno à perspectiva crítica assume posto entre as questões principais à produção de conhecimento (Claval, 2010). Como confluência, as transformações do interior da Geografia se aceleram, presenciando tanto uma erupção dos estudos fenomenológicos quanto a radicalização da corrente de cunho marxista (*Ibidem*).

Muito embora seja no decorrer dos anos 1960 que estudos geográficos comecem a nutrir influência de estudos fenomenológicos, estes já vinham se consolidando por três décadas em ramos diversos. A partir da abordagem filosófica promovida por Edmund Husserl, tal pensamento exalta a experiência dos indivíduos na capacidade de indicar elementos universais através das representações — rompendo assim com o positivismo científico tributário de verdades objetivas. Nesse sentido, o estudo do indivíduo em relação ao mundo suscita em explicações gerais, o que dá um caráter intersubjetivo às evidências colhidas (Diniz Filho, 2009)

Para Yi-Fu Tuan (2015) em específico, é de grande relevância o livro do ano de 1945, *Fenomenologia da Percepção* em que Maurice Merleau-Ponty (2018) exalta a relevância de corporeidade na expe-

rimentação dos fenômenos, enfatizando o caráter antropocêntrico das preposições espaciais. Ainda que não se identifique uma abordagem estritamente fenomenológica na obra de Tuan, nem mesmo se apresente alguma metodologia padronizada e replicável, seu trabalho exploratório contribuiu com uma série de exemplos de reações psicológicas compartilhadas pelas mais distintas culturas (Diniz Filho, 2009).

A publicação original de 1974, *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente* (Tuan, 2018), foi um marco para o estabelecimento da Geografia Humanista na discussão acadêmica. Partindo do conceito neologista de Topofilia, o autor apresenta aspectos, tanto de universalidade quanto de distinção, na relação das pessoas com seu espaço próximo, notoriamente o apego às qualidades ambientais, desde as naturais às produzidas artificialmente (Tuan, 2018).

Cabe então, ater-nos ao livro de relevância ímpar à discussão proposta. Publicado primeiramente em 1977, *Espaço e lugar: uma perspectiva da experiência* de Yi-Fu Tuan (2015) busca enriquecer a abordagem acerca da relação homem-meio introduzindo a demonstração de vivências, tanto individuais quanto coletivas. O autor o faz, principalmente, ao analisar diversas situações a partir da chave espaço-lugar, aquele como algo indiferenciado e distante da vivência, enquanto este é fruto subjetivo do constructo simbólico e corporal de cada sujeito. Há a iniciativa de tratar de temas que não se adaptam a modelos e teorias nomotéticos e, em via de diálogo, contribuir para as futuras abordagens de planejadores e cientistas sociais (Diniz Filho, 2009). De forma que o mapeamento quantitativo requer uma complementação, que é possibilitada por dados experienciais (Tuan, 2015), exemplificados ao longo de seu texto.

Cabe, entretanto, dar um passo atrás, estabelecendo o essencial à compreensão do autor. Primeiramente, Tuan (2015) atrela os sentimentos e pensamentos à experiência humana, na construção da sua própria realidade. O que converge com seu entendimento de espaço: uma abstração emaranhada de ideias, mas que o homem busca organizar, dirigir segundo carências biológicas e sociais. Nesse movimento, o espaço se estabelece como condição vital para sobrevivência, viabilizador das mais amplas necessidades, até mesmo psicológicas e espirituais. Já para experienciar tal espaço, os seres huma-

nos procuram se coordenar através do movimento e direcionamento do seu corpo.

Mais adiante, o autor expõe que a interpretação do espaço supõe o poder mental de extrapolar informações percebidas — como na captação de princípios organizacionais e formas geométricas. Por sua vez, tais pareceres tendem a se localizar num *continuum* de misticismo, pragmatismo e abstração/teorização. Como veremos, tais categorias estão impregnadas de emoções anteriores às próprias experiências. De forma que as subjetividades são vitais para que o ser se localize no espaço (Tuan, 2015).

Conforme adquire capacidade e vence a gravidade se pondo ereto, o vivente busca articular o espaço como um construto. A partir de seu próprio esquema corporal, projeta-se. O que é notado ao averiguar que o mesmo corpo humano e suas partes foram historicamente utilizados como medida referencial nas mais distintas sociedades (Tuan, 2015). E aqui se rememora a influência de Merleau-Ponty (2018), tendo em vista que o simples exercício de orientar as demais coisas e expressar direções espaciais é sempre posto em referência ao corpo que as evoca. Outra questão trazida por Tuan (2015) relativa à localização do corpo no espaço é a própria utilização do passo como marcação do arco biológico de repouso e ação. O que vem a ser ampliado na utilização do tempo como medida de distância entre dois pontos, na busca por um sentido mais claro de esforço e recursos necessários no deslocamento.

Um ponto chave para o autor é a discussão sobre tempo. Algo que está implícito nos lugares e ideias, sendo sua experiência frequentemente subconsciente e influenciada por fatores emocionais e contextuais. Subjetivamente, o tempo tende a ser marcado pelo seu ritmo, e o movimento através do espaço é visto como uma solução para a oposição entre agitação e pausa. As percepções dessa dinâmica, assim como a relação entre espaço e tempo, diferem entre as pessoas, refletindo a diversidade das experiências humanas.

No mais, a orientação ativa no espaço e no tempo envolve planejamento e controle. Esse processo, em si, também produz uma estrutura espaço-temporal. Uma forma, então, de dissipar as incertezas do horizonte é construir um lugar mental no futuro. Na retratação do

espaço em relação ao tempo, Tuan (2015) destaca a diferença entre a visão divina de um mapa, que oferece uma projeção infinita e a-histórica, e uma pintura ou fotografia paisagística, que em sua perspectiva direcionada imprime certa historicidade na paisagem. Uma noção, portanto, mais condizente ao olhar humano quando organiza elementos visuais.

E aqui cabe apontar a experimentação do lugar: é onde o sujeito tem um centro calmo de valores estabelecidos, que adquire apreço ao longo de circunstâncias subseqüentes, como uma deposição de sentimentos. Retomando a experiência, essa surge no movimento do corpo, entre lugares humanizados e o espaço desconhecido. E nessa dinâmica está a procura ativa por satisfazer vontades e curiosidades íntimas — ainda que essas estejam em contínua interação com a cultura, em seu poder de impactar aspirações. Tuan (2015) adverte, então, que devido aos inúmeros contrastes que as pessoas acumulam ao longo da vida, é difícil formular regras gerais sobre sentimentos relacionados ao meio ambiente. Outro fator é a cultura, que influencia através de ideias e símbolos na apreensão do espaço. Contraditoriamente, locais abertos podem ser interpretados como sinal de liberdade, mas também como uma ameaça.

Então, pode-se identificar na espaçiosidade o sentimento de liberdade e atendimento de desejos, que propende a ser ampliado por instrumentos e máquinas, quando o homem sente extensão de suas capacidades corporais. Em contraste, o apinhamento evoca a angústia da restrição, advindo tanto das vontades alheias em cerceamento ativo quanto do simples suspeitar de estar sendo observado. Todavia, a densidade de pessoas não implica necessariamente em sentir-se apinhado, pode também invocar companheirismo, por exemplo, a partir das múltiplas bagagens pessoais e circunstâncias particulares. Ou seja, os tipos ideais anteriormente citados, espaço e lugar, e as expressões de espaçiosidade e apinhamento interagem entre si dialeticamente, gerando infinitas combinações (Tuan, 2015).

Reprisando, o lugar se estabelece como espaço definido, embebido de significado. Como exemplo temos o lar, um lugar íntimo em que se busca carinho e atenção às necessidades. É portanto, onde o ser encontra descanso e se constrói permanência, permitindo a pau-

sa capaz de atribuir valor à sua localidade. No entanto, a qualidade dos sentimentos vividos nos lugares é inexprimível por meio de registros ou narrações, dado a realidade envolver a totalidade do ser e seus sentidos. Aqui, a arte e a arquitetura podem comunicar o suplementar à língua ao buscar expressar sentimentos e estados do espírito, tornando o lugar um repositório de significados culturais e emocionais. Como dito, a cultura é uma influência determinante na maneira como as pessoas admiram objetos e lugares. Assim, a notoriedade visual não está, necessariamente, ligada ao significado de um lugar, mas sim às experiências humanas (*Ibid.*).

Portanto, outra faceta da relação entre as pessoas e o espaço está em sua expressão construída, na medida em que as formas arquitetônicas passam a compor o meio ambiente. De acordo com Yi-Fu Tuan (2015) essas passam a se formar como uma linguagem que impacta a sensibilidade e a consciência daqueles que as contatam. A dizer, cidades e monumentos podem ser um símbolo do cosmos de sua sociedade, cumprindo até mesmo propósitos educacionais e de representação da ordem social. Por outro lado, é sublinhada certa pobreza transcendental da sociedade tecnológica contemporânea ocidentalizada, expressa na baixa participação comunitária na produção e no uso dos espaços públicos e privados. Portanto, se enfatiza que o sentimento de pertencimento e a identificação de traços comuns podem aguçar o entendimento de ser em uma escala de lugar, como uma cidade ou bairro. Mas na atualidade funções econômicas tendem a eclipsar tradições culturais e públicas, definindo a dinâmica do espaço urbano.

O autor (Tuan, 2015) continua a reflexão, estabelecendo que o lugar pode se manifestar nas mais diferentes escalas, inclusive a pátria. Sendo percebida como o centro do mundo, abarca não apenas o território, mas também sua cosmologia e espiritualidade. Foi através da linhagem e do culto aos ancestrais que se formou um sentimento de conexão e pertencimento com o solo. Ao longo do tempo, os lugares públicos, monumentais e sagrados passaram a servir de referencial que reforça a identidade e a lealdade dos indivíduos à sua pátria. Estes elementos simbólicos contribuem para a construção de uma identidade coletiva, sendo essenciais para o sentimento de pertenci-

mento e continuidade cultural. Na atualidade, o estado-nação é apresentado como a unidade política dominante. Mas sua concretização se dá através da contínua afirmação de meios simbólicos, como histórias patrióticas e mapas. Para tal, estes países precisam ser representados como unidades bem definidas, até mesmo isoladas e autossuficientes, com fronteiras naturalizadas pela geomorfologia.

Nessa temática, Tuan (2015) argumenta que o culto ao passado não requer autenticidade, mas sim ilusão. Ele vê os museus como miragens didáticas que preservam certa percepção idealizada do passado. Aponta que a própria noção de antiguidade é moderna, em sua ideia de que o passado deve ser preservado através de objetos colecionados, que servem como sentimentos tangíveis e dão apoio à identidade. Sendo categórico ao afirmar que o medo da mudança rumo ao desconhecido incentiva comportamentos de idealização e apego ao passado. Um passado irreal, calcado no conhecimento presente.

Na mente humana, os mitos compõem a função de sanar a ausência de conhecimento preciso. Isso porque o intelecto acessado contingentemente por cada sociedade é limitado e a sua verificação através dos sentidos é dificultosa. O mito responde, ainda, a uma necessidade vital, tanto sentimental quanto imaginativa. Segundo Tuan (2015), a interação desse aspecto com o espaço se dá de duas formas. O espaço mítico pode advir da empiria e estar enraizado nas tarefas cotidianas. Mas também se faz presente na complexidade das cosmologias, estando ligado aos valores e práticas. E aqui é feita outra bifurcação, pois ou as representações do cosmos podem utilizar o corpo como imagem referencial, criando diversas analogias, ou a corporeidade é tida centro do universo, a principal referência da orientação cardeal. Em comum, nesse movimento, não só se reafirma a substância humana, mas o próprio espaço é atribuído de personalidade, se torna digno de simpatia. E, portanto, se transforma em lugar.

Algo, portanto, relacionado à contradição vivida pelo homem moderno, que não consegue estabelecer raízes, em seu ritmo frenético e ininterrupto. Visto que sentir leva tempo, e o lugar é feito do longo acúmulo de momentos fugazes. Essa percepção é subconsciente, algo registrado nos músculos e ossos, pequenas coisas que precisam ser resgatadas para compreender o eu. Se primeiramente, os senti-

dos das crianças as apresentam ao universo e as faz criar um lar natal. Para as mesmas, o tempo não flui; não há passado, e o mundo é um cenário decorativo. Conforme a percepção de tempo muda, a de lugar se transforma junto. O adolescente sente bruscamente as mudanças no corpo e mente, e seu mundo sai de controle. Mas assim como o passado construiu o ser humano e o presente é sua realidade experiencial, o futuro possui seu valor, ainda que como expectativa, pode se revelar bem-sucedido aos maiores e mais inesperados desafios.

Por conseguinte, cabe aprofundar-nos na discussão sobre corporeidade levando em conta o cotidiano social. Ainda que se reconheça o merecimento do registro de que só há espaço se há corpo (Merleau-Ponty, 2018), o geógrafo Elias Lopes de Lima (2015) aponta certa obviedade na constituição mútua do espaço-corpo. Lima (2015) o faz, no entanto, desvelando críticas a Yi-Fu Tuan, ao identificar ali uma abordagem simplista, batizada de relação positiva corpo-espaço. Segundo o qual o objeto se limitaria a reflexo das subjetividades do sujeito. Lima (2015) argumenta que a contribuição fenomenológica para o debate geográfico não cessa em tal inferência. Mas desnuda a imbricação ontológica homem-realidade atravessando o corpo. Ou seja, há uma implicação carnal com o espaço através da corporeidade e sua *práxis*. Assim, é por meio da espacialidade que a cinestesia transcende o corpo. Levando a reflexão mais além, há de se esboçar que o próprio espaço seria uma corporeidade, uma relação entre corpos.

De resto, graças à impossibilidade de todo conteúdo assumir forma inteligível, alguns elementos escapam à objetivação dos fenômenos (Lefebvre, 1995). Existem qualidades sensíveis do sentido particular que estão além da capacidade de assimilação intelectual. Logo, ainda que a mutualidade reversível entre espaço e sociedade dê um sentido geográfico-existencial à realidade, não é possível abarcar objetivamente todos os fenômenos do espaço (Lima, 2015).

Todavia, não está esgotada a eventualidade de continuamente desvendar conteúdos e sentidos na abordagem geográfica, até mesmo quando retomamos obras produzidas anteriormente. Segundo Lima (2015) certo conteúdo subjacente tende a estar velado, mormente por questões ideológicas e que visam a manutenção da ordem vigente. Até o momento em que algo pode ser redescoberto, no movi-

mento de abertura à participação de novos grupos sociais na produção do espaço.

Para o autor (Lima, 2015) a busca pelo controle comportamental, étnico e sexual dos corpos, são algumas das mais variadas formas encontradas para influenciar no eixo primordial de integração das pessoas com sua realidade. Daí a extrema importância do controle do trabalho intermediado pelo corpo, e conseqüentemente, do esforço em delimitar o futuro destinado aos grupos sociais.

Contraditoriamente, qualquer capacidade de explorar o desconhecido e impactar nas condições concretas reside no corpo. Assim como ele é imbricado na reprodução do espaço que dá suporte às relações de produção, reside nele a possibilidade de buscar a subversão do estado de coisas vigente. No mais, é inegável que todo e qualquer processo de aproximação à consciência sobre fenômenos da totalidade social se dá em relação ao próprio corpo e sua sensibilização (Lima, 2015).

Todavia, não cabe entregar-se à falácia de capacidade irrestrita ao indivíduo para acesso à dignidade humana. É a partir da realidade histórico-material que o corpo encontra formas de superar a contradição entre sua experiência subordinada e a exploração do capital. Assim, aspectos anteriormente negligenciados são sublevados por novos agentes históricos, ao reavaliar a relação de seus corpos com o espaço, e encontrar aspectos contingentes propícios para mudança (Lima, 2015).

O autor (Lima, 2015) arremata que o espaço é simultaneamente uma condição para os acontecimentos sociais e um produto dessas mesmas atividades. O espaço é a própria realidade objetiva produzida socialmente e, portanto, a pura expressão das determinações histórico-materiais. Sua transformação advém da implicação dialética entre sensibilidade e criatividade humanas com a objetividade material expressa espacialmente.

Aqui, é necessário trazer outro ponto de vista. Cita-se *La production de l'espace* de Henri Lefebvre (2000), graças à primorosa discussão levantada. Hoje o texto é matéria incontornável no tema, devido à vigorosa disposição em tratar seus preceitos e aprofundar-se na sistematização de uma teoria social conectada aos processos es-

paciais. Ainda que à época de publicação o livro tenha sido ofuscado pelo notório recebimento dos demais trabalhos do autor francês, nota-se um importante movimento de retomada deste fruto dos anos de 1970, tendo em vista a “virada espacial” atual das ciências sociais (Schmid, 2012, p.1). Ainda que certos especialistas lefebvrianos vejam com certa reticência o *revival* indiscriminado, não há como negar sua potencialidade em oxigenar e a discussão ao esclarecer esta leitura.

Isso se dá porque Lefebvre (2000) apresenta o espaço como um produto social, mas também interventor produtivo. Ou seja, um instrumento de pensamento e ação, que também está em dinâmica mútua com as relações culturais, sociais e históricas. Outro ponto fulcral é a capacidade de se instrumentalizar o espaço, como meio de produção e controle. Suposições importantes de ressaltar agora, em contraposição às duas visões que o autor refuta.

Daqui partindo, Lefebvre (2000) se opõe a outras duas abordagens ao espaço, hegemônicas à discussão. Em ambos os casos o aspecto mental do espaço é privilegiado, em detrimento dos físicos e sociais. Sendo que, esta divisão nunca deveria ter ocorrido. Primeiramente, ele critica a manobra filosófica que integra o tempo-espaço, enquanto o primeiro é alçado à matéria-prima das teorizações e a segunda parte encontra-se totalmente submetida à sua dinâmica. Isso porque, através de reflexões metafísicas que se debruçaram em questões que dizem respeito ao tempo, o espaço, como ferramenta analítica, foi fetichizado e foi mantido escamoteado de análises mais profundas.

Por outro lado, Lefebvre (2000) também condena o espaço visto como totalmente abstrato e ausente de conteúdo, um espaço mental classificado em infinitas especializações. Aqui podemos citar uma miríade de espaços, os das competências pictural, arquitetural, plástica ou literária. Também se fala dos espaços de lazer e trabalho, além dos ramos, como o econômico e o sociológico. Ou até mesmo o espaço como sinônimo de natureza, meio-ambiente.

Como anteriormente explanado, Christian Schmid (2012) resalta que não há separação entre tempo e espaço na obra de Lefebvre. São aspectos integrais da prática social, o primeiro como ordem diacrônica, e o segundo como sincronia. Funcionam de forma relacio-

nal e histórica, ou seja, não são universais, mas sim “resultado e pré-condição da produção da sociedade” (Schmid, 2012, p.3).

A produção do espaço, em específico, ocorre em um movimento triplo, na medida em que suas dimensões estão dialeticamente interconectadas. Segundo Schmid (2012), tal tridimensionalidade é composta por momentos — que não executam o movimento tese-antítese-síntese — mas são todos teses em relação de interação, conflito e/ou aliança aos demais, sem que nunca possam atingir a reconciliação hegeliana.

A dizer: em sua dimensão material, a prática espacial, está a articulação entre elementos e atividades simultâneos. Já na representação do espaço, são feitas imagens definidoras ao mesmo, como no caso de mapas e plantas. Ou seja, são metáforas que emergem através do discurso e de descrições verbais, servindo de orientação espacial. Por fim, os espaços de representação são sua dimensão simbólica, criada para transmitir significados que evocam normas, valores e experiências sociais. A tríade mencionada advém dos estudos da semiótica, refere-se à designação linguística, embora busque dar um passo além ao abarcar a materialidade da prática social em nexo ao corpo humano (*Ibid.*).

Em paralelo, seguindo a veia fenomenológica, existe a abordagem aos momentos de produção do espaço. De forma que Lefebvre (2000) propõe uma triplicidade do espaço, sua expressão percebida-concebida-vivida. Ainda que este deva ser encarado como um só. Importante afirmar que os processos elencados são ativos e de auto-produção, devendo ser considerados tanto como esferas individuais quanto como sociais. A vista disso, o espaço percebido é aquele que se relaciona à materialidade dos elementos captada através dos sentidos. Ao passo que, a dimensão produzida previamente em pensamento, por meio do conhecimento, é o espaço concebido. Trio arrematado pelo espaço vivido, experiência da vida cotidiana, cujos vestígios podem ser encontrados tão somente na arte. Convém lembrar então que a experiência espacial é intrinsecamente criada com sua materialidade, assim como, sua existência não se dá sem os sentimentos nem as concepções mentais que estruturam e expressam o espaço.

Portanto, a análise espacial deve considerar a produção ativa decorrente da interação reticular de tais dimensões que efetua-se no tempo.

A título de exemplo, podemos analisar o espaço de ensino partindo da tríade lefebvriana. Ao aplicar essas ferramentas analíticas ao contexto educacional, identificamos como a organização do espaço escolar reflete e influencia, não só as práticas pedagógicas, mas também as relações sociais que ali se constroem. Já que o espaço percebido refere-se ao ambiente físico e às suas funcionalidades, na sala de aula a disposição das carteiras, a localização da lousa, a presença de recursos pedagógicos, e outros aspectos tangíveis configuram o cotidiano escolar. Este espaço é planejado para facilitar determinada prática educativa, influenciando diretamente na forma em que ocorre a interação entre professores e alunos. Isso porque a organização física do ambiente pode promover ou restringir a participação ativa dos estudantes, impactando a dinâmica de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, o espaço concebido trata das representações abstratas e das ideologias subjacentes à dinâmica de tal espaço. No contexto escolar, ele pode estar manifesto no currículo e através de práticas administrativas que regem o funcionamento do ambiente. Mas também é fruto de políticas educacionais, de forma mais ampla. Ou seja, em sua configuração são refletidas determinadas concepções de conhecimento, poder e disciplina. Por exemplo, um importante documento para analisar o registro da disputa política pela concepção do espaço está presente no Projeto Político Pedagógico específico de cada escola. Já que, através desse, planeja-se a “formulação de uma identidade e a afirmação de uma cultura organizacional” (Guedes, 2021, p.6). Ou seja, os ideais e objetivos educacionais são promulgados na concepção do PPP e, assim, visam orientar o comportamento da comunidade escolar e fortalecer valores na dinâmica de ensino-aprendizagem. O que, por sua vez, está relacionado à estruturação do espaço de ensino.

Enfim, o espaço vivido é a dimensão subjetiva e experiencial do espaço, onde os estudantes e professores vivenciam e atribuem significado ao seu ambiente. Este espaço é formado pelas interações cotidianas, pelas relações afetivas e pela cultura escolar. Nele, práticas espaciais alternativas e resistências podem emergir, subvertendo

ou reforçando as representações dominantes. Por exemplo, a maneira como os alunos se apropriam do espaço durante atividades informais ou como expressam sua identidade através da personalização de seus ambientes de estudo são aspectos de tal dimensão.

Isto é, a análise do espaço de ensino revela como o ambiente escolar é um produto social dinâmico e multifacetado. As práticas pedagógicas cotidianas (espaço percebido) são impactadas pelas políticas educacionais e concepções de ensino (espaço concebido), enquanto as experiências e interações pessoais (espaço vivido) podem reforçar ou desafiar essas estruturas. Assim, podemos tecer que o modo de produção e as relações sociais estão conectados ao espaço educacional.

Retornando a Lefebvre (2000), a hegemonia capitalista, com sua lógica de eficiência e padronização, influencia a concepção e a organização dos espaços em escala global, em um movimento de centralização do poder e uniformização das práticas. Isto se consolida no espraio de certas representações do espaço que condizem com a racionalidade dominante. No entanto, a vivência cotidiana dos alunos e professores revela a presença de sentimentos, simbolismos e representações alternativos, que configuram um espaço educacional rico e diversificado.

3. Espaço e corporeidade no ensino da geografia

Os trabalhos aqui tratados fazem parte de um amplo movimento de renovação teórica vivenciada pela Geografia entre o final do século XX e o início do seguinte. Um germe de tal movimento é identificado no reconhecimento da importância da produção científica para transfiguração da natureza, quando Pierre Monbeig (1957) posiciona a atividade humana como central ao estudo do espaço.

Posteriormente, Yves Lacoste (1988) é responsabilizado por abalar as estruturas do ensino da Geografia, ao registrar o desinteresse amplo à matéria, culpabilizando a prática de uma metodologia enciclopédica e extenuante, que pouco diz respeito à realidade dos alunos. O autor a coloca em contraste à Geografia dos Estados-maiores, ligada ao raciocínio político e militar — componente estratégico para a

manutenção das hierarquias sociais que privilegiam grandes firmas e o aparelho estatal.

Como já dito, outro perceptível impacto no fazer geográfico advém dos preceitos fenomenológicos. Nesse movimento, a principal contribuição da Geografia Humanista está na abertura do leque de materiais disponíveis para o estudo na área, o que engloba as emoções e intenções, além de símbolos, valores e atitudes (Gomes, 1995). Outro aspecto é a incorporação dos trabalhos artísticos, para estudar sentimentos despertados por lugares, quando representados subjetivamente (Claval, 2010).

O que se pretende com o presente artigo, então, é lastrear metodologias participativas, considerando a relevância do educando no processo de produção do conhecimento (Freire, 2014). Para tal, deve-se considerar a estrutura cognitiva do aprendiz, contextualizando e conectando o conteúdo didático com sua realidade. Há, inclusive, uma relação favorável entre a absorção do aprendizado e a relação de tal material com seu cotidiano (Ausubel, 2003). À vista disso, o domínio espacial vivido deve ser considerado no processo de aprendizagem, já que a cognição sobre o ser, o copo no espaço, é anterior à captação de qualquer disciplina escolar (Oliveira, 2009).

Para Lima (2015) a atual proliferação de investigações que possuem o tópico corpo como objeto advém de uma crise do pensamento, um contexto de crescente desconfiança para com categorias clássicas repousadas em valores ditos universais. Ainda que na Geografia, em específico, o número de trabalhos se mantenha reduzido. O autor advoga por uma geografia viva, integrada à situação sócio-histórica presenciada pelos indivíduos através da própria corporeidade.

Em sentido amplo, recorre-se a Piaget e Inhelder (1967) para afirmar a precedência do aprendizado sensório-motor a qualquer apreensão representativa. Tanto é que, a própria mãe pode ser interpretada como um lugar para o bebê, visto as percepções de estabilidade e permanência evocados. Assim, a geograficidade do lugar só é estabelecida com o crescimento da criança, visto que em um primeiro momento os objetos circundantes é que tendem a ser apreendidos como lugar (Tuan, 2015).

Aqui, o escritor (Tuan, 2015) descreve a habilidade espacial como a capacidade do indivíduo de movimentar seu corpo, e até mes-

mo se libertar do lugar. Uma competência compreendida não só pela qualidade pessoal, mas também pelas redes sócio-políticas que ampliam o intelecto, e o próprio acúmulo sócio-cultural da sociedade envolvente. O que indica a ausência de sentido instintivo no humano, visto que o aprendizado é passado através de diagramas esquemáticos e aprimorado no treino da destreza.

É imprescindível notar, porém, que o conhecimento espacial apenas incrementa a habilidade espacial, visto que essa o procede. Aqui podemos nos recordar do hábito como perícia de agir sem intenção consciente ou demanda de precisão. Muito útil quando o corpo possui uma noção geral do espaço em que circula e somente precisa se posicionar perante as etapas pelas quais transita. Sendo patente o papel da cinestesia no aprendizado da auto-localização e locomoção, no processo em que um espaço indiferenciado vai se transformando em um lugar familiarizado (Tuan, 2015).

Partindo de tal discussão sobre lugar, Bentes e Mendes (2020), recorrem ao recurso do desenho como facilitador do processo de ensino aprendizagem geográfica. Lançando mão da perspectiva educacional transformadora, os autores buscam aliar a potencialidade da noção de toponímia à produção artística como estratégia na educação cartográfica. Conforme relatado em seu artigo, na ministração da disciplina universitária de Cartografia Aplicada ao Ensino, foram promovidas atividades que visavam se apropriar do enfoque afetivo e o olhar sentimental cognitivo na interpretação espacial. Nesse sentido, foi proposto aos alunos uma manifestação subjetiva de lugares que remeteram fortes memórias, moldadas pela experiência estética durante a vivência. O que, por sua vez, demandou o uso dos sentidos e a dimensão imaginária. Por fim, os educadores notaram a potencialidade do recurso, tanto na alfabetização geográfica, quanto no estímulo à auto-percepção do aluno como sujeito interventor na paisagem.

Ao refletir no que concerne às potencialidades e limitações do “lugar-escola” (Santos; Moura, 2021, p. 4), é viável traçar relações entre o conhecimento construído pelos autores Paulo Freire e Merleau-Ponty acerca do vínculo do corpo com as experiências que se constituem no ambiente escolar. Nas palavras de Santos e Moura (2021), as escolas, por muitas vezes, cumprem o papel de reproduzir normas

e comportamentos valorizados pelo capitalismo como forma de preparar os educandos apenas para a lógica e dinâmica industrial. Atribuir essa função à escola significa utilizar dos processos educativos para a manutenção do poder e desigualdades.

Quando nos voltamos às contribuições freireanas para a área da pedagogia, percebemos que a escola é o lugar em que convivem o trabalho, o ensino e a aprendizagem, logo, deve ser também o lugar onde há liberdade e fertilidade para a invenção, para a experiência e para os sonhos (Santos; Moura, 2021, n.p.). Seguindo esse raciocínio, ao ponderar o incontornável papel do lugar-escola com as experiências que se criam nesse ambiente, surge a ânsia em revelar o mediador dessa associação: o corpo.

O sujeito é formado pela interação corpórea e as habilidades a ele atribuídas possibilitam o desenvolvimento mental, corporal e emocional. A mente direciona a aprendizagem, mas se totaliza quando corpo e mente são usados em conjunto, juntamente com todos os sentidos humanos (Santos; Moura, 2021, n.p.).

Como apresentam as autoras, o corpo é ferramenta indispensável para a construção do conhecimento, já que é por ele que passam as experiências, sensações e relações com o espaço. E é por isso que deve ser de interesse da escola (logo, dos educadores e educadoras) que se enxergue o lugar-escola não apenas como cenário onde se dá o processo de aprendizagem, mas como recurso didático. E aqui cabe retornar ao fenomenólogo francês: “o espaço se sabe a si mesmo através do meu corpo” (Merleau-Ponty, 1975, p.437). Em outras palavras, não é possível desvincular o espaço do corpo, porque a carne e o mundo se constituem da mesma matéria.

4. Considerações finais

Ao longo do exercício redigido, a complementaridade das abordagens revelou-se notória, sendo possível aproximar os estudos acerca da produção do espaço com a dinâmica de ensino e aprendizagem existente no ambiente escolar. Partindo de Yi-Fu Tuan (2015) e Hen-

ri Lefebvre (2000), acentua-se a experiência espacial na sociedade, e ao adicionar Elias Lopes de Lima (2015) à reflexão, é aprofundada uma visão crítica dos aspectos hierárquicos na reprodução do espaço.

Assim, procurou-se argumentar sobre a relevância dos escritos de Merleau-Ponty (2018) para a prática educacional. Para tal, é ressaltada a imanência do espaço na experiência do corpo, aprofundada por autores diversos. Nesse sentido, a abordagem geográfica que busca estimular a autonomia e o senso crítico do educando pode se apoiar nos fundamentos da fenomenologia, posto que tal viés filosófico insere no corpo a perspectiva central por onde se deve encarar o mundo. Ao aplicar tais princípios na prática educacional, valoriza-se a subjetividade do educando, em vias da emancipação capaz de construir conhecimento espacial através de sua própria ótica.

Em outro momento, buscou-se analisar o espaço de ensino a partir de sua expressão percebida-concebida-vivida. Por meio de Henri Lefebvre (2000) nota-se a importância da relação construída entre os estudantes e o espaço em que convivem, reproduzem normas sociais e constroem conhecimento. Isso porque o vínculo com o ambiente escolar, impulsionado por uma tendência transformadora nas práticas educativas afloram o potencial de criatividade e resistência à ordem hegemônica. Tal trajeto reflexivo se tornou viável no diálogo com a importância das experiências espaciais para construção do conhecimento, presente em Tuan (2015). Assim, a pesquisa se mostrou deveras produtiva em discussões contemporâneas, abrindo uma importante agenda de investigação sobre a centralidade da experiência corpórea para uma aprendizagem comprometida com o espaço circundante.

Por fim, retoma-se a discussão sobre as experiências genuínas de espaço e sua potencialidade em catalisar processos sociais de busca pela participação cidadã. Esse é um aspecto a ser aplicado em estudos de caso que visem documentar a experiência em sala de aula, norteadas pelos referenciais aqui apresentados. A busca por práticas educativas que valorizem a espacialidade e a corporeidade dos alunos promete não apenas enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, mas também fortalecer o vínculo dos estudantes com a sociedade e a natureza, promovendo uma educação verdadeiramente transformadora.

Referências Bibliográficas

AUSUBEL, David. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. 1ª ed. Lisboa: Plátano, 2003. 222 p.

BENTES, Rodrigo Nascimento; MENDES, Luiz Augusto Soares. Desenho e Topofilia: recursos facilitadores no processo de ensino-aprendizagem da categoria geográfica lugar. **Revista Ensino De Geografia**, v. 03, n. 01. Recife: 2020. DOI:10.51359/2594-9616.2020.243360 Acesso em: 03/03/2024

CHARLES, Cerqueira de Araújo Gilvan. Tendências Pedagógicas e Geografia Escolar. **Revista Presença Geográfica**, v. 07, n. 03. Porto Velho: 2022. Disponível em: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/274/2742036008/> Acesso em: 03/03/2024

CLAVAL, Paul. **A terra dos homens: a geografia**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2010. 143 p.

COLLINGE, Chris. The Différance between Society and Space: Nested Scales and the Returns of Spatial Fetishism. **Environment and Planning D: Society & Space**. v. 23, n. 02. Thousand Oaks: 2005. DOI:10.1068/d360t Acesso em: 03/03/2024

DINIZ FILHO, Luiz Lopes. **Fundamentos epistemológicos da geografia**. 1ª ed. Curitiba: Editora IBPEX, 2009. 267 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 143 p.

FIGUEIREDO FILHO, Dalson B. F.; GONÇALVES, Aidio. J M. **Banco de Teses e Dissertações da CAPES (1987-2021)** in Open Science Repository. Disponível em: osf.io/qva6u Acesso em: 14/03/2024

LACOSTE, Yves. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 1ª ed. Campinas: Papirus, 1988. 224 p.

LEFEBVRE, Henri. **La production de l'espace**. 4ª ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000. 464 p.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal/Lógica Dialética**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 218 p.

LIMA, Elias Lopes de. A corporeidade como um recurso metodológico da geograficidade. **Revista de Geografia**; v. 5, n. especial. Recife:

2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/geografia/article/view/17970> Acesso em: 24/04/2024

LUCKESI, Cipriano. C. **Filosofia da Educação**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1994. 143 p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018. 662 p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Filósofo e sua Sombra** in CHAUÍ, M. de S. (Org.). Textos Escolhidos. 1ª ed. São Paulo: Abril Cultural. 1975. p. 88-255

MONBEIG, Pierre. **Novos estudos de Geografia humana brasileira**. 1ª ed. São Paulo: Difel, 1957. 286 p.

OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de. **Sentidos da Geografia Escolar**. 1ª ed. Fortaleza: Edições UFC, 2009. 222 p.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e Modernidade**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 368 p.

GUEDES, Neide Cavalcante. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2. Fortaleza: 2021 Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4815> Acesso em: 24/04/2024

PIAGET, Jean.; INHELDER, Bärbel. **The Child 's Concept of Space**. 408 ed. New York: Norton Library, 1967. 490 p.

RSTUDIO. **Integrated Development for R**. in RStudio Team. Boston: 2020. Disponível em: <http://www.rstudio.com/> Acesso em: 29/02/2024

SANTOS, Jéssica Bianca dos Santos; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Corporeidade e geografia escolar: reflexões sobre emparedamento x desemparedamento na/da aprendizagem in **Anais do XIV ENANPEGE**. Realize Editora. Campina Grande: 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/78015> Acesso em: 02/04/2024

SCHMID, Christian. A teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre: em direção a uma dialética tridimensional. **GEOUSP – espaço e tempo**, v. 16, n.03, São Paulo: 2012. DOI:10.11606/issn.2179-0892. geousp.2012.74284 Acesso em: 03/03/2024

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: uma perspectiva da experiência. 1ª ed. Londrina: Eduel, 2015. 248 p.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. 1ª ed. Londrina: Eduel, 2012. 342 p.

CAPÍTULO 9

COLABORAÇÃO NA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: PERSPECTIVA UBUNTU¹

Stefania de Brito Matos de Oliveira

Doutoranda do Instituto de Educação de Lisboa
stefania.professora@gmail.com

RESUMO

O objetivo desta reflexão é evidenciar dimensões da Supervisão Pedagógica que favoreçam a colaboração, relações harmoniosas e significativas de aprendizagem no ambiente educativo. Trata-se de um estudo bibliográfico, que para sustentar a argumentação, recorreu a autores que abarcam a temática, pautando-se principalmente em Candau (1983, 2014), Alarcão e Tavares (2010), Alarcão e Canha (2013) e Mesquita e Roldão (2017) em diálogo com a perspectiva da coletividade presente na expressão filosófica ubuntu, fundamentada em Ramose (2005), Negreiros (2023) e Rebola *et al.* (2023).

Palavras-Chave: Educação; Trabalho Colaborativo; Supervisão Pedagógica.

ABSTRACT

The objective of this reflection is to highlight dimensions of Pedagogical Supervision that favor collaboration, harmonious and meaningful learning relationships in the educational environment. This is a bibliographical study, which, to support the argument, used authors who cover the theme, mainly Candau (1983, 2014), Nóvoa (1999), Alarcão and Tavares (2010), Alarcão and Canha (2013), Mesquita and Roldão (2017) in dialogue with the perspective of collectivity present in the philosophical expression Ubuntu, based on Ramose (2005) and Negreiros (2023) and Rebola *et al.* (2023).
Keywords: Education; Collaborative Work; Pedagogical Supervision.

1 Esta reflexão integra a UIDEF — Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, UIDB/04107/2020, <https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>.

Introdução

A Supervisão Pedagógica e a colaboração integram conceitos centrais nesta reflexão, contudo, não é objetivo deste manuscrito apresentar respostas pragmáticas de como desenvolver o trabalho colaborativo em contextos educativos, cada ambiente possui suas especificidades (Candau, 2014), sua cultura e seus paradigmas. Os ambientes educativos atuais são plurais, com isso, torna-se fundamental pensarmos em práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento das múltiplas competências dos estudantes e professores, como também, em como acolher e incluir as pessoas e suas especificidades, motivando-as e apoiando-as no desenvolvimento de novos conhecimentos e na superação de desafios. Assim sendo, pretende-se contextualizar dilemas e dimensões que envolvem as práticas de supervisão colaborativa em diálogo com as perspectivas de coletividade presente na filosofia Ubuntu.

Há processos e práticas de supervisão em diferentes ciclos educativos e áreas disciplinares, esta reflexão ater-se-á na supervisão pedagógica no ambiente educacional. Pretende-se contribuir para clarificar os tributos oferecidos a partir do trabalho entre pares, que possibilita o crescimento profissional e o enriquecimento pedagógico, todavia, para que esse ambiente favoreça ações que façam sentido para todos, a desenvolver empatia, solidariedade e aprendizagem mútua, faz-se necessário uma comunicação horizontal entre todos que integram essa comunidade. Assim, a ideia de colaboração aqui designada concorda com Alarcão e Canha (2013) em que “implica confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho” (p.48). Portanto, o desenvolvimento da colaboração exige que todos os envolvidos no processo tenham o desejo e disponibilidade de negociar e partilhar objetivos, de questionar e dialogar com a finalidade de superar os desafios enfrentados. À luz disso, para a aplicação da colaboração, necessitamos de um ambiente em que as pessoas estejam a trabalhar em prol do bem da coletividade, vertente que dialoga com a expressão ubuntu.

O termo ubuntu emergiu na África do Sul, de origem etimológica nos idiomas Zulu e Xhoso (Cavalcante, 2020), na perspectiva da construção e preocupação com o bem-estar do outro e da coletividade.

de. Assim sendo, ubuntu se manifesta através de relações de partilha com sentido de humanidade e que os movimentos comunitários devem ser respaldados pela solidariedade e respeito. Para Ramose (2005), o conceito de ubuntu é central na filosofia africana, ‘ubu’ refere-se a ideia de ser e ‘ntu’ ao modo de ser. Portanto, o ‘ubu’ e o ‘ntu’ constituem uma unidade inseparável, não há uma divisão entre a natureza do ser e do conhecimento, ele emerge das experiências, interações e transformações do próprio ser que o busca.

Ciente de que os espaços educativos são plurais e que as instituições de ensino abarcam culturas, comportamentos e emoções, é importante pensarmos nas relações nesses ambientes, para o acolhimento das pessoas que integram esses espaços e de comportamentos que possam favorecer as suas aprendizagens e valorizar a diversidade (Candau, 1983; 2014). Sabemos dos desafios e da complexidade que é desenvolver processos para uma cultura de colaboração. Como enfatizaram Formosinho, Machado e Mesquita (2015)

A promoção do trabalho colaborativo requer a passagem de uma cultura da homogeneidade para uma cultura da diversidade, de uma cultura da subordinação para uma cultura de autonomia e de uma cultura de isolamento para uma cultura de colaboração (p.15)

O caminho para essas mudanças sai de uma lógica individualista, em que o professor resolve seus problemas sozinho, dentro de sua sala com seus respectivos alunos, para uma lógica participativa, em que todos são responsáveis pelos estudantes que integram a instituição de ensino, ou seja, todos contribuem para o “sucesso” desse aprendente. Docentes, supervisores e equipe pedagógica em relações de partilhas e diálogos buscam solucionar conflitos, promovendo o respeito mútuo em prol do desenvolvimento de todos, da melhoria das aprendizagens e do ambiente educativo.

A Supervisão Pedagógica e o Supervisor

A palavra supervisão é formada pela junção de duas raízes latinas: o prefixo super que pode significar grande, sobre ou acima, e o

substantivo *visio* que é derivado de “*videre*”, que significa ver e olhar. Portanto, a palavra sugere o ato de ‘ver de cima’ ou de ‘olhar ampliado’, dessa forma, o supervisor pode ser considerado um sujeito com um abundante olhar sobre o processo pedagógico. Alarcão e Canha (2013) evidenciam que a supervisão pode representar diferentes conceitos e descrições, os autores destacam 10 conceitos: formação, *coaching*, gestão e administração, coordenação, liderança, mediação, monitorização, regulação, inspeção e fiscalização e avaliação (p.18). Nesta reflexão iremos lançar luz na modalidade formativa com abordagens interativas e construtivistas.

Segundo Mesquita e Roldão (2017) na abordagem interativa há partilhas entre formadores e estudantes com relações dialógicas e na construtivista o conhecimento é construído a partir das problematizações e resoluções de problemas. Entendendo que cada interação dar-se-á de maneira distinta, é necessário que nos processos de formação o formador e/ou supervisor, “atenda às necessidades dos formandos, mantendo-se a necessária autoestima e equilibrando a necessidade de apoio ou de confronto em determinado momento” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 83). A concepção de confronto adotada neste estudo bibliográfico corresponde à designação na sua compreensão etimológica “*confrontare*”(origem do latim), que significa “pôr frente a frente” e não de se opor ou desafiar, dessa forma, esse confronto deve fomentar a reflexão do formador e/ou supervisor e dos formandos, numa perspetiva de cultura de trabalho reflexivo.

Nesta relação, como citado por Formosinho (2002)

Este supervisor procura estabelecer uma cultura de trabalho reflexivo e orientada para o questionamento que desenvolva a independência e interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa autorrenovação colaborativa para benefício de todos os alunos. (p. 26).

Nesse sentido, o trabalho reflexivo ocorre em parceria. A partir do momento em que há uma complexidade de fatos, há também indagações, análises e reflexões para torná-los claros. Com isso, caso ma-

nifeste-se algum problema durante a ‘caminhada educativa’, a ideia é que a equipe pedagógica consiga identificá-lo e possa agir na tentativa de solucioná-lo, para tal, a supervisão poderá ser entendida como evidenciado por Stones (1984), como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico, esse sentido abarca paradigmas de uma supervisão para melhorias. Segundo Fontes e Viana (2003) nesse paradigma o supervisor deve

pensar, refletir e investigar a sua prática, através de pesquisa, que deve acompanhar o ensino, apontando caminhos, criando atalhos, produzindo outras ações, reformulando concepções, produzindo rupturas e continuidades na prática pedagógica (Fontes e Viana, 2003, p. 58).

Contudo, em muitos cenários, essa supervisão ainda se apresenta como inspeção e controle para punições, o que não favorece a construção e desenvolvimento de novas práticas educativas e prol de aprendizagens significativas.

Sobre possíveis cenários para a supervisão pedagógica, Alarcão e Tavares (2003, pp. 17-44) evidenciam nove: de imitação artesanal; pela descoberta guiada; behaviorista; clínico; psicopedagógico; pessoalista; ecológico; dialógico. Os autores destacaram que um cenário não exclui o outro e que podem se correlacionar. Mesquita e Roldão (2017) sustentam a ideia de Alarcão e Tavares (2003) e referenciam os cenários como modelos, sintetizam também que “nenhum dos modelos é exclusivo, mas sim completo” (p.75).

Segundo Alarcão e Tavares (1987) a supervisão pedagógica pode ser perspectivada a candidatos a professores na sua formação inicial ou dirigida a professores já em carreira, ideia reforçada por Oliveira-Formosinho (2002) que sinaliza que essa formação envolve os saberes e a comunidade educativa e contribui para o desenvolvimento das aprendizagens. Contudo, a autora (Oliveira-Formosinho, 2002) evidencia que a supervisão não é um processo simples, pois está relacionado às organizações escolares, seus mecanismos e dinâmicas que se encontram em expansão, ela diz “é, assim, naturalmente um processo complexo onde muito está previamente pensado, onde muito é emergente.” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.118). Nas duas con-

cepções apresentadas por Alarcão e Tavares (1987) o supervisor dialoga didaticamente com o processo educativo, à medida que interage e intervém no âmbito escolar. Na percepção da formação inicial, esse, tendo em vista sua experiência, irá orientar o novo docente metodologicamente e nas práticas pedagógicas que já tem conhecimento prévio, na formação continuada, esse supervisor irá apoiar, dialogar e oportunizar ferramentas para o desenvolvimento das identidades dos professores, das práticas e dos processos educativos. Assim, uma abordagem formativa de supervisão, tem como objetivo melhorar o processo ensino-aprendizagem a partir de uma relação de cooperatividade e reflexão constante das ações. Na visão formativa e colaborativa, o supervisor trabalha em conjunto com o professor, levando em consideração as suas experiências para em equipe tentar buscar soluções para os problemas que possam vir a surgir. Assim, o supervisor

Atento à riqueza ou inibições provenientes das suas experiências passadas, aos seus sentimentos, às suas percepções e à sua capacidade de autorreflexão, o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor um espírito de investigação-ação num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor, pessoa, profissional. (Alarcão e Tavares, 1987, p.47).

Nesse ângulo, o supervisor age em uma relação de interação e reflexão com o professor, acolhendo os seus saberes e experiências e questionando o seu próprio conhecimento com a finalidade de melhorar as suas ações.

No Brasil, há uma tentativa governamental de instituir a função de supervisor pedagógico. O Projeto de Lei nº 4.106-B de 2012, tentou regulamentar o exercício da profissão de Supervisor Educacional, entretanto, em 23 de outubro de 2013, o parecer foi rejeitado e a comissão destacou que não se pode restringir a atuação como supervisor a um profissional com tal especialização, segundo a comissão “o perfil de formação que os cursos de pedagogia promovem não trabalham mais na ideia de especialista, mas do profissional de educação que atua em diversas funções, dentre elas a de supervisor” (Brasil, 2012,

p.7). As discussões acerca do Projeto de Lei (Brasil, 2012) foram retomadas e encontram-se em andamento (Brasil, 2023), evidenciando preocupações acerca das práticas da supervisão pedagógica, a percebê-las como atividades de articulação no ambiente educativo para o desenvolvimento de ações que contribuam para a melhoria das aprendizagens e sucesso escolar dos estudantes.

Portanto, nota-se que no campo legislativo há interesse em regulamentar a atividade de supervisão pedagógica, todavia, para que as políticas públicas sejam eficientes, é necessário entender a escola como um sistema social, em que as suas especificidades e dinâmicas devem ser consideradas e valorizadas. Assim sendo, quando se discute a prática da supervisão pedagógica deve se fazer na vertente qualitativa de reflexão sobre a práxis educativa para aprendizagens significativas e não estática, assim, as práticas de supervisão pedagógica devem corresponder à realidade do contexto escolar em que estão inseridas, a pensar no desenvolvimento profissional dos professores, melhoria das práticas e das relações ensino-aprendizagem.

Dimensões da Supervisão Pedagógica

A construção de uma profissionalização docente ao serviço de uma escola inclusiva e de aprendizagens significativas, requer processos de debates participados (Formosinho, 2009) acerca das problemáticas enfrentadas em cada contexto educativo (Candau, 2014), com luz na trajetória dos que integram esse contexto porque “as diferentes formas de os professores se ligarem ao trabalho tem a ver com os diferentes percursos de vida de cada um” (Formosinho e Machado, 2009, p.164). Assim sendo, numa supervisão pedagógica formativa, a combinação do saber da experiência, com o saber da pedagogia e o saber das disciplinas (Nóvoa, 2014) devem ser articulados na perspectiva de valorizar a capacidade reflexiva do professor e incentivá-lo à resolução de problemas (Elliott, 1989). Entretanto, sabemos que o ideal nem sempre ocorre nas instituições de ensino. Cericato (2016), no contexto brasileiro, analisou questões que envolvem a profissão docente e evidenciou que a formação inicial precisa incorporar projetos que se articulem com a realidade das escolas e que a formação continuada necessita de

maior concentração em grupos de pesquisas para inovações pedagógicas e melhorias as práticas educativas. Silva *et al.* (2024) analisaram criticamente a profissionalização docente na formação inicial de professores brasileiros e constataram um caráter regulador e prescritivo nesse âmbito. Tendo em vista, consciência em parâmetros que favorecem a profissionalidade e valorização docente, a supervisão pedagógica pode, ou não, se apresentar como um contributo à melhoria das aprendizagens dos estudantes, à formação de professores e à promoção de ambientes acolhedores e inovadores. Há muitos elementos e conceitos que abarcam a supervisão pedagógica. Mesquita e Roldão (2017) destacam que a supervisão pode ter 3 definições

1-Ato ou efeito de supervisionar, coordenar ou inspecionar

2-Observação crítica de atividades e ações

3-Atividade de cooperação claramente organizada destinada a melhorar o ensino pela inspiração, o encorajamento, a reorientação ou mesmo rescisão do trabalho docente (Mesquita e Roldão, 2017, p.55)

Assim sendo, na primeira definição de Mesquita e Roldão (2017) a supervisão apresenta-se numa abordagem de controle, a segunda de análise reflexiva sobre uma tarefa e comportamento, e a terceira como uma atividade que possa dar suporte e motivar para a construção de novas abordagens a oferecer críticas construtivas que possam favorecer a reflexão e desenvolvimento de novas ações. A observação crítica apresenta-se como uma análise detalhada e cuidadosa acerca das atividades e ações, buscando a compreensão de aspectos específicos e avaliando as implicações. Dessa forma, a supervisão pode concretizar-se sobre modalidades que venham a estimular os intervenientes numa perspectiva de crescimento e aprendizagem ao longo da vida. Alarcão e Canha (2013) referem-se que o ambiente formativo estimula o desenvolvimento e o ambiente inspetivo centra-se no cumprimento das normas, contudo, faz-se necessário sublinhar que inspecionar pode apresentar-se como uma ação benéfica para reformular e melhorar as ações. Sendo assim, a preocupação deve recair sobre a melhor forma de regular, evidenciando com clareza seus

propósitos, que esses propósitos sejam possíveis e de acordo com a realidade em que se apresenta. Portanto, a regulação deverá originar reflexão para que os envolvidos possam clarificar o trajeto de maneira construtiva e sejam estimulados de maneira ética (Caetano, 2019) a reestruturá-lo.

Nesse sentido, o trabalho reflexivo ocorre em parceria, quando algum problema durante a ‘caminhada educativa’ surge, é necessário que o grupo consiga percebê-lo, compreenda as suas possíveis consequências e pense em possíveis ações para solucioná-lo. Logo, em uma escola reflexiva, o supervisor apoia a comunidade educativa promovendo diálogos e organizando práticas, ele realiza atividades com a finalidade de

provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a ação do coletivo das pessoas individuais” (Alarcão e Tavares, 2010, p. 149).

Então, na aprendizagem colaborativa, o supervisor é participativo, democrático e todos os assuntos referentes ao processo educativo são partilhados. Para Alarcão e Tavares (1987) as principais funções do supervisor são: observar, ajudar e reorientar.

Supervisão Pedagógica Colaborativa

Alarcão e Canha (2013, pp. 37-38) sintetizaram um processo de evolução da prática da supervisão pedagógica na linha histórica natural, segundo os autores

Evolução da Supervisão Pedagógica	
De (passado)	Para (presente)
Da formação de professores	à formação de outros profissionais
Da formação inicial	à formação ao longo da vida
De uma relação hierarquizada	à uma relação colaborativa
De uma orientação normativa	à uma orientação reflexiva
De uma atitude fiscalizadora	a uma perspectiva de desenvolvimentista
Do olhar sobre a técnica	à consideração da atitude crítica

Da supervisão punitiva	à supervisão prudencial
Da mera classificação	à avaliação formativa
Da avaliação de comportamento	à análise de competências
Do <i>feedback</i> unidirecional	ao <i>feedback</i> colaborativo e interativo
De uma supervisão vertical	à autossupervisão e à supervisão horizontal
Da consideração da atividade em si	à relação pessoa/atividade/contexto
De uma atitude passiva dos profissionais	a uma atitude questionante, transformadora
Da microcontextualização	à multicontextualização ecológica
Da sala de aula	à escola
Da prática ocasional da supervisão	à prática sistemática
Da qualidade do produto contextualizado	ao processo da sua consecução e sua relação com a qualidade

No entendimento de Isabel Alarcão e Bernardo Canha (2013) a prática passou de uma dimensão individualista e punitiva, para uma reflexiva e colaborativa, para uma pedagogia da participação, com a estruturação de esquemas internos, com investigação, com aprendizagem pela descoberta e dando significado às experiências (Formosinho *et al.* 2015). Contudo, em alguns contextos, ultrapassar barreiras construídas no passado ainda é um desafio, e alcançar modelos de supervisão ecológicos e dialógicos, um desejo. No modelo ecológico os processos pedagógicos são interativos e a supervisão tem cariz reflexivo, a “supervisão assume um papel de organizador e gestor de contextos de desenvolvimento profissional” (Mesquita & Rodão, 2017, p.73). O modelo dialógico dá voz aos intervenientes em todos os processos: pedagógicos, interrelacionais e institucionais; oferecendo autonomia aos professores, estimula o pensar, pesquisar e agir.

Esses estímulos abarcam os estudos da pesquisadora Ana Paula Caetano (2003), com foco na investigação-ação, em que docentes são incentivados a refletir sobre as suas práticas e estruturar ações para solucionar problemáticas. Na obra intitulada ‘Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola’, Caetano (2003) revelou problemáticas, processos e concepções que envolvem componentes investigativos e relacionais no desenvolvimento colaborativo. Evidenciou que as concepções sobre mudança envolvem uma ação, a reflexão sobre a ação, uma investigação com o objetivo de compreendê-la, assim, no processo de construção, ela-

boração e aplicação da ação, aprende-se, elabora-se, julga-se e reformula a ação (Caetano, 2003, p. 199). Não é uma tarefa fácil; requer diálogo e organização contínuos. Nessa ótica, o supervisor e/ou professor se despe das expressões tradicionais ‘eu sou’, ‘eu faço’ e adota as expressões ‘nós somos’(ubuntu) e ‘nós fazemos’.

Filosofia Ubuntu e a Supervisão Pedagógica

No ambiente educacional o ser e estar são papéis que podem provocar constrangimentos, no Brasil, nas escolas públicas, o papel do supervisor pedagógico ou orientador educacional é desempenhado por um professor. Esse professor, normalmente, é escolhido pelo diretor geral da escola ou pela comunidade educativa. Em algumas situações, por variadas circunstâncias, esse supervisor pode vir a se distanciar da realidade de dentro da sala de aula, das relações ensino-aprendizagem e professor-aluno, passando a executar uma função meramente democrática de organização institucional de metas estabelecidas a cumprir. Na construção dessa personificação de um supervisor distante, que regularmente profere ‘eu sou o coordenador’ e ‘ele é o professor’, cria-se um ocultamento de ‘eu sou um professor na função de supervisor’ para ‘eu sou o supervisor’.

A expressão “eu sou” pode contemplar muitos sentidos; entretanto, na relação entre o professor e o supervisor, pode construir muros que impedem relações dialógicas e interativas ao serviço do desenvolvimento. Portanto, quando as ações de supervisão compreendem orientações transformadoras, reflexivas, assentes em interações e dinâmicas para a melhoria dos contextos educativos, das relações estabelecidas nele, do próprio ensino e do aperfeiçoamento, estudantes, professores e pessoas da comunidade educativa se sentem envolvidas no processo e são estimulados ao desenvolvimento de novas competências.

Assim sendo, a discussão sobre alguns conceitos da Filosofia Ubuntu podem favorecer a reflexão acerca de possíveis relações entre o supervisor e o professor e entre a supervisão e o contexto escolar, para a promoção de ambientes que possam vir a semear o acolhimento e o diálogo, em que as aprendizagens façam sentido para os en-

volvidos (Ausubel et al., 1978), e que incentivem conexões, permitindo que os conhecimentos sejam compreendidos de maneira profunda.

O ubuntu apresenta-se com diferentes nomenclaturas no continente africano e abarca significados que envolvem a coletividade e pluralidade (Negreiros, 2023), a filosofia africana não exclui a filosofia tradicional, todavia, engloba também conceitos de espiritualidade e ancestralidade. Para Machado (2019)

a filosofia caracteriza-se por uma criação contínua de conceitos, de reflexões que levam a ações reais para o bem-estar e o bem viver da pessoa, é o compromisso com o Outro e com a sociedade em que se vive (Machado, 2019, p. 240).

Para o filósofo Magobe Ramose (2005) o termo ubuntu é essencial na filosofia africana porque expressa conexões e dimensões das relações humanas, o autor associa a expressão a uma árvore, o que pode levar-nos a perceber a humanidade como essa árvore e cada galho a representação de uma pessoa, com sua forma única de ser e estar, contudo, um elemento fundamental para a sobrevivência, exuberância e frutificação desse organismo vivo. Sendo assim, a coletividade apresenta-se como algo essencial para as relações, e essa conceitualização também pode ser desenvolvida e aplicada para a prática pedagógica, nas relações de supervisão e de ensino-aprendizagem. Numa visão em que não há superioridade nas conexões e sim interações reflexivas e dialógicas para superar desafios.

Essa ideia já está sendo difundida em alguns estudos e áreas. Bispo (2022) investigou os desafios do processo de formação de professores de Libras e as contribuições da filosofia ubuntu à ação pedagógica. Ela constatou que o grupo de professores em formação, constituído por pessoas surdas e ouvintes e os formadores atribuíram relevância ao significado de ubuntu, destaca que foi um desafio construir um Projeto Político de Curso, todavia, que os participantes valorizaram a representação prática das relações e a ideia “eu sou porque nós somos” (Ramos, 2005). O estudo de Vera Bispo evidenciou que a reflexão e empatia a partir do significado ubuntu favoreceram a “capacidade de aprenderem mutuamente” (Bispo, 2022, p.87). Em Portu-

gal, foi criada uma academia denominada Academia de Líderes Ubuntu com o objetivo de promover conexão entre as pessoas e o programa funciona em parceria com vários países, incluindo o Brasil, pretende apoiar pessoas no desenvolvimento de competências sociais e emocionais (Vieira, 2023). A Direção Geral de Educação de Portugal, no contexto de pandemia, disponibilizou módulos de formação associados a Academia de Líderes Ubuntu (DGE, 2020). Em 2023, a revista Ubuntu destacou estudos que envolvem a filosofia em contextos educativos (Rebola *et al*, 2023), analisaram 29 escolas entre 2021 e 2022 que aplicaram a filosofia nas categorias das cinco competências que se destacam como pilares do projeto: autoconhecimento, autoconfiança, resiliência, empatia e serviço. Também, realizaram análises para o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos e o estudo acerca dos cinco pilares

evidencia melhorias estatisticamente significativas em todos, sendo o conhecimento da Filosofia Ubuntu o serviço, a empatia e a resiliência dimensões onde se encontram melhores resultados (Rebola *et al.*, 2023, p.233)

A dimensão do serviço corresponde às ideias de ajudar o próximo e partilhar, a da empatia a de se colocar no lugar do outro e a da resiliência (Rebola *et al*, 2023). Gonçalves e Santos (2023) realizaram um estudo no Agrupamento de Escolas à Beira do Douro, da Educação Pré-escolar ao Ensino Secundário com o objetivo de identificar como um programa desenvolvido a partir da Filosofia Ubuntu pode contribuir para uma cultura de cidadania a desenvolver competências sócio emocionais, usaram como metodologia da pesquisa o estudo de caso e para a recolha de dados entrevistas, análise documental e *focus de group*. Os pesquisadores (Gonçalves e Santos, 2023) evidenciaram os laços relacionais alicerçados na empatia, compromisso e que o programa desenvolvido “superam os constrangimentos (...) está construindo um caminho para um aprofundamento de uma cultura de participação” (Gonçalves e Santos, 2023, p. 88)

À luz disso, essas ideias comungam com as de Alarcão e Canha (2013) na perspectiva de uma supervisão contemporânea, como

também com a de Caetano (2003) que incentiva os professores na identificação e resolução de problemas.

Considerações finais

Cientes das constantes transformações nos paradigmas educacionais, em diversificadas dimensões, são necessários olhares atentos e plurais na tentativa de sanar as dificuldades. Sendo assim, a Supervisão Pedagógica deve estar ao serviço da melhoria das ações no ambiente educativo, como contributo contínuo durante o processo ensino-aprendizagem. Sabemos que a ‘missão’ de melhoria das aprendizagens requer grande comprometimento por todas as partes: supervisor; professor; equipe pedagógica e comunidade escolar. Necessita também, pensamento nas ações e sobre as ações pedagógicas, nos quais estejam sempre em foco o bem-estar e sucesso dos estudantes, docentes e comunidade educativa, valorizando as competências e habilidades individuais, fomentando relações e interações que atendam ao bem comum.

No paradigma da colaboração, o supervisor é um profissional reflexivo, atento e disponível para cooperação e assistência didática ao professor. Ele assessora no processo de reflexão e melhoria, da formação inicial e contínua, das dinâmicas pedagógicas, das aprendizagens. Assim, mais do que uma supervisão reflexiva com *feedbacks* construtivos (Mesquita e Roldão, 2017), a partir do diálogo com a Filosofia Ubuntu ele exercita diariamente a sua humanidade para acolher e apoiar outros humanos. Parafraseando Ramose (2005), entendendo a escola como uma árvore, o supervisor pode se perceber como um galho dessa árvore e também como um possível arborista dela, a zelar com esmero por esse ser vivo, fica atento à luminosidade que ela está exposta (ações), à quantidade de água necessária para o seu bem-estar (estratégias) e tem uma observação ativa na tonalidade do verde das folhas para identificar as suas necessidades. Entretanto, nessa relação, essa árvore interage e dialoga porque o aprendizado é mútuo e constante. Nesta paisagem, essa árvore fala e é ouvida, à luz que todos os saberes são valorizados (Candau, 2014), os seres, os galhos

e os arborista, nos processos interativos, contribuem com o seu saber para a construção de saberes que possam ser refletidos e partilhados.

Assim, a pluralidade dos ambientes educativos ao relacionar-se com processos de autoconhecimento, resiliência, empatia e serviço (Rebola et al., 2023) podem favorecer a criação de ambientes colaborativos, em que as práticas da Supervisão Pedagógica possam incentivar a investigação-ação, autorreflexão dos professores e a construção de ambientes democráticos, inovadores e acolhedores.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, J. Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina, 1987.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, J. Supervisão da Prática Pedagógica. Coimbra: Livraria Almedina, 2003.

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora, 2001.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, J. Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2010.

ASANTE, Molefi Kete (Org.). Ubuntu: I Am Because We Are – A África em Nós. Tradução de Carlos Serrano. São Paulo: Filhos da África, 2020.

BISPO, Janiny Pires Seles. Formação de professores de Libras: a prática Ubuntu como possibilidade à ação pedagógica. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras, Vitória da Conquista, BA, 2022.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. Educational Psychology: A Cognitive View. 2. ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 4.106-B, de 2012. Regulamenta o exercício da profissão de Supervisor Educacional, e dá outras providências; tendo parecer: da Comissão de Educação, pela rejeição (relator: Dep.

Jean Wyllys); e da Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público, pela aprovação, com emenda (relatora: Dep. Flávia Moraes). Autor: Dep. Ademir Camilo. 2012.

BRASIL. Requerimento n.º de 2023. Do Sr. Pompeo de Mattos e outros. Requer a inclusão na Ordem do Dia do Projeto de Lei n.º 4106, de 2012, que regulamenta o exercício da profissão de Supervisor Educacional e dá outras providências. 2023.

CAETANO, Ana Paula. Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão. *Revista Estreia Diálogos*, v. 4, n. 1, p. 53-73, 2019.

CAETANO, Ana Paula. Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola. *Ciências da Educação*, 2003.

CAVALCANTE, Kellison Lima. Fundamentos da filosofia Ubuntu: afro-perspectivas e o humanismo africano. *Revista Semiárido De Visu*, Petrolina, v. 8, n. 2, p. 184-192, 2020.

CANDAU, Vera Maria. Supervisão pedagógica: uma reflexão crítica. Petrópolis: Vozes, 1983.

CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*, v. 37, n. 1, p. 33-41, 2014.

CERICATO, Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Estudos – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, n. 246, p. [páginas do artigo], maio/ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/373714647>.

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. Campinas: Papirus, 2013.

DJU, Antonio Oliveira. Alteridade e Educação: uma contribuição de Paulo Freire e da filosofia Ubuntu para uma educação humanizadora. 2021. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

ELLIOT, J. Teacher evaluation and teaching as a moral science. In *Perspectives on teacher professional development*. London: The Falmer Press, p. 239-258, 1989.

FORMOSINHO, João (Org.). A Supervisão na Formação de Professores II: da organização à pessoa. Porto: Porto Editora, 2002.

FORMOSINHO, João (Org.). Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Professores na escola de massas: novos papéis, nova profissionalidade. In: FORMOSINHO, João (Org.). Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 143-163.

FONTES, R. S.; VIANA, S. R. Supervisão e orientação: outras palavras necessárias. *Presença Pedagógica*, v. 9, n. 49, p. 55-61, jan./fev. 2003.

GONÇALVES, Daniela. & SANTOS, Júlio. À beira do(s) outro(s) e com o(s) outro(s): a estratégia institucional de uma escola Ubuntu. *Revista de Ciências Sociais*, 2023, 1, 70-94.

LAMY, Francisco. Supervisão pedagógica. Vila Nova de Gaia: Edições Asa, 2009. *Revista Correio da Educação*, n.º 339. Disponível em: http://www.asa.pt/CE/PDF/339/CE_339_Artigo_2.pdf. Acesso em: 4 out. 2024.

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

MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia africana: ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensino das africanidades. Fortaleza: Imprece, 2019.

MESQUITA, Elza; ROLDÃO, Maria do Céu. Formação Inicial de Professores: A supervisão pedagógica no âmbito do processo Bolonha. Lisboa: Edições Sílabo, 2017.

NEGREIROS, Regina Coeli Araújo Trindade. Ubuntu: ancestralidade e espiritualidade na perspectiva de uma filosofia africana. 2023. Tese (Doutorado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa, PB, 2023.

NÓVOA, António. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, João. Em direção a um modelo ecológico de supervisão de professores: uma investigação na formação de educadores de infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, João (Org.). *A Su-*

pervisão na Formação de Professores I: da sala à escola. Porto: Porto Editora, 2002. p. 94-120.

RAMOSE, Mogobe B. *African Philosophy Through Ubuntu*. Harare: Mond Books, 2005.

Rebola, Fernando., Nogueira, Isabel Claudia., Gouveia, João., Gonçalves, José, Luís., Carvalho, Luísa. & Fonseca, Susana. *Academia de Líderes Ubuntu Júnior no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Efeitos em Educadores e Alunos*. *Ubuntu: Revista de Ciências Sociais*, 2023, 1, p.194-235.

STONES, Edgar. *Supervision in Teacher Education: A Counseling and Pedagogical Approach*. London: Methuen & Co. Ltd, 1984

Webgrafia

Direção Geral de Educação. Programa Escolas Ubuntu. 28 de julho de 2020. Disponível em: <https://dge.mec.pt/noticias/programa-escolas-ubuntu> . Acesso em : [11 de outubro 2024].

SILVA, Maria Angélica da; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde; MARINHO, Paulo. Profissionalização docente e projetos em disputa na formação inicial de professores no Brasil: na complexa teia da globalização e do neoliberalismo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 67, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.782>. Acesso em: [1 de outubro de 2024].

VIEIRA, Antônio. *ACADEMIA DE LÍDERES UBUNTU*. Escolas Ubuntu. Disponível em: <https://academialideresubuntu.org/pt/escolas-ubuntu>. Acesso em: [11 de outubro 2024].

CAPÍTULO 10

CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO NO ÂMBITO DA ALFABETIZAÇÃO E MULTILETRAMENTOS¹

CONTRIBUTIONS OF UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING: A STUDY IN THE FRAMEWORK OF LITERACY AND MULTILETERINGS

Valguenia Ferné de Souza Torres

Universidade Municipal de São Caetano do Sul
São Caetano – São Paulo
0000-0002-3786-4123

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar o resultado da pesquisa realizada com professoras do Ciclo de Alfabetização de uma escola pública na formação e elaboração de um planejamento com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), onde tínhamos como objetivo compreender e indicar as contribuições dos princípios do DUA às práticas de alfabetização e multiletramentos, para isso propomos aplicar os princípios do DUA as estratégias de ensino de professoras que atuam no Ciclo de Alfabetização; apoiar professoras no planejamento de atividades de aulas mediadas por tecnologia; desenvolver um objeto de aprendizagem multimodal para alfabetização e multiletramentos. Partimos da seguinte questão: Como os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) podem aprimorar as práticas educacionais de alfabetização e multiletramentos? A pesquisa tem caráter narrativo-autobiográfico e desenvolvimento onde ocorreu em ambiente virtual com ciclos de roda de conversa e análise relatos das professoras. As atividades aplicadas foram elaboradas nas rodas de conversa, onde as professoras indicavam os te-

¹ Este artigo faz parte da dissertação de Mestrado Contribuições do Desing Universal para Aprendizagem à prática educativa inclusiva: um estudo no âmbito da Alfabetização e Multiletramento, orientada pela Prof^ª Dr^a Elizabete Cristina Costa-Renders.

mas das aulas e junto com a pesquisadora, discutiam os recursos e estratégias que seriam aplicados nas aulas síncronas que as professoras realizavam com suas respectivas turmas. Como resultado, validamos que a abordagem do DUA contribui na elaboração de um planejamento inclusivo.

Palavras-chave: Desenho Universal para Aprendizagem, Educação inclusiva, Alfabetização, Multiletramentos, Formação de professores.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the result of the research carried out with teachers of the Literacy Cycle of a public school in the formation and elaboration of a planning based on the principles of Universal Design for Learning (DUA), where we aimed to understand and indicate the contributions of the principles of the DUA to the literacy practices and multi-tools for this, we propose to apply the principles of the DUA to the teaching strategies of teachers who work in the Literacy Cycle; supporting teachers in planning technology-mediated classroom activities; develop a multimodal learning object for literacy and multi-tools. We start from the following question: How can the principles of Universal Design for Learning (DUA) improve educational literacy and multi-tooling practices? The research has a narrative-autobiographical character and development where it took place in a virtual environment with cycles of conversation and analysis of teachers' reports. The applied activities were elaborated in the conversation circles, where the teachers indicated the themes of the classes and together with the researcher, discussed the resources and strategies that would be applied in the synchronous classes that the teachers carried out with their respective classes. As a result, we validate that the DUA approach contributes to the elaboration of inclusive planning.

Keywords: Universal Design for Learning, Inclusive Education, Literacy, Multi-tools, Teacher training.

Introdução

No processo de Alfabetização é fundamental a interação entre professor e aluno, é nesta interação e uso de estratégias que o profes-

sor propõe bons desafios e faz as intervenções necessárias para que a criança avance nas etapas da Alfabetização. Porém, como promover a mesma interação e realizar as intervenções necessárias no formato Remoto? Em 2020, fomos surpreendidos pela Pandemia (covid-19), escolas fechadas do dia para noite, uma nova realidade surgia e com ela um desafio maior, garantir o acesso as crianças e adolescentes a escolarização. Os professores precisaram reinventar as formas de ensinar, vídeos, aulas síncronas e assíncronas, tudo para garantir que as crianças tivessem acesso aos conteúdos mínimos.

Encontramos na abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) (CAST, 2018) caminhos e estratégias que nos deram o suporte para as intervenções no processo de Alfabetização e Multiletramento, durante o período do Ensino Remoto.

A proposta era desenvolver uma investigação utilizando os princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (CAST, 2018), a saber: 1. Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação (o quê?); 2. Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão (como?); 3. Proporcionar Modos Múltiplos de Autodesenvolvimento (por quê?). Nossa pergunta investigativa é: como os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) podem aprimorar às práticas educacionais de Alfabetização e Multiletramento?

O objetivo geral desta pesquisa: compreender e indicar as contribuições dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) às práticas de Alfabetização e Multiletramento.

Os objetivos específicos: aplicar os princípios do DUA nas estratégias de ensino de professoras que atuam no Ciclo de Alfabetização; apoiar professoras no planejamento de atividades de aulas mediadas por tecnologia; desenvolver um objeto de aprendizagem multimodal para Alfabetização e Multiletramento.

Para iniciarmos os estudos buscou-se na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Google *Academic* pesquisas que abordassem sobre a Alfabetização, Desenho Universal para Aprendizagem e Multiletramento no período entre 2009 e 2019, para estes indexadores não foram encontrados estudos que contribuíssem para pesquisa o que nos alertou sobre a importância do estudo.

Nas bases internacionais, também não foram encontrados estudos que contribuíssem para responder a nossa pergunta de investigação, confirmando assim, a necessidade de investir na pesquisa sobre o tema.

Nossos referenciais teóricos apontam para a discussão dos seguintes conceitos: dificuldades acentuadas de aprendizagem, alfabetização, multiletramento, educação inclusiva e Desenho Universal para Aprendizagem. Estes referenciais nos apoiaram no processo investigativo no sentido de construir, juntamente com as professoras participantes da pesquisa, meios para eliminar as barreiras enfrentadas pelos alunos no processo de alfabetização. Buscamos que estes sejam estimulados a construir estratégias próprias do aprender. Isso exige um novo olhar do professor para as diferentes formas de aprender, promovendo a inclusão de todos e enfrentando o fracasso escolar.

Metodologicamente, fizemos opção pela pesquisa narrativa-desenvolvimento, pois trabalharíamos com as experiências das professoras atuantes na rede de ensino pesquisada. Por meio de narrativas das vivências das professoras e da pesquisadora, se promoveu a reflexão da própria prática docente.

Os sujeitos da pesquisa foram as professoras do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano), pois nosso olhar se voltou para a prática do professor alfabetizador no Ensino Remoto. Importante ressaltar que, para atender ao Ensino Remoto, o município de São Paulo preparou um material específico, abordando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento elencados no “Currículo da Cidade de São Paulo”.

A pesquisa foi realizada por encontros virtuais com as professoras, foram combinados três encontros virtuais, utilizando as plataformas disponíveis — *Microsoft Teams* ou *Google Meet*, e ao mesmo tempo, nos abrimos ao diálogo caso sentissem alguma dificuldade ou tivessem alguma dúvida. Nestes encontros tínhamos como objetivo fazer uma formação com as docentes sobre o Desenho Universal para Aprendizagem, planejar as aulas síncronas, refletir sobre a aula dada e replanejar. Por fim, fizemos mais um encontro, pois as professoras quiseram fazer uma autoavaliação sobre os encontros realizados.

Terminado os ciclos de investigação, concluímos que os Princípios e Diretrizes do DUA contribuíram para o planejamento das au-

las síncronas e assíncronas durante o Ensino Remoto, pois esta abordagem tem como foco ensino e, consequentemente, a aprendizagem dos estudantes por meio de múltiplas linguagens. Esta abordagem permite ao professor buscar por recursos que estimulem a percepção auditiva, visual, espacial, dos estudantes de forma a permitir que eles se desenvolvam, se autorregulem e coloquem em prática tudo que estão aprendendo. Durante o Ensino Remoto, o planejamento sob a ótica do DUA permitiu as professoras não apenas planejar aulas mais atrativas, mas principalmente elas refletirem sobre a aula e replanejarem de acordo com os interesses dos estudantes. As aulas planejadas com o apoio das diretrizes e princípios do DUA permitiram até mesmo que os estudantes com deficiência e dificuldades de aprendizagem conseguissem acompanhar os conteúdos com mais facilidade, pois os recursos de vídeo, desenho, músicas facilitavam o entendimento dos conteúdos.

2. Revisão de Literatura

Em nossos estudos, foi utilizada a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Google *Academic* como bases de dados para o levantamento de estudos já realizados. Para o refinamento do período, foram escolhidas as publicações de dissertações e teses entre os anos de 2009 e 2019.

Durante o levantamento das pesquisas, ao trabalharmos com os indexadores: *Design* Universal para Aprendizagem (ou Desenho Universal para Aprendizagem); Alfabetização; Dificuldade de Aprendizagem e Multiletramento, não foram encontrados resultados. O mesmo ocorreu para os indexadores: *Design* Universal para Aprendizagem (Desenho Universal para Aprendizagem); Alfabetização; Dificuldade de Aprendizagem/*Design* Universal para Aprendizagem (Desenho Universal para Aprendizagem); Multiletramento; Dificuldade de Aprendizagem/*Design* Universal para Aprendizagem (Desenho Universal para Aprendizagem); Dificuldade de Aprendizagem/Alfabetização; Dificuldade de Aprendizagem e Multiletramento. Mas ao utilizarmos os indexadores Alfabetização –Multiletramento foram identificados 21 trabalhos, sendo 7 com foco nas palavras-chaves citadas.

Os demais eram relacionados com: leitura de mapas, Inclusão digital, Educação de Jovens e Adultos (EJA), letramento digital e inclusão de deficientes intelectuais. Para os indexadores Alfabetização; Dificuldade de Aprendizagem, foram localizados 43 trabalhos, destes, 5 com foco nos termos citados. Para os indexadores Alfabetização; *Design* Universal para Aprendizagem (Desenho Universal para Aprendizagem), bem como para os indexadores *Design* Universal para Aprendizagem (Desenho Universal para Aprendizagem); Multiletramento, também não foram encontrados resultados.

É possível concluir que, nesta base de dados brasileira, não há pesquisas que apliquem o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) à alfabetização. Mesmo quando os princípios do DUA propõem atividades com múltiplas representações, ações e expressões e avaliação, o conceito de Multiletramento não é explorado.

Porém, ao ampliarmos a pesquisa sobre a alfabetização e o DUA para a base de dados internacional, alguns trabalhos foram identificados. Destacamos o artigo: *“Universal Design for Learning in Pre-K to Grade 12 classrooms: a systematic review of research”*, de Rao, Bryant e McDougall (2016), publicado na “Revista Taylor & Francis Online”, cujo estudo versa sobre o impacto das intervenções do DUA na aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização. Os autores concluíram que as intervenções com base no DUA aumentaram o envolvimento e o acesso ao currículo para todos os alunos. Já no artigo *“Good Design is Universal: sing Universal Design Principles to promote self-regulated Learning in learning management iustems when teaching information literacy”*, de Hays e Handley (2020), publicado na mesma revista, os pesquisadores tratam sobre as práticas baseadas no DUA que apoiam a aprendizagem autorregulada dos alunos no processo de alfabetização.

Observamos também que há muitas pesquisas sobre o Desenho Universal para Aprendizagem, boa parte aplicando os seus princípios em atividades voltadas a alunos com deficiência. Bock, Gesser e Nuernberg (2018) publicaram um artigo na “Revista Brasileira de Educação Especial”, intitulado “Desenho Universal para a Aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016”.

Realizando uma nova pesquisa, nos anos de 2019 e 2020, observou-se grande número de resultados relacionados ao Desenho Universal para Aprendizagem ou *Design* Universal para Aprendizagem. Vitaliano, Prais e Santos (2019) publicaram o artigo intitulado “Desenho Universal para Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática”, que trata da relação entre inclusão educacional, prática pedagógica e DUA. Em 2020, Costa-Renders, Bracken e Aparício publicam o artigo “O *Design* Universal para Aprendizagem e a Pedagogia das Estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas”, que tem como objetivo discutir a questão da temporalidade e dos espaços de uma aprendizagem narrativa.

No mesmo ano, Costa-Renders, Amaral e Oliveira publicam o artigo “Desenho Universal para Aprendizagem: um percurso investigativo sobre a Educação Inclusiva”, o qual foca na relação entre acessibilidade, educação inclusiva, tecnologia digital e currículo.

Embora as pesquisas sobre o DUA tenham se intensificado no Brasil a partir de 2019, não se constatou pesquisas que relacionem o DUA à alfabetização e ao multiletramento, fato que confirma nosso interesse e sinaliza a relevância desta pesquisa no contexto brasileiro.

Neste levantamento, constatou-se, ainda, que grande parte das pesquisas sobre o DUA está em publicações internacionais com foco no estudo da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas ou na Educação Especial. Oliveira, Munster e Gonçalves (2019) publicaram o artigo “Desenho Universal para Aprendizagem Inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional”, o qual oferece aos pesquisadores um panorama desses estudos sobre o DUA.

Em uma parte significativa das pesquisas, há a preocupação com a questão da acessibilidade das pessoas com deficiência aos diferentes níveis da escolarização. Prais (2017) aborda essa questão em seu artigo “Desenho Universal para Aprendizagem nas produções brasileiras: uma análise”. A pesquisadora destaca o foco em questões de acessibilidade, do uso da Tecnologia digital e no Ensino Superior.

Recentemente, fizemos uma nova busca sobre o DUA e alfabetização, nas bases de dados ERIC, *Scielo*, *Sciencedirect*, *Publimed*,

J.Neurosci e observamos que ainda não há estudos que investiguem as contribuições do DUA à alfabetização e multiletramento.

Portanto, o campo das pesquisas sobre aplicabilidade e implantação dos princípios do DUA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em relação à alfabetização e multiletramento, é um território a ser explorado.

3. Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão.

Para o desenvolvimento desta pesquisa optamos pela pesquisa narrativa - desenvolvimento. Nossos sujeitos de pesquisa foram as professoras do Ciclo de Alfabetização (1° ao 3° anos) de uma unidade escolar no município de São Paulo.

A pesquisa fora realizada durante o Ensino Remoto, onde as professoras atendiam aos alunos uma vez por semana em aulas síncronas e os demais dias da semana, em aulas assíncronas.

Seguimos as seguintes etapas: inicialmente o convite aos professores do Ciclo de Alfabetização, na unidade escolar haviam nove professores, sendo três professoras do 1° ano, duas professoras do 2° ano e 4 professores do 3° ano. A princípio, seis professores aceitaram o convite, durante o desenvolvimento da pesquisa uma professora desistiu, pois estava com muita dificuldade em reunir os alunos.

Iniciamos a pesquisa realizando uma primeira reunião virtual para explicar o que é a abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem, esclarecemos como seria realizada a pesquisa e quantos encontros seriam realizados. Foram combinados três encontros virtuais com as professoras, utilizando as plataformas disponíveis — *Microsoft Teams* ou *Google Meet*, e ao mesmo tempo, e ficamos abertos ao diálogo caso sentissem alguma dificuldade ou tivessem alguma dúvida.

O material de referência para os encontros na forma de roda de conversa virtual foi disponibilizado na plataforma *Microsoft Teams*, e também enviado às professoras por e-mail para que pudessem consultar em caso de dúvida.

O material para o planejamento foi: os cadernos “Trilhas de Aprendizagens” (Vol. I e II), o “Currículo da Cidade de São Paulo”,

além das atividades que as professoras pesquisaram para complementar os conteúdos a serem trabalhados

No primeiro encontro dos três planejados, elencamos os objetivos a serem trabalhados e definimos os temas para as aulas. Aproveitamos para esclarecer algumas dúvidas sobre a abordagem do DUA e iniciamos a elaboração do planejamento das atividades que seriam aplicadas nas aulas síncronas.

A aula síncrona aconteceria pela plataforma do *Google Classroom*, através de um link criado para acesso ao *Google Meet*. Solicitamos às professoras que, se possível, gravassem a aula para posterior reflexão dos aspectos que foram positivos e negativos. Além disso, solicitamos que escrevessem um breve relatório descritivo das impressões que tiveram sobre a aula

Neste primeiro ciclo da pesquisa de desenvolvimento, apenas uma professora conseguiu realizar a aula; as demais tiveram problemas com o *link* da aula ou com o acesso à internet.

Na semana seguinte, as professoras que tiveram problemas de acesso se preparam para a aula. Porém, apenas uma conseguiu realizá-la. A outra ainda continuou com problemas com a internet.

No segundo encontro virtual, que corresponde ao segundo ciclo da pesquisa de desenvolvimento, utilizamos a plataforma *Google Meet*. Do grupo de cinco professoras, quatro participaram. Durante a roda de conversa, a professora do 3º ano falou muito sobre a proposta aplicada: avaliando esse ciclo de aplicação, sentiu que houve envolvimento dos alunos com a aula; estes gostaram de falar sobre o tema escolhido e quiseram explorar outros aspectos deste.

Na mesma roda de conversa, as professoras do 1º ano também relataram que houve um bom envolvimento dos alunos com a atividade proposta. Uma delas relatou que, após o término da aula, um dos alunos a chamou pelo *WhatsApp* para dizer que iria organizar uma festa junina com sua família, a escolha do aluno se deu por se tratar do tema da aula.

Todas as professoras relataram sobre a importância de conhecer novos meios para ensinar e que gostaram muito da abordagem do DUA e sugeriram que a proposta fosse levada aos demais professores da escola.

Pedimos que elencassem quais as dificuldades encontradas na realização da atividade. As dificuldades relatadas foram em relação ao acesso dos alunos e à gravação das aulas. Sentiram a falta de formação para uso de recursos digitais que, do ponto de vista das educadoras, teria ajudado muito. Para finalizar essa roda de conversa virtual, as professoras propuseram o trabalho um tema do “Caderno Trilhas de Aprendizagem”: Cantigas e Parlendas.

Após esses procedimentos, iniciamos o terceiro ciclo por meio do terceiro encontro virtual pela plataforma *Google Meet*. Do grupo de cinco professoras, quatro estiveram presentes. Uma delas desistiu de participar, pois estava com muita dificuldade em reunir os alunos. Iniciamos discutindo como tratar o tema Cantigas e Parlendas, conteúdo presente nos cadernos “Trilhas de Aprendizagens” (vol. I). Para nossa discussão, utilizamos o documento elaborado pela SME, intitulado “Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do ‘Trilhas de Aprendizagens – Vol. 1’”.

Nessa roda de conversa, organizamos o planejamento, com base no documento: Currículo da Cidade (2019) com foco nas atividades que seriam trabalhadas com as crianças. Em seguida, solicitamos novamente às professoras, que, se possível, gravassem a aula para posterior discussão e reflexão. Pedimos, também, que realizassem o relatório, pois este seria nosso material de apoio para análise/avaliação/validação da proposta.

Partimos inicialmente, dos objetivos propostos no Currículos da Cidade (2019), pois este seria o norte para refletirmos e propormos a flexibilização do currículo, tornando-o acessível a todos os educandos.

O quarto encontro virtual, pela plataforma *Google Meet*, foi o momento de organizar as informações no Inventário DUA, no sentido de visualizar os procedimentos das professoras. Na ocasião, fizemos a devolutiva do Inventário com as três professoras que compareceram. Das três, duas conseguiram desenvolver as atividades. Duas enviaram os relatórios e uma enviou as atividades que foram desenvolvidas, preferindo relatar a experiência vivida durante o próprio encontro. Por questões éticas, optamos por pseudônimos para as mesmas.

No referido encontro, abrimos para as professoras falarem sobre a experiência. A professora Ana (do 3º Ano do Ciclo de Alfabetiza-

ção) se posicionou sobre a importância que esse processo investigativo teve para sua prática. Disse que se sentiu mais segura ao planejar as aulas, pois ensinar de forma remota tem sido seu maior desafio, em razão de ela sentir muita falta do contato com os alunos, de realizar as intervenções de modo mais próximo e acompanhar os avanços.

A professora Kátia (do 2º Ano) também disse que estava muito perdida e que, a partir do convite para participar do grupo de pesquisa, viu uma possibilidade de conversar com as colegas e assim, conseguir planejar suas aulas. Para ela, o processo de pesquisa também foi muito importante e sugeriu que este fosse levado a todos os professores da escola.

A professora Márcia (do 2º Ano) não conseguiu desenvolver as atividades, mas quis continuar participando dos encontros. Segundo ela, estes foram ricos, e as trocas, muito relevantes. Apesar da dificuldade em realizar as aulas síncronas, ela irá incorporar a proposta do DUA à sua prática. Não participaram do encontro as professoras Luciana e Carla, ambas do 1º ano. Posteriormente, entraram em contato pelo *WhatsApp*, manifestando o desejo de compartilhar a experiência que viveram. Então combinou-se uma nova data e horário.

Em um segundo encontro de organização do inventário, realizado apenas com as professoras Luciana e Carla, abrimos espaço para que falassem sobre as impressões, dificuldades e facilidades com a proposta do DUA. Relataram que no início da proposta ficaram um pouco preocupadas, pois para elas o maior desafio foi o uso dos recursos digitais. Acrescentaram que esse processo investigativo tem sido muito relevante, pois oportunizou uma reflexão sobre a própria prática. Sentiram-se confortadas quando destacamos que, em momentos esporádicos, elas já elaboravam atividades sobre a perspectiva do DUA.

Considerando todo o percurso investigativo, ao final da pesquisa, a proposta era criar um produto educacional que venha apoiar professores no processo de inclusão escolar com base no DUA. Propomos uma E - Zine que explorasse os pontos principais do Desenho Universal para Aprendizagem, sugerindo alguns recursos, propostas de planejamento e de trabalhos com os textos multimodais no Ciclo de Alfabetização etc. De forma breve, poderemos descrever algumas ati-

vidades desenvolvidas sob a perspectiva do DUA e relatar os resultados ao final da pesquisa.

Contribuições do DUA às práticas de alfabetização e multiletramento: rompendo as barreiras da aprendizagem

Voltando à nossa pergunta investigativa: Como os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) podem aprimorar as práticas educacionais para alfabetização e multiletramento? Pudemos verificar durante os ciclos da pesquisa de desenvolvimento, que a abordagem do DUA contribui na elaboração do planejamento fundamentado no paradigma da inclusão. As professoras que fizeram parte da pesquisa sentiram-se mais seguras, principalmente diante do desafio em trabalhar de forma remota com os alunos.

Relataram que estavam perdidas em relação a como atender às crianças de forma *online* e que, a partir do momento que apresentamos a proposta do DUA no processo de investigação, sentiram-se mais seguras e visualizaram um caminho para planejar as aulas síncronas e as atividades do Caderno “Trilhas de Aprendizagens”.

Importa ressaltar que, embora tenha atendido em parte às necessidades dos educandos, este modelo emergencial de ensino não substitui o ensino presencial. Ele pode ser um recurso valioso para a educação, mas quando falamos de alfabetização, as interações entre professor-aluno e aluno-aluno não podem ser substituídas.

Este modelo não consegue atender de forma adequada a todos os alunos, principalmente, àqueles do público-alvo da Educação Especial, e essa é uma questão que muito preocupa os professores. O ensino remoto emergencial não é inclusivo: há muitas barreiras a serem superadas, como o acesso à internet e equipamentos para assistir às aulas, como celular, *tablet* ou computador. Além do mais, se as escolas estão fechadas, não há como ter educação escolar inclusiva.

Retomando a proposta central desta pesquisa, pensar na elaboração de um planejamento com foco nos princípios do DUA requer a compreensão dos professores sobre a abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem. Para isso foi fundamental estudar, junta-

mente com os sujeitos de pesquisa, tal proposta, cuja premissa é o respeito à variabilidade dos e nos alunos.

Cada indivíduo tem a sua forma e seu tempo de aprender. No processo de aprendizagem, muitos fatores estão presentes, como interesses, significados e necessidades. Nessa perspectiva,

Os princípios do DUA pautam-se pelos múltiplos meios e possibilidades, reconhecendo e respeitando a singularidade de cada aprendiz sem perder de vista o universal no sentido de ampliar meios e formas de oferecimento do conhecimento de modo a poder atender as diferentes necessidades dos aprendizes (COSTA-RENDERS; BRACKEN; APARÍCIO, 2020, p. 10).

Ao trabalharmos o processo de planejamento com as professoras participantes da pesquisa, nos apoiamos no trabalho de Rao e Meo (2016), destacando que o DUA orienta o professor na elaboração do planejamento aula a aula, incluindo as tarefas de casa. As pesquisadoras sugerem uma sequência que inicia com a “quebra dos padrões acadêmicos”, seguindo para elaboração de objetivos claros, escolha de recursos e estratégias definidas, a apresentação dos conteúdos considerando as redes de aprendizagem e as diretrizes do DUA, avaliações coerentes com os objetivos elencados e a reflexão sobre o que funcionou e o que precisa ser melhorado para reduzir as barreiras e aumentar o acesso ao conhecimento.

Percebemos que o uso de material audiovisual foi bem-vindo junto às participantes da pesquisa, foi uma estratégia exitosa com elas, a qual buscaram reproduzir com os alunos por meio do *WhatsApp*. No entanto, em alguns casos, esse processo foi, em certa medida, prejudicado. Por ficarem atrás de uma tela, as professoras não conseguem visualizar tudo o que a criança está fazendo em casa no momento, o que gera ansiedade, principalmente, entre as professoras do 1º ano, por conta do pouco contato presencial que tiveram com as crianças — as aulas iniciaram-se no início de fevereiro de 2020 e foram suspensas em março do mesmo ano.

O uso do *WhatsApp* foi uma alternativa aos alunos que não conseguiam acessar as plataformas *Google Meet* e *Google Class-*

room, porém, precisávamos pensar em vídeos que não consumissem um volume muito grande de dados, o que poderia prejudicar novos acessos. A pesquisa neste sentido foi grande, pois a produção de vídeos de autoria das professoras deixava os arquivos grandes demais para serem enviados através do *WhatsApp*. A professora da sala de Informática foi uma grande aliada para auxiliar na formatação dos vídeos para possibilitar o envio aos alunos, fossem eles retirados do *YouTube* ou de autoria própria. O *WhatsApp* foi, também, o meio que os alunos encontraram para enviar as atividades do Caderno “Trilhas de Aprendizagens”: fotografavam as atividades realizadas, enviavam à professora e esta fazia a devolutiva, nas aulas síncronas ou nas chamadas de vídeo pelo *WhatsApp*.

As professoras compreenderam que a intervenção feita durante o desenvolvimento de uma atividade funciona como parte da avaliação processual, tão fundamental para observação dos avanços dos educandos. Sendo assim, é de suma importância que os professores criem caminhos flexíveis para os conteúdos a serem trabalhados nas aulas, bem como é necessário que se crie suportes que considerem a variabilidade dos alunos. Respeitar as diferenças e promover os direitos educacionais de todos é papel do professor e de todos que estão inseridos no contexto educacional. Isso deve se dar tanto no ensino presencial, quanto no ensino remoto emergencial, sendo que cada modalidade apresentará seus desafios, no sentido das condições de acessibilidade curricular.

4. Considerações Finais

Concluimos que o Desenho Universal para Aprendizagem é a uma abordagem curricular com foco em estratégias que favorecem o ensino acessível para todos os alunos, desafiando os professores e as escolas a atender à variabilidade dos educandos. Trata-se de favorecer a ampliação do currículo e criar as comunidades de aprendizagem com os professores. Nesta perspectiva, nossa pergunta de pesquisa — Como os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem podem aprimorar as práticas educacionais de alfabetização e Multiletramentos? — foi, ao longo do processo, sendo respondida através das

discussões e reflexões realizadas nas rodas de conversa virtuais com as professoras do Ciclo de Alfabetização.

A pesquisa nos mostrou que os princípios do DUA contribuem na elaboração do planejamento aberto e acessível, oportunizando a reflexão para o replanejamento das estratégias pedagógicas, na perspectiva das múltiplas possibilidades oferecidas ao aprendiz, favorecendo o engajamento de todos os alunos. Nesse sentido, ao planejar as atividades sob a perspectiva do DUA, a questão dos alunos com dificuldades de aprendizagem desapareceu. A partir do momento em que as professoras fizeram uso de diferentes linguagens para trabalhar os conteúdos, todos os alunos se envolveram. As devolutivas também chegavam às professoras por diferentes linguagens, sinalizando que o aluno com uma dificuldade de aprendizagem é capaz de aprender como os outros. Da mesma forma, os alunos com deficiência não foram marcados, pois o DUA inibiu a marcação da diferença para a exclusão, dando luzes ao fato de que todos são capazes de aprender.

Na perspectiva do DUA, a inclusão acontece conforme os professores passam a conhecer melhor seus alunos, identificando seus interesses e valorizando as diferentes formas de representação, ação e expressão e engajamento. Não podemos esquecer que a escola é um espaço de construção de saberes e que cada aluno tem seu ritmo e forma de aprender. Os professores tendem a projetar o futuro dos alunos, mas é preciso investir no presente, oportunizando diferentes experiências, com coerência entre o que se pretende atingir e o que será avaliado.

A pesquisa colocou luzes sobre a importância da formação docente na escola e, mais ainda, a importância de se criar comunidades de aprendizagem entre os professores, para que estes possam compartilhar conhecimentos também no campo da educação inclusiva.

A pesquisa, ainda, nos mostrou que uma educação mediada por abordagens curriculares e recursos tecnológicos acessíveis é importante, dado que esta é a nova realidade da sociedade. Cada vez mais os equipamentos digitais oferecem recursos para que todas as pessoas se conectem com o mundo. No entanto, a escola ainda está um pouco distante desta realidade, pois nos falta investimento em inclusão digital, recursos educacionais e formação de professores com

foco no Desenho Universal para Aprendizagem. A pandemia de COVID-19 deixou claro o quanto o Brasil precisa investir em diferentes aspectos da Educação: na formação docente, em materiais, em recursos tecnológicos, em tudo que possa favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Voltando-nos ao princípio do engajamento e autorregulação defendidos pelo Desenho Universal para Aprendizagem, algumas indagações foram bastante presentes nesse percurso investigativo. Nas rodas de conversa, muito se estudou sobre o protagonismo dos alunos nas decisões de currículo, mas isso não apareceu nas falas das professoras. O que nos leva a questionar. Como pode se dar a influência dos alunos no planejamento da abordagem curricular? Por que não oportunizar essa influência na perspectiva do currículo narrativo? Seriam, ainda, mais determinantes as ciladas do currículo prescritivo na escola? Tais questões nos desafiam a seguir com novas pesquisas sobre a contribuição do DUA no processo de construção da escola inclusiva no Brasil

REFERÊNCIAS

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Desenho Universal para Aprendizagem**: a produção científica no período de 2011 a 2016. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 24, n. 1, p. 143-160, jan./mar. 2018.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**, 2014. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 24 ago. 2019.

COSTA-RENDERS, Elizabete C. **A inclusão na universidade**: as pessoas com deficiência e novos caminhos pedagógicos. Curitiba: Prismas, 2016.

COSTA-RENDERS, Elizabete C.; BRACKEN, Sean; APARÍCIO, Ana Sílvia M. **O Design Universal para Aprendizagem e a Pedagogia das Estações**: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-17, set. 2020.

COSTA-RENDERS, Elizabete C.; AMARAL, Mara Solange da S.; OLIVEIRA, Fátima Satin P. de. **Desenho Universal para Aprendizagem**:

um percurso investigativo sobre a educação inclusiva. *Revista Inter-saberes*, [S. l.], v. 15, n. 34, p. 1-18, 2020.

COSTA-RENDERS, Elizabete C.; GONÇALVES, Maria Aparecida do N. **Os princípios do *Design Universal para Aprendizagem* como suporte para a prática docente inclusiva**. *Ensino & Pesquisa*, União da Vitória, v. 18, n. 3, p. 84-120, nov./dez. 2020.

MEO, Grace; CURRIE – RUBIN, Rachel and. **Professional Learning. Cast's UDL Implementation Phases**. Disponível em: https://www.cast.org/binaries/content/assets/cast/downloads/overview_implementation.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal Design for Learning: theory and practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

NEVES, Josélia Gomes. **Cultura escrita e narrativa autobiográfica: implicações na formação docente**. In: CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de (Org.); SANTOS, Vivian Carla Calixto dos (Colab.). **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.

PRAIS, Jaqueline Lidiane de Souza. **Desenho Universal para Aprendizagem nas produções brasileiras: uma análise**. Anais do XIV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27318_13667.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

RAO, Kavita; MEO, Grace. **Using Universal Design for Learning to Design Standards-Based Lessons**. *SAGE Open*, v. 6, n. 4, out./dez. 2016.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Tecnologias para Aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019b. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50630.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019c. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-ef-lingua-portuguesa.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do “Trilhas de Aprendizagens – Vol. 1”**: Ciclo de Alfabetização – Língua Portuguesa. São Paulo: COPED/DIEFEM, 2020. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/OADs-CN-Trilhas-2020-LP_-ALFABETIZA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

VIEIRA, Fabiana Silva Soares; APARÍCIO, Ana Silvia Moço. **Sequência didática de gênero textual**: uma ferramenta de ensino da escrita no processo de alfabetização. HOLOS, [S. l.], v. 1, p. 1-15, fev. 2020.

VITALIANO, Célia Regina; PRAIS, Jacqueline Lidiane de S.; SANTOS, Katiane P. dos. **Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva**: uma revisão sistemática. Ensino em Re-Vista, v. 26, n. 3, p. 805-827, 11 out. 2019.

CAPÍTULO 11

EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE RESSOCIALIZAÇÃO: O CASO DOS APENADOS EM REGIME FECHADO DE JUARA - MATO GROSSO

Igor Felipe Bergamaschi

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT
Juara – Mato Grosso
e-mail: igorfburga@gmail.com

Alexandre Nascimento

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT
Juara – Mato Grosso
e-mail: alexandre.nascimento@unemat.br

Gildete Evangelista da Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT
Juara – Mato Grosso
e-mail: domgill@unemat.br

Priscila de Cássia Nascimento Portela

UCESP - Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo
e-mail: priscilla_portela@yahoo.com.br

Werik Gabriel Costa Zanato

Acadêmico da Universidade do
Estado de Mato Grosso – UNEMAT
Juara – Mato Grosso
e-mail: werikgck@gmail.com

RESUMO

A pesquisa examina a importância da educação na ressocialização de presos no Brasil, destacando o direito constitucional à educação e as políticas públicas para a população carcerária. São identificados obs-

táculos ao acesso educacional, especialmente no regime fechado, incluindo uma recente decisão judicial sobre estudos fora das prisões na UNEMAT. Propõe-se medidas para fortalecer a educação nas unidades prisionais, visando uma ressocialização eficaz e uma sociedade mais justa e segura.

Palavras-chave: Ressocialização; Educação prisional; Lei de Execução Penal.

ABSTRACT

The research examines the importance of education in the rehabilitation of prisoners in Brazil, highlighting the constitutional right to education and public policies for the incarcerated population. It identifies barriers to access, particularly in closed regimes, including a recent court decision regarding studies outside prisons at UNEMAT. The article proposes measures to strengthen educational opportunities within correctional facilities, aiming for more effective rehabilitation and a fairer, safer society.

Keywords: Rehabilitation; Prison education; Penal Execution Law

1. Introdução

A ressocialização dos presos é um dos pilares centrais do sistema penitenciário, e a educação é fundamental nesse processo, desempenhando um papel crucial na transformação e reintegração dos detentos. No Brasil, tanto a Constituição Federal quanto a Lei de Execução Penal (LEP) asseguram o direito à educação como um direito fundamental, incluindo a população carcerária. Entretanto, uma recente decisão do Tribunal de Justiça de Mato Grosso (TJMT), reacendeu o debate sobre os limites desse direito para presos em regime fechado. Provocado pela Procuradoria do Ministério Público do Estado de Mato Grosso (MPMT), o TJMT revogou a autorização que permitia a detentos, em regime fechado, frequentar cursos presenciais na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Essa decisão representa um significativo retrocesso na promoção do direito à educação para os presos, ao restringir o acesso a um dos instrumentos mais eficazes de ressocialização para um grupo es-

pecífico de detentos, justificando essa restrição em nome da segurança pública e das condições rigorosas do regime fechado. O Ministério Público, ao interpor o recurso, argumentou que não há previsão legal que autorize presos em regime fechado a frequentarem cursos superiores extramuros, destacando que a legislação permite apenas o trabalho externo para esse grupo. No entanto, essa interpretação estrita ignora a necessidade de uma leitura teleológica da lei, que considere a educação uma ferramenta de ressocialização tão poderosa quanto o trabalho.

A medida adotada pelo TJMT levanta questões fundamentais sobre a efetividade do processo de ressocialização no Brasil e sobre o equilíbrio entre a segurança pública e o direito fundamental à educação. A decisão judicial, que contraria uma interpretação mais progressista e inclusiva da LEP, ignora que a educação, como o trabalho, é essencial para a reintegração social dos detentos e para a redução da reincidência criminal. Embora a LEP permita explicitamente a saída para trabalho externo mesmo em regime fechado, essa legislação não deveria ser utilizada para justificar a negação de acesso à educação, especialmente quando esta é oferecida de forma monitorada e controlada, como seria o caso das saídas temporárias para estudos na UNEMAT.

Este artigo busca aprofundar a análise da importância da educação como um instrumento de ressocialização, destacando seu papel na reintegração social dos presos e na diminuição das taxas de reincidência criminal. À luz das recentes decisões judiciais e das diretrizes da LEP, é necessário reconsiderar as políticas que restringem o acesso à educação para presos em regime fechado, propondo uma interpretação da lei que priorize os direitos fundamentais e a dignidade humana, em vez de se ater a uma visão puramente punitiva da pena. A verdadeira segurança pública só será alcançada quando o Estado reconhecer que a educação é um direito de todos, inclusive daqueles que estão privados de liberdade.

2. O Sistema Penal Brasileiro como Estado de Coisa Inconstitucional

O sistema prisional no Brasil enfrenta uma crise grave, caracterizada por superlotação, ausência de cuidados médicos adequados

e violação dos direitos dos presos. A cobertura sensacionalista na mídia agrava a situação, prejudicando a reintegração social dos detentos. Nas prisões, contrariamente à lei, muitos presos enfrentam doenças graves e diversas formas de violência (Jesus, 2023).

A superlotação e as condições precárias dos presídios brasileiros são problemas crônicos e históricos que resultam em encarceramento desumano e exacerbam várias violações dos direitos humanos fundamentais. Esses direitos são garantidos pela Constituição brasileira e por diversos tratados internacionais, como a Convenção Americana sobre Direitos Humanos e o Pacto de San José da Costa Rica (Pereira, 2017). O Supremo Tribunal Federal (STF) declarou o estado de coisas inconstitucional nos presídios brasileiros por meio da Medida Cautelar na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 347. O STF baseou sua decisão na análise da situação carcerária à luz dos compromissos internacionais do Brasil, incluindo o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pereira, 2017).

A Prestação do Direito Fundamental à Educação como uma Perspectiva Mudança de Vida para o Condenado

A educação é amplamente reconhecida como um direito humano fundamental, essencial para o desenvolvimento pessoal e social de todo indivíduo. No contexto das políticas públicas, o direito à educação adquire um significado ainda mais profundo quando direcionado à população carcerária. Privados de liberdade, os condenados enfrentam desafios únicos que dificultam sua reintegração social e amplificam os riscos de reincidência. Nesse cenário, a educação se apresenta não apenas como um direito, mas como um poderoso instrumento de transformação.

Ao proporcionar acesso à educação, o sistema penal pode oferecer aos presos uma oportunidade real de mudança, não apenas no sentido de adquirir conhecimentos, mas também de redescobrir sua dignidade e potencial humano. Através da educação, abre-se um caminho para a ressocialização, permitindo que os condenados desenvolvam habilidades que possam facilitar sua reintegração na sociedade e oferecer-lhes uma nova perspectiva de vida. Assim, o direito fundamental à educação emerge como um alicerce crucial para a cons-

trução de uma sociedade mais justa e inclusiva, capaz de transformar vidas e reduzir a criminalidade de forma significativa.

A reinserção do preso dentro da sociedade tem caráter humanizatório e civilizatório, ou seja, é um período de transição na qual este se aparta do sistema carcerário e passa novamente a exercer suas funções sociais e coletivas. A ressocialização não pode ser conseguida numa instituição como a prisão. A pena privativa de liberdade não ressocializa, ao contrário, estigmatiza o recluso, impedindo sua plena reincorporação ao meio social. A prisão não cumpre a sua função ressocializadora. Serve como instrumento para a manutenção da estrutura social de dominação (Nunes, 2021).

A prisão, na sociedade moderna, passou a ser vista como uma 'instituição total', onde o controle sobre os indivíduos se tornou um mecanismo central de punição e disciplina. Essa instituição evoluiu de práticas de punição física, como os suplícios, para uma forma mais sofisticada de controle simbólico e disciplinar, onde a privação da liberdade e a clausura vigiada substituem o sofrimento físico direto. A mudança não significa uma penalidade menos rigorosa, mas sim uma forma de controle que se estende ao íntimo do apenado, moldando-o como um 'corpo dócil' – um indivíduo economicamente produtivo e politicamente neutro. Esse processo é conduzido por uma gama de técnicos, como guardas, médicos, capelães, psiquiatras, psicólogos e educadores, que, através de sua presença e intervenção, asseguram que a punição não se limite ao corpo, mas atinja também a mente e o comportamento dos presos, visando sua correção e reeducação para o trabalho dentro do sistema capitalista (Cunha, 2010).

Apesar dessa visão, a prisão, sob a retórica de ser um espaço de reabilitação e ressocialização, muitas vezes perpetua a marginalização e reforça os estigmas sociais. Em vez de promover uma verdadeira reintegração social, as prisões se tornam locais de vigilância constante e controle disciplinar, onde os presos são submetidos a uma rotina rigorosa e regulamentada, que muitas vezes resulta na diminuição de sua autoestima e na solidificação de sua identidade como 'desviantes'. Esse ambiente punitivo, que deveria servir para a correção e reeducação, na prática, contribui para a exclusão social e a manutenção de estruturas de dominação. A crítica a esse sistema levanta

a questão sobre o verdadeiro papel das prisões na sociedade contemporânea e sugere a necessidade de reavaliar as práticas de punição e ressocialização, especialmente no que tange à educação como uma ferramenta potencial de transformação para aqueles que estão encarcerados (Cunha, 2010).

A educação escolar formal, legitimada na sociedade moderna, desempenha o papel crucial na construção de conhecimento e formar intelectualmente as crianças, preparando-as para a vida adulta e o mercado de trabalho. A legislação brasileira, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente, assegura a obrigatoriedade da educação, responsabilizando os pais que não matricularem seus filhos. Contudo, o sucesso escolar é frequentemente comprometido por fatores como as condições socioeconômicas precárias e a baixa qualidade da educação pública, que limitam o acesso das crianças aos bens culturais e ao desenvolvimento intelectual necessário (Cunha, 2010).

Essa realidade se conecta com as ideias previamente discutidas sobre o sistema prisional, onde a falta de oportunidades educacionais adequadas é um fator significativo na trajetória de muitos indivíduos que acabam encarcerados. A educação, tanto dentro quanto fora das prisões, é um pilar essencial para a ressocialização e a construção de uma sociedade mais justa, ao oferecer às pessoas as ferramentas necessárias para evitar o ciclo de exclusão e marginalização.

O caso paradigmático dos presos em regime fechado que estudaram no Câmpus da Universidade do Estado de Mato Grosso de Juara – MT.

Neste momento, caberá analisar o caso dos presos em regime fechado que cumprem pena na Cadeia de Juara, no estado de Mato Grosso. O caso destes presos vem diretamente ao encontro na discussão que aqui se propõe.

Os apenados obtiveram aprovação em prova vestibular na UNEMAT de Juara. Uma vez aprovados, solicitaram à direção da cadeia local autorização para frequentarem as aulas presenciais. Por se preocupar com a ressocialização e a reinserção destes presos, a direção da cadeia prontamente autorizou que eles comparecessem às aulas.

A decisão do juízo da execução penal que autorizou os apenados à saírem para estudar no campus da UNEMAT se deu no sentido de

que a legislação permite a saída para estudos apenas a presos em regime semiaberto, mas, dado que esses detentos permanecem em ambientes intramuros semelhantes às cadeias públicas, é razoável interpretar a lei para também autorizar essa saída a presos em regime fechado. A ressocialização, objetivo tanto do trabalho externo quanto do estudo, justifica essa igualdade de tratamento, especialmente porque a educação é um direito constitucional. A saída para estudos, sendo temporária e monitorada, não desvirtua o regime fechado, já que é restrita ao período das aulas e não concede liberdade plena, diferenciando-se claramente dos benefícios dos regimes semiaberto e aberto.

Embora a LEP e o Código Penal permitam expressamente a saída para estudo apenas aos recuperandos do regime semiaberto, não se pode esquecer que no referido regime - ao menos no plano teórico, os detentos ficam em ambientes intramuros (colônia agrícola), o que em muito se assemelha ao ambiente de uma cadeia pública. Logo, é preciso fazer uma interpretação teleológica da legislação, a fim de descobrir a verdadeira intenção do legislador ao editar a norma. Ora, se o legislador entendeu que alguém que cumpre pena no regime semiaberto (permanece recluso em uma colônia agrícola) pode sair do estabelecimento para estudar, qual o motivo de não se permitir aquele que cumpre pena no regime fechado em uma cadeia pública. Assim, não vejo razão plausível para fazer tal distinção. Além do mais, a lei prevê a possibilidade de saída do preso em regime fechado para trabalho externo, cujo fundamento (ressocialização), a meu ver, é muito similar à saída para estudo, sobretudo de curso superior em universidade pública, não havendo razões para tratamento desigual. Até porque, a educação é um direito assegurado na Constituição da República em seu artigo 6º, caput, e também na Lei de Execução Penal, em seu artigo 11, inciso IV. No que diz respeito à alegação de desvirtuamento do regime fechado, entendo que não prospera, uma vez que a saída é temporária, fiscalizada e unicamente para o período de participação das aulas, não havendo falar que tal benefício seria equiparar o recuperando a regime mais brando, haja vista que não lhe será concedida liberdade plena. Em outras palavras, o benefício autoriza o reeducando a sair do estabelecimento de segunda a sexta-feira, das 19 às 23 horas

(4 horas), devendo permanecer unicamente no ambiente universitário, sendo que nos demais períodos permanecerá regularmente no ambiente prisional. Penso que tal situação não pode ser equiparada nem de longe com os benefícios dos regimes semiaberto e aberto (Mato Grosso, 2022).

Contudo, o Ministério Público, discordando da decisão da direção da cadeia, recorreu com um agravo à execução. O órgão argumentou que a autorização para que os presos frequentassem as aulas presenciais na universidade não encontrava respaldo legal, uma vez que, segundo a legislação vigente, não haveria previsão para que apenados em regime fechado pudessem sair da prisão para fins de estudo extramuros. O Ministério Público, portanto, solicitou a revogação da autorização concedida pela direção da cadeia, alegando que a decisão representava um desvirtuamento do regime fechado e que deveria ser retificada em conformidade com a lei.

O recurso de agravo em execução interposto pelo Ministério Público de Mato Grosso visa reverter a decisão do juiz de primeiro grau que autorizou Marcelo Sales Pereira, Alair Campos Pinto e Lucas Lima da Silva, condenados em regime fechado, a sair temporariamente da prisão para frequentar um curso superior na Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), em Juara/MT.

O argumento central do Ministério Público é que não há previsão legal para que condenados em regime fechado possam sair da prisão para cursar estudos extramuros. Assim, a decisão que autorizou a saída deveria ser revista, pois seria um desvirtuamento do regime fechado. Em contraste, a decisão atacada fundamenta-se na interpretação de que, assim como é permitida a saída para trabalho externo, também deveria ser possível a saída para estudo, principalmente devido ao caráter ressocializador da educação, assegurado pela Constituição e pela Lei de Execução Penal (Mato Grosso, 2022).

As contrarrazões apresentadas pela Defensoria Pública do Mato Grosso argumentam que a decisão do magistrado de primeiro grau está correta e não deve ser alterada. A Defensoria reitera que a educação é um direito fundamental garantido pela Constituição Federal e pela Lei de Execução Penal (LEP), e que, embora a LEP 50

Revista de Comunicação Científica: RCC, set./dez., vol. 02, n. 16, p. 42-54, 2024, ISSN 2525-670X não preveja expressamente a saída de presos em regime fechado para estudos, uma interpretação teológica da legislação é necessária. Tal interpretação deve considerar a verdadeira intenção do legislador, que é a ressocialização do condenado, um objetivo que pode ser alcançado tanto pelo trabalho quanto pela educação.

Critica-se duramente a postura do Ministério Público de Mato Grosso por se apegar a aspectos formais, ignorando a função ressocializadora da pena e os princípios constitucionais que regem a execução penal, como a dignidade humana e a reinserção social. Ressalta que o Agravado possui bom comportamento carcerário e conseguiu, por mérito, ser aprovado em um vestibular competitivo, o que deve ser incentivado como um exemplo positivo dentro do sistema prisional. Por fim, argumenta-se que reformar a decisão do juízo de primeiro grau seria ignorar os incentivos estatais à ressocialização e desconsiderar as peculiaridades do caso concreto, o que contraria o princípio da dignidade da pessoa humana. Portanto, a decisão que autorizou a saída temporária para estudos deve ser mantida, pois está fundamentada nos direitos fundamentais do apenado e na função social e humanizadora da pena (Mato Grosso, 2022).

O Estado brasileiro, ao aplicar penas, tem a obrigação de ir além da mera punição, devendo também se preocupar com a recuperação e a ressocialização dos apenados. A pena não deve ser vista apenas como uma forma de retribuição pelo crime cometido, mas também como um instrumento de transformação, capaz de oferecer aos condenados uma chance real de reabilitação. No entanto, o sistema prisional brasileiro, em sua maioria, tem falhado nesse aspecto. Os estabelecimentos prisionais, com suas condições precárias, são uma prova clara do desinteresse estatal em recuperar vidas, o que já levou à declaração de um estado de coisas inconstitucional.

Essa realidade demonstra que o Estado brasileiro tem utilizado a pena predominantemente como um instrumento punitivo, negligenciando sua função ressocializadora. A Lei de Execução Penal (LEP), por exemplo, permite a saída para trabalho externo, mas não autoriza a saída para estudos, revelando uma preferência por formar mão-de-o-

bra barata em vez de proporcionar acesso à educação, que poderia realmente transformar a vida dos apenados. Essa lacuna legislativa é preocupante, pois, enquanto o trabalho externo é visto como uma medida ressocializadora válida, a educação, que é um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal, não recebe o mesmo tratamento.

O juízo de primeiro grau, ao autorizar a saída de um condenado em regime fechado para frequentar um curso superior, fez uma interpretação da lei à luz dos direitos fundamentais garantidos pela Constituição, especialmente o artigo 208, que dispõe:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;
- II - Progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade
- V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - Atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988, art. 208).

Essa interpretação teleológica da legislação, que visa descobrir a verdadeira intenção do legislador, é fundamental para assegurar que a função ressocializadora da pena seja cumprida. Se a lei permite que detentos em regime semiaberto saiam para estudar, não há razão para negar essa possibilidade aos presos em regime fechado, especialmente quando o objetivo é proporcionar uma oportunidade de mudança de vida através da educação. A saída para estudos, sendo tem-

porária e monitorada, não desvirtua o regime fechado, mas sim, reforça o compromisso do Estado com a recuperação dos apenados.

Portanto, é imprescindível que a legislação evolua para incluir previsões claras que permitam o acesso à educação extramuros para todos os detentos, independentemente do regime de cumprimento de pena. O Estado não pode continuar negligenciando a educação como um meio eficaz de ressocialização, pois, ao fazê-lo, está perpetuando um ciclo de marginalização e exclusão. A verdadeira transformação só será possível quando o direito à educação for tratado com a seriedade e a importância que merece, sendo garantido a todos os cidadãos, inclusive aqueles que estão privados de liberdade.

3. Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão

Este artigo utilizou uma abordagem qualitativa e documental para analisar a importância da educação no processo de ressocialização de presos no Brasil, com foco especial no regime fechado. A pesquisa baseou-se em uma revisão bibliográfica de textos legislativos, incluindo a Constituição Federal e a Lei de Execução Penal (LEP), para contextualizar o direito à educação como um direito fundamental também estendido à população carcerária. Além disso, foram analisadas decisões judiciais recentes, como a do Tribunal de Justiça de Mato Grosso (TJMT), que revogou a autorização para que presos em regime fechado frequentassem cursos presenciais na UNEMAT, e as contrarrazões apresentadas pela Defensoria Pública do Estado de Mato Grosso. Essa análise jurídica foi complementada por uma interpretação teleológica da legislação, com o objetivo de explorar a função ressocializadora da pena, considerando as implicações sociais e humanitárias das decisões judiciais. O artigo buscou, por meio da combinação dessas fontes, propor uma reflexão crítica sobre o equilíbrio entre a segurança pública e o direito à educação no contexto prisional, bem como sugerir possíveis melhorias nas políticas públicas voltadas para a educação de presos.

Resultados

- Apresentação dos Resultados: Apresente os resultados de forma clara e objetiva, utilizando descrições textuais detalhadas.

Se houver necessidade de incluir elementos gráficos, como tabelas, gráficos ou figuras, certifique-se de que estejam adequadamente legendados e referenciados no texto.

- **Interpretação dos Resultados:** Para cada resultado apresentado, forneça uma interpretação que destaque os principais achados do estudo. Explique a relevância desses achados no contexto da pesquisa, discutindo suas implicações teóricas e práticas, bem como sua contribuição para o avanço do conhecimento na área.

Discussão

- **Comparação com a Literatura:** Compare seus resultados com os de outros estudos. Explique como eles confirmam, contradizem ou ampliam o conhecimento existente sobre o tema.
- **Implicações Teóricas e Práticas:** Discuta como seus resultados contribuem para a teoria na área e como podem ser aplicados na prática..
- **Limitações do Estudo:** Reconheça as limitações do seu estudo, como o tamanho da amostra ou possíveis vieses. Isso demonstra rigor e transparência.
- **Sugestões para Pesquisas Futuras:** Com base nas limitações e nos resultados, sugira direções para futuras pesquisas que possam explorar aspectos ainda não abordados ou aprofundar questões levantadas.

4. Considerações Finais

A análise dos argumentos apresentados ao longo deste artigo revela uma tensão central entre a função ressocializadora da pena e a interpretação estrita das normas penais no Brasil, particularmente no que diz respeito ao acesso à educação por parte dos presos em regime fechado. A educação, assegurada como um direito fundamental pela Constituição Federal e pela Lei de Execução Penal, é um dos pilares essenciais para a ressocialização e reintegração social dos de-

tentos, contribuindo significativamente para a redução da reincidência criminal e para a construção de uma sociedade mais justa e segura.

Entretanto, as recentes decisões judiciais, como a do Tribunal de Justiça de Mato Grosso, que revogou a autorização para que presos em regime fechado frequentassem cursos presenciais na UNEMAT, demonstram um retrocesso na concretização desse direito. A interpretação restritiva da lei, que permite o trabalho externo para presos em regime fechado, mas nega a possibilidade de estudo extramuros, revela uma preferência pela formação de mão-de-obra barata em detrimento da promoção de uma verdadeira transformação educacional que poderia mudar vidas.

Esse retrocesso levanta questões fundamentais sobre a efetividade do sistema prisional brasileiro e sua capacidade de promover a ressocialização dos apenados. Ao restringir o acesso à educação, o Estado brasileiro falha em cumprir sua obrigação de utilizar a pena não apenas como um instrumento punitivo, mas também como uma ferramenta de recuperação e reintegração social. A decisão judicial, ao priorizar a segurança pública sobre o direito à educação, negligencia a função humanizadora da pena e contraria os princípios constitucionais de dignidade humana e igualdade de direitos.

Conclui-se, portanto, que é imprescindível uma reavaliação das políticas públicas e das interpretações jurídicas que regulam o acesso à educação para a população carcerária, especialmente para aqueles em regime fechado. Uma abordagem mais inclusiva e progressista da Lei de Execução Penal, que reconheça a educação como um direito fundamental e um instrumento crucial de ressocialização, é essencial para que o sistema prisional brasileiro cumpra verdadeiramente sua função de reintegrar os detentos à sociedade. Somente assim será possível avançar rumo a um modelo de justiça que priorize a recuperação, a dignidade humana e a construção de uma sociedade mais segura e equitativa.

Referências Bibliográficas

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

CUNHA, Elizangela Lelis da. Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. Cadernos CEDES, Campinas, v. 30, n. 81, p. 157-178, mai.-ago. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 ago. 2024.

JESUS, Everaldo Antonio de. Ressocialização pela educação: uma alternativa para a crise do sistema carcerário brasileiro, Campina Grande, v.1, n.º 2, 405-412, set, 2023.

NUNES, Igor Rodrigues. Ressocialização e Educação dos Presos. 2021. 19 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Direito) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

PEREIRA. Luciano Meneguetti. O Estado de Coisas Inconstitucional e a violação dos direitos humanos no sistema prisional brasileiro, v. 5, n. 1, p. 167-190, jan./jun., 2017.

MATO GROSSO. Defensoria Pública. Contrarrazões ao recurso de agravo em execução n.º 0004451-07.2018.8.11.0018. Juízo da 3ª Vara Criminal da Comarca de Juara, Juara, 2022.

MATO GROSSO. Juízo da 3ª Vara Criminal da Comarca de Juara. Decisão proferida em 13 abril 2022. Processo n.º 0004451-07.2018.8.11.0018. Juara, 2022.

MATO GROSSO. Ministério Público. Recurso de Agravo em Execução, autos n.º 0004451-07.2018.8.11.0018. Juara: 3ª Vara da Comarca de Juara, 2022.

CAPÍTULO 12

**ESCOLA DE GESTÃO PÚBLICA
A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE COLOMBO - PR**

*PUBLIC MANAGEMENT SCHOOL
THE EXPERIENCE OF THE MUNICIPALITY OF COLOMBO - PR*

Valdinéa Pereira de Souza¹

Universidade Estadual de Maringá
Colombo – PR

<https://orcid.org/0009-0009-8488-8097>
valdineasouzaufpr@gmail.com

Jailson de Oliveira Arieira²

Universidade Estadual de Maringá
Maringá – PR

<https://orcid.org/0000-0002-5994-6330>
jailson.arieira@ifsp.edu.br

RESUMO

Este artigo discute questões relativas à formação continuada da equipe técnica da Prefeitura Municipal de Colombo/PR, a partir da análise dos indicadores de satisfação de gestores e servidores municipais após 1 ano e 6 meses (08/04/2021 à 08/10/2022) de atuação da Escola de Gestão Pública. O estudo está ancorado na Constituição da República Federativa do Brasil, no Decreto nº 5.707 e em autores como MACHADO e UMBELINO (1995); SILVA, SANTOS e BARBOSA (2016) em documentos internos do departamento e na Legislação Municipal de Colombo/PR que cria a Escola de Gestão Pública do Município de Colombo vinculada à Secretaria Municipal de Administração e tem por finalidade propor e executar diretrizes e políticas para a formação, a capacitação, a atualização e o desenvolvimento dos servido-

1 Servidora Pública no Município de Colombo, Especialista em Gestão Pública Municipal

2 Professor Universitário, Pesquisador, Palestrante e Consultor de Empresas

res e gestores públicos. Metodológica a pesquisa é exploratória e descritiva, com dados qualiquantitativos através de estudo de caso, utilizando como técnicas e instrumentos de estudo a pesquisa bibliográfica, mapeamento sistemático, análise documental e coleta de dados.

Palavras-chave: Escola de Gestão Pública; Formação continuada; Gestores e servidores públicos municipais.

1 INTRODUÇÃO

As instituições, públicas ou privadas, impulsionadas pelas exigências do mercado de trabalho e da sociedade em geral têm entendido que o desenvolvimento intelectual é fator crucial para o crescimento institucional. Os espaços corporativos, cada vez mais dinâmicos, requerem procedimentos técnicos de gestão. É preciso ir além do saber fazer, do que decorre, a necessidade de formação tanto inicial, quanto continuada para colaboradores.

As instituições têm tido como pauta prioritária em seus planejamentos estratégicos a preocupação com a qualificação de seu quadro funcional, independente do segmento em que atua ou tamanho da instituição. No contexto público, além dessas exigências, há ainda, aquelas previstas em lei. Segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1998)

Art. 39. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios instituirão conselho de política de administração e remuneração de pessoal, integrado por servidores designados pelos respectivos Poderes.

§ 2º A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)

Com a Emenda Constitucional nº 19 de 1998 (BRASIL, 1988) difundiu-se à Reforma Administrativa do Estado brasileiro, cujo objetivo principal se estabelece a profissionalização da Administração Pú-

blica, por meio da capacitação dos seus servidores, melhorando a eficiência no serviço público.

Uma situação específica do serviço público é que muitas vezes está associado à estabilidade. Realmente, a característica é existente no segmento, mas isso não significa que os servidores públicos parem seus estudos por já terem uma carreira estabelecida. De acordo com Machado e Umbelino (p. 9 1995), *o preceito da estabilidade do servidor público não pode ser interpretado como um privilégio que confere ao mesmo a vitaliciedade no cargo ou função desempenhada, mas como um instrumento garantidor da excelência da prestação de serviços à sociedade*". Portanto, é fundamental que os servidores busquem constantemente atualização e capacitação, pois o dinamismo das necessidades sociais e a complexidade dos problemas enfrentados exigem profissionais preparados para se adaptar e inovar. A educação continuada é essencial não apenas para o desenvolvimento pessoal e profissional dos servidores, mas também para assegurar que as instituições públicas se tornem mais eficientes e responsáveis às demandas da população. Assim, a estabilidade deve ser vista como um ponto de partida para a construção de um serviço público de qualidade, no qual a busca pelo conhecimento e pela melhoria contínua é um compromisso de todos os servidores. Essa abordagem fortalece não apenas a carreira do servidor, mas, principalmente, o papel da gestão na promoção de melhoria contínua e no enfrentamento de desafios.

Na gestão pública é um entremeado de desafios e oportunidades, dentre os quais, destaca-se o desafio de como qualificar os servidores com vistas ao compromisso com a integridade, transparência e proteção do interesse público?

A criação de um departamento responsável pelo desenvolvimento de competências essenciais de gestão pública, alinhada à agenda estratégica de governo, visando serviços de qualidade e resultados sociais voltada à educação permanente dos servidores públicos municipais, congregando, integrando e articulando as ações de todas as secretarias, tendo como base a gestão de pessoas, pode representar uma resposta efetiva para tal problemática.

A qualificação profissional dos servidores públicos no Brasil, em todas as esferas de governo, sobretudo a partir dos anos 1990, vem crescendo em importância. A in-

trodução de novas técnicas gerenciais nessa área tem exigido a formação de um corpo de funcionários cada vez mais eficiente e em condições de acompanhar as mudanças constantes por que passa a sociedade, para isso existem no Brasil diversos tipos de instituições vinculadas a diferentes esferas de governo – Federal, Estadual e Municipal – que têm sua atuação voltada para a área de capacitação, de treinamento e até mesmo de formação profissional para o setor público (SILVA, SANTOS, BARBOSA, pág 111, 2016).

Nesse contexto surgiu a Escola de Gestão Pública de Colombo, criada pela Lei 1571/2021 (COLOMBO, 2021) com o macro objetivo de promover e divulgar a Educação continuada dos servidores em parceria com a rede de educação profissional e as quatorze secretarias municipais, para atender as demandas da gestão, operacionalizando a educação profissional como fator estratégico na administração com atuação do serviço público municipal abrangendo os três níveis de atuação: estratégico, gerencial e operacional.

Em Colombo, a Escola de Governo é denominada Escola de Gestão Pública. Independente da nomenclatura, atendendo até pelo nome Universidade Corporativa, no Brasil, o termo escolas de governo foi inserido na Constituição Federal pela Emenda n.19 (BRASIL, 1988) com a finalidade de melhoria na qualidade dos serviços prestados pelo Poder Público, o que significa uma preocupação com a efetivação do direito fundamental à boa governança pública.

Em seu segundo ano de atuação se faz necessário avaliar a adequação da implantação da Escola de Gestão Pública como programa de educação permanente destinado aos servidores. Desse modo, tem-se como problema de pesquisa a seguinte questão: Qual o perfil dos servidores e gestores da Prefeitura Municipal de Colombo que participaram das formações promovidas pela Escola de Gestão Pública e quais suas percepções em relação ao trabalho desenvolvido até aqui?

Portanto, o objetivo geral deste trabalho é analisar como os servidores e gestores das secretarias municipais da prefeitura de Colombo-PR avaliam as atividades promovidas pela Escola de Gestão Pública. Mas especificamente, pretende-se: a) Avaliar como os gestores municipais percebem e atuam em relação à Escola de Gestão Pú-

blica; b) Verificar como os servidores avaliam o trabalho e as formações promovidas pela Escola de Gestão Pública; c) Avaliar quantitativamente as ações promovidas pela Escola de Gestão Pública.

Tais dados mostrarão o real cenário vivenciado pela escola, bem como auxiliarão nas próximas decisões administrativas e pedagógicas do departamento que tem por finalidade propor e executar diretrizes e políticas para a formação, a capacitação, a atualização e o desenvolvimento dos servidores e gestores públicos municipais da cidade de Colombo PR.

2 REVISÃO DE LITERATURA

As instituições públicas ou privadas se preocupam com a qualificação de seus colaboradores. De acordo com Santos (2019), um conjunto de competências baseadas em técnicas pessoais e conceitos são necessárias para gerenciar com eficiência e eficácia qualquer departamento público ou privado. Independentemente do tamanho, as empresas, instituições ou corporações têm a necessidade latente de crescimento e desenvolvimento.

É esperado que os Departamentos de Recursos Humanos tenham a preocupação com o processo de formação continuada visando conhecimentos, habilidades e atitudes na sua integralidade, pessoal e profissional. O uso do termo formação continuada fortalece a ideia de que concluir a graduação não basta, é preciso continuar estudando para se manter qualificado e atualizado na profissão que escolheu. Entendendo que formação continuada é um processo contínuo de profissionalização individual e/ou de equipes, atualizando e ampliando saberes e competências profissionais, alinhando-os às novidades e oportunidades de melhorias para atuação ainda mais eficiente e relevante.

Nesse contexto, no setor público, despontam as escolas de governo com a incumbência de preencher as lacunas deixadas pelo ensino superior regular e/ou atualizar técnicas, conceitos, pesquisas dos novos tempos.

À luz do Decreto nº 5.707 (BRASIL, 2006) as escolas de governo são instituições públicas criadas com a finalidade de promover a

formação, o aperfeiçoamento e a profissionalização de agentes públicos, visando ao fortalecimento e à ampliação da capacidade de execução do Estado, tendo em vista a formulação, a implantação, a execução e a avaliação das políticas públicas (BRASIL, 2006).

De acordo com Bittencourt e Zouain (2010), as escolas de governos brasileiras foram instituídas com o intuito da profissionalização de seus servidores, através de capacitações e treinamentos. Com isso o público-alvo dessas instituições são os servidores públicos, sendo entendido que o investimento em seu conhecimento gera eficiência no desempenho das atribuições dentre outros fatores, de motivação pessoal, crença individual no seu trabalho e no reconhecimento externo da sua importância.

Tais capacitações e treinamentos devem abranger os três níveis de atuação, ou seja, o estratégico, o gerencial e o operacional, atendendo diferentes demandas da gestão, operacionalizando a educação profissional como fator estratégico na administração.

Segundo Silva, Santos e Barbosa (2016), as escolas de governos estão se tornando, cada vez mais, imprescindíveis nas gestões modernas por ocuparem uma posição de destaque na condução do processo de mudança e de adaptação em curso no setor público.

Mesmo as escolas de governo tendo notória aparição a partir de 1998, anterior a Emenda Constitucional já existiam instituições preocupadas com o desenvolvimento, treinamento, capacitação e atualização de servidores públicos: a) 1945 - Escola de Administração Fazendária (ESAF) “Em fevereiro de 1998, a Portaria n.º 35, do Ministro da Fazenda, oficializa a criação do Grupo de Trabalho Educação Tributária e atribui sua Coordenação e Secretaria Executiva à Escola de Administração Fazendária – ESAF”. A origem da ESAF remonta a 1945, quando da implantação dos cursos de aperfeiçoamento do Ministério da Fazenda. Esses passaram a constituir, em 1967, o Centro de Treinamento e Desenvolvimento do Pessoal do Ministério da Fazenda - CETREMFA, que se transformou, em 8 de novembro de 1973, na Escola de Administração Fazendária; b) 1945 - Instituto Rio Branco “criado em 18 de abril de 1945 pelo Decreto-Lei nº 7.473”; c) 1980 - Fundação Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), instituída na forma da Lei nº 6.871, de 3 de dezembro de 1980”; d) 1994 -

Instituto Serzedello Corrêa “O processo de implementação foi concluído em 1994, por meio da Resolução TCU nº 19, que fixou a competência, a estrutura e o funcionamento do ISC”.

Essas e outras instituições comungam da ideia de que é preciso formar gestores públicos comprometidos com altos padrões de eficiência da administração pública, através da educação continuada e da prestação de serviços de qualidade.

O princípio da eficiência teve sua origem no direito privado, mas veio com a chamada Reforma Administrativa para o poder Público. Além de surgir para burocratizar a estrutura administrativa brasileira, também atende à necessidade de se adequar aos novos parâmetros de organização e prestação de serviços que a política de desestatização veio a requerer (MORAES, 1999, p. 127).

Buscando tal eficiência, a Escola de Gestão Pública se torna fator importante na organização, promovendo oportunidades de formação, aperfeiçoamento e profissionalização de agentes públicos, visando o fortalecimento e a ampliação da capacidade de execução do Município no atendimento ao contribuinte.

3 METODOLOGIA

3.1 – Local do estudo

A implantação da Escola de Gestão Pública de Colombo teve como inspiração o pensar estrategicamente no crescimento da cidade, com valorização do ser humano, entendendo que a humanização do sistema deve ser foco da gestão e que a mesma acontece pelo viés da educação.

Todo e qualquer sistema é gerido por pessoas. Colombo conta hoje com aproximadamente 5 mil servidores todos com o mesmo propósito: atender as demandas da população, priorizando a ética, o respeito e a transparência.

Com a reflexão sobre esse processo sistema-servidores-atendimento, tem-se verificado a necessidade da valorização do servidor das mais diferentes formas e instâncias, uma vez que para ser ter me-

lhoria dos serviços públicos prestados a comunidade é preciso colaboradores que sejam competentes, produtivos, comunicativos, comprometidos, criativos, confiantes e tenham empatia.

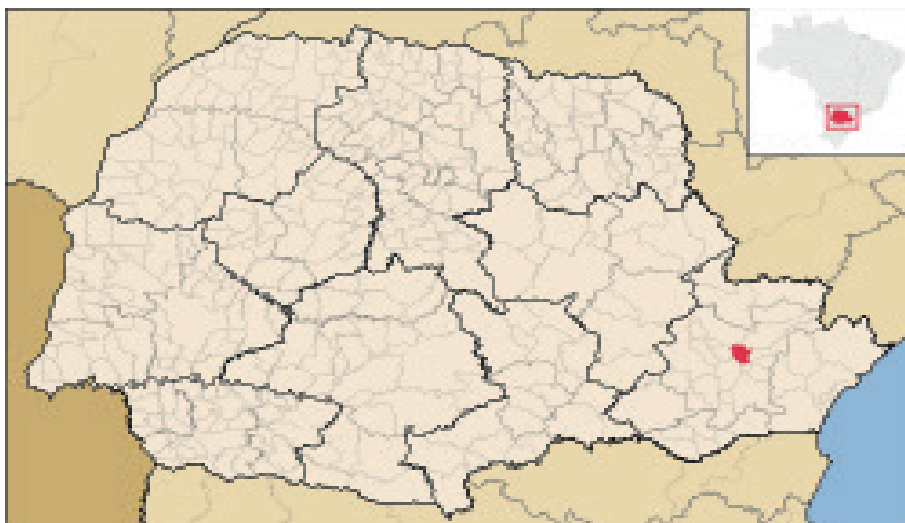
A Escola Gestão do Município de Colombo surgiu da necessidade de revisitar os princípios que guiam os servidores públicos, profissionais capacitados e compromissados com a integridade, transparência e proteção do interesse público.

Implantar a Escola de Gestão com programa de educação permanente destinado a todos os servidores é a possibilidade de qualificar a prestação de serviços públicos, melhorar a qualidade de vida no trabalho e oportunizar novas reflexões sobre a própria ação.

A escola foi transcrita e aprovada através do Projeto de Lei nº 09/2021, de iniciativa do executivo que cria a Escola de Gestão Pública - (EGP). Aprovada pela Câmara Municipal de Colombo e sancionada pelo Prefeito Helder Luiz Lazarotto através da Lei nº 1571/2021, no dia 8 de abril de 2021 e publicada em diário oficial nº12 de abril de 2021.

A sede administrativa da Escola de Gestão Pública está localizada no prédio da Prefeitura Municipal / Regional do Maracanã – Rua Roberto Lambach Falavinha, 150 - Jardim Nossa Sra. de Fatima, Colombo – PR.

Figura 1 – Mapa do Estado do Paraná com ênfase para o município de Colombo.



Fonte: Imagem Google com acesso em 03/12/2022

Os cursos na modalidade presencias são ministrados nos mais diversos equipamentos da prefeitura e de parceiros conforme a demanda.

A educação continuada na modalidade EaD e o Ensino Híbrido serão ministrados no ambiente virtual da Escola de Gestão Pública, e em sítios tecnológicos dos parceiros que celebrem a cooperação técnica com a Prefeitura e que ofereçam Educação Profissional continuada dentro do interesse da escola. Essas questões já estão nos planos da escola, porém precisam de mais tempo, estudos e orçamento para se tornar uma realidade.

No primeiro ano de atuação, a Escola de Gestão Pública do Município de Colombo ofertou 12 cursos em diferentes áreas totalizando 2.774 vagas. Contou com a parceria das secretarias municipais e de outras instituições como Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Master Mind, 7º Grupamento de Bombeiros de Colombo, Grupo Educacional Rhema, Faculdades UniSantaCruz, UNINA e Polis Civitas.

Em 2022, foram 3.555 vagas, 35 cursos em diferentes áreas do conhecimento. Contou com a parceria das secretarias municipais e de outras instituições como Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Faculdades UNICURITIBA e FAEC, MasterMind, Potencial Pleno – Escola de Resultados, Instituto Training, PAN Desenvolvimento Humano, 7 Grupamento de Bombeiros de Colombo, Chaves Gestão Financeira, To You Gestão Inteligente, Ademicon Consórcio, AceleraMente – Conexões e Resultados e Gisele Moraes Psicoterapeuta.

3.2 Procedimentos Metodológicos

Após a aprovação da Lei Municipal 1.571, a Escola de Gestão Pública já planejou e promoveu seu primeiro curso em parceria com o SENAC PR a partir de levantamento de informações junto à ouvidoria do município. Os demais se desenharam a partir de indicações dos gestores.

Durante o ano de 2021 e 2022 a Escola cumpriu com seu papel institucional e qualificou mais de dois mil servidores e após 18 meses é preciso avaliar todo o processo e saber se a implantação da Escola de Gestão Pública com programa de educação permanente destinado aos servidores possibilitou a qualificação da prestação de serviços pú-

blicos, melhorou a qualidade de vida no trabalho e oportunizou novas reflexões sobre a própria ação/prática.

No início de 2022 foi realizado um levantamento junto às secretarias para identificar as atuais demandas de cursos necessários para formação dos seus colaboradores. Em paralelo, análise das avaliações realizadas com os servidores que participaram de pelo menos um dos doze cursos ofertados pela escola. Entrevista com os contribuintes em diferentes equipamentos da prefeitura e com os chefes de departamentos/setores para avaliar a qualidade no atendimento e a mudança de comportamento, bem como o grau de satisfação dos funcionários públicos que já passaram pelos treinamentos.

A escola desenvolveu seu trabalho com base nas informações recebidas e em outubro lançou uma nova pesquisa, agora mais sistematizada, com intuito de levantar dados que validem a sua criação.

Metodologicamente o estudo se caracterizou como uma pesquisa aplicada uma vez que busca responder se a implantação da Escola de Gestão Pública com programa de educação permanente destinado aos servidores possibilitou a qualificação da prestação de serviços públicos, melhorou a qualidade de vida no trabalho e oportunizou novas reflexões sobre a própria ação/prática. É exploratória por envolver levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado. Quanto à abordagem será mista por apresentarem os números que comprovam os objetivos gerais da pesquisa e permitirem compreender a complexidade e os detalhes das informações obtidas. Quanto aos procedimentos de Coleta de Dados trata-se de uma pesquisa de campo, pois foram utilizados questionários a serem respondidos de forma anônima pelos funcionários da prefeitura de Colombo. O estudo também coletou dados quantitativos sobre os cursos ministrados, para avaliar o nível de atividade do projeto implementado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 ANÁLISE DO POSICIONAMENTO DOS GESTORES

A pesquisa foi realizada entre os dias 24 de outubro e 24 de novembro de 2022. Foram convidados cinquenta (50) gestores munici-

pais para participar, sendo que vinte (20) aceitaram o convite. O universo da pesquisa é composto por secretários, diretores e coordenadores responsáveis por diferentes pastas municipais.

O Quadro 1 ilustra a distribuição demográfica dos gestores que participam da pesquisa. Com relação às quatro questões apresentadas, percebe-se que, na equipe gestora da Prefeitura Municipal de Colombo, há mais mulheres que homens, o que não corresponde à realidade indicando que houve maior adesão feminina do que masculina à pesquisa. Ou seja, há mais homens nos cargos de gestores, porém mais mulheres optaram por participar da pesquisa. O Anexo 1, detalha a distribuição dos secretários na prefeitura de Colombo.

Ainda conforme o Quadro 1, observa-se, ainda, que a maioria dos gestores é casada, o que pode indicar uma maturidade e prudência de suas decisões entendendo que pessoas casadas possui um compromisso familiar e isso se estende ao profissional. A faixa etária com maior frequência compreende 41 à 50 anos, mostrando um cenário jovem de líderes em que 100% destes possuem Ensino Superior, o que, em tese, representa uma capacitação em termos de formação e desses, 80% possui pós graduação, implicando possivelmente na busca em ampliar as possibilidades de atuação e se diferenciar no mercado de trabalho.

Quadro 1 – Perfil demográfico dos gestores entrevistados.

Gênero	Respondentes	Percentual
Feminino	14	70,0%
Masculino	6	30,0%
Estado civil	Respondentes	Percentual
Casado (a)	12	60,0%
Divorciado (a)	3	15,0%
Solteiro (a)	4	20,0%
União Estável	1	5,0%
Faixa etária	Respondentes	Percentual
19 à 30 anos	1	5,0%
31 à 40 anos	6	30,0%

41 à 50 anos	8	40,0%
51 à 60 anos	4	20,0%
Acima de 60 anos	1	5,0%
Grau de instrução	Respondentes	Percentual
Ensino Superior	4	20,0%
Pós-graduação	16	80,0%

Fonte: Dados de Pesquisa

Os resultados do Quadro 2 mostram que dos vinte (20) respondentes, (11) onze são concursados e nove são contratados/comissionados, ou seja, não fazem parte do quadro efetivo da prefeitura. Isto mostra que não há uma efetiva progressão na carreira dos servidores concursados, pois muitas vezes uma nova administração opta por trazer pessoas de fora de sua confiança ou por questões políticas para formar seu corpo de assessores, em detrimento do uso dos próprios servidores de carreira, fato bastante comum no setor público brasileiro.

Nota-se que a secretaria mais responsiva foi a Secretaria Municipal de Administração. Esse resultado provavelmente se deu pelo fato de que a Escola de Gestão Pública é um departamento da própria secretaria, sendo assim, era esperado o engajamento dos seus diretores. A surpresa é que a secretaria possui dez gestores, porém apenas a metade participou da pesquisa.

Outro resultado negativo que se observa, foi a adesão por secretarias/órgãos. Das 20 secretarias que compõem a Administração do município (apêndice 1), verifica-se que dos vinte (20) setores convidados a participar da pesquisa, apenas onze (11) participaram efetivamente, valorizando o trabalho e a avaliação de resultados proposta pela Escola de Gestão Pública. Esse número representa uma participação de 55% dos interessados e beneficiados pelo programa, mas que não se mostraram dispostos a contribuir com sua melhoria.

Quadro 2 – Origem dos respondentes da pesquisa

Setor	Observações	Percentual
COLOMBO PREVIDÊNCIA	1	5,0%
GABINETE	1	5,0%

Secretaria Municipal de Indústria, Comércio, Turismo e Trabalho – SEICTT	2	10,0%
PROCURADORIA	1	5,0%
Secretaria Municipal de Administração – SEMAD	5	25,0%
Secretaria Municipal de Agricultura e Abastecimento – SEMAA	1	5,0%
Secretaria Municipal de Assistência Social – SEMAS	1	5,0%
Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano e Habitação – SEDUH	1	5,0%
Secretaria Municipal de Educação e Transporte – SEMED	2	10,0%
Secretaria Municipal de Governo – SEGOV	3	15,0%
Secretaria Municipal de Saúde – SMS	2	10,0%
Vínculo	Observações	Percentual
Concurso	11	55,0%
Contratado/Comissionado	9	45,0%

Fonte: Dados de Pesquisa

Sintetizando a posição oficial das várias secretarias e diretorias quanto às ações da Escola. A maioria dos gestores entendem a Escola de Gestão Pública como ferramenta importante para o crescimento profissional e pessoal do servidor e aprimoramento das ações cotidianas, somando 65% dos pesquisados. Para 25% dos gestores, a escola de Gestão Pública é de extrema necessidade para os municípios, responsável pela qualificação de servidores públicos fazendo com que o funcionário tenha mais ciência das suas funções e conhecimentos correlatos, desempenhando com eficiência e cordialidade o seu trabalho. Para 10% dos gestores, a escola é uma oportunidade de aperfeiçoamento profissional e de crescimento pessoal, o que leva à uma melhor entrega dos serviços públicos aos munícipes. Essa posição declarada pode ser corroborada pelos dados efetivos de participação das unidades municipais nas atividades promovidas pela Escola de Gestão Pública, como pode ser percebido no Quadro 3.

Dos vinte (20) gestores pesquisados, apenas um (1) não realizou formações pela escola e por esse motivo, não teria condições de indicá-la para um colega. Dois (2) entendem que as formações das quais participaram, não contribuíram para seu crescimento profissio-

nal mesmo assim indicariam para um colega de trabalho, o que gera uma dúvida na análise de dados. Há nessas respostas certa incoerência, pois se não contribui, por que indica?

Quadro 3 – Avaliação da participação das secretarias à Escola de Gestão Pública

Participação em formações promovidas pela Escola de Gestão Pública	Observações	Percentual
Não	1	5,0%
Sim	19	95,0%
Contribuição para o seu crescimento profissional	Observações	Percentual
Não se aplica	1	5,0%
Parcialmente	2	10,0%
Sim	17	85,0%
Indicação das formações da Escola de Gestão Pública	Observações	Percentual
Não	1	5,0%
Sim	19	95,0%
Incentivo e viabilização do Líder	Observações	Percentual
Sim, apenas incentivo	2	10,0%
Sim, incentivo e viabilizo	18	90,0%

Fonte: Dados de Pesquisa

Percebe-se ainda que dezoito (18) incentivam e viabilizam a participação dos seus liderados nas ações promovidas pela Escola de Gestão Pública, o que demonstra um respeito tanto pelo servidor público, quanto pela escola, programa criado para melhorar a qualidade da força de trabalho da própria secretaria coordenado pelo respondente.

O Quadro 4 apresenta as principais temáticas abordadas pelos cursos ofertados pela Escola de Gestão Pública que contaram com a participação de gestores da prefeitura e o número de gestores que responderam à pesquisa. O que se pode ver é que apesar da efetiva participação nos eventos, a avaliação do mesmo junto à gestão destes é falha, o que impede muitas vezes a melhoria do programa, pois

passa-se ter uma visão viesada pelos que se dispõe a contribuir com a melhoria.

Quando a formação é em parceria com algum órgão ou secretaria municipal, a participação dos gestores aumenta consideravelmente. De acordo com a pesquisa, observa-se que os cursos que tiveram mais adesão dos gestores foram Mente Mestra, Eneagrama e LINCE (Liderança, Inteligência Interpessoal e Comunicação Eficaz) uma parceria com a Fundação Napoleon Hill / MasterMind; Liderança de Equipe, Gestão de Conflitos e Princípios da Oratória uma parceria com o Instituto Training; o que deixa claro a busca por formações que apresentem conceitos e ferramentas de liderança (Quadro 4).

Quadro 4 – Participação de gestores por formação

Temática	Gestores que participaram da formação*	Gestores que responderam à pesquisa
Mente Mestra	58	12
Eneagrama	58	12
LINCE - Liderança, Inteligência Interpessoal e Comunicação Eficaz	58	13
Liderança de Equipe, Gestão de Conflitos e Princípios da Oratória	123	7
Agosto Lilás: Lar Feliz - Quebrando o Silêncio	4	4
Setembro Amarelo: Cuidados com Vida	15	7
Outubro Rosa: Empoderamento Feminino - Autocuidado que acolhe e salva	15	8
Novembro Azul: Crises e Oportunidades - Cuidados com a Saúde do Homem	15	3

Fonte: Dados coletados de documentos internos da Escola de Gestão Pública

As Palestras Masters também apresentaram uma adesão acentuada. Palestras como Agosto Lilás, Setembro Amarelo, Outubro Rosa e Novembro Azul voltadas à campanhas de conscientização como a prevenção e diagnóstico precoce do câncer de próstata e de mama, prevenção ao suicídio e cuidados com a saúde mental, importância da prevenção e do enfrentamento à violência contra a mulher, entre outras, despertaram interesse significativo nos gestores, possivelmente pela relevância social.

Buscando avaliar preliminarmente as relações aparentes entre as variáveis mensuradas pela pesquisa, foram realizadas tabulações cruzadas entre as variáveis demográficas e as variáveis representativas do posicionamento dos gestores em relação ao programa, sendo apresentadas e discutidas apenas as interações significativas.

A primeira interação significativa foi obtida entre a variável indicativa de faixa etária e a participação nas formações promovidas de Escola de Gestão Pública. Como pode ser observado no Quadro 5, a faixa etária influencia na participação dos gestores nas formações ofertadas pela Escola de Gestão Pública. Era esperada a participação de gestores acima de 60 anos, porém não teve. Esperava-se ainda que alguns gestores na faixa etária 31 a 40 anos e de 41 a 50 anos não participassem das formações, mas todos participaram, mostrando adesão total ao processo. Entende-se, por esses dados, que os gestores mais jovens estão se mostrando mais responsáveis e comprometidos não apenas com sua formação inicial, como mostra o Quadro 1, mas também com sua formação continuada. Reforçando a ideia de que está se formando uma geração de líderes cada vez mais jovens.

Quadro 5 – Interação percebida entre faixa etária e participação efetiva nas ações de capacitação da Escola de Gestão Pública

			Participação em alguma formação da Escola de Gestão Pública?		
			Não	Sim	Total
Faixa etária	19 a 30 anos	Contagem	0	1	1
		Contagem Esperada	0,1	1,0	1,0
	31 a 40 anos	Contagem	0	6	6
		Contagem Esperada	0,3	5,7	6,0
	41 a 50 anos	Contagem	0	8	8
		Contagem Esperada	0,4	7,6	8,0
	51 a 60 anos	Contagem	0	4	4
		Contagem Esperada	0,2	3,8	4,0
	Mais 60 anos	Contagem	1	0	1
		Contagem Esperada	0,1	1,0	1,0
Total		Contagem	1	19	20
		Contagem Esperada	1,0	19,0	20,0

* O teste de Qui-quadrado de Pearson mostrou-se significativo a nível de 0,0%.

Fonte: Dados de Pesquisa

A segunda interação relevante se deu entre as variáveis grau de instrução e a percepção da contribuição das capacitações ministradas pela Escola de Gestão Pública para o crescimento profissional dos participantes. As interações observadas e esperadas são apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Interação percebida entre grau de instrução e percepção da contribuição das ações de capacitação da Escola de Gestão Pública para crescimento pessoal.

			Formações da Escola de Gestão Pública contribuíram para crescimento profissional			
			Não	Em Parte	Sim	Total
Grau de instrução	Ensino Superior	Contagem	1	0	3	4
		Contagem Esperada	0,2	0,4	3,4	4,0
	Pós-Graduação	Contagem	0	2	14	16
		Contagem Esperada	0,8	1,6	13,6	16,0
Total		Contagem	1	2	17	20
		Contagem Esperada	1,0	2,0	17,0	20,0

* O teste de Qui-quadrado de Pearson mostrou-se significativo a nível de 10%.

Fonte: Dados de Pesquisa

Pelo Quadro 6, pode-se perceber que, quem mais estuda, percebe a importância de formação adicional. Em quase sua totalidade, entendem que a formação continuada é um processo profissionalizante, voltado ao aperfeiçoamento dos saberes necessários para uma melhor atuação e essa é uma nova tendência no setor público. Tanto que era esperado que alguns gestores dissessem que as formações da Escola de Gestão Pública contribuíram parcialmente para o crescimento profissional, mas isso não aconteceu.

Assim pode-se verificar que a Escola de Gestão Pública tem atingido seus objetivos de qualificar o corpo diretivo e técnico da Prefeitura Municipal de Colombo, como atestado pelos próprios gestores interessados no programa. No entanto, percebe-se ainda que há resistências a serem quebradas e consequentemente melhorias a serem implantadas pelo programa nas próximas etapas de desenvolvimento.

4.2. ANÁLISE DO POSICIONAMENTO DOS SERVIDORES

Nesta parte do trabalho foram realizadas as análises sobre o posicionamento dos servidores que participaram dos treinamentos e capacitações promovidas pela Escola de Gestão Pública.

A Prefeitura Municipal de Colombo possui cerca de 5.000 (cinco mil) colaboradores, destes, menos da metade participou das formações ofertadas pela Escola de Gestão Pública, motivos que não serão apontados e discutidos neste trabalho, por não serem o foco do estudo. Como citado anteriormente, a pesquisa foi realizada entre os dias 24 de outubro e 24 de novembro e foram convidados quinhentos (500) servidores municipais, de diferentes pastas, para participar, sendo que cento e trinta e três (133) aceitaram o convite, o que significa uma adesão de 26,6% dos servidores. Esse número pode ser considerado baixo a partir da constatação de que se trata da oportunidade de opinar e avaliar um programa de governo que tem como objetivo beneficiar o próprio servidor, indicando certo desinteresse destes com sua formação continuada.

Pelo Quadro 7, observa-se que a maioria é do gênero feminino, casada, idade entre 41 à 50 anos, com pós-graduação. Em contraponto, verifica-se que entre os servidores que participaram da pesquisa apenas vinte e nove (29) são do gênero masculino, três (3) são viúvos, quatro (4) tem idade acima dos 60 anos e apenas um (1) possui doutorado como grau de instrução.

Esses dados mostram que mulheres têm buscado mais o serviço público como carreira profissional, talvez pela estabilidade do concurso ou pelo ato de servir, doar-se, fazer pelo outro. Essa maior participação feminina e maior comprometimento feminino com a formação educacional é um fenômeno que vem se mostrando comum nos últimos anos.

Quadro 7 – Análise demográfica dos servidores respondentes

Gênero	Observações	Percentual
Feminino	104	78,2%
Masculino	29	21,8%

Estado civil	Observações	Percentual
Casado (a)	69	51,9%
Divorciado (a)	17	12,8%
Solteiro (a)	31	23,3%
União Estável	13	9,8%
Viúvo (a)	3	2,3%
Faixa etária	Observações	Percentual
19 à 30 anos	8	6,0%
31 à 40 anos	42	31,6%
41 à 50 anos	57	42,9%
51 à 60 anos	22	16,5%
Acima de 60 anos	4	3,0%
Grau de instrução	Observações	Percentual
Ensino Fundamental	3	2,3%
Ensino Médio	28	21,1%
Ensino Superior	20	15,0%
Pós-graduação	76	57,1%
Mestrado	5	3,8%
Doutorado	1	0,8%

Fonte: Dados de Pesquisa

Sem esquecer que o servidor público é um funcionário da administração pública, que possui um vínculo de trabalho com secretarias/órgãos que fazem parte do município, percebe-se diferentes perfis de participação em relação à secretaria ou órgão de governo ao qual está vinculado o servidor, como pode ser observado no Quadro 8.

Hoje, a Prefeitura Municipal de Colombo é a maior provedora de postos de trabalho na cidade. Seus quase 5.000 (cinco mil) colaboradores atuam em diferentes áreas, setores, secretarias e/ou órgãos. 75% são servidores de carreira, ou sejam, concursados e 25% são servidores comissionados em cargo de confiança – emprego público – regime CLT e/ou PSS (servidores contratados pelo Processo Seletivo Simplificado), há ainda os servidores terceirizados e os estagiários distribuídos em todas as unidades de atendimento ao público no município.

Tais dados são confirmados pela pesquisa. Observando o Quadro 8, verifica-se que 72,2% são servidores concursados, 13,5% comissionados e 9,8% PSS. Os estagiários não responderam à pesquisa dentro do tempo estipulado, porém participaram de muitas formações ofertadas pela Escola de Gestão Pública e são de fundamental importância para os setores públicos. O estágio em órgão público é uma experiência enriquecedora para estudantes do ensino médio e superior. O trabalho proporciona as primeiras vivências da carreira e também possibilita ampliar a rede de contatos profissionais.

Quadro 8 – Distribuição percentual de respondentes por secretaria.

Sector	Observações	Porcentagem
Secretaria Municipal de Indústria, Comércio, Turismo e Trabalho – SEICTT	2	1,5%
Secretaria Municipal da Fazenda - SEFAZ	3	2,3%
Secretaria Municipal de Administração - SEMAD	9	6,8%
Secretaria Municipal de Agricultura e Abastecimento – SEMAA	3	2,3%
Secretaria Municipal de Assistência Social - SEMAS	8	6,0%
Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano e Habitação – SEDUH	4	3,0%
Secretaria Municipal de Educação e Transporte - SEMED	19	14,3%
Secretaria Municipal de Governo - SEGOV	6	4,5%
Secretaria Municipal de Indústria, Comércio, Turismo e Trabalho – SEICTT	1	0,8%
Secretaria Municipal de Obras e Viação - SEMOV	1	0,8%
Secretaria Municipal de Planejamento Orçamento e Gestão – SEPLAN	1	0,8%
Secretaria Municipal de Saúde - SMS	70	52,6%
Secretaria Municipal do Esporte, Cultura, Lazer e Juventude – SEMEC	1	0,8%
COLOMBO PREVIDÊNCIA	4	3,0%
COMUNIDADE/CONVIDADO	1	0,8%
Vínculo	Observações	Porcentagem
Comunidade/Convidado	2	1,5%
Concursado	96	72,2%
Contratado/Comissionado	18	13,5%
Contratado/PSS	13	9,8%
Terceirizado	4	3,0%

Fonte: Dados de Pesquisa

De acordo com documentos internos da escola, das secretarias municipais, a de Saúde se destaca na participação das formações apresentando um percentual de 70%, seguida da Secretaria Municipal de Educação e Transporte com 14,3% e da Secretaria Municipal de Administração, 6,8%. Esses dados não mostram a realidade uma vez que a Secretaria Municipal de Educação e Transporte é a única que possui formação continuada em seu plano de carreira e, portanto, a SEMED já oferta sessenta (60) horas de estudos aos seus colaboradores o que inviabiliza a participação em outra secretaria. Sendo assim, a segunda secretaria que mais participa das formações oferecidas pela Escola de Gestão Pública é a Secretaria Municipal de Assistência Social.

Dos cento e trinta e três (133) servidores pesquisados, 87,2% acreditam que as formações ofertadas pela Escola de Gestão Pública contribuíram para o seu crescimento profissional e 95,5% indicariam as formações para seus colegas de trabalho. Esses dados demonstram a satisfação dos servidores em relação às temáticas e professores formadores, bem como as parcerias estabelecidas pela escola. Vale ressaltar que para oito (8) servidores, as formações não contribuíram para o seu crescimento profissional mesmo assim apenas um (1) não indicaria as formações para seus colegas (Quadro 9).

Quadro 9 – Percepção dos servidores quanto à Escola de Gestão Pública

Contribuição para o seu crescimento profissional	Observações	Porcentagem
Não	8	6,0%
Parcialmente	9	6,8%
Sim	116	87,2%
Indicação das formações da Escola de Gestão Pública	Observações	Porcentagem
Não	1	0,8%
Sim	127	95,5%
Talvez	5	3,8%

Fonte: Dados de Pesquisa

Também para a análise dos servidores, foram realizadas análise de tabulação cruzada para buscar avaliar a interação entre as variáveis que se influenciam mutuamente na definição do perfil de percepção dos servidores. Só são apresentadas as interações que se mos-

traram significativas para o teste de Qui-quadrado a pelo menos 10% de significância.

A primeira interação avaliada foi entre o gênero do respondente e o setor onde está lotado na prefeitura. De acordo com os dados acima, o número de mulheres por secretarias, que participaram dessa pesquisa, está abaixo do esperado. Porém é um dado existente e não pode ser ignorado e precisam ser avaliadas as causas desse fato (Quadro 10).

Quadro 10 – Interação ente gênero de setor de origem

		Gênero do respondente					
		Feminino		Masculino		Total	
		Contagem	Contagem Esperada	Contagem	Contagem Esperada	Contagem	Contagem Esperada
Setor de Origem	COLOMBO PREVIDÊNCIA	2	3,1	2	0,9	4	4,0
	COMUNIDADE/CONVIDADO	1	0,8	0	0,2	1	1,0
	Secretaria Municipal de Indústria, Comércio, Turismo e Trabalho – SEICTT	2	1,6	0	0,4	2	2,0
	Secretaria Municipal da Fazenda – SEFAZ	3	2,3	0	0,7	3	3,0
	Secretaria Municipal de Administração – SEMAD	5	7,0	4	2,0	9	9,0
	Secretaria Municipal de Agricultura e Abastecimento - SEMAA	2	2,3	1	0,7	3	3,0
	Secretaria Municipal de Assistência Social – SEMAS	5	6,3	3	1,7	8	8,0
	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano e Habitação – SEDUH	2	3,1	2	0,9	4	4,0
	Secretaria Municipal de Educação e Transporte – SEMED	16	14,9	3	4,1	19	19,0
	Secretaria Municipal de Governo – SEGOV	3	4,7	3	1,3	6	6,0
	Secretaria Municipal de Indústria, Comércio, Turismo e Trabalho – SEICTT	0	0,8	1	0,2	1	1,0
	Secretaria Municipal de Obras e Viação – SEMOV	0	0,8	1	0,2	1	1,0
	Secretaria Municipal de Planejamento Orçamento e Gestão – SEPLAN	1	0,8	0	0,2	1	1,0
	Secretaria Municipal de Saúde – SMS	62	54,7	8	15,3	70	70,0
	Secretaria Municipal do Esporte, Cultura, Lazer e Juventude – SEMEC	0	0,8	1	0,2	1	1,0

Total	104	104,0	29	29,0	133	133,0
-------	-----	-------	----	------	-----	-------

* O teste de Qui-quadrado de Pearson mostrou-se significativo a nível de 1,4%.

Fonte: Dados de Pesquisa

Na Colombo Previdência, órgão responsável em gerir e administrar todos os benefícios previdenciários dos servidores públicos, esperava-se a resposta de três (3) servidores femininos, porém apenas duas (2) responderam. O mesmo aconteceu com a Secretaria Municipal de Assistência, responsável por garantir a proteção social aos cidadãos, ou seja, apoio a indivíduos, famílias e à comunidade no enfrentamento de suas dificuldades, por meio de serviços, benefícios, programas e projetos, onde esperava-se seis (6) contribuições e houve apenas cinco (5).

Na Secretaria Municipal de Administração que tem como competência: planejar, organizar, dirigir, coordenar e controlar as atividades administrativas, de recursos humanos, de segurança e medicina do trabalho, de patrimônio e de serviços gerais, esperava-se sete (7) e há apenas cinco (5) registros. Na Secretaria Municipal de Governo que tem por finalidade planejar, organizar, dirigir, coordenar e controlar as ações políticas e de comunicação social do Poder Executivo Municipal, visando à integração das políticas públicas e das atividades dos órgãos e das entidades da Administração Pública, era esperado a participação de 4 (quatro) mulheres, mas apenas três (3) colaboraram.

O Quadro 11 confirma que há mais mulheres no serviço público municipal, sendo que com vínculo concursado esperava-se setenta e cinco (75) e setenta e nove (79) responderam. Já com vínculo comissionado, era esperado quatorze (14) e apenas dez (10) participaram. Esses dados mostram que mulheres servidoras do quadro efetivo da Prefeitura Municipal de Colombo estão mais comprometidas com o seu processo de profissionalização e de formação contínua, atualizando e ampliando seus saberes e alinhando-as às novidades e oportunidades de melhorias pessoal e profissional.

Quadro 11 – Interação entre gênero e vínculo com a Prefeitura Municipal de Colombo

			Vínculo com a Prefeitura Municipal de Colombo					
			Comunidade Convidado	Concur-sado	Contratado/ Comissionado	Contratado/ PSS	Terceirizado	Total
Gênero	Feminino	Contagem	1	79	10	11	3	104
		Contagem Esperada	1,6	75,1	14,1	10,2	3,1	104,0
	Masculino	Contagem	1	17	8	2	1	29
		Contagem Esperada	0,4	20,9	3,9	2,8	0,9	29,0
Total		Contagem	2	96	18	13	4	133
		Contagem Esperada	2,0	96,0	18,0	13,0	4,0	133,0

* O teste de Qui-quadrado de Pearson mostrou-se significativo a nível de 10,6%.

Fonte: Dados de Pesquisa

Os dados do Quadro 12 mostram que eram esperados que em média seis (6) mulheres respondessem que as formações da Escola de Gestão Pública não contribuíram para o seu crescimento profissional, porém apenas quatro (4) fizeram essa afirmação. Já em relação aos homens, esperava-se que apenas dois (2) tiveram tal entendimento, mas quatro (4) compartilham da ideia. Os dados positivos se destacam entre as mulheres, noventa e quatro (94) onde se esperava apenas noventa (90) mas novamente os homens se mostram descontentes, onde era esperado vinte e cinco (25) conta-se apenas vinte e dois (22). Tais dados revelam a insatisfação masculina em relação as temáticas ofertadas pela Escola de Gestão Pública e implica em levantamentos, junto as secretarias, de demandas mais específicas e assertivas para cada setor.

Quadro 12 – Interação entre gênero e a contribuição percebida para crescimento profissional obtida com os cursos.

			Contribuição das formações da Escola de Gestão Pública para o seu crescimento profissional			
			Não	Parcialmente	Sim	Total
Gênero	Feminino	Contagem	4		94	104
		Contagem Esperada	6,3	7,0	90,7	104,0
	Masculino	Contagem	4	3	22	29
		Contagem Esperada	1,7	2,0	25,3	29,0
		Contagem	8	9	116	133
		Contagem Esperada	8,0	9,0	116,0	133,0

* O teste de Qui-quadrado de Pearson mostrou-se significativo a nível de 8,3%.

Fonte: Dados de Pesquisa

O quadro 12 mostra a necessidade de levantamentos prévios sob demanda específica para o público masculino. É importante ressaltar que tal ação foi realizada e não houve devolutiva esperada para a oferta de temas mais assertivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo objetivou traçar o perfil dos gestores e servidores da Prefeitura Municipal de Colombo que participaram das formações promovidas pela Escola de Gestão Pública e quais suas percepções em relação ao trabalho desenvolvido até aqui, permitindo a construção de considerações finais que servem para balizar, inclusive, futuras ações.

Cumprindo o propósito do estudo, conclui-se que, em um quadro geral, a maioria dos servidores que participaram das formações ofertadas pela Escola de Gestão Pública em 2021 e 2022 é do gênero feminino, casado, idade entre 41 à 50 anos, com pós-graduação. Em relação aos gestores não foi possível afirmar uma vez que os dados coletados não condizem com a realidade da prefeitura.

Em síntese, a maioria dos gestores entendem a Escola de Gestão Pública como:

- a. Ferramenta importante para o crescimento profissional e pessoal do servidor e aprimoramento das ações cotidianas;
- b. Necessária para os municípios, responsável pela qualificação de servidores públicos fazendo com que o funcionário tenha mais ciência das suas funções e conhecimentos correlatos, desempenhando com eficiência e cordialidade o seu trabalho.
- c. Oportunidade de aperfeiçoamento profissional e de crescimento pessoal, o que leva à uma melhor entrega dos serviços públicos aos munícipes.

Tais dados se aproximam muito do que pensam os servidores. Inclusive 85,8% dos servidores afirmaram que as formações da Escola de Gestão Pública contribuíram para o seu crescimento profissional e 94,3% indicariam as formações para os colegas do trabalho.

Das secretarias municipais, a de Saúde se destaca na participação das formações apresentando um percentual de 70%, isso se dá não apenas pelo quantitativo de servidores da pasta, mas também pela iniciativa e prontidão em participar das formações entendendo a importância da educação continuada.

Os resultados indicam a satisfação em ter a Escola de Gestão Pública no município e a compreendem como fator de atuação proativa, gerando novas experiências e agregando valor nos relacionamentos internos e externos com consequente fortalecimento das ações da Prefeitura junto aos munícipes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W. N. M. **O Ensino à Distância da Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará** – EGP como estratégia de formação de servidores públicos: uma avaliação de resultados. 2012. 131f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza (CE), 2012. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/5972> com acesso em 15/12/2021

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf com acesso em 10 /08/2022.

BRASIL. Decreto nº 5.707 de 23 de fevereiro de 2006 - INSTITUI A POLÍTICA E AS DIRETRIZES PARA O DESENVOLVIMENTO DE PESSOAL DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA FEDERAL DIRETA, AUTÁRQUICA E FUNDACIONAL, E REGULAMENTA DISPOSITIVOS DA LEI Nº 8.112, DE 11 DE DEZEMBRO DE 1990. D.O.U de 24/02/2006, pág. nº 3. Disponível em <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5707&ano=2006&ato=9f7o3YE50MRpWTa96> com acesso em 10/08/2022.

COELHO, F.S.; CARNEIRO, J. M. B.; BRITO, E.S.; CHEIB, A. **Escolas de Governo: Formação e capacitação de agentes públicos**. São Paulo: Oficina Municipal: Fundação Konrad Adenauer Brasil, 2020.

COLOMBO. 2021. **Legislação Municipal de Colombo/PR**. Disponível em <http://leismunicipa.is/sxmyd> com acesso em 10 /08/2022.

FERNANDES, C. C. C. **Escolas de Governo: Conceito, Origens, Tendências e Perspectivas para sua Institucionalização no Brasil**. Painel 09/027 - 2015. Disponível em <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2238/1/027.pdf> com acesso em 23/12/2021.

MACHADO, E. M.; UMBELINO, L. M. **A questão da estabilidade do servidor público no Brasil: perspectivas de flexibilização**. Brasília: ENAP, 1995. Edição eletrônica em <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/385/1/2texto.pdf> com acesso em 09/12/2021.

MORAES, G. O. **Controle Jurisdicional da Administração Pública**. São Paulo: Dialética, 1999.

SANTOS, E. A. P.; CRUZ, M. T. S. **Gestão de pessoas no Século XXI: desafios e tendências para além de modismos** – São Paulo: Tiki Books: PUC-SP/ PIPEq, 2019.

SILVA, T. P.; SANTOS, Y. L. M.; BARBOSA, M. A. C. **A Profissionalização do Serviço Público: Um Estudo na Escola de Gestão Pública**. Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia. Julho de 2016, vol.10, n.30, Supl. 1, p. 107- 122. ISSN 1981-1179. Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id> com acesso em 09/12/2021.

APÊNDICE

Apêndice 1 - Participação efetiva das mulheres na gestão da Prefeitura Municipal de Colombo no ano de 2022.

SECRETARIA/ORGÃO	SECRETÁRIO(A)	DIRETOR(A)
Secretaria Municipal de Assistência Social – SEMAS	Mulher	Quatro Mulheres
Secretaria Municipal de Saúde – SMS	Mulher	Quatro Mulheres
Secretaria Municipal de Administração – SEMAD		Duas Mulheres
Secretaria Municipal de Tecnologia da Informação – SETI		
Secretaria Municipal de Educação e Transporte – SEMED		Uma Mulher
Secretaria Municipal de Obras e Viação – SEMOV		
Secretaria Municipal de Agricultura e Abastecimento – SEMAA		Uma Mulher
Secretaria Municipal de Planejamento Orçamento e Gestão – SEPLAN		
Secretaria Municipal de Comunicação Social – SMCS		
Secretaria Municipal de Indústria, Comércio, Turismo e Trabalho – SEICTT		
Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano e Habitação – SEDUH	Mulher	
Secretaria Municipal do Meio Ambiente – SEMA		
Secretaria Municipal da Fazenda – SEFAZ	Mulher	
Secretaria Municipal do Esporte, Cultura, Lazer e Juventude – SEMEC		
Secretaria Municipal de Governo – SEGOV		Uma Mulher
PROCURADORIA	Mulher	
CONTROLADORIA		
OUVIDORIA		
GABINETE		
COLOMBO PREVIDÊNCIA		

Fonte: Dados de Pesquisa

Departamento de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal de Colombo - PR /2022

CAPÍTULO 13

ESTUDO DO MEIO: A INFLUÊNCIA DO TURISMO PEDAGÓGICO COMO METODOLOGIA MOTIVACIONAL NO ENSINO- APRENDIZAGEM EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SEABRA

*STUDY OF THE ENVIRONMENT: THE INFLUENCE OF
PEDAGOGICAL TOURISM AS A MOTIVATIONAL METHODOLOGY
IN TEACHING-LEARNING IN PUBLIC SCHOOLS IN SEABRA*

Carmelo Suzarte dos Santos

Professor, Turismólogo, Licenciado em Geografia e Pedagogia

Graduando em Serviço Social

MBA em Administração Pública e Gerência de Cidades

Especializado em Geografia, Meio Ambiente e História

Especialista em Direitos Humanos

E-mail: factudo2006@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi verificar e compreender, por meio de uma pesquisa bibliográfica, a influência do turismo pedagógico na aprendizagem dos estudantes de escolas públicas de Seabra. Inicialmente, descreveu-se o turismo pedagógico como uma metodologia motivacional, seguida da análise dos dados coletados sobre atividades pedagógicas consideradas desmotivadoras e motivadoras para o aprendizado. O levantamento comparou a desmotivação e a motivação no aprendizado entre escolas que implementaram atividades de turismo pedagógico e aquelas que não o fizeram. Os resultados indicam que o turismo pedagógico atua como um importante artifício motivador, contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno ao promover descobertas e experiências que resultam em uma aprendizagem mais significativa. Para a efetivação dessa estratégia, destaca-se a necessidade de uma gestão escolar que viabilize práticas inovadoras, apoiadas por investimentos públicos, possibilitando que estudantes e professores concretizem e experimentem novas metodologias educacionais.

Palavras-chave: Turismo Pedagógico; Metodologia; Motivação; Aprendizagem; Estudo do Meio.

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate and understand, through bibliographical research, the influence of pedagogical tourism on the learning of students in public schools in Seabra. Initially, pedagogical tourism was described as a motivational methodology, followed by an analysis of data collected regarding pedagogical activities considered demotivating and motivating for learning. The study compared levels of demotivation and motivation in learning between schools that implemented pedagogical tourism activities and those that did not. The results indicate that pedagogical tourism serves as a significant motivational tool, contributing to the holistic development of students by fostering discoveries and experiences that lead to more meaningful learning. To effectively implement this strategy, it highlights the need for school management to facilitate innovative practices, supported by public investments, enabling both students and teachers to realize and experiment with new educational methodologies.

Keywords: Pedagogical Tourism; Methodology; Motivation; Learning; Field Study.

1 INTRODUÇÃO

O turismo pedagógico tem sido discutido como uma metodologia inovadora e promissora na educação. Autores como Valéria da Hora Bessa destacam o aprendizado fora da sala de aula, associando-o ao “estudo do meio”. A literatura sugere que práticas como o turismo pedagógico, ao romper com o ensino tradicional, podem motivar os alunos e tornar o aprendizado mais engajador. Embora haja consenso sobre o impacto positivo de metodologias inovadoras, existem controvérsias quanto à sua aplicabilidade em escolas públicas brasileiras, onde limitações financeiras e estruturais restringem essas práticas principalmente a atividades extracurriculares.

Diante disso, a crescente desmotivação dos estudantes em escolas públicas reforça a necessidade de novas abordagens pedagógi-

cas. O turismo pedagógico, enquanto forma de estudo do meio, configura-se como uma ferramenta potencial para reverter esse quadro. Este estudo contribui tanto teoricamente quanto na prática, fornecendo dados sobre como essa estratégia pode impactar a motivação e o desempenho escolar, além de apoiar a formulação de políticas educacionais que favoreçam a adoção de metodologias mais dinâmicas. Ademais, ele preenche uma lacuna na literatura sobre a eficácia do turismo pedagógico em contextos educacionais desfavorecidos.

O estudo foi realizado em escolas públicas de Seabra, incluindo unidades da rede municipal e estadual, como a Escola Santa Luzia, o Colégio Estadual Filinto Justiniano Bastos e o Centro Estadual de Educação Profissional Letice Oliveira Maciel. Este último oferece uma abordagem focada na educação profissional, o que, por sua vez, contribui para uma maior frequência de atividades extracurriculares, como aulas de campo e visitas técnicas. A busca foi direcionada ao ensino fundamental e médio, analisando como a motivação para o estudo pode variar nessas etapas.

Nesse sentido, a prospecção foi orientada pelas seguintes questões: o turismo pedagógico pode motivar os estudantes da rede pública? De que forma essa prática pode melhorar a motivação dos alunos? E quais fatores contribuem para a falta de motivação nas escolas públicas? A investigação busca compreender a relação entre o uso de metodologias inovadoras, como o turismo pedagógico, e o engajamento dos estudantes, identificando possíveis estratégias para aumentar o interesse e a participação nas atividades escolares.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS DO TURISMO PEDAGÓGICO: Da Tradição ao Contexto Contemporâneo

A maneira como o ser humano aprende tem sido um tema de investigação há séculos. Nesse contexto, o turismo pedagógico, como uma metodologia que visa incentivar o aprendizado por meio da vivência em novos ambientes e culturas, tem ganhado destaque, especialmente no Brasil, onde mais de duas mil agências atuam junto às escolas. No entanto, sua adoção nas escolas públicas enfrenta desafios significativos, como os altos custos e a resistência das práticas tradi-

cionais de ensino, que ainda predominam em muitos contextos educacionais. Apesar dessas dificuldades, o turismo pedagógico se apresenta como uma alternativa inovadora para facilitar o aprendizado, conectando os estudantes com novos contextos e realidades, em consonância com os objetivos pedagógicos das escolas.

O turismo pedagógico pode ser entendido como uma extensão do conceito de “estudo do meio”, uma metodologia educacional que promove o contato direto dos alunos com o ambiente ao seu redor, possibilitando uma aprendizagem mais contextualizada e prática. No turismo pedagógico, os estudantes visitam locais de interesse histórico, cultural, ambiental ou científico, proporcionando uma vivência prática dos conteúdos abordados em sala de aula. Essa abordagem está alinhada com as teorias educacionais de John Dewey e Paulo Freire, que enfatizam a importância do conhecimento vinculado à experiência e ao contexto real do aluno, defendendo a aprendizagem ativa, significativa e contextualizada.

Como destacam Martins e Neto (2013), o turismo pedagógico envolve atividades programadas que visam à construção do conhecimento por meio da curiosidade e da interação com o ambiente. Nessa perspectiva, a prática do turismo pedagógico, ao permitir que os alunos explorem e investiguem diferentes ambientes de forma crítica e reflexiva, configura-se como uma metodologia educacional que utiliza o próprio meio (os contextos visitados) como fonte de aprendizado. Essa abordagem se conecta com a concepção de “estudo do meio”, utilizado em diversas tradições pedagógicas.

Historicamente, o conceito de turismo pedagógico remonta ao Grand Tour, uma prática educacional que surgiu entre os séculos XVII e XIX, onde jovens aristocratas viajavam pela Europa para enriquecer seu conhecimento cultural e intelectual. A prática foi popularizada por Thomas Cook, que no século XIX organizou viagens em massa, democratizando o turismo. No entanto, mesmo com o avanço do turismo de massa, o turismo pedagógico ainda privilegia, em grande parte, alunos de classes sociais mais altas, deixando estudantes de famílias menos favorecidas com acesso restrito a essas oportunidades.

Com o avanço das tecnologias, o turismo pedagógico também se reinventa, oferecendo experiências tanto presenciais quanto virtuais.

O contato direto com outros locais e culturas continua a ser uma forma poderosa de aprendizado, ainda mais com a possibilidade de utilizar tecnologias digitais que ampliam o alcance dessas experiências. Essa modalidade de ensino remonta às trocas culturais realizadas entre gregos e orientais na antiguidade, em que o aprendizado se dava por meio da imersão e experimentação direta com outras culturas.

Entretanto, é preciso destacar que, apesar do potencial educacional do turismo pedagógico, ele enfrenta obstáculos significativos no contexto das escolas públicas brasileiras. Um dos maiores desafios é a desigualdade de acesso, uma vez que as viagens pedagógicas ainda são majoritariamente acessíveis para escolas privadas e estudantes de maior poder aquisitivo. Isso reflete uma das questões centrais das desigualdades educacionais no Brasil: enquanto alunos de classes mais altas podem vivenciar o turismo pedagógico como parte de sua formação, muitos estudantes da rede pública sequer têm acesso a atividades extracurriculares, muito menos a experiências que envolvam viagens.

Além disso, a resistência às práticas inovadoras em educação também é um fator limitante. Muitas escolas públicas ainda enfrentam uma educação tradicional centrada no ensino de conteúdos teóricos, com pouca ênfase em metodologias ativas de aprendizagem. A implementação do turismo pedagógico, portanto, esbarra não apenas em questões orçamentárias, mas também na rigidez do sistema educacional, que nem sempre está preparado para adotar essas práticas de maneira eficaz.

Embora o turismo pedagógico seja uma prática que tem o poder de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, como afirma Matos (2012), ele também necessita ser contextualizado dentro de uma educação que seja capaz de promover a transformação social e a emancipação do sujeito, como defendem Scheibel (2009) e outros teóricos. A motivação e os aspectos afetivos do aprendizado são fundamentais para o sucesso escolar, conforme observam Arantes e Hætinger (2013), mas essas oportunidades de aprendizado ainda estão longe de serem igualmente acessíveis a todos os estudantes, especialmente os de classes mais baixas.

Nesse sentido, embora o turismo pedagógico tenha um grande potencial para engajar os alunos em investigações socioculturais, levando-os a questionar e compreender sua própria realidade a partir da

interação com outras culturas, ele precisa ser acompanhado de uma reflexão crítica sobre as desigualdades educacionais. Sem isso, a prática pode acabar reforçando as divisões existentes entre as classes sociais, oferecendo uma educação de qualidade apenas para aqueles que já têm acesso a certos privilégios.

A aprendizagem significativa também está diretamente ligada à emoção e à motivação, como discutido por Bessa (2018), que destaca o papel da emoção no desenvolvimento cognitivo. O turismo pedagógico, ao proporcionar experiências concretas e emocionantes, pode facilitar a retenção do conhecimento, ajudando os alunos a se conectar de forma mais profunda com os conteúdos. Contudo, para que essa aprendizagem seja efetiva e acessível a todos, é preciso garantir que as oportunidades de turismo pedagógico não sejam limitadas apenas aos alunos das classes mais altas, mas que também cheguem aos estudantes da rede pública, muitas vezes excluídos de tais experiências.

Por fim, o turismo pedagógico, ao integrar lazer e aprendizado, também pode ser uma ferramenta poderosa para a formação integral do aluno, conforme observam autores como Montessori e Bruner. Mas, como qualquer prática educacional, precisa ser constantemente repensado dentro do contexto de igualdade de acesso, para que não se torne uma ferramenta que apenas reforce as disparidades já existentes no sistema educacional.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo detalha os procedimentos metodológicos adotados para verificar a influência do turismo pedagógico na aprendizagem dos estudantes de escolas públicas de Seabra. O exame combinou no levantamento bibliográfico com uma análise empírica das atividades pedagógicas implementadas nas escolas participantes, por meio de uma revisão de literatura e uma pesquisa de campo. A pesquisa de campo incluiu a aplicação de questionários em escolas públicas, visando analisar os efeitos do turismo pedagógico na motivação dos estudantes. As etapas e métodos utilizados serão descritos nesta seção, proporcionando uma compreensão clara dos procedimentos adotados e das análises realizadas.

3.1 LOCAL E TIPO DE PESQUISA

A pesquisa foi classificada como qualitativa. A abordagem qualitativa permitiu uma análise mais aprofundada das práticas pedagógicas, possibilitou a mensuração dos impactos do turismo pedagógico sobre a motivação e aprendizagem dos alunos.

A pesquisa foi realizada em escolas públicas situadas no município de Seabra, Bahia. O contexto escolar foi escolhido devido à sua relevância para a análise das metodologias motivacionais e ao potencial de implementação de atividades de turismo pedagógico.

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS, POPULAÇÃO E AMOSTRA

A pesquisa considerou alunos, professores e coordenadores de escolas públicas de Seabra, mas as entrevistas foram realizadas exclusivamente com as coordenadoras pedagógicas. A amostra foi selecionada de forma intencional, abrangendo duas escolas que realizavam atividades de turismo pedagógico e duas que não adotavam tais práticas. A escolha das escolas foi baseada na disponibilidade para participar do estudo e na diversidade de suas experiências.

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: os questionários aplicados para obter informações indiretas sobre a percepção dos alunos e professores em relação à motivação, experiências de aprendizado e a influência do turismo pedagógico nas escolas, finalizando com as entrevistas semiestruturadas, conduzidas com as coordenadoras pedagógicas, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre as práticas pedagógicas adotadas e os desafios enfrentados na implementação de metodologias inovadoras.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados ocorreu em três etapas, iniciando com o levantamento bibliográfico, quando foi realizado um levantamento de estudos anteriores sobre turismo pedagógico e metodologias motivacionais, com foco em sua aplicação no contexto escolar. Em seguida

a aplicação dos questionários. Os questionários foram aplicados em duas escolas que haviam realizado atividades de turismo pedagógico e em duas que não haviam, buscando identificar diferenças significativas nas respostas dos alunos e professores. Por último, foram conduzidas entrevistas com coordenadores, visando explorar as percepções sobre a motivação dos alunos e a importância do turismo pedagógico como estratégia de ensino.

Os dados obtidos a partir dos questionários foram analisados por meio de estatísticas descritivas, permitindo identificar tendências e padrões nas respostas. As entrevistas foram transcritas e analisadas qualitativamente, utilizando a técnica de análise de conteúdo para extrair categorias relevantes que ajudassem a entender a motivação e as práticas pedagógicas.

A pesquisa respeitou os princípios éticos, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos participantes. Todos os envolvidos foram informados sobre os objetivos do estudo e consentiram em participar da pesquisa, assegurando a integridade dos dados coletados.

Por fim, os procedimentos metodológicos adotados foram fundamentais para atingir os objetivos da pesquisa, permitindo uma análise abrangente e significativa sobre o impacto do turismo pedagógico na motivação e aprendizagem dos estudantes de Seabra. A combinação de abordagens qualitativas e quantitativas possibilitou um entendimento mais profundo das dinâmicas educacionais, contribuindo para a formulação de recomendações práticas para a gestão escolar.

4 ANÁLISE, RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, serão apresentadas as análises dos dados coletados, seguidas dos resultados obtidos e uma discussão aprofundada sobre as implicações desses resultados no contexto do turismo pedagógico nas escolas públicas de Seabra.

A análise se concentrará em identificar as correlações entre as atividades de turismo pedagógico e a motivação dos estudantes, destacando os aspectos que contribuem para um aprendizado mais eficaz. Além disso, discutiremos as barreiras e desafios enfrentados na implementação de práticas inovadoras, assim como as oportunidades

para melhorias na gestão escolar que podem facilitar a integração do turismo pedagógico no currículo escolar.

Por meio desta abordagem, buscamos entender como essa metodologia pode ser utilizada como uma ferramenta valiosa para enriquecer a experiência educacional dos alunos e contribuir para seu desenvolvimento integral.

4.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O estudo analisou a percepção de seis coordenadoras pedagógicas, representando um universo de 2.282 alunos do ensino fundamental e médio em escolas públicas de Seabra. Os dados foram coletados através de um questionário composto por 13 questões, incluindo as abertas e fechadas. A revisão verificou que 66,7% das coordenadoras conhecem o conceito de turismo pedagógico, enquanto 33,3% afirmaram não conhecer. No que diz respeito à crença de que o turismo pedagógico pode contribuir para a motivação dos alunos, todas as participantes responderam positivamente, com observações como:

Coordenadora 3: “Sempre. Nossos projetos eram voltados para a investigação e vivência das crianças”.

Coordenadora 2: “Sim. A escola é o ponto de encontro para múltiplas explorações do meio que devem extrapolar o seu espaço físico”.

Coordenadora 6: “Sim. Porque complementa o que eles aprendem em sala de aula”.

Além disso, 83,3% das coordenadoras afirmaram já ter implementado aulas de campo como parte do turismo pedagógico, e 33,3% realizaram visitas técnicas com o mesmo propósito. No entanto, essas práticas ocorreram de forma limitada, principalmente devido à falta de apoio logístico e financeiro, sendo muitas atividades de curta duração e restritas a locais próximos.

Quando questionadas sobre os destinos preferidos para o turismo pedagógico, a maioria sugeriu locais de proximidade geográfica, como a Chapada Diamantina, sítios arqueológicos, feiras locais e comunidades quilombolas e indígenas. Poucas coordenadoras sugeriram viagens para outras regiões brasileiras, refletindo as restrições de recursos disponíveis para a realização dessas atividades.

4.2 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS, DISCUSSÃO E COMPARAÇÃO COM A LITERATURA

Os resultados demonstram que a maioria das coordenadoras reconhece o valor do turismo pedagógico para a motivação dos alunos, correlacionando a prática com metodologias ativas de ensino, como a aprendizagem significativa e a interdisciplinaridade. Mesmo com recursos limitados, as atividades realizadas contribuíram para despertar nos alunos maior interesse pela leitura, interação social e desenvolvimento de competências socioemocionais.

Contudo, a falta de apoio logístico, especialmente no transporte, foi um fator limitante que impediu a expansão dessas práticas para além da região local, o que frustrou alguns dos planos pedagógicos das escolas.

Os resultados deste estudo corroboram com a literatura existente, que aponta o turismo pedagógico como uma ferramenta eficaz para engajar os estudantes, promovendo um aprendizado mais significativo. Autores como Valéria da Hora Bessa defendem que o estudo do meio amplia as oportunidades de aprendizagem ao integrar o conhecimento teórico com a vivência prática, proporcionando aos alunos uma visão mais ampla do mundo ao seu redor.

No entanto, a literatura igualmente reconhece que as escolas públicas enfrentam obstáculos financeiros que limitam a implementação plena dessa metodologia. Assim, este estudo confirma tanto os benefícios quanto os desafios apontados por outros estudos na área.

4.3 IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Do ponto de vista teórico, o estudo fortalece a premissa de que o turismo pedagógico pode ser uma metodologia eficaz para aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos. Na prática, as escolas que adotam essa estratégia, mesmo que de forma limitada, já começam a observar resultados positivos, como maior interatividade dos alunos, desenvolvimento de habilidades socioemocionais e um envolvimento mais profundo com o conteúdo curricular. Essas evidências podem

encorajar gestores educacionais a defenderem o turismo pedagógico como parte integrante das políticas públicas de educação.

O estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas. A amostra foi composta por apenas seis coordenadoras, o que pode não representar a totalidade das percepções em outras escolas e regiões. Além disso, a pesquisa foi realizada em um único município, limitando a generalização dos resultados para outros contextos educacionais no Brasil. Outro fator limitante foi a falta de apoio logístico e financeiro nas escolas, o que impediu a execução plena do turismo pedagógico e restringiu o estudo a práticas locais.

Investigações futuras poderiam expandir o tamanho da amostra e incluir escolas de diferentes regiões, inclusive ouvir professores e estudantes, permitindo uma análise comparativa mais ampla. Além disso, seria relevante investigar como o turismo pedagógico pode ser viabilizado em contextos de maior vulnerabilidade social, com foco em estratégias para superar as limitações financeiras. Estudos de longo prazo que acompanhem o impacto do turismo pedagógico no desempenho acadêmico e no desenvolvimento socioemocional dos alunos também seriam uma contribuição valiosa para a área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação desempenha um papel essencial no processo de aprendizado, funcionando como uma âncora que evita o desinteresse e o afastamento dos alunos do conhecimento. Nesse contexto, o turismo pedagógico, como uma estratégia educativa, foi evidenciado neste trabalho como uma ferramenta capaz de reduzir o desinteresse dos estudantes da rede pública, proporcionando-lhes experiências enriquecedoras fora do ambiente escolar. Embora o turismo seja frequentemente visto como uma atividade cara, ele se mostra fundamental para a inclusão social, promoção do lazer, difusão cultural e ampliação do aprendizado.

Outrossim, este estudo demonstrou que o turismo pedagógico, além de ser uma metodologia inovadora e motivacional, pode romper com as limitações espaciais e tecnológicas típicas da educação tradicional. Como prática emancipadora, ele ativa a emotividade dos alu-

nos e estimula um envolvimento mais profundo com o aprendizado, promovendo, assim, uma experiência de ensino mais significativa.

A análise reforça a ideia de que o aprendizado pode ocorrer em diferentes ambientes, como museus, jardins e, especialmente, na escola, no entanto, para que isso aconteça, é necessário que a escola assuma um papel mais dinâmico e interativo. O rompimento com a tradicionalidade educacional, que muitas vezes se mostra desinteressante para os alunos, deve ser acompanhado de práticas pedagógicas inovadoras. Entre elas, o turismo pedagógico se destaca, pois conecta os estudantes com o mundo ao seu redor de maneira crítica e reflexiva.

Por outro lado, o turismo pedagógico não deve ser visto apenas como um passeio ou viagem, mas sim como uma experiência de ensino cuidadosamente planejada, com técnicas motivacionais que incentivem a descoberta e a participação ativa dos alunos. Dessa forma, ele pode atuar como um fator motivador na aprendizagem, desde que esteja integrado a um plano pedagógico que favoreça a investigação, a crítica e a emancipação dos estudantes.

Portanto, este estudo conclui que o turismo pedagógico pode influenciar positivamente o aprendizado dos alunos de escolas públicas, desde que seja uma prática motivadora e integrada a um currículo transformador. Ele deve contribuir para um aprendizado crítico, duradouro e entusiástico, trazendo, assim, mudanças significativas na formação dos estudantes.

Considerando que este estudo identificou algumas limitações, como a falta de apoio financeiro e a realização de atividades limitadas a ambientes locais, futuras pesquisas poderiam explorar formas de viabilizar o turismo pedagógico em escolas públicas de diferentes contextos regionais. Além disso, seria interessante investigar o impacto a longo prazo dessas práticas no desempenho acadêmico e no desenvolvimento socioemocional dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARANTE, Ana Cristina; HAETINGER, Max Gunther. **Educação, corpo e movimento**. 1. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.portalcontato.com.br/portal/aluno-best/>. Acesso em: 11 dez. 2020.

BENI, Mário Carlos. **Análise estrutural do turismo**. 8. ed. São Paulo: Senac, 2003.

BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da aprendizagem**. 3. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.portalcontato.com.br/portal/aluno-best/>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRITO, Maria Helena de Paula; DE ARRUDA, Neivaely Aparecida de Oliveira; CONTRERAS, Humberto Silvano Herrera. **Escola, pobreza e aprendizagem: reflexões sobre a educabilidade**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21930_10055.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

BRUNER, J. **Experience and education**. New York: Macmillan, 1938.

DEWEY, John. **Experience and education**. New York: Macmillan, 1938.

FACULDADE INTERVALE. **Apostila: psicologia da educação**. Disponível em: <https://www.portalcontato.com.br/portal/aluno-best/>. Acesso em: 28 out. 2020.

FALCÃO, Elsiné Carneiro. **Turismo pedagógico como metodologia de aprendizagem**. Disponível em: <https://ww2.faculdadescearenses.edu.br/revista2/edicoes/vol7-1-2014/artigo7.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

FORNO, Márcia Rakel Grahl Dal. **Avaliação da educação e da aprendizagem**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.portalcontato.com.br/portal/aluno-best/>. Acesso em: 11 dez. 2020.

FREINET, C. **Defende a integração de atividades como intercâmbios escolares e passeios**, conectando essas práticas ao turismo pedagógico.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JUNIOR, Marcos Vinício Wink; PAESE, Luis Henrique Zanandréa. **Nível de desigualdade de aprendizado escolar: uma análise a partir dos desempenhos dos Coredes gaúchos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação da Básica, 2013**. Disponível em: [revistas.dee.spgg.rs.gov.br>article>download](https://revistas.dee.spgg.rs.gov.br/article/download). Acesso em: 28 set. 2020.

MAIA, Christiane Martinatti; SCHEIBEL, Maria Fani; URBAN, Ana Claudia. **Didática: organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009. Disponível em: <https://www.portalcontato.com.br/portal/aluno-best/>. Acesso em: 7 nov. 2020.

MARTINS, Luiz Ailil Vianna; NETO, Francisco Raimundo Alves. **O turismo pedagógico como dinamizador do processo ensino-aprendizagem no Proeja**. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4893>. Acesso em: 28 set. 2020.

MATOS, Francisco de Castro. **Turismo pedagógico: o estudo do meio como ferramenta fomentadora do currículo escolar**. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_7/arquivos/01/01_Mattos.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

Portal do Ministério do Turismo. **Turismo pedagógico cresce no Brasil**. Disponível em: <http://www.turismo.gov.br/ultimas-noticias/604-turismo-pedagogico-cresce-no-brasil.html>. Acesso em: 28 out. 2020.

CAPÍTULO 14

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM À DISTÂNCIA SOB A PERSPECTIVA DE DOCENTES

ACTIVE METHODOLOGIES IN DISTANCE TEACHING- LEARNING FROM THE PERSPECTIVE

Vinicius Eduardo Gussi

Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (Esalq).
Piracicaba – São Paulo
vgussi@gmail.com

RESUMO

O uso das metodologias ativas tem crescido rapidamente nos ambientes de aprendizagem, forçando os métodos tradicionais a cederem espaço para abordagens mais inovadoras, que se adaptam melhor aos novos padrões da sociedade. O avanço tecnológico fez com que o ambiente escolar se estendesse para as casas das pessoas. Muitas instituições de ensino migraram seus encontros presenciais para o formato remoto, o que gerou debates sobre a eficiência desse método. Este estudo buscou entender a aplicabilidade das metodologias ativas no ensino on-line, por meio da experiência de docentes que atuam ou já atuaram no ensino virtual. Com uma amostra de 50 respostas válidas, foi realizada uma pesquisa qualitativa e quantitativa por meio de questionários. A pesquisa envolveu docentes de diversos níveis de ensino e analisou suas experiências com metodologias ativas ao longo da carreira. Os resultados indicam que o uso dessas metodologias na educação a distância traz benefícios como melhor compreensão dos conteúdos, maior autonomia dos alunos e desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas. Além disso, as abordagens ativas promovem um ambiente colaborativo e personalizado, fatores essenciais para o sucesso do ensino remoto, proporcionando uma aprendizagem mais significativa.

Palavras-chave: Aprendizagem; Sala de Aula; Ensino on-line; Escolar; EaD.

ABSTRACT

The use of active methodologies has been rapidly growing in learning environments, forcing traditional methods to make room for more innovative approaches that better adapt to the new standards of society. Technological advancements have extended the school environment into people's homes. Many educational institutions have shifted their in-person meetings to remote formats, sparking debates about the efficiency of this method. This study aimed to understand the applicability of active methodologies in online teaching through the experience of teachers who currently or have previously worked in virtual classrooms. With a sample of 50 valid responses, a qualitative and quantitative survey was conducted using questionnaires. The research involved teachers from various educational levels and analyzed their experiences with active methodologies throughout their careers. The results indicate that the use of these methodologies in distance education brings benefits such as better content comprehension, increased student autonomy, and the development of problem-solving skills. Additionally, active approaches foster a collaborative and personalized environment, essential factors for the success of remote teaching, promoting more meaningful learning.

Keywords: Learning; Classroom; Online Teaching; School; Distance Education (DE).

1. INTRODUÇÃO

A educação do país passou por diversas mudanças no decorrer dos anos. Os docentes buscam reinventar os métodos de ensino aplicados em sala a fim de garantir maior eficiência no ensino-aprendizagem. As mudanças mencionadas não aconteceram por vontade própria das instituições de ensino, parte delas aconteceram devido à influência do avanço tecnológico e seu impacto nos ambientes escolares (Sodré et al., 2021).

Reter a atenção dos estudantes é um trabalho operoso, sobretudo devido à disputa de atenção entre o docente e o acesso a produtos tecnológicos interativos de fácil acesso, como os smartphones, Alves e Viera (2015). Fazer o uso consciente das tecnologias em sala

de aula nunca se fez tão importante, através dela o estudante tem a possibilidade de maximizar o resultado de seus estudos. A escola é o local de formação e informação, portanto, o melhor lugar para se explorar as novas tecnologias é em sala de aula (Alves e Viera, 2015).

Em geral, o ensino tradicional é caracterizado pelo acúmulo de conhecimento e a capacidade de memorização dos resultados desse processo, isso através da oralidade partindo da própria instituição de ensino, Mizukami (1986). Em uma de suas teorias, Willian Glasser elaborou formas de aprendizagem, que preveem níveis da eficiência do aprendizado, onde, quanto mais ativo for a forma de expor o conhecimento, mais enraizado ele permanecerá em cada um dos alunos. Adaptada em forma de pirâmide, são sete os níveis comentados pelo autor, em sua ponta encontra-se quatro níveis de aprendizados passivos: ler, escutar, ver e ver e escutar; os três últimos níveis encontrados na base da pirâmide contemplam aprendizados ativos: discutir, praticar e ensinar outras pessoas (Glasser, 2001).

A premissa de uma metodologia ativa enfatiza a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem, promovendo um ambiente educacional que encoraja a construção conjunta do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais, Freire (1996). De acordo com o autor, ao contrário do ensino tradicional, a metodologia ativa busca fomentar a curiosidade e a autonomia dos aprendizes, capacitando-os a desempenhar um papel central na sua própria formação e na sociedade em geral. Essa abordagem destaca a importância da interação, do diálogo e da reflexão crítica como componentes essenciais do processo educacional, contribuindo para uma educação mais engajadora e significativa. Ainda, o uso intenso de tecnologias da informação, por meio dos mais diferentes dispositivos, gerou mudanças sociais que impactam as fronteiras do espaço físico e digital, criando um espaço híbrido das conexões (Bacich e Moran, 2018).

Uma mudança radical nos meios de ensino é a chegada da educação a distância [EAD]. De acordo com a Unesco (1998), a partir de 1990, as autoridades educacionais tiveram que redefinir as abordagens pedagógicas das instituições de ensino, dando um novo enfoque no desenvolvimento para novas possibilidades. Esse processo permitiu às instituições do ramo exporem suas aulas através das telas dos

computadores, notebooks e até mesmo dos smartphones, de maneira síncrona e assíncrona. Cabe ressaltar que, de acordo com Nunes (2009), o ensino a distância teve início muito tempo antes da chegada da internet, por volta do século XVIII, em que jornais nos Estados Unidos aderiram a aprendizagem por correspondência, o que revolucionou e levou a educação para a casa de diversas pessoas.

No Brasil, tem-se como exemplo a Universidade do Ar, uma iniciativa do Senac em parceria com o Sesc, com início por volta de 1947, que oferecia cursos através das grandes rádios do país, grandiosa e inclusiva atitude para a época (Senac, Site Institucional, 2023). Já o ensino on-line, no Brasil, que demanda conexão com a internet estável para acontecer, teve início oficial apenas em 1996, quando a Lei nº 9.394/96 oficializou a modalidade EaD para todos os níveis de ensino (Brasil, leis e reportagens oficiais do governo 1996). Nesta época, a educação a distância e on-line começaram a caminhar de forma bem lenta e, apesar das críticas, poucos anos depois, seu uso seria inevitável para garantir a entrega da educação para os mais diversos níveis.

Logo, em 26 de fevereiro de 2020, identificou-se o primeiro caso de coronavírus no Brasil, ocasionando períodos de quarentena e isolamento social para diversos setores (Brasil, leis e reportagens oficiais do governo, 2020). O setor estudantil foi um dos primeiros a passar pela adaptação, tendo em vista que a transmissão do vírus acontece pelo ar e pelo contato físico, as escolas seriam amplificadoras para a sua propagação. Uma das adaptações mais árduas do período pandêmico foi a educação. Alguns estudantes experienciaram a dificuldade de adquirir um aprendizado sem estrutura adequada. Os docentes, alguns também sem as estruturas necessárias, precisaram passar pela adaptação rápida do ensino presencial para o remoto e, mais uma vez, garantindo um papel crucial na sociedade, esses mesmos professores buscaram maneiras e metodologias diferentes para assegurar que um ensino de qualidade seria entregue para o corpo discente das escolas do país (Santos et al. 2021).

É concreto informar, com base nas informações já inseridas, que o sistema de educação passou por momentos conturbados na pandemia da Covid-19. Pode-se ressaltar também que o formato de

ensino também pode ter afetado o aprendizado dos estudantes. O modo ensino tradicional de ensinar não é cem por cento eficaz, aliás, nenhuma metodologia de ensino atinge tal porcentagem, uma vez que o aprendizado só acontece quando adaptado para a realidade de cada indivíduo e a maneira que ele interage com o conhecimento, o aprendizado dever ser ligado a contextos que integram a vida de cada indivíduo, sendo eles sociais, econômicos e culturais. Portanto, associar a vivência de cada indivíduo no processo de aprendizado gera impulso e disposição para conhecer mais sobre si mesmo e a relação das coisas aprendidas com a sociedade (Freire, 1987).

Dentre as metodologias de ensino existentes, esta pesquisa contempla a metodologia ativa, por muitos chamada de metodologia construtivista, que visa conceder o foco da sala de aula no estudante e não no professor, conforme previa o ensino tradicional, Moran (2015). Freire (1996), salienta que o estudante deve ser o foco da sala de aula, ou seja, protagonista do próprio conhecimento. Freire ainda enfatiza que o ato de ensinar exige respeito com a autonomia do alunado.

Camargo e Daros (2018) dizem que, o aprendizado só ocorre se o assunto estiver inserido no cotidiano do aluno, portanto, com autonomia para participar ativamente das aulas, ele poderá trazer seu contexto para aplicação prática do conhecimento obtido em sala. Para isso, a atuação docente ao exercer a mediação de uma sala de aula, garante a unificação do conhecimento prévio de todos os alunos de modo que, a troca de experiência venha a somar no portfólio de conhecimento de cada pessoa presente em sala.

Dewey (1976) salienta que o pensar e a ação não podem acontecem de forma distinta. Diante desse cenário, nota-se que as metodologias ativas têm como premissa fazer com que o indivíduo aprenda na prática até as lições mais teóricas possíveis e aplicar tal abordagem vem se tornando cada vez mais necessária.

Entretanto, os docentes das mais diversas escolas distribuídas no país padecem ao tentar aplicar essa metodologia no ensino on-line. Uma vez que a ativação do aprendizado sempre ocorreu em sala, disputar a atenção e exigir um comportamento mais ativo nas salas virtuais de aula é fazer “cabo de guerra” com a atenção do estudante, que, no conforto de sua residência, desprende-se facilmente da sala

de aula e fornece sua atenção a outras coisas, como redes sociais e jogos on-line.

Tendo em vista esse impasse na educação on-line, o objetivo deste artigo é analisar a percepção de docentes sobre o uso de metodologia ativa no ensino on-line, utilizando com pré-requisito para participar, docentes que trabalham ou já trabalharam utilizando o método em sala de aula virtual.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atender ao objetivo proposto, o estudo buscou conhecer experiências e a efetividade das metodologias ativas no ensino on-line, além de divulgar boas práticas por docentes que trabalham ou já trabalharam utilizando o método em salas virtuais de aula. Para isso, foi elaborado um questionário em caráter exploratório, que de acordo com Gil (2002), parte do princípio de buscar pontos de vista de determinada parcela da população. Neste caso, os docentes.

Maia et al. (2010) enfatizam que o ensino superior mudou e precisa de adaptações, e que a forma de ensino mais observadora, e com pouca ativação, não é mais tão absorvida pelos estudantes, dado que eles se diferem no quesito processos de aprendizagem. Para isso uma das premissas desse estudo foi revalidar a importância do uso das metodologias ativas, entretanto, com ênfase no ensino on-line.

Diante da chegada do ensino on-line, as aulas remotas foram inevitáveis e, por isso, surge a necessidade de conhecer novas metodologias educacionais que possam amplificar a absorção de conhecimento dos estudantes. Turci et al. (2023) salientam que a utilização de metodologias ativas aplicadas em conjunto com a área de tecnologia e informação são eficazes no processo de ensinar, além de se mostrarem grandes aliadas para os docentes. Visto que a utilização da metodologia construtivista é benéfica em alguns ambientes, foram elaboradas questões que enfatizavam e prospectavam a utilização dessas metodologias pelos professores participantes do estudo.

Tratando-se de abordagens, a qualitativa, no âmbito da pesquisa, não necessariamente foi estruturada, uma vez que possibilita que a criatividade leve os pesquisadores a explorarem novos enfoques de

pesquisa (Godoy, 1995). Uma pesquisa qualitativa não gera dados estatísticos e não ramifica amplamente os dados coletados, podendo contribuir para uma possível explicação de determinado assunto (Duarte, 1998). Para Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com um mundo de possibilidades e significado, que permite ao autor interpretar as vivências de outras pessoas e gerar conclusões sólidas partir de tal ato. Portanto, a pesquisa qualitativa permite colher experiências e comportamentos humanos e explicar o porquê das coisas, exemplificando o que é indicado a ser feito e, por tais características, é o método de pesquisa que mais agrega para a pesquisa em questão.

Entretanto, como já visto, a união de abordagens enriquece a pesquisa, e por isso, vale ressaltar a importância da pesquisa no modelo quantitativo. Para Günther (2006) a pesquisa quantitativa não considera valores, crenças pessoais, emoções e entre outras variáveis. Ainda para o mesmo autor, a pesquisa quantitativa busca ao máximo obter um controle sobre o contexto de pesquisa. A pesquisa quantitativa gera dados estatísticos e mais confiáveis e ajuda a minimizar os erros de interpretação. Entretanto, por não considerar algumas variáveis, uni-la com a pesquisa qualitativa, neste caso, aumenta a precisão da coleta e entendimento dos dados.

O questionário on-line foi elaborado com o apoio da ferramenta gratuita disponibilizada pelo Google, o Google Formulários, que foi divulgado através de um “link”, posteriormente compartilhado através do WhatsApp e LinkedIn. Como consta no Apêndice deste estudo, a enquête contemplou 11 perguntas fechadas, de múltipla escolha, e 2 perguntas abertas, direcionadas a uma amostragem não-probabilística por julgamento, tendo como único critério de participação docentes que lecionam ou já lecionaram aulas on-line. O autor também solicitou a esses docentes que compartilhassem a pesquisa com outros docentes, ocasionando o efeito comumente chamado de “bola de neve”, obtendo-se ao final um total de 50 devolutivas.

A construção do instrumento de pesquisa contemplou questões que abordam, desde a aceitação dos inqueridos, a um respaldo do autor quanto a não necessidade de colher dados pessoais, disposta na pergunta de número 1, até o fornecimento de ideias sobre o tema a ser

estudado, conforme a última pergunta de número 13. Ademais, as perguntas se dividiam em seções com objetivos distintos.

Nas perguntas 2, 3 e 4 proposita-se avaliar o inquerido de forma diagnóstica, buscando por exemplo, os níveis de ensino em que atua presencialmente e à distância, além de serem questionados sobre o conhecimento da expressão “Metodologia Ativa”. Na seção subsequente foi fornecido ao respondente a conceituação da expressão no intuito de familiarizá-lo com o tema. As questões passam a angariar insumos referente à utilização, os modos de utilização, seus benefícios e dificuldades, as ferramentas utilizadas e o modelo ideal de ensino, na perspectiva dos respondentes. Ao final, esperava-se que o docente fornecesse insights para outros pares baseado em sua vivência em sala de aula.

A análise dos dados foi realizada de maneira qualitativa e quantitativa, a partir das categorias preestabelecidas, com o recurso de gráficos e tabelas. Ainda, dados secundários foram utilizados para a composição da análise dos dados obtidos. As abordagens quantitativas e qualitativas, trazem, consecutivamente, a análise de dados e estatística e interpretações de textos inseridos na pesquisa. Santos Filho (1995) informa que as variações nos métodos de pesquisa são importantes e factuais. Sendo assim, nesta pesquisa, a complementariedade foi aplicada, garantindo ampla eficácia na obtenção e análise dos dados.

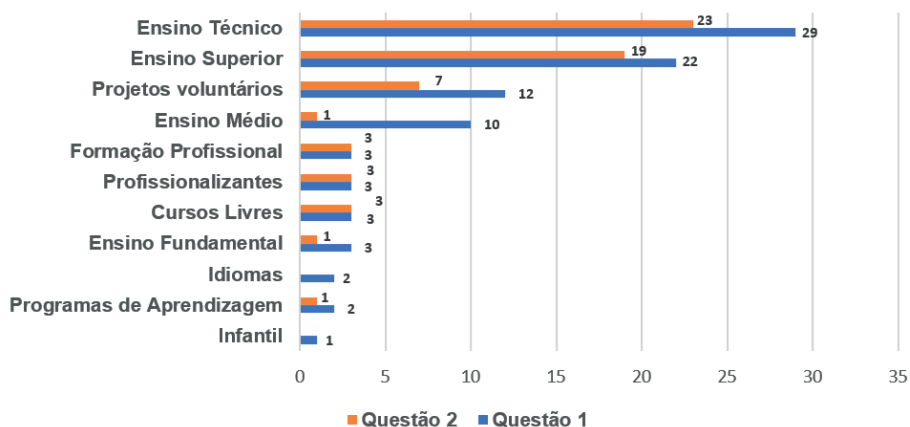
3. RESULTADOS

A partir do consentimento dos respondentes, buscou-se conhecer os níveis de ensino nos quais os docentes participantes atuam (ou atuaram), bem como o tipo de ensino e o conhecimento da expressão “metodologia ativa”. Ramificada em apenas três questões, a seção 2 do instrumento de pesquisa se fez fundamental para a visualização de onde os inqueridos atuam e em quais os níveis de ensino as metodologias ativas são mais utilizadas.

A Figura 1 faz um comparativo entre as questões 1 e 2, da seção 2. Dispostas em um gráfico de barras, as respostas da questão 1 objetivaram colher em quais níveis de ensino presencial o docente

atua ou já atuou. A questão 2, teve a mesma finalidade, porém com ênfase no ensino remoto.

Figura 1. Gráfico comparativo das questões 1 e 2



Fonte: Resultados originais da pesquisa

Nota-se que a maioria dos participantes dessa pesquisa atuam em nível técnico e superior. Níveis de ensino que se encontram constantemente em pautas de discussões sobre a utilização de metodologias ativas. Maia et al. (2010) salientam que o ensino superior se encontra em constante evolução, sendo assim, faz-se necessário explorar e conhecer novas formas e metodologias de trabalho.

Partindo do critério de que todos os respondentes eram docentes, a pergunta subsequente foi elaborada no intuito de quantificar o conhecimento sobre a expressão Metodologia Ativa. 44 participantes afirmaram conhecer, 4 não conhecem apenas 2 não têm certeza se familiarizam-se com o termo.

Após contribuir com a quarta parte da enquete, o respondente deparou-se com uma contextualização sobre o termo metodologia ativa e, este conhecimento prévio, permitiu-lhe ter insumos suficientes para responder à pergunta posterior. Para Cunha et al. (2022) as metodologias ativas trata-se de um conjunto de alternativas pedagógicas que visam facilitar a aprendizagem dos estudantes e/ou proporcionar uma educação crítica e problematizadora da realidade, a partir do redirecionamento do estudante para o centro do processo de constru-

ção de conhecimento. Já para Freire (1986) o ato de ensinar não se resume apenas em passar o conhecimento, mas sim em criar chances para que os estudantes construam por si mesmos. Reforçando ainda mais o papel do docente em mediar o conhecimento em sala de aula, que é algo característico dos métodos ativos.

Assim, de maneira resumida pelo autor, a contextualização do termo para o público foi: “A metodologia ativa é um jeito de ensinar que fornece maior autonomia para os estudantes aprenderem por conta própria. Ela cria um ambiente onde todos podem colaborar para construir o conhecimento e desenvolver habilidades de pensar e se relacionar com os outros.”

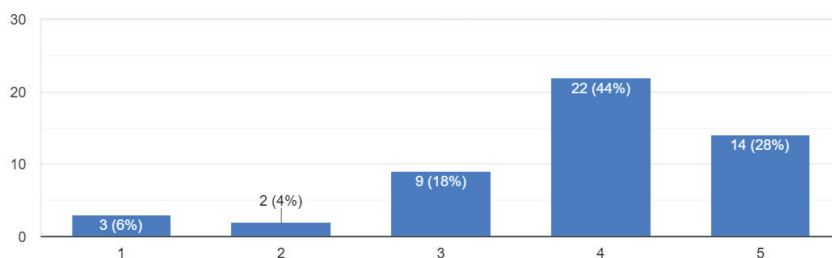
Partindo do princípio de que os respondentes agora possuem um conhecimento prévio sobre o tema e o seu conceito, eles foram indagados sobre utilização de metodologia ativa na Educação a Distância. O Objetivo desta pergunta era buscar, dentre os 50 respondentes, quais deles fazem o uso dos métodos sem conhecer o seu conceito e, 90% dos participantes informaram que sim, 8% que não e 2% não se recordavam.

A pergunta que originou as informações exibidas anteriormente também foi elaborada para gerar um comparativo com a questão na seção 2 que questiona quais docentes, dentre os 50 respondentes, conhecem a expressão “metodologia ativa”. Após eles serem apresentados ao conceito do que realmente significa a expressão, eles foram indagados sobre a utilização da metodologia sem conhecer o seu conceito. Nota-se um aumento pequeno, de 44 para 45 de professores que fazem o uso das metodologias sem realmente conhecerem a sua conceituação.

Sequencialmente, indagou-se sobre a frequência do uso de metodologias ativas no formato EaD. O objetivo da questão é buscar a frequência no uso e, posteriormente, provocar o leitor sobre a importância da mesclagem de metodologias de ensino. Em configuração de escala, onde 1 significa “nunca” e 5 significa “sempre”, a Figura 3 permite analisar com detalhes a resolução para esta pergunta.

Figura 2. Frequência do uso de metodologias ativas

50 respostas



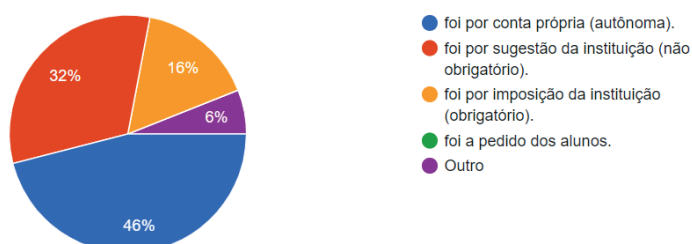
Fonte: Resultados originais da pesquisa

Nota-se que a frequência de uso é variável, mas com a predominância da maioria dos respondentes afirmando sua utilização. Ressalta-se que, a utilização de uma única metodologia de ensino não é recomendável, pois cada indivíduo possui suas preferências e facilidades no ato de aprender. Freire (1987) reforça a frase anterior dizendo que não existe um método de ensino 100% eficaz, pois a educação é algo complexo que permeia em condições culturais. Ainda, Gil (1994) enfatiza que uma forma para motivar os alunos é identificar os interesses em determinados temas. Portanto, sabendo que o aprendizado é uma jornada individual, cada estudante possui diferentes interesses, estilos e ritmos de aprendizado, fazendo com que uma única metodologia de ensino não consiga atender com eficiência às necessidades de todos.

Posteriormente, objetivou-se entender o motivo da utilização das metodologias ativas pelos professores. Para isso, foram disponibilizados cinco campos de seleção que serão exibidos na Figura 4.

Figura 3. Motivo de utilização

50 respostas



Fonte: Resultados originais da pesquisa

Conforme apresentando anteriormente, um único modelo não se faz eficiente para o aprendizado, que tem como premissa “fazer sentido” para o alunado. Nota-se também que nenhum dos respondentes selecionou o campo “foi a pedido dos alunos”, reforçando a autonomia docente, que conta com 23 votos, para apresentar métodos de ensino que permitam aos estudantes encontrarem vocações e facilidade no entendimento das linhas de conhecimento que são transmitidas. Informação essa, garantida através do inciso II do art. 206 da Constituição Federal de 1988, informando que o ensino será ministrado com liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Nota-se também que algumas instituições se preocupam em sugerir o uso do método para os docentes, uma vez sugerido, pode-se afirmar que a instituição, em nível macro, conhece o alto grau de eficiência quanto ao uso de metodologias ativas em sala de aula.

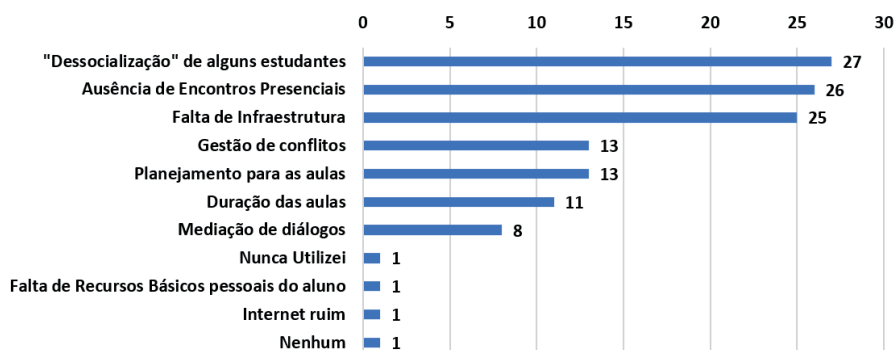
Ainda tratando sobre a eficiência das metodologias ativas na educação, interrogou-se os inqueridos sobre os benefícios na aplicabilidade do método no formato EaD. Através da análise pode-se notar que os participantes da pesquisa deixam evidente os benefícios das metodologias-ativas, 45 afirmam que os métodos melhoraram a compreensão do conteúdo transmitido, em seguida, 39 concordam que o uso aumenta o engajamento. Obteve-se ainda, 36 votos para o aumento da motivação, 35 para aprimoramento da capacidade cognitiva, 30 para criação ou aprimoramento do senso crítico, 27 afirmações referentes ao aumento das habilidades socioemocionais e apenas um voto no campo “nunca utilizei”.

Para Aglen (2015) as estratégias ativas em sala de aula fazem com que o discente se torne integrante ativo ao se desenvolver. Portanto, evidencia-se diversos benefícios ao fazer uso das metodologias ativas em sala de aula on-line e a certeza disso são os tópicos selecionados pelos participantes da pesquisa. Além disso, Marin et al (2010) enfatizam que a utilização dos metodologia ativa é considerada auxiliar na construção do conhecimento, o que resulta em um avanço para os discentes. No objetivo de concretizar a frase anterior, Morgan et al. (2015) reforçam que os métodos ativos são grandes oportunidades na criação de resultados.

Portanto, as respostas obtidas dos inqueridos apenas concretizam que as teorias existentes sobre a utilização das metodologias ativas trazem consigo a realidade de sala de aula. Ademais, vale destacar dentre todas as opções de seleção, que o campo de seleção denominado “Aumento da Motivação” foi o item mais selecionado. Reforçando a teoria de Glasser (2015) que enfatiza a importância de o aprendizado acontecer de forma ativa, que possui como consequência melhoria na compreensão do conteúdo.

Entretanto, é fato que toda atividade possui pontos positivos e de melhoria, por isso foi fornecido aos respondentes campos de seleção para que eles apontassem quais as dificuldades encontradas na aplicação da metodologia ativa no EaD, conforme aponta a Figura 6.

Figura 4. Dificuldades na utilização



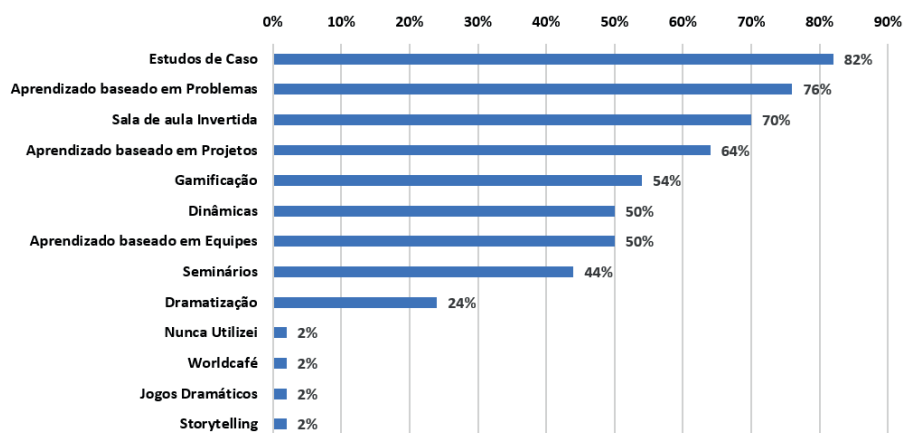
Fonte: Resultados originais da pesquisa

A Educação a Distância gera alguns impasses na aplicação da metodologia, conforme a Figura 6, um dos pontos que mais impacta na aplicação é a dessocialização que o ambiente virtual proporciona, visto que os estudantes podem facilmente se isentar de participação e permanecer em sua zona de conforto durante os encontros. Segundo o Jornal da USP (2021), um dos efeitos da pandemia foi o aumento da desigualdade social, referente a exclusão digital, durante o seu acontecimento, a maioria dos compromissos do cotidiano passaram a acontecer de maneira remota, e um parcela da população brasileira não tinha tal acesso de maneira efetiva.

A falta de infraestrutura foi, pelo menos, selecionada por 25 docentes. Estudantes de baixa renda não possuem fácil acesso a fontes de tecnologia e, tal impasse, prejudica a participação efetiva nas salas de aula on-line. Um outro ponto de atenção na pergunta foi a falta de encontros presenciais, é embaraçoso promover um diálogo efetivo entre estudantes que já se conhecem, porém, é ainda mais complicado providenciar interações com indivíduos que nunca tiveram contato presencial.

Glasser (2001) destaca que a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem aumenta sua eficácia. A Figura 5 ilustra a importância de ferramentas ativas em sala de aula, mas os docentes enfrentam obstáculos contrários a essa abordagem. Segundo Barbosa e Moura (2013), um dos principais desafios para os métodos ativos é o ensino tradicional, que não prioriza um ensino significativo. Assim, é crucial que a prática do ensino a distância (EaD) não retorne a um modelo tradicional e inativo. Keegan (1993) acrescenta que o EaD requer uma mudança de paradigma, passando de métodos tradicionais para uma abordagem centrada no aluno, exigindo que os docentes adquiram novas competências para mediar a aprendizagem.

Além disso, é fundamental que a equipe docente mantenha contato direto com a coordenação para entender o perfil e as dificuldades dos estudantes por meio de entrevistas ou questionários. Por fim, é necessário identificar as ferramentas ativas mais utilizadas pelos docentes, como mostrado na Figura 7, que apresenta o percentual de respostas sobre as metodologias empregadas.

Figura 5. Metodologias Ativas utilizadas on-line

Fonte: Resultados originais da pesquisa

As respostas sobre as ferramentas ativas mais utilizadas foram lideradas por 41 votos para os estudos de caso. Christopher Argyris (1991), considerado o pai dos estudos de caso em sala de aula, defendia que a aprendizagem experiencial era essencial para desenvolver habilidades gerenciais. Através da análise de casos reais, os alunos aprendem com os erros e acertos de outros, aprimorando sua capacidade de tomar decisões e resolver problemas de forma crítica. A ferramenta “estudo de caso” busca uma análise dos alunos sobre um caso apresentado; quanto maior o empenho na resolução, mais claro é o desenvolvimento do alunado.

Constatou-se 38 votos para a ferramenta de aprendizado baseado em problemas, 32 para o aprendizado baseado em projetos e 25 para o aprendizado baseado em equipes. O aprendizado baseado em projetos, problemas e equipes, segundo a teoria sociocultural de Lev Vygotsky (1978), enfatiza a importância da interação social e da mediação na aprendizagem. Vygotsky propõe a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à distância entre o que o indivíduo pode fazer sozinho e o que pode alcançar com ajuda. Assim, os PBLs visam promover a construção de algo em prol de um objetivo comum entre estudantes e docente, seja na elaboração de um projeto, na resolução de um problema ou no cooperativismo.

Em seguida, com 35 votos, a ferramenta “sala de aula invertida” foi escolhida. Ausubel (1963) destaca a construção de conhecimento a partir do conhecimento prévio e da relevância do conteúdo para o aluno. A sala de aula invertida visa inverter os papéis, onde os alunos estudam um tema antecipadamente e promovem uma discussão com a ajuda do professor, o que gera debates enriquecedores.

Com 27 votos, o método “gamificação” utiliza jogos eletrônicos (JEs) no ensino-aprendizagem, promovendo melhor engajamento. Azevedo et al. (2010) afirmam que os games são ferramentas poderosas para fomentar um aprendizado eficaz.

A seguir, com 25 votos, aparecem as dinâmicas, que são recursos excelentes para o aprendizado, com uma diversidade de abordagens bem acolhidas pelos estudantes. O termo “dinâmicas” sugere fluidez na transmissão do conhecimento. Um exemplo é a dinâmica de apresentação em dupla, onde alunos interagem e um apresenta o outro ao grupo, desafiando a comodidade dos estudantes e promovendo seu desenvolvimento.

Os “seminários” aparecem com 22 votos e são uma técnica de estudo muito utilizada, semelhante à sala de aula invertida, mas com maior duração, exigindo mais preparação dos estudantes. A dramatização recebeu 12 votos e incentiva os alunos a criarem cenas baseadas em conhecimentos específicos, reforçando o aprendizado. Benevenuti (2017) enfatiza que dramatizar introduz o aluno ao universo desejado, não apenas para atuar, mas para aprender.

Outras ferramentas como “Storytelling”, “World Café” e “Jogos Dramáticos” somam poucos votos, cada uma com apenas 1, mas são importantes na prática docente remota. Contar histórias é fundamental para o mercado de trabalho, e o World Café conecta perspectivas por meio de diálogos em círculo. Os jogos dramáticos ou sociodramas dramatizam situações para promover reflexão e transformação.

Considerando as dificuldades no EaD, questionou-se sobre o modelo de ensino ideal. Apenas um respondente não acredita na existência de um modelo ideal; a variação do curso e conteúdo obteve 1 voto. O modelo totalmente a distância teve 2 votos, enquanto o presencial obteve 12. O modelo híbrido foi o favorito, com 34 votos, pois combina os pontos positivos de ambos os formatos, preparando os

alunos para o mercado de trabalho e promovendo socialização. Tucker (2018) afirma que o modelo híbrido é a chave para a personalização da aprendizagem, permitindo que os alunos aprendam em seu próprio ritmo, com base em seus interesses e necessidades. Christensen et al. (2013) argumentam que o modelo híbrido combina o melhor do ensino presencial e on-line, criando uma experiência de aprendizagem mais personalizada e eficaz. Por fim, a última etapa do questionário aplicado solicitou, opcionalmente, ideias de acordo com a experiência de cada docente sobre como efetivar o aprendizado na educação à distância. Algumas devolutivas sobressaem-se, pois, trazem consigo visões críticas e de reflexão sobre a aplicabilidade das metodologias no modelo EaD. São elas:

- “A mudança radical para o ensino remoto será prejudicial, logo, intercalar ou propor um modelo híbrido facilitaria a aceitação docente/alunado. A longo prazo, a sociedade irá se adaptar ao modelo à distância.”

- “Criando atividades que possibilitem aos alunos fazerem parte das aulas e não sendo meros expectadores. Alunos precisam participar ativamente para entender que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem e a troca de conhecimento é fundamental nesse processo.”

- “A educação a distância deve ter o suporte do professor. Devem acontecer aulas sejam elas expositivas e dialogadas através de aplicativos como Zoom, Teams, entre outros. Importante também utilizar as metodologias ativas.”

- “Antes de começar a trabalhar, entenda exatamente quem é o aluno, sua realidade, disponibilidade, estrutura, condição socioeconômica e estruture suas aulas com base nisso.”

Deve-se normalizar ouvir a equipe atuante nas salas de aula, comumente nomeadas de “o chão da escola”, pois apenas essas pessoas possuem a capacidade para apontar quais as melhorias, metodologias, layout etc. são benéficas para o dia a dia dos estudantes. Com isso, esta pesquisa se concretiza com esse propósito, ao coletar informações estratégicas de pessoas atuantes, no intuito de explorar a utilização de metodologias ativas no Ensino a Distância e entender boas práticas para outros docentes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação a distância [EaD] é uma modalidade de ensino que vem se tornando cada vez mais popular. A constante evolução tecnológica e sociocultural da humanidade, aceleraram a adoção da EaD por instituições de ensino de todo o mundo, o que evidencia a sua importância e potencial. Sendo assim, ressalta-se que o objetivo deste artigo é analisar a percepção de docentes sobre o uso de metodologia ativa no ensino on-line, utilizando com pré-requisito para participar, docentes que trabalham ou já trabalharam utilizando o método em sala de aula virtual.

Por meio das conclusões derivadas do questionário aplicado, pôde-se verificar que a implementação de metodologias ativas no âmbito da educação à distância acarreta uma série de vantagens, tais como uma melhor compreensão de conteúdos: ao instigar os discentes a ponderar e contemplar sobre os temas abordados, observa-se uma apreensão mais sólida deles. Maior autonomia: as metodologias ativas incentivam os alunos a assumirem um papel mais autônomo em seu processo de aprendizado. Aprimoramento das habilidades de resolução de problemas: os métodos ativos auxiliam os estudantes no desenvolvimento de suas competências para resolver questões complexas. Ademais, tais metodologias propiciam um ambiente de aprendizado colaborativo, interativo e personalizado, aspectos cruciais para o êxito do ensino à distância. Desse modo, salienta-se a importância do emprego das metodologias ativas para a efetividade do ensino remoto. Tais abordagens podem contribuir substancialmente para promover uma aprendizagem mais significativa, mesmo em um contexto virtual.

Sugere-se como pesquisas futuras investigações que possam fornecer ao leitor outras visões do processo ativo na aprendizagem. Temas como a educação do futuro, modelos híbridos de ensino e autonomia em sala de aula, devem sempre estar na pauta de pesquisa dos profissionais de educação, considerando os avanços tecnológicos e as mudanças na sociedade, é evidente que as novas gerações de alunos vivem em um mundo diferente das anteriores. Isso significa que sempre será necessário ajustar a forma como ensinamos e realizar novas pesquisas no eixo educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGYRIS, C. Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, v. 69, n. 5, p. 99-109, 1991.
- AUSUBEL, D. P. *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton, 1963.
- BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. *B. Tec. Senac*, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.
- BENEVENUTI, C. B. A importância da dramatização em sala de aula: o ensino de língua articulado às novas tecnologias. Disponível em: http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/12132. Acesso em: 12 abr. 2024.
- BOMFOCO, M. A.; AZEVEDO, V. A. Os jogos eletrônicos e suas contribuições para a aprendizagem na visão de J. P. Gee. *Renote – Novas Tecnologias na Educação – UFRGS*, v. 10, n. 3, 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). Art. 206 Constituição Federal de 1988. Dispõe sobre a Educação, Cultura do Desporto. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05:1988>. Acesso em: 1 abr. 2024.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 01 ago. 1990. Seção 8, Art. 80.
- CAMARGO, F.; DAROS, T. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.
- CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. *Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva*. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.
- CUNHA, M. B.; OMACHI, N. A.; RITTER, O. M. S.; NASCIMENTO, J. E.; MARQUES, G. Q.; LIMA, F. O. Active Methodologies: in search of a characterization and definition. *SciELO Preprints*, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3885. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3885>. Acesso em: 19 jan. 2024.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

DIAS, G. P. P.; SAUAIA, A. C. A.; YOSHIKAKI, H. T. Y. Estilos de aprendizagem Felder-Silverman e o aprendizado com jogos de empresa. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 53, n. 5, p. 469-484, 2013.

DUARTE, C. Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. *Metodologia do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 1994.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisas*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLASSER, W. *Teoria da escolha: uma nova psicologia de liberdade pessoal*. 1. ed. Editora Mercury Jovem, 2001.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? Universidade de Brasília, 2006.

JORNAL DA USP. Exclusão digital: pandemia impôs mais uma lacuna aos estudantes de baixa renda. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=386561>. Acesso em: 21 jan. 2024.

KEEGAN, D. *Distance education: foundations for theory and practice*. London: Routledge, 1993.

MAIA, M. C. Entendendo a necessidade de renovação no processo de ensino e aprendizagem. *RAE-Eletrônica*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 1, 2010. Disponível em: <https://pesquisa-eaesp.fgv.br/en/professor/marta-de-campos-maia-0>. Acesso em: 29 mar. 2024.

MARIN, M. J. S. et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Primeiro caso de COVID-19 no Brasil permanece sendo o de 26 de fevereiro. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2020/julho/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-permanece-sendo-o-de-26-de-fevereiro>. Acesso em: 19 set. 2023.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensina as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MORGAN, H. et al. The flipped classroom for medical students. *The Clinical Teacher*, Oxford, v. 12, n. 3, p. 155-160, 2015.

NUNES, I. A história de EaD no mundo. In: *Educação a Distância - O Estado da Arte*. São Paulo: Pearson, 2009. p. 2–8.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imitação e representação*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

SENAC. Sobre o Senac. Disponível em: <https://www.sp.senac.br/sobre-o-senac>. Acesso em: 31 set. 2023.

SANTOS, G. B. D. et al. Comunidade ampliada de pesquisa em ambiente virtual (CAP on-line) sobre trabalho e saúde docente. *Saúde em Debate*, v. 46, p. 240-251, 2022.

SANTOS, F.; CAMILO, J. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SODRÉ, A. N. et al. Avanços tecnológicos na educação. *Revista de extensão e iniciação científica da Unisociesc*, v. 8, n. 3, 30 set. 2021.

TUCKER, B. *O futuro da educação: personalizada, adaptativa e híbrida*. Edutopia, 2018.

TURCI, E. B. S.; VANIN, C.; TAKEDA, H. H. Metodologias ativas e suas potencialidades para a educação a distância, ensino remoto e híbrido. *Revista Educação Pública*, v. 23, n. 34, 5 set. 2023.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press, 1978.

CAPÍTULO 15

O AVANÇO DO IDEB NO ESTADO DO MARANHÃO: UMA AMPLA FOTOGRAFIA DO IDEB - 2019 A 2023

Alexsandro Costa de Sousa

E-mail: alexgeografia2014@gmail.com

RESUMO

O artigo em questão tem como interesse maior mostrar o avanço de um dos indicadores sociais de grande relevância. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, trata diretamente das etapas de ensino que compõe a Educação. Sua importância ocorre como elemento propulsor para desenvolvimento de Políticas Públicas que alcancem e melhorem os índices sociais. A atuação deste índice está diretamente ligada ao processo educacional e a partir da coleta anual dos indicadores, pode-se fundamentar propositivos projetos que fomentem as deficiências existentes e potencializar todas as ações exitosas que melhoraram o IDEB. Além, de trilhar por essa questão crucial, o artigo também traz um lastro histórico entre os anos de 2019 a 2023, desde o período do início da Pandemia até os dias de hoje. O método que acompanha esse artigo se faz presente na busca bibliográfica, e sua abordagem mescla o qualitativo ao quantitativo, após análises e interpretações de diversas fontes que auxiliaram no processo final.

Palavras- chave: IDEB; Escola Digna; Educação Maranhense; Pandemia e Pós-pandemia;

ABSTRACT

The article in question is primarily interested in showing the progress of one of the most relevant social indicators. The Basic Education Development Index deals directly with the teaching stages that make up Education. Its importance occurs as a driving element for the development of Public Policies that achieve and improve social indices. The performance of this index is directly linked to the educational process

and based on the annual collection of indicators, it is possible to base proposed projects that encourage existing deficiencies and enhance all successful actions that improve IDEB. In addition to addressing this crucial issue, the article also provides historical background between the years 2019 and 2023, from the period from the beginning of the Pandemic to the present day. The method that accompanies this article is present in the bibliographic search, and its approach mixes the qualitative with the quantitative, after analyzes and interpretations of various sources that helped in the final process.

Keywords: IDEB; Worthy School; Maranhão Education; Pandemic and Post-pandemic;

INTRODUÇÃO

Neste ano (2024) foi divulgado o tão esperado resultado do cômputo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do ano de 2023 - IDEB/2023. A divulgação ocorreu de maneira virtual, pelo então ministro da Educação Camilo Santana acompanhado pelo Presidente do Instituto de Estudos Educacionais Anísio Teixeira – INEP - Manuel Palácios e do antigo presidente da instituição e agora Diretor de Estatísticas Educacionais Carlos Moreno.

A expectativa era imensa em todo o país, em todas as regiões do país e inclusive os municípios que aguardavam de maneira ansiosa o evento de divulgação dos dados referentes ao ano de 2023.

A oportunidade que a população brasileira teve, foi a de assistir de forma síncrona o momento que era apresentado diversas estatísticas sobre o quadro da Educação Brasileira.

Considerar o tempo e o espaço nesse contexto da produção deste artigo é importante, pois, uma das intenções é levarmos ao conhecimento do maior número possível de leitores, interessados e especialistas pela Educação do nosso país, qual a verdadeira situação dos nossos estudantes no ano de 2023, bem como traçar uma linha histórica que apresente as evoluções e as deficiências que possam ser visualizadas estatisticamente.

Importante considerar nessa introdução que o artigo além de apresentar o conceito de IDEB, os seus elementos necessários para a

aferição, dados diretos da base do INEP, o nosso interesse é levantar voo sobre o estado do Maranhão e proporcionar ao leitor um encontro com a Educação maranhense.

Portanto, os objetivos a serem apresentados aqui são divididos em dois blocos, primeiro o objetivo central de considerar o IDEB maranhense enquanto uma fotografia que atravessou um período de três anos de pandemia e que conseguiu ultrapassar esse terrível momento com muito planejamento, incidindo na esfera educacional.

Em um segundo momento deste artigo como grande bloco, fundamentar através dos dados existentes e coletados a realidade da Educação maranhense nos anos iniciais e finais, realizando uma incursão interpretativa dos dados, além de produzir compreensões acerca dos mesmos para que sirva de direcionamento para futuras investigações.

A metodologia a ser aplicada tem como forte amparo referências bibliográficas especializadas, os microdados divulgados pelo INEP, artigos e revistas que se deslocam para o campo educacional.

Ressalta-se que aqueles que estão diretamente conectados à educação, que fazem educação, tomar posse de informações inerentes as Políticas Públicas que decorrem dos indicadores sociais são essencialmente necessários.

1. VISÃO GERAL SOBRE O IDEB

Passados mais de 10 anos da implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB -, desde a sua criação em 2007 (Ministério da Educação, s/d) através deste indicador e seus resultados que são oriundos de dois importantes conceitos para o cálculo basilar e também para a verificação da qualidade da educação brasileira, tem como enfoque perceber o envolvimento pedagógico que as avaliações em larga escala são possíveis de apresentar.

É importante observar que o índice “é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)” (Ministério da Educação, s/d).

Parte do pressuposto necessário, que para uma política pública de qualidade, aferir os índices das áreas que atuam diretamente no

campo social que tenham acima de tudo a preocupação cautelar de incidir positivamente para regulamentar possíveis melhorias e retificações quando assim possíveis nas matrizes educacionais que possam gerar maiores desempenhos.

Através do IDEB tem-se diferentes panoramas sobre ‘o como?’, se está fazendo educação em nosso país. Vale acrescentar que para tal atividade aferidora e a produção de novas metas que potencializem a qualidade educacional este índice é verificado através de uma escala que varia entre 0 a 10 e são justamente a confluência entre os fluxos e o ritmo da aprendizagem que ditam claramente onde deverão ser alteradas em função de sua melhoria o próprio sistema.

Acrescento segundo Fernandes que:

Os indicadores de desempenho educacional utilizados para monitorar o sistema de ensino no País são, fundamentalmente, de duas ordens: a) indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e b) pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino (4º e 8º séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) (Fernandes, 2007, p. 07).

Enquanto um importante ‘condutor de política pública’ (Ministério da Educação, s/d) para o campo da educação, o IDEB se tornou uma ferramenta que estabelece às metas percebíveis na qualidade da educação básica e conforme suas edições o alcance dessa meta matriz é observado a partir de vários agentes da Educação como elemento prioritário para que o país possa de fato ter um Sistema de Ensino de qualidade.

No sentido de reforçar o entendimento acerca de como atua diretamente o IDEB na construção de políticas públicas educacionais, alocando junto ao processo de levantamento do conjunto de dados que são aferidos na escala 0 a 10 do IDEB, o SAEB é um fonte-base para a verificação das pontuações decorrentes do levantamento do indicador.

Neste sentido, devemos observar que “as pontuações em exames padronizados, como o SAEB (caráter amostral) e a Prova Brasil (aplicada a todos os alunos da etapa avaliada)” (Azevedo, 2016, p.

119), são elementos importantes nessa construção das políticas públicas que tratam especificamente da educação.

Há de se notar que um dos desejos principais do sistema educacional é abolir com uma prática que por muito tempo se tornou sistemática, que é o da reprovação, o que por sua vez não é desejável para a educação básica, mas que por outro lado possa elevar os percentuais de aprendizagem e por extensão das promoções dos nossos estudantes.

Existem três condições que devem ser observadas para que exitosamente o sistema possa garantir o alcance de maneira isonômica à todos àqueles que necessitam da educação. Faço o destaque da seguinte forma:

Primeiro: um sistema deve romper com a postura da reprovação ou retenção dos seus estudantes, pois isso reflete de maneira negativa na vida dos estudantes, contribuindo com uma estatística de abandono elevada;

Segundo: aqueles estudantes que ao concluírem o ensino médio, mas que pouco aprenderam, não se torna interessante e não contribui com os sistemas educacionais quando se fala do fator qualidade de ensino;

Terceiro: as ações pedagógicas que devam ser aprimoradas para que o processo conhecido como significativo em sua grandeza possa ter o alcance desejável à produção de conhecimentos dos estudantes e conseqüentemente promover a emancipação intelectual, bem como a melhoria nos índices de aprendizagem.

Certamente, não existe manual pré-fabricado quando lidamos com realidades mistas, sujeitos e suas subjetividades na construção de conhecimentos. Entretanto, é desejável que se busque o alcance por essas metas a todo o momento, pois, quando se deseja a mudança, todo o empenho é importante para que se alcance os melhores índices educacionais.

Devemos atentar para o que acontece ainda em nosso sistema educacional, logo:

(...) Nosso problema ainda reside nas altas taxas de repetência, na elevada proporção de adolescentes que aban-

donam a escola sem concluir a educação básica e na baixa proficiência obtida por nossos estudantes em exames padronizados. Assim, um indicador de desenvolvimento educacional deveria combinar tanto informações de desempenho em exames padronizados como informações sobre o fluxo escolar (Fernandes, 2007, p. 07).

Essa é uma frente de combate constante, a que está intimamente relacionada com as taxas elevadas de repetência e a situação de abandono dos estudantes, que diretamente incidem nas taxas das diferenças entre idade-série.

Além de das baixas proficiências que estão diretamente ligadas à Língua Portuguesa e Matemática. Desta forma, para que se possa gerar novas condições firmes no sentido de mudar estratégias, posturas para se alcançar novas projeções e uma sociedade culturalmente melhor.

Para que tudo isso aconteça, se faz necessário promover aferições capazes de registrar a realidade para que nessa realidade possam ocorrer os ajustes e reajustes necessários que venham refletir na esfera educacional em todos os seus âmbitos.

Para que isso ocorra, mensurar a proficiência escolar e os desempenhos dos estudantes é inegavelmente um dos caminhos capazes de produzir novas trilhas. Por isso, que a constituição de um indicador que seja eficaz e sintético, se pode elevar o monitoramento das escolas que apresentam baixo rendimento dos sujeitos que ali fazem parte, bem como verificar a linha da evolução do ritmo de desempenho dos estudantes dessas escolas detectadas e das redes de ensino.

Portanto, o IDEB se consolida conquanto a um instrumento gerador de políticas públicas que sejam eficientes e que possuam o real interesse em mudar os quadros educacionais do nosso país elevando todos os níveis que fazem parte da Educação Básica.

No discorrer deste artigo identificaremos o estado do Maranhão como um exemplo a ser observado e copiado, no que diz respeito a evolução dos desempenhos dos estudantes da rede pública estadual e municipal.

O intenso esforço realizado pela Política de estado, conhecida como 'Escola Digna', tem reforçado o ensino no território maranhense

profundamente. Iremos constatar ao longo do texto um real panorama do IDEB no Maranhão em períodos distintos.

Desejamos que o leitor possa ver através da nossa escrita como que absorvidos por um longo período pandêmico, o estado do Maranhão teve a força de melhorar os índices educacionais através da colaboração e do empenho dos municípios que fazem parte do território.

2. PANORAMA DO IDEB NO ESTADO DO MARANHÃO

A sessão que apresentaremos é um compilado temporal do longo período pandêmico do SARS-COV-2019. É notório de todos que a humanidade enfrentou nesse tempo pós-moderno, mundo dos metaversos virtuais, da tecnologia das coisas uma das maiores crises pandêmicas.

Para situar os novos leitores sobre os fatos dessa crise pandêmica, faremos uma sintética apresentação sobre os principais aspectos da Pandemia para identificarmos as mudanças que ocorreram no período que a crise teve início até o momento em que a sociedade global consegue conviver com a Covid-19.

A fim de demarcarmos alguns pontos de observações a despeito dessa problemática global que:

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia a cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos (Opas, s/d, p. 01).

A partir desse momento o mundo iria atravessar por um dos piores momentos, desde a peste bubônica na Europa à gripe suína (H1N1) em nossos tempos. Um momento extremamente crítico e que demonstrou o despreparo inicial de diversas Nações. Isso devido a quantidade de mortos deixados pela Pandemia, conforme apontam os dados cerca de “quase 13 milhões de vidas perdidas durante esse período” (Opas, s/d, p. 01).

Uma situação que não classificou classes sociais, religiões, nível cultural ou questão financeira. As maiores potências do mundo foram afetadas quase que na mesma proporção que as menores potências. Desejo abrir um parêntese quando se trata da proporção no sentido que todo o mundo foi afetado.

Contudo, os países que possuem economias retardatárias ou em que seu estado financeiro estão empenhados com tantos empréstimos internacionais. Esses sofreram muito mais, isto é, sua população desprovida de assistência apresentou os maiores índices de mortes devido a Covid-19.

Neste caso, “a lista é liderada pelo Peru, que registra 6.445 mortes por milhão” (Opas, s/d. p. 01). Outros países também tiveram quadros de mortes bem elevados.

2.1 Início pandêmico: ano 2019

Podemos classificar a Covid-19 como um dos maiores desafios da humanidade no século XXI até o presente momento. Muitos países ainda estão resgatando o que perderam com o desencadeamento do vírus pelo mundo em diferentes setores.

O nosso foco é analisar e interpretar o ocorrido a partir de uma perspectiva educacional no estado do Maranhão, situado na região nordeste.

Importante fazer alguns diminutos apontamentos a respeito do estado quando se trata da Educação e principalmente apontar para a Política de Estado conhecida por todo o país como “Escola Digna” que se institucionaliza enquanto Lei no dia 11 de março de 2019, a Lei nº 10.995, na sua formalização governamental foi promulgada dias antes das primeiras medidas sanitárias contra a Covid-19.

A institucionalidade da Lei nº 10.995 tem como prioridade ações que promovam aprendizagens articuladas em toda a rede pública de ensino no Maranhão (Maranhão, 2019).

Atenta-se para uma outra questão importante, parte da Lei instituída em 2019, decorre do Programa Escola Digna, que foi instituída por meio de Decreto nº 30.620, de 2 de janeiro de 2015 (IMESC, s/d) e

se expandiu para uma Política Pública de extrema relevância de grandes investimentos na Educação.

Em 2019 o estado do Maranhão apresentava um IDEB de 4,8 nas séries iniciais conforme os dados coletados do INEP, nas séries finais no mesmo ano o IDEB de 4,0 e no Ensino Médio Regular o IDEB de 3,7.

Tabela 1. IDEB 2019 - Rede Estadual do Maranhão

Ensino Fundamental Séries iniciais	Ensino Fundamental Séries finais	Ensino Médio Regular
IDEB 2019 (N x P)	IDEB 2019 (N x P)	IDEB 2019 (N x P)
4,8	4,0	3,7

Fonte: INEP, 2024.

A realidade no ano de 2019, ainda superou as expectativas que antecipavam a força da Pandemia no ano posterior. Em 2020 não houveram aplicações das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB, já que as avaliações em larga escala ocorrem a cada 02 anos.

Nossa intenção é mostrar uma fotografia dos dados do IDEB no estado do Maranhão com base principal do SAEB, logo, “as informações geradas pelos testes produzidos no Saeb possam ser mais bem compreendidas pela escola, e por conseguinte, pela sociedade brasileira” (Brasil, s/d, p. 03).

Essa é uma estratégia que reúne informações sobre os professores e estudantes, que tem ainda a intenção de acompanhar a qualidade da educação em todas as cinco regiões da nossa federação e que desde o ano de 1990 vem fazendo esse levantamento de avaliar a qualidade de ensino, mas também de estimular pesquisas no campo da avaliação.

A interpretação dos dados produzem indicadores auxiliares das políticas públicas que busquem intensificar a melhoria na educação brasileira.

Retomando o momento que a Pandemia teve seu início no mundo -2019-, o estado do Maranhão tomou as primeiras precauções no ano de 2020, de forma mais incisiva, a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão seguindo as normas estabelecidas, logo:

No estado do Maranhão, em 16 de março de 2020, por meio do Decreto Estadual nº 35.662/2020, foram suspensas as atividades presenciais nas unidades de ensino públicas e privadas” (Maranhão, 2021, p. 31).

Assim, o estado do Maranhão através de Decretos voltou-se para o que estava ocorrendo à nível mundial, sobretudo, e principalmente do contato físico entre a população. Desta forma, através da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, ocorreram intervenções como da suspensão das aulas presenciais, que tiveram uma longa duração. Estávamos ainda apenas no começo daquilo que não tínhamos planejamento para tal, isso em se tratando de todo o país e seus estados.

2.2 No meio do furacão: anos 2020 e 2021

Podemos considerar que os anos que a Covid -19 foi mais atenuante e preocupante foram os anos de 2020 e 2021. Na sessão anterior foi apresentado do Decreto Estadual nº 35.662/2020, como uma medida de reduzir inicialmente os impactos provenientes da infecção pelo vírus.

Tudo muito premente, os especialistas das áreas de epidemiologia estavam absortos por não conhecer ainda casos do ‘coronavírus’ em humanos. “Passaram-se alguns meses de dúvidas, de andar às cegas e “matando moscas com canhões” (Linde, 2021, p. 01).

A exceção que evidenciou-se nesse período que mais parecia uma eternidade de medidas contenedoras do convívio social, se apresenta no intenso planejamento da rede pública e dos governos para que mesmo com as aulas suspensas, os estudantes pudessem ter aulas.

Instaurou-se em quase todos os estados as ‘aulas remotas’, em formatos síncronos e assíncronos, professores, estudantes e gestores definitivamente tiveram que reaprender o significado de ensinar e de aprender em meio às adversidades.

No mês de junho do ano 2020 o Ministério da Educação por meio da Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto a situação pandêmica estivesse ainda presente.

Conforme o Art. 1º, a autorização em caráter de urgência e excepcional, teve como deliberação a substituição das disciplinas presenciais, por atividades letivas que pudessem utilizar de recursos educacionais digitais, das tecnologias de informação e de comunicação, ou até mesmo de outros meios convencionais (Brasil, 2020, p. 01)

Uso de plataformas, das redes sociais - *Instagram*, *Whatsapp* -, de canais como *Youtube*, tudo isso se tornou os meios de comunicação entre professores e alunos. De fato, durante o período de maior intensificação da Covid-19, vivemos mais virtualmente em sociabilidade do que organicamente. Sem cheiros, às vezes sem expressões, sem sensações (apesar do medo e receio), tudo isso se constituiu parte da mudança radical que sobreveio sobre todos os educadores, comunidade escolar e sociedade.

Nossos encontros, deixaram de ser físicos e foi transformado em virtual, não mais o corpo, mas o avatar.

No estado do Maranhão, foi aplicado em toda a rede de ensino pública novas metodologias para que os estudantes da rede pública pudessem ter acesso às aulas.

Durante alguns meses no ano de 2020 a novidade de ficar na frente de uma câmera, aguardar os estudantes em uma sala virtual e quase sempre ver apenas quadrados como fotos, avatares daqueles que estavam do outro lado, se tornou a nossa realidade. Uma realidade irreal, em meio a criptografia e dados binário criadores de bytes, uma reprogramação em toda a vivência escolar e social, uma mudança radical.

A travessia de estar no ‘olho do furacão’ - uma referência ao coronavírus e sua letalidade -, teve momentos de êxito acompanhados de sentimentos de desespero. Foram dois anos de recriação em todos os sentidos da vida anterior.

Durante 2020 e 2021 essa foi a cena geral no mundo. Mesmo com as medidas sanitárias de distanciamentos não impediram que ocorresse a realização das provas externas de grande escala como a prova do Saeb no ano de 2021.

Entretanto, destaca-se que:

A aplicação do Saeb 2021 foi desenhada de forma a manter a comparabilidade com as edições anteriores. No entanto, o contexto educacional atípico deve ser levado em consideração. Sugere-se que a leitura e a análise dos resultados sejam voltadas a apoiar políticas públicas que visem a melhoria do processo educacional, em particular, no cenário pós-pandemia (Ministério da Educação, 2022, p. 12).

Percebe-se que mesmo diante do problema epidêmico esse processo de levantamento da aprendizagem não foi esquecido ou deixado para o lado sem dar a devida importância. A realidade nesse momento mesmo sendo experienciada de uma outra forma, não impediu a construção de novas análises sobre a educação brasileira.

A tabela abaixo mostra os dados coletados no ano de 2021, retratando a situação do Ideb deste ano no estado do Maranhão.

Tabela 2. IDEB 2021 - Rede Estadual do Maranhão

Ensino Fundamental séries iniciais	Ensino Fundamental séries finais	Ensino Médio
IDEB 2021 (N x P)	IDEB 2021 (N x P)	IDEB 2021 (N x P)
4,7	4,2	3,5

Fonte: INEP, 2024.

Os dados apresentados mostram que na etapa do Ensino fundamental das séries iniciais o alcance de 4,7 do Ideb em meio a Pandemia foi um feito importante, logo, ao retornarmos para o ano de 2019 a diferença será de apenas 0,1, isso se configura reflexo do que estava ocorrendo em todo o país, mas que não afetou gravemente o índice no estado do Maranhão.

Em relação ao Ensino Fundamental nas séries finais o Ideb foi de 4,2 no ano de 2021 partindo para uma comparação com o ano de 2019 o alcance foi de 0,2 acima em relação a edição do Saeb no ano de 2019 que resultou com a linha ascendente de 4,0 em 2019 para 4,2 em 2021.

Inferimos que essa diferença ocorreu devido o empenho de toda a rede de ensino e em especial dos professores, alunos, coordenadores e gestores dessa etapa.

No Ensino Médio no estado do Maranhão no ano de 2021 o Ideb se apresentou da seguinte maneira 3,5 uma diferença de 0,2 em relação ao ano de 2019. Vale destacar que no artigo intitulado: **O CONTEXTO DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NO ESTADO DO MARANHÃO**: quadro panorâmico entre os anos 2019-2023, os autores recuperam uma questão marcante que é parte responsável possivelmente por essa diferença. Vale analisar que segundo o artigo, a relação está intrinsecamente ligada:

(...) fatores de ordem social e econômica. Embora, alguns possam pensar de maneira contrária, o fator econômico em muitos casos e principalmente no Ensino Médio e em larga escala uma das principais justificativas para que muitos alunos estejam nas escolas matriculados e apresentem diferenças de idades (Sousa; Silva; Júnior, 2024, p. 389).

Percebe-se que uma das possíveis justificativas para a diferença dos 0,2 no Ideb no ano de 2021, pode ter ocorrido devido muitos jovens estudantes terem que ajudar no período da Pandemia nas finanças familiares, sobretudo, quando muitas famílias possuem como arrimo pessoas mais velhas que estavam nesse período mais vulneráveis à infecção. Os jovens então abdicaram por um momento de se dedicarem mais aos estudos para priorizar meios que ajudassem na economia familiar.

2.3 Em meio a uma retomada: ano 2022

No ano de 2022, o cenário apresentado era de queda de mortes com aumento de casos, conforme os meios de comunicação especializados em cobrir os casos de infecção do vírus, “(...) o comportamento social atingiu o patamar mais próximo da normalidade após dois anos da pandemia de Covid-19, milhares de mortes e perdas irreparáveis” (Cnn Brasil, 2022, s/p).

Ainda no ano de 2022, o estado do Maranhão declarou estado de calamidade pública, devido ao elevado índice de pessoas contaminadas pelo Covid-19, sendo portanto, decretado sob o documento oficial do Estado do Maranhão nº 37574, de 04 de abril de 2022, que considerou que o estado, assim como todo o Brasil, ainda registrava diagnósticos de contaminação e óbitos expressivos, onde mais de 400 mil pessoas apresentavam casos de infecção e mais de 10.000 pessoas vieram a óbito.

Restava então ao Governo estadual e os setores que dele fazem parte, continuar com as medidas de proteção. Doravante, as normas estaduais foram aplicadas em todo o território maranhense a fim de resguardar a sociedade.

No ano de 2022 o IDEB apresentado pelo estado do Maranhão era ainda o de 2021 que já retratamos na sessão anterior. O ano de 2022 marca praticamente no segundo semestre uma retomada e uma tentativa de que as novas realidades se igualassem com o tempo pré-Covid-19.

A realidade do ano de 2023 será de retomada total, analisando perdas, déficits pedagógicas e a preocupação de revitalizar a educação para que as avaliações externas ocorressem da melhor forma.

2.4 Recuperando o fôlego: ano 2023

Enquanto esse artigo é desenvolvido e escrito, uma questão se torna parte essencial da escrita. Todas as subseções que fazem destaque para a questão do período pandêmico consideram metaforicamente que atravessamos por uma situação delicada de ‘falta de ar’ e conseguimos ‘recuperar o fôlego’.

Entretanto, tudo isso ocorreu em meio a situações que a sociedade global não estava preparada. Tivemos que nos adaptar a uma situação que não esperávamos, mas que conseguimos passar por tudo isso e traçar novas condutas.

Na educação o ano de 2023 se compara a uma retomada necessária. A condição que nos é apresentada é conviver com o vírus da Covid-19, controlando através das vacinações.

No que diz respeito às avaliações externas. O Ideb apresentado nesse ano de 2024, no segundo semestre, diz respeito a retomada no ano de 2023.

A tabela a ser mostrada a seguir mostra como o Ideb 2023 se apresenta segundo os dados do Inep.

Segundo a tabela o Ensino Fundamental nas séries iniciais teve um salto considerável se comparado às duas últimas edições, respectivamente os anos de 2019 e 2021. No ano de 2023 o Ideb dessa etapa foi de 5,1 no estado do Maranhão, na etapa do Ensino Fundamental séries finais o Ideb foi de 4,3 novamente nos deparamos com uma ascensão, mesmo que tímida de 0,1 em relação ao ano de 2021, conseguimos subir um pouco. Em relação ao Ensino Médio, nosso Ideb foi de 3,7, subimos o Ideb em 0,2 em relação a 2021, mas igualamos com os mesmo Ideb do ano de 2019.

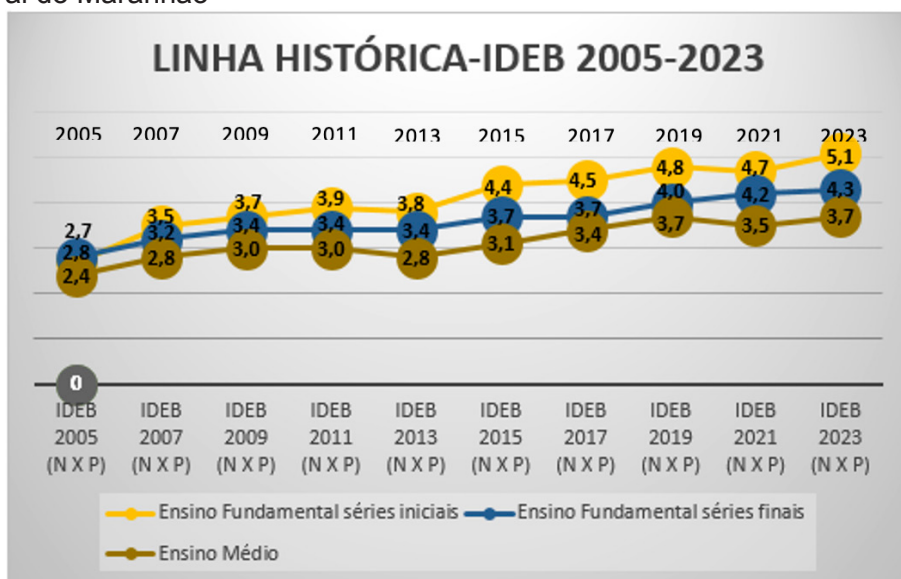
Tabela 3. IDEB 2023 - Rede Estadual do Maranhão

Ensino Fundamental séries iniciais	Ensino Fundamental séries finais	Ensino Médio
IDEB 2023 (N x P)	IDEB 2023 (N x P)	IDEB 2023 (N x P)
5,1	4,3	3,7

Fonte: INEP, 2024.

Contudo, se traçarmos uma linha que vai desde o ano de 2005 até o ano de 2023, teremos o seguinte cenário representado pelos índices no gráfico que se encontra logo abaixo.

Gráfico 1. LINHA HISTÓRICA DO IDEB 2005 a 2023 - Rede Estadual do Maranhão



Fonte: INEP, 2024.

Depreendemos dessa linha histórica que está representada no gráfico 1, que praticamente em momento algum dos últimos 19 anos o Estado do Maranhão esteve com baixas no seu Ideb.

Algumas cenas são importantes de serem destacadas como a ocorrida em 2013 na etapa do Ensino Médio que por sua vez apresentou uma diferença para menos de 0,2 em relação ao ano anterior. Contudo, nosso foco é partir para as aferições que estejam mais relacionadas entre os anos 2019 e 2023, devido serem os anos que estivemos convivendo com a elevada letalidade da Covid-19 e quando conseguimos conviver com esse vírus.

A linha histórica apresentada nos capacita a entender que no ano de 2005 no Ensino Fundamental nas séries iniciais nosso Ideb era muito baixo, apresentado uma condição de 2,7 e que ao longo dos 19 anos fomos superando essa marca, e com esforços conjuntos entre o

estado e municípios chegamos no ano de 2023 na marca dos 5,1 aproximando-nos da meta interposta nacionalmente de 6,0 no ano de 2021.

Vale destacar que muitas escolas municipais do estado do Maranhão tiveram índices acima da média Nacional.

Nessa observação o destaque são para os municípios de Vargem Grande e a escola municipal São José que teve um dos maiores índices de todo o estado de 9,6, a cidade de Zé Doca e a escola municipal Imaculada Conceição com 9,4 e novamente a cidade de Vargem Grande onde a escola municipal Aline Soeiro Batista teve 8,9 no seu Ideb.

Essa análise mais detalhada por escolas também pode ser verificada em relação aos municípios que fazem parte do território maranhense e do Regime de Colaboração, que por sua vez, a cidade de Vargem Grande, seguido do município de Bacurituba e Duque Bacelar tiveram os maiores índices, respectivamente **7,3; 6,9 e 6,9**.

A lista é grande, o estado do Maranhão possui 217 municípios em seu vasto território e cada uma das cidades desse estado da região nordeste se empenha ao máximo para melhorar a cada edição das provas externas seus indicadores.

3. A NOVA PROJEÇÃO PARA OS PRÓXIMOS ANOS

A respeito das novas projeções para o ano de 2025 e posteriores, o estado do Maranhão ainda não fez a divulgação, nem os municípios.

Entretanto, é de se esperar que os preparativos para superar o Ideb do ano de 2023 já estão ocorrendo em todo o estado. A movimentação que o estado do Maranhão tem feito no ano de 2024, como diversos *webinários* de apropriação de resultados que estão relacionados diretamente com o Ideb, a avaliação do Saeb, com o IDE do estado e a aplicação do Seama, com a avaliação da Fluência e outras ações que visam melhores os indicadores educacionais do nosso estado.

Abaixo é apresentado para fins de comparação a projeção do Ideb nacional desde o ano de 2005 até o ano de 2023 e dos Ideb's dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e ensino médio entre esses anos.

Tabela 4. IDEB 2005 a 2023 - Nacional e Estado do Maranhão

IDEB NACIONAL									
IDEB 2005 (N x P)	IDEB 2007 (N x P)	IDEB 2009 (N x P)	IDEB 2011 (N x P)	IDEB 2013 (N x P)	IDEB 2015 (N x P)	IDEB 2017 (N x P)	IDEB 2019 (N x P)	IDEB 2021 (N x P)	IDEB 2023 (N x P)
3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,8	5,9	5,8	6,0
IDEB ANOS INICIAIS									
3,5	3,8	4,0	4,1	4,2	4,5	4,7	4,9	5,1	5,0
IDEB ANOS FINAIS									
2,8	3,2	3,4	3,4	3,4	3,7	3,7	4,0	4,2	4,3
IDEB ENSINO MÉDIO									
2,4	2,8	3,0	3,0	2,8	3,1	3,4	3,7	3,5	3,7

Fonte: INEP, 2024.

Importante considerar que ao longo dos anos as metas foram aumentando em todo o país. O estado do Maranhão não fugiu à regra e o que temos é uma projeção que aos poucos o estado vem alcançando e muitos municípios e escolas públicas vem ultrapassando. Motivo de enobrecimento do trabalho conjunto entre o Estado e os municípios, além do esforço de toda a comunidade escolar que se envolve com muito afinco.

A Pandemia não foi capaz de extrair da sociedade que precisa de educação a vontade de se desenvolver, é isso é evidenciado nos resultados quando são divulgados. Devemos nos reportar que a Política de Estado que desde 2019 foi implantada, tem gerando ótimos desfechos.

4. CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO

Tomamos todo o nosso percurso como uma grandeza importante de ser avaliada, logo, passamos por imensas turbulências no que tange a problemática mundial que ocasionou a morte de milhões de seres humanos deixando diversos problemas a serem resolvidos na pós-pandemia.

Um dos problemas é marcadamente a linha que representa a educação e os seus indicadores que sofreram com a Pandemia, muitos estados e municípios que enfrentaram todo esse período ainda

passam por um momento de recuperação e pode ser percebido com os níveis apresentados pelos indicadores.

Em relação a Educação é importante destacar o movimento que vem sendo realizado pelos entes municipais e estaduais no que se refere a projetos que possibilitem maior aprendizagem no processo educacional.

No que tange o Estado do Maranhão o empenho para mudar o quadro que se apresentou no período pandêmico, sobretudo, com a Política de Estado que se volta completamente para alcançar níveis melhores de aprendizagem, diversificação no processo de ensino e as suas pedagogias que alcançam diretamente o estudante.

A Política de Estado implantado no Governo do agora ministro do Supremo Tribunal Federal-STF Flávio Dino, e dando continuidade com essa importante política pública, o Governador Carlos Brandão-PSB, que tem granjeado melhores indicadores com a participação dos municípios que colaboram constantemente.

Uma informação importante a ser anexada a esse texto, é quanto mais desenvolvido por parte dos municípios em relação às proficiências, nas etapas de ensino escolar, fica evidente maior percentual do rateio dos impostos coletados pelo Estado.

Nesse sentido, o Imposto Sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços-ICMS, aumenta proporcionalmente quando os municípios apresentam melhores indicadores, e o principal é o IDEB.

Através de Webnários a Secretaria de Estado de Educação, possibilita aos municípios, encontros virtuais em grandes plataformas como o Youtube, se aproximando mais dos entes que fazem parte do território maranhense.

Logo, os professores que fazem parte direta desse processo são instigados a diversificar suas didáticas e conseqüentemente surgem resultados que ultrapassam até mesmo a média nacional instituída.

Vale acrescentar, que a Pandemia serviu em certa medida para que outros meios pudessem ser usados para o ensino, mas que também mostrou onde as escolas, os municípios e o Estado poderia melhores diante de tamanha problemática.

O Governo do Estado do Maranhão, diligentemente se esforça para que todos os índices sejam melhorados é essa é uma bandeira

ra hasteada pelos agentes que fazem parte do Governo com vistas a buscar frequentemente o progresso na sociedade maranhense.

O ano de 2024, mostrará o avanço que tivemos com a intensiva ação dos agentes envolvidos para que o IDEB estadual e os IDEB's municipais possam elevar, bem como mostrar como o ensino está ocorrendo no Estado do Maranhão.

O IDEB é uma fonte importante enquanto um indicador que mensura as deficiências e as potencialidades da sociedade estudantil. E, é a partir dele que criamos parâmetros, é a partir dele que são observadas as particularidades para atuar sobre elas e mudar os cenários possíveis, tendo como objetivo o processo educacional.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Jacy de Araújo. **O IDEB NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. In: Saberes Docentes em Ação. 2016. V, 1. n. 02. Disponível em: <https://maceio.al.gov.br/uploads/documentos/9-O-IDEB-NO-PLANO-NACIONAL-DE-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 30. ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. **SAEB – COLETÂNEA DE DOCUMENTOS DE EDIÇÕES ANTIGAS**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/documentos_edicoes_antigas/coletanea_de_documentos_de_edicoes_antigas.pdf. Acesso em: 04. set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Brasília, BR: Diário Oficial da União. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Portaria-544-de-16-de-junho-de-2020.pdf>. Acesso em: 04. set. 2024.

CNN BRASIL. **Covid em 2022: queda de mortes, aumento de casos, autotestes e descobertas**. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/covid-em-2022-queda-de-mortes-aumento-de-casos-autotestes-e-descobertas/>. Acesso em: 04. set. 2024.

FERNANDES, Reynaldo. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS. **Programa Escola Digna**. Disponível em: https://maisidh.ma.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/programa_escola_digna.pdf. Acesso em: 04. set. 2024.

LINDE, Pablo. **O que os epidemiologistas aprenderam com o coronavírus após um ano e meio de pandemia**. EL País, 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/ciencia/2021-09-13/o-que-os-epidemiologistas-aprenderam-com-o-coronavirus-apos-um-ano-e-meio-de-pandemia.html>. Acesso em: 04. set. 2024.

MARANHÃO. **Lei ° 10.995, de 11 de março de 2019**. Institui a Política Educacional “Escola Digna” e dá outras providências. São Luís, MA: Diário Oficial da União, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **IDEB**. s/d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 30. ago. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PRESS KIT SAEB**. 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/press_kit_saeb_2021.pdf. Acesso em: 05. set. 2024.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **COVID-19 eliminou uma década de progresso na expectativa de vida global**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/24-5-2024-covid-19-eliminou-uma-decada-progresso-na-expectativa-vida->. Acesso em: 04. set. 2024.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Histórico da pandemia da COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acessado em: 04. set. 2024.

SOUSA, Alexsandro Costa de; SILVA, Michelle Caldeira de Sousa; JÚNIOR, Saulo Formiga da. **O CONTEXTO DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NO ESTADO DO MARANHÃO: QUADRO PANORÂMICO ENTRE OS ANOS DE 2019-2023**. In: Educação: AVANÇOS E DESAFIOS. (Org.) SOUZA, Liliane Pereira de. -1.ed.- Campo Grande, MS: Editora Inovar, vol 3, 2024, p. 385-409.

CAPÍTULO 16

O DESEMPREGO JUVENIL E A ATUAÇÃO DOS ASSISTENTES SOCIAIS NA ORIENTAÇÃO ESCOLAR PARA A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE VIDA EMANCIPATÓRIA

YOUTH UNEMPLOYMENT AND THE ROLE OF SOCIAL WORKERS IN EDUCATIONAL GUIDANCE FOR THE CONSTRUCTION OF EMANCIPATORY LIFE PROJECTS

Carmelo Suzarte dos Santos

Professor, Turismólogo, Licenciado em Geografia e Pedagogia

Graduando em Serviço Social

MBA em Administração Pública e Gerência de Cidades

Especializado em Geografia, Meio Ambiente e História

Especialista em Direitos Humanos

E-mail: factudo2006@gmail.com

RESUMO

O agravamento do desemprego entre os jovens tem provocado discussões constantes sobre a importância de um Projeto de Vida para a mobilidade social. A escola tem se tornado um espaço crucial, onde diferentes profissionais auxiliam a juventude a enfrentar os desafios impostos pelo modelo produtivo capitalista. Nesse contexto, os Assistentes Sociais foram requisitados não apenas para garantir os direitos desses jovens, mas também para ajudá-los a compreender e enfrentar a complexa estrutura social que herdarão. Diante dessa problemática, o presente estudo teórico, de caráter bibliográfico e com abordagem descritiva, explicativa, dialética e qualitativa, investigou, revisou e analisou, a partir de fontes predominantemente secundárias, o papel do Assistente Social na orientação escolar sociopsicopedagógica e sua contribuição para o pleno desenvolvimento da juventude. O objetivo é conceber um Projeto de Vida emancipatório durante a formação elementar, com foco no enfrentamento do desemprego. Para isso, foram utilizados métodos científicos de análise, refutamento e confronto

entre as bibliografias pesquisadas. O processo de revisão teórica incluiu técnicas de endereçamento das obras consultadas, bem como fichamento bibliográfico com uso de citações e resenhas.

Palavras-chave: Desemprego. Serviço Social. Projeto de vida.

ABSTRACT

The worsening unemployment among youth has led to ongoing discussions about the importance of a Life Project for social mobility. Schools have become crucial spaces where various professionals assist young people in facing the challenges imposed by the capitalist production model. In this context, Social Workers have been called upon not only to ensure the rights of these youths but also to help them understand and confront the complex social structure they will inherit. In response to this issue, the present theoretical study, which is bibliographic in nature and adopts descriptive, explanatory, dialectical, and qualitative approaches, investigated, reviewed, and analyzed, using predominantly secondary sources, the role of Social Workers in sociopsychopedagogical school guidance and their contribution to the full development of youth. The aim is to conceptualize an emancipatory Life Project during elementary education, focusing on addressing unemployment. To achieve this, scientific methods of analysis, refutation, and confrontation of the researched bibliographies were employed. The theoretical review process included techniques for addressing the consulted works, as well as bibliographic fiches with the use of citations and reviews.

Keywords: Unemployment. Social Work. Life Project.

1 Introdução

O Serviço Social no Brasil desempenha um papel crucial em diversos segmentos, como saúde, assistência social, educação e justiça, com o objetivo de responder às demandas sociais geradas pelo sistema capitalista, incluindo desigualdade, pobreza e desemprego. Os assistentes sociais têm a responsabilidade de compreender o contexto dos usuários e promover intervenções que envolvam ações e estratégias com objetivos claros, buscando gerar impactos diretos e indiretos. Este campo de atuação exige dos profissionais uma aborda-

gem propositiva, baseada em princípios éticos e metodológicos, para enfrentar problemas complexos, como subalimentação, desemprego e miséria.

Essas questões sociais estão intrinsecamente ligadas às desigualdades entre trabalho e capital, as quais são exacerbadas pela lógica capitalista de produção e reprodução de mercadorias. Embora o capital não seja a origem das questões sociais, ele agrava desigualdades históricas, como a má distribuição de alimentos e a concentração de riqueza. No Brasil, 27% dos jovens entre 14 e 29 anos enfrentam falta de oportunidades de estudo e trabalho, refletindo a crise do capital que impacta a empregabilidade. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2023), a taxa de desocupação é particularmente elevada entre os jovens de 18 a 24 anos, dificultando a integração entre a formação escolar e o mercado de trabalho.

Esse contexto justifica a realização deste estudo, que visa investigar como a orientação educativa, mediada pelo assistente social, pode contribuir para a construção de um Projeto de Vida emancipatório para os jovens, levando em consideração o desemprego e os desafios impostos pelo sistema capitalista. A relevância deste trabalho está na análise das funções técnicas e ideológicas do assistente social, além da compreensão da importância do Projeto de Vida juvenil como uma estratégia para enfrentar o desemprego.

A delimitação do estudo se concentra na atuação do assistente social no contexto escolar e nas implicações dessa atuação na construção do Projeto de Vida dos jovens. As questões de pesquisa que orientam esta investigação são: (1) Quais são as funções do assistente social na orientação educativa dos jovens? (2) Como a orientação educativa pode contribuir para a construção de um Projeto de Vida emancipatório? (3) De que maneira o Projeto de Vida juvenil pode ser uma estratégia eficaz para combater o desemprego?

Por fim, a metodologia do estudo será pautada por uma abordagem explicativa, qualitativa e descritiva, com o objetivo de descrever as funções do assistente social e analisar a relevância do Projeto de Vida juvenil no enfrentamento do desemprego, identificando os impactos das abordagens profissionais na orientação dos jovens.

2 Os Fatores Estruturais do Desemprego Juvenil à Luz da Dialética Marxista

Jovens enfrentam diversos desafios para ingressar no mercado de trabalho, incluindo alta competição, poucas oportunidades e frustração salarial. A falta de orientação profissional adequada também contribui para esses problemas.

Antunes (2020) argumenta, a partir da perspectiva marxista, que a mecanização da produção e as novas formas de organização do trabalho têm levado à precarização das condições de trabalho. Ele destaca que a automação reduziu a quantidade de empregos na classe operária, resultando em um aumento do desemprego estrutural e dificultando a negociação por melhores condições de trabalho. Além disso, critica a exploração da mão de obra, utilizada para maximizar lucros com salários baixos e instabilidade no emprego.

Antunes (1995) atribui o desemprego estrutural à crescente competitividade e aos avanços tecnológicos, que resultam na substituição do trabalho humano por máquinas, enquanto Frigotto (2015) vê essa transformação como uma tentativa de reverter o conceito original de trabalho, que deveria atender às necessidades humanas fundamentais, mas agora se reduz à exploração e à mercantilização do trabalho.

Catani (2011) observa a transformação do trabalho de uma condição penosa para uma atividade valorizada moral e economicamente, influenciada pela reforma luterano-calvinista, que promoveu a ideia de que o trabalho é uma vocação que leva à riqueza.

No entanto, essa visão foi criticada por Marx, que argumenta que a valorização do trabalho, impulsionada pelo protestantismo, serviu como base ideológica para a exploração capitalista. Ele aponta que a dependência do trabalho assalariado e a intensa competição no mercado de trabalho resultam em desemprego, pois há mais candidatos do que vagas disponíveis.

Frigotto (2015), por sua vez, relaciona o desemprego à estrutura do modo de produção capitalista, que, mesmo após a abolição do trabalho escravo e servil, fundou uma nova sociedade de classes. Nesse sistema, os trabalhadores vendem sua força de trabalho em

troca de salários, uma situação ainda mais exacerbada pela uberização e pela precarização do trabalho (Antunes, 1995).

Nesse contexto, o capital evoluiu de um modelo mercantilista, baseado no comércio e nas trocas de mercadorias, para um capital produtivista, centrado na produção industrial e na exploração da força de trabalho. Atualmente, o capital atingiu um estágio rentista, em que a especulação financeira e os lucros oriundos do setor financeiro predominaram sobre a produção real, transformando a produção de mercadorias em um meio secundário frente à busca por rentabilidade através de operações financeiras, como a especulação e a acumulação de capital por meios não produtivos. Essa transição tem levado à desindustrialização e à crescente precarização do trabalho, características que são analisadas por Frigotto (2015) e Antunes (1995) como resultados do capitalismo contemporâneo.

2.1 A Educação e a Ilusão da Falta de Qualificação e Experiência Profissional

A falta de experiência prática e a baixa qualificação profissional são fatores cruciais que contribuem para o desemprego juvenil. No entanto, essa realidade é frequentemente exacerbada pela visão liberal e empresarial, que responsabiliza o indivíduo pelo sucesso ou fracasso na busca por emprego, desconsiderando as causas estruturais e coletivas do desemprego, como as desigualdades educacionais e a discriminação social.

Além disso, há uma crença predominante de que o empreendedorismo poderia ser a solução para o desemprego, desviando a responsabilidade do Estado em regulamentar o mercado de trabalho e garantir direitos sociais e trabalhistas. Esse modelo, no entanto, acaba levando à exclusão, pois nem todos têm as mesmas oportunidades devido a barreiras como a desigualdade educacional e a discriminação social.

A teoria do capital humano de Gary Becker (1975), discutida por Fontgalland e Lima (2022), vê a falta de experiência como um dos maiores obstáculos à empregabilidade. Becker defende que a educação e a experiência são investimentos que aumentam a produtividade

e os ganhos futuros, exigindo autoinvestimento contínuo para maximizar o capital humano. No entanto, essa lógica do desenvolvimento individual não resolve as desigualdades estruturais existentes. A renda no início da carreira tende a ser baixa, aumentando com o tempo, com um pico por volta dos 45 a 54 anos, antes de declinar.

Frigotto (2007) observa que, no contexto das reformas educacionais no Brasil, o conceito de capital humano foi introduzido com o objetivo de formar mão de obra para atender aos interesses do mercado. Esse enfoque resultou em uma formação técnica e produtivista, que limita o sujeito à lógica do corporativismo e da produtividade, sem garantir, de fato, a inserção efetiva no mercado de trabalho.

A teoria do capital humano, ao focar na responsabilidade individual, falha ao desconsiderar as desigualdades estruturais que restringem o acesso igualitário à educação de qualidade e às oportunidades no mundo do trabalho. A mobilidade social no Brasil está profundamente condicionada por fatores como classe social, raça e gênero. Jovens das classes populares enfrentam dificuldades para acessar o ensino superior e outras formas de qualificação, o que limita a eficácia do conceito de autodesenvolvimento.

Não obstante, mesmo que busquem qualificação, esses indivíduos frequentemente se deparam com um mercado de trabalho desigual e discriminatório, o que impede que o desenvolvimento pessoal se traduza em melhores condições de vida. A crescente precarização do trabalho e a uberização do mercado só ampliam essas dificuldades, criando uma instabilidade onde até mesmo pessoas altamente qualificadas enfrentam empregos mal remunerados e informais.

Consequente, ao focar exclusivamente na responsabilidade do indivíduo, a teoria do capital humano ignora o impacto das barreiras sociais que limitam as oportunidades de muitos. A ideia de que a educação e a experiência são suficientes para garantir o sucesso profissional falha ao não considerar as desigualdades estruturais. Para que haja uma verdadeira ascensão social, é necessário que ocorram mudanças políticas e sociais para garantir o acesso igualitário à educação e ao mercado de trabalho, promovendo justiça social.

Além disso, quando a educação produtivista não atende às expectativas do mercado, os jovens são frequentemente classificados

como desajustados e sua empregabilidade não é garantida, mesmo com a qualificação. Nesse cenário, a solução é buscar melhores condições de trabalho, muitas vezes fora da área de formação. Isso revela que a educação voltada para a produtividade não é suficiente para garantir a inserção no mercado de trabalho ou a manutenção da empregabilidade, o que evidencia uma limitação crítica da teoria do capital humano. Embora essa teoria incentive a busca por conhecimento, ela está centrada nos interesses do capital e negligencia a transformação social necessária para garantir mais equidade e melhores condições de trabalho para os jovens.

2.2 A Orientação Profissional: Dualidade entre Abordagens Produtivista e Democratista

Após a revisão da literatura sobre o tema, observou-se a dualidade na orientação profissional, a qual se divide entre as vertentes produtivista e democratista. Abreu e Cardoso (2012) discutem essas abordagens, ressaltando que, embora ambas busquem atender à necessidade de inserção no mercado de trabalho, elas divergem em seus princípios e práticas, as quais estão alinhadas a diferentes interesses econômicos, políticos e ideológicos. Essas diferenças se refletem de forma distinta em programas sociais, dependendo das classes sociais envolvidas.

A orientação profissional produtivista, por um lado, concentra-se na identificação de interesses, habilidades e valores pessoais para auxiliar os indivíduos na escolha de suas carreiras. Essa abordagem inclui o uso de testes psicométricos, entrevistas e atividades de autoconhecimento. No processo de inserção no mercado de trabalho, a orientação produtivista também abrange a elaboração de currículos, o treinamento para entrevistas e o desenvolvimento de habilidades de comunicação e *networking*, visando aumentar as chances de empregabilidade do indivíduo.

Por outro lado, a orientação democratista, conforme afirmam Arango e Werneck (1996), prioriza a participação democrática e o engajamento profissional como meios para contribuir para uma sociedade mais justa e democrática. Esta abordagem enfatiza o desenvolvi-

mento de habilidades cívicas, como o pensamento crítico, a comunicação eficaz, a resolução de problemas e a empatia. Ademais, promove a consciência sobre direitos e responsabilidades, incentivando a reflexão sobre questões fundamentais, como o voto, a liberdade de expressão e os direitos humanos. Outro aspecto central da orientação democratista é a busca por carreiras que promovam a justiça social e a igualdade.

Em tal circunstância, o engajamento comunitário e o ativismo social são fortemente incentivados, estimulando o voluntariado e a defesa de direitos. A valorização da diversidade e da inclusão no ambiente profissional também é um princípio fundamental dessa abordagem, bem como a capacitação para uma liderança ética e colaborativa. Além disso, a orientação democratista se empenha na advocacia por políticas públicas justas, defendendo a promoção da equidade e a participação ativa dos estudantes nas decisões que afetam suas vidas e o futuro da sociedade.

Esses modelos encontram eco na pedagogia da autonomia de Paulo Freire (1996), que discute a importância da ética, do respeito mútuo e da autonomia no processo educativo. Em síntese, enquanto a orientação produtivista foca no planejamento de carreira e no progresso individual, a orientação democratista busca capacitar indivíduos a se tornarem cidadãos ativos e engajados, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

2.3 Políticas Públicas para a Juventude e a Promoção do Projeto de Vida

Historicamente, as políticas públicas voltadas para a juventude, especialmente para os mais vulneráveis, foram negligenciadas. No entanto, a partir de 2000, surgiram medidas destinadas a promover um Projeto de Vida juvenil em nível nacional, com o objetivo de tratar os jovens como sujeitos de direitos e prevenir sua aliciação pelo crime. Essas medidas foram organizadas em três esferas principais: Políticas Básicas de Acesso Universal, Políticas Socioeducativas para Adolescentes Infratores e Políticas de Proteção Especial para aqueles em risco ou vítimas de violação de direitos. O Estatuto da Crian-

ça e do Adolescente (ECA), fundamentado em 1990, formalizou essas ações e forneceu uma base jurídica sólida para a promoção dos direitos da juventude.

Em continuidade, o Estatuto da Juventude, instituído pela Lei 12.852/2013, ampliou os direitos para os jovens de 15 a 29 anos, estabelecendo diretrizes para políticas públicas que garantem o direito à educação, à profissionalização e ao trabalho, além de promover a participação social ativa dos jovens. Entre os principais direitos garantidos, destacam-se: o direito à educação de qualidade (Art. 15), o direito à formação profissional e inserção no mercado de trabalho (Art. 17) e o direito ao protagonismo juvenil (Art. 18).

Para garantir a implementação dessas diretrizes, a Lei 12.852/2013 também estabelece a necessidade de uma articulação intersetorial, ou seja, a integração entre educação, saúde e trabalho, essencial para a inclusão social dos jovens.

Nesse cenário, a atuação dos assistentes sociais é vital para orientar os jovens sobre suas oportunidades educacionais e profissionais, além de apoiar sua autonomia e inclusão social, prevenindo sua vulnerabilidade e marginalização.

Por fim, segundo Boutinet (2002, apud Danza e Silva, 2022), o Projeto de Vida é uma ferramenta de planejamento que transforma ideias em ações concretas. No campo pedagógico, essa metodologia está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que valoriza a construção de um plano pessoal de vida, alinhado aos princípios da cidadania e ao desenvolvimento tanto cognitivo quanto socioemocional.

2.4 A Relevância da Orientação para o Projeto de Vida por Parte do Assistente Social

A atuação dos Assistentes Sociais na garantia dos direitos dos estudantes é essencial, especialmente após a promulgação da Lei Federal nº 13.935/2019, que estabelece a presença desses profissionais nas equipes multiprofissionais da educação básica. Sob essa perspectiva, esses profissionais desempenham um papel importante na

orientação profissional e sociopedagógica, promovendo o acesso dos estudantes aos serviços sociais nas redes públicas de ensino.

Em termos históricos, o trabalho dos assistentes sociais esteve voltado para os interesses da classe dominante, priorizando a exploração econômica e a dominação ideológica. Contudo, nas últimas décadas, as práticas desses profissionais passaram a se direcionar à emancipação da classe subalterna, com uma orientação ética e política mais comprometida com a justiça social, como destacam Abreu e Cardoso (2012). Iamamoto (2004) reforça que a atuação do assistente social, especialmente no contexto escolar, tem se tornado cada vez mais relevante na construção do Projeto de Vida dos jovens.

No ambiente escolar, o assistente social deve criar condições socioeducativas que garantam o ingresso e a conclusão dos estudos dos alunos, conforme aponta Teixeira (2015). Sua atuação está intimamente ligada à efetivação de políticas sociais e à defesa dos direitos humanos, como observam Costa e Madeira (2013). Entretanto, ainda é necessário enfrentar a realidade da subutilização desses profissionais nas escolas: atualmente, apenas 85 municípios contam com assistentes sociais em suas redes de ensino. Essa limitação impacta diretamente a qualidade da educação e dificulta a transição dos alunos para o mercado de trabalho ou a continuidade de seus estudos.

Apesar desses desafios, a presença dos assistentes sociais nas escolas é fundamental para garantir a efetivação dos direitos dos estudantes e o desenvolvimento de seus Projetos de Vida. Bell Hooks (1994) afirma que a educação deve ser uma prática de liberdade, transformando a escola em um espaço de emancipação. Embora o trabalho desses profissionais enfrente obstáculos, como a falta de recursos, sua função é essencial para a construção de uma educação mais inclusiva e voltada para o futuro dos jovens.

Portanto, a valorização e a expansão da presença de assistentes sociais nas escolas são fundamentais para garantir uma educação que atenda às necessidades dos jovens, promovendo sua inclusão, emancipação e construção de um futuro mais justo e igualitário.

2.5 A Orientação do Serviço Social na Construção de um Projeto de Vida Emancipatório e Crítico

A orientação do Serviço Social, fundamentada na formação e mobilização de sujeitos ativos, caracteriza-se como uma prática libertadora, crítica e construtivista, alinhando-se às ideias de Paulo Freire. Embora Freire seja amplamente reconhecido por suas contribuições à educação, suas ideias são igualmente relevantes para o Serviço Social, especialmente no que se refere à concepção do Projeto de Vida como parte integrante do processo educacional e de empoderamento.

Em suas obras, como *Pedagogia do Oprimido* (1970) e *Educação como Prática da Liberdade* (1967), Freire discute a educação como um meio de promover a conscientização e a transformação social. Esses conceitos são fundamentais para guiar os Assistentes Sociais no desenvolvimento de Projetos de Vida, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Ibrahimo e Yazbek (2000) enfatizam o papel do Serviço Social nas escolas públicas, destacando a importância de considerar as condições socioeconômicas e culturais dos estudantes para promover sua autonomia.

Nesse sentido, Kleba e Wendausen (2009) apresentam o Projeto de Vida no Serviço Social como sendo composto por cinco dimensões principais: Empoderamento, Contexto social, Participação nas decisões, Autonomia, e Apoio e acompanhamento. Essas dimensões são essenciais para a elaboração de uma abordagem integrada, que ajude os jovens a identificar e perseguir seus objetivos, considerando seu contexto social e promovendo a participação e o suporte necessários para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Dessa forma, a orientação do Serviço Social, inspirada nas ideias de Paulo Freire e outras teorias críticas, oferece um caminho para a construção de Projetos de Vida que não apenas garantem direitos, mas também emancipam os indivíduos. Essa abordagem vai além da assistência tradicional, capacitando os jovens a entender sua realidade, enfrentar desafios e buscar suas aspirações com autonomia e consciência. A atuação dos Assistentes Sociais torna-se, assim, uma ponte entre a conscientização e a ação, permitindo que os jovens, es-

pecialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, tenham condições de transformar seus projetos em realidade.

Para que esse trabalho seja eficaz, é essencial que os Assistentes Sociais sejam reconhecidos como atores centrais na promoção do desenvolvimento humano pleno. Ao apoiar os jovens na construção de uma trajetória de vida mais digna e autônoma, esses profissionais contribuem para a formação de cidadãos ativos e conscientes de seu papel na sociedade.

Neste capítulo, foram analisadas as principais abordagens teóricas que fundamentam a orientação profissional e o desenvolvimento de Projetos de Vida juvenis, com foco na atuação do Serviço Social. A partir da perspectiva marxista, discutimos os fatores estruturais que influenciam o desemprego juvenil e a precarização do trabalho, destacando as limitações das políticas educacionais e de qualificação profissional no enfrentamento dessas questões. Em seguida, exploramos a dualidade na orientação profissional, contrastando as abordagens produtivista e democratista, que refletem diferentes concepções sobre a educação e a inserção dos jovens no mercado de trabalho.

Ademais, enfatizamos a importância das políticas públicas, como o Estatuto da Juventude e a Lei 12.852/2013, que buscam garantir direitos sociais e promover a participação ativa dos jovens. Nesse contexto, destacamos o papel crucial do assistente social na construção de Projetos de Vida emancipatórios, apoiados na formação crítica e na promoção da autonomia juvenil, conforme os princípios de Paulo Freire. A orientação do Serviço Social, ao integrar as dimensões sociais, educacionais e profissionais, se configura como uma prática libertadora, capaz de contribuir para a transformação da realidade dos jovens em situação de vulnerabilidade.

Esse arcabouço teórico sustenta a importância de uma abordagem interligada e transformadora, que não só busca a inserção dos jovens no mercado de trabalho, mas também promove seu empoderamento, garantindo que possam construir trajetórias de vida mais dignas e autônomas.

3 Metodologia

Neste tópico, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados para a realização deste estudo, que investiga a atuação dos

assistentes sociais nas escolas públicas e sua relevância na orientação tridimensional voltada para um projeto de vida juvenil emancipatório, especialmente em relação ao enfrentamento do desemprego.

A pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem descritiva, dialética e qualitativa, uma escolha metodológica que permitiu explorar de maneira aprofundada as nuances do papel dos assistentes sociais no contexto educacional. Essa abordagem considerou as interações sociais, as realidades vividas pelos jovens e as implicações da orientação oferecida. A perspectiva dialética foi fundamental para compreender a dinâmica entre as práticas sociais e as estruturas educacionais, promovendo uma análise crítica das informações coletadas.

O primeiro passo do estudo consistiu em uma revisão bibliográfica abrangente, baseada em fontes secundárias relevantes. Esta revisão foi conduzida de forma sistemática, utilizando critérios de seleção que garantiram a qualidade e a pertinência das obras consultadas. As fontes incluíram livros, artigos científicos e dissertações que abordam a atuação do assistente social nas escolas, a orientação sociopedagógica e a problemática do desemprego juvenil. Para organizar as informações coletadas, foram adotadas técnicas de fichamento bibliográfico, permitindo um registro detalhado das principais ideias e argumentos dos autores. O uso de citações diretas e resenhas foi essencial para fundamentar a análise crítica e articular as discussões em torno da temática.

Após essa revisão inicial, realizamos um processo de confronto entre as diferentes perspectivas teóricas presentes na literatura. Esse confronto teve como objetivo identificar divergências e convergências nas abordagens sobre o papel do assistente social e a orientação educativa. Para enriquecer o debate e a construção do conhecimento, aplicou-se o método de refutamento, que desafia argumentos considerados frágeis ou limitados.

A análise dos dados coletados seguiu uma abordagem qualitativa, onde as informações foram organizadas em categorias temáticas. Essa organização possibilitou a identificação de padrões e a interpretação das práticas dos assistentes sociais em relação ao desenvolvimento de projetos de vida dos jovens. Assim, enfatizou-se as implicações sociais e educacionais das intervenções propostas, refletindo so-

bre como essas práticas podem efetivamente contribuir para o enfrentamento do desemprego.

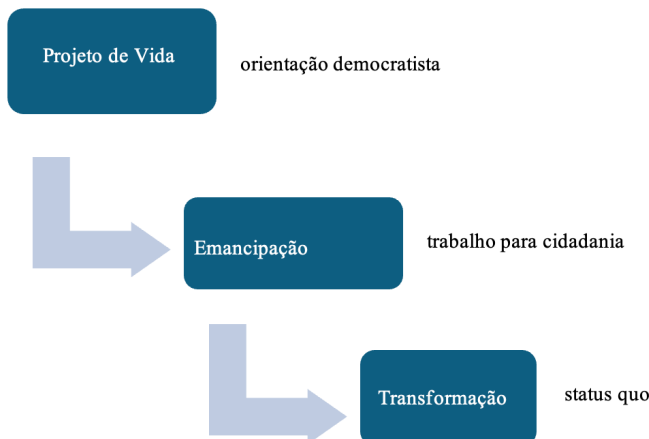
Desse modo, a combinação de uma abordagem descritiva, dialética e qualitativa, aliada a um rigoroso processo de revisão e confronto bibliográfico, possibilitou uma compreensão abrangente da temática. O estudo não apenas lança luz sobre o papel dos assistentes sociais nas escolas públicas, mas também propõe reflexões significativas sobre a construção de um projeto de vida emancipatório para a juventude, evidenciando a urgência de uma atuação integrada e comprometida com a realidade dos jovens em situação de vulnerabilidade.

Este capítulo fornece uma base metodológica sólida, fundamentando a importância do tema e a relevância das abordagens adotadas para a construção do conhecimento sobre o papel do assistente social na educação.

4 Apresentação dos Resultados

Após as fundamentações teóricas com vistas às literaturas que tratam da temática, percebe-se que a orientação metodista, a qual segue a lógica da classe dominante, é uma orientação baseada em métodos irreversíveis para lidar com a refração do emprego. Sua função é habilitar os jovens a depararem-se com a competição e concorrência entre eles.

Fluxograma 1 - Orientação Democratista



Fonte: SANTOS (2024).

4.1 Interpretação dos Resultados

Ao confrontar a dualidade orientativa, verifica-se que a orientação emancipatória, conquanto não apresente soluções imediatas para o desemprego, revela de forma crônica o quadro de desemprego que o estudante terá que defrontar. Os instrumentos disponíveis pelo status quo se configuram apenas como amuletos para mitigar o desemprego, o qual, por sua vez, sofrerá alterações conforme a mutação do capital.

Tabela 1 – Processo de Atomização do Emprego no Brasil

Mutação do Capital e o Aproveitamento da Força de Trabalho	Curva Atômica do Emprego
1530 a 1888 - Mão de obra viva livre e mão de obra predominantemente escravizada, período feudal que possibilitou o acúmulo de capital pela aristocracia.	emprego não fundante.
1888 a 1930 - Mão de obra viva livre, estágio pré-industrial, fase do embrionamento do capital e nascimento da classe burguesa.	emprego fundante.
1930 a 1961 - Mão de obra viva unanimemente livre, necessariamente qualificada e especializada (divisão do trabalho), período industrial tardio com propulsão desenvolvimentista.	emprego inicialmente crescente e posteriormente decrescente.
1981 a 1994 - Mão de obra viva retraída, queda de investimento produtivo em substituição ao trânsito de capitais especulativos, crescimento do rentismo brasileiro, do arrocho salarial e emergência do capital financeiro.	emprego decrescente e rechaçado.
1990 até então - Mão de obra viva de exigência superqualificada com influência tecnológica, surgimento do proletariado digital compreendido pelo capitalismo informacional.	emprego tradicional decrescente e informacional crescente.

Fonte: GOMES (2020); SANTOS (2024).

4.2 Discussão e Comparação com a Literatura

À medida que o capitalismo se reinventa, o aproveitamento da mão de obra diminui com a constituição de uma população sobran-te. Surgem novas formas de relação de trabalho com o capital, e as ocupações super modernas vão substituindo as mais periféricas. As novas ocupações exigem, em contrapartida, um alto grau de qualificação, especialização e flexibilização profissional. Isso resulta em uma exclusão gradativa de uma massa de trabalhadores que se tornam desqualificados para as novas ocupações, que são elitizadas. As recém-

-fundadas ocupações tendem a ser muito mais remuneradas quando comparadas às ocupações marginais, embora aquelas abandonadas abruptamente antes de seu descarte mercadológico ainda possam receber uma boa remuneração do mercado demandante.

4.3 Implicações Teóricas e Práticas e as Limitações do Estudo

Diante do exposto, constata-se que, além da dualidade orientativa do assistente social, seu ethos profissional está fundamentado em três dimensões: ético-político, teórico-metodológico de base marxista e técnico-operativo. Essas dimensões visam mobilizar e organizar, em diferentes espaços escolares, a efetivação do exercício profissional do assistente social, orientado a atender ao Projeto de Vida juvenil. Isso se estende desde pequenas ações cotidianas até construções maiores, com o objetivo de responder a esses usuários tanto de forma imediata quanto mediata à problemática do emprego atomizado.

É importante reconhecer que as limitações do presente estudo incluem a escassez de dados empíricos que suportem as análises, além da necessidade de uma maior abrangência nas áreas geográficas estudadas. As generalizações feitas podem não se aplicar a contextos específicos que não foram abordados.

4.4 Sugestões para Pesquisas Futuras

Sugere-se que futuras pesquisas explorem a dicotomia entre teoria e prática no campo do Serviço Social, especialmente em relação à orientação profissional de jovens. A inclusão de abordagens quantitativas e estudos de caso poderia enriquecer a compreensão das intervenções dos assistentes sociais e sua eficácia no mercado de trabalho contemporâneo.

5 Considerações Finais

Conclui-se que o Serviço Social nas escolas desempenha um papel crucial na orientação profissional e sociopedagógica, ajudando a mediar os desafios juvenis impostos pelo modelo de produção e re-

produção do trabalho. Essa intervenção é essencial para a construção de um Projeto de Vida significativo, especialmente à luz da dialética marxista, que critica o desemprego como parte da teoria da pobreza e da nova questão social. Essa teoria explora categorias como trabalho, alienação, fetichismo e exploração, fornecendo uma base teórica rica para compreender a questão social.

As análises realizadas mostram que o assistente social pode contribuir para o desenvolvimento de um Projeto de Vida que prepare os jovens para enfrentar não apenas o desemprego, mas também para uma compreensão crítica do funcionamento do status quo. Embora o desemprego cíclico seja um problema significativo, a orientação que se limita ao ajustamento social não garante a superação dos desafios impostos pelo modelo de produção e reprodução do trabalho.

No plano real, a prática social enfrenta limitações funcionais e conservadoras, refletindo o modelo produtivista e a reprodução das desigualdades sociais. Apesar de certa autonomia, os agentes sociais frequentemente se vêem restritos na definição e escolha dos meios e instrumentos para promover transformações sociais efetivas. A escassez de profissionais de Serviço Social nas escolas públicas torna difícil mensurar o impacto real desses agentes na formação dos Projetos de Vida dos estudantes e na sua preparação para o mercado de trabalho.

A reestruturação produtiva, caracterizada pela redução do trabalho formal e pela transformação dos trabalhadores em autônomos, agrava a questão social. O Serviço Social, atuando tanto na formulação quanto na implementação de políticas nas escolas, deve enfrentar esse cenário complexo. Há uma necessidade urgente de mais pesquisas para compreender a dicotomia entre teoria e prática no contexto do marxismo e para avaliar a eficácia das intervenções dos assistentes sociais na preparação dos estudantes para o mundo do trabalho, considerando as limitações e desafios atuais.

Referências

ABREU, Marina Maciel; CARDOSO, Franci Gomes. Mobilização social e práticas educativas. São Luís, 2005. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO.

ABREU, Sérgio; CARDOSO, Eduardo. A orientação profissional e seus aspectos ideológicos: entre a liberdade e o mercado de trabalho. São Paulo: Editora X, 2012.

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0. Tradução Murillo van der Laan, Marco Gonsales. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. O trabalho na era da globalização e o desemprego estrutural. São Paulo: Editora Y, 1995.

ANTUNES, Ricardo. O trabalho e a precarização: uma análise marxista da globalização. São Paulo: Editora Z, 2020.

ARANGO, José Bernardo Toro; WERNECK, Nísia Maria Duarte. Mobilização Social: Um Modo de Construir a Democracia e a Participação. UNICEF-Brasil, 2018. Livro eletrônico. 53 posições.

ARANGO, José; WERNECK, Flávio. O debate sobre a orientação profissional: a perspectiva democratista e suas implicações sociais. Rio de Janeiro: Editora W, 1996.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Lei Nº 13.935, 11 de Dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao>. Acesso em: 15 fev. 2024.

CARAN, Vânia Cláudia Spoti. Fundamentos Históricos e Teóricos Metodológicos do Serviço Social. Rio de Janeiro: Estácio de Sá, 2015.

CARREGOSA, José Machado. Economia Política: Mercado Sustentável. Rio de Janeiro: Estácio de Sá, 2016.

CATANI, Afrânio Mendes. O que é capitalismo? Coleção Primeiros Passos. 4. ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 2011.

CATANI, Denise. A transformação do trabalho no contexto moderno: uma análise crítica. São Paulo: Editora X, 2011.

CORLETO, Alejandra Pastorini. A categoria “questão social” em debate. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2022. Livro eletrônico. Disponível em: <https://books.google.com.br>. Acesso em: 10 de mai. 2024.

COSTA, Renata Gomes da; MADEIRA, Maria Zelma de Araújo. Trabalho, práxis e Serviço Social. *Marx, Marxismo e Serviço Social*, v. 16, nº 1, p. 100-110, 2013.

COSTA, Ivan; MADEIRA, Tânia. Serviço Social e a promoção dos direitos humanos no contexto educacional. Rio de Janeiro: Editora A, 2013.

DANZA, Hanna Cebel; SILVA, Marco Antônio Morgado da. Projeto de Vida e Identidade: Articulações e Implicações para a Educação. *Educação em Revista*, v. 38, nº 1, p. 21, 2022.

FONTGALLAND, Isabel Lausanne; LIMA, Douglas Pessoa. Teoria do Capital Humano: fatos e realidades sobre a educação no novo milênio. Campina Grande, 2022. Livro eletrônico. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/714937>. Acesso em: 02 de mai. 2024.

FONTGALLAND, Ingrid; LIMA, Tânia. A teoria do capital humano e suas implicações no mercado de trabalho juvenil. São Paulo: Editora B, 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e Sentido Ontológico, Epistemológico e Político da Inversão da Relação Educação e Trabalho para Trabalho e Educação. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 10, nº 20, p. 26, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: uma abordagem crítica. São Paulo: Editora V, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O capitalismo e a reconfiguração do trabalho no século XXI. São Paulo: Editora F, 2015.

GOMES, Ciro. Projeto Nacional: o dever da esperança. São Paulo: LeYa, 2020.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Renovação e conservadorismo no Serviço Social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: <https://wandersoncmagalhaes.wordpress.com>. Acesso em: 02 de mar. de 2024.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Relações Sociais e o Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

IBRAHIMO, Rosana; YAZBEK, Ligia. O Serviço Social e a formação de jovens no contexto escolar. São Paulo: Editora D, 2000.

KLEBA, Maria Elisabeth; WENDAUSEN, Agueda. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. *Saúde e Sociedade*, v. 18, nº 4, p. 733-743, 2009.

KLEBA, Edith; WENDAUSEN, Simone. Projeto de Vida no Serviço Social: um caminho emancipatório para os jovens. São Paulo: Editora P, 2009.

ROSÁRIO, Mariana. O Globo. Estudo mostra que 27% dos jovens e adolescentes no Brasil estão sem estudo e sem trabalho, 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com>. Acesso em: 12 de fev. de 2024.

SILVA, Lucy Leal Melo; LASSANCE, Maria Célia Pacheco. A orientação profissional e as transformações no mundo do trabalho. *Revista Brasileira*, v. 4, nº 1-2, p. 13-19, 2003.

TEIXEIRA, Felipe. A ação do assistente social no contexto escolar: desafios e possibilidades. São Paulo: Editora G, 2015.

TEIXEIRA, Leonardo. Acumulação Capitalista e Questão Social. Rio de Janeiro: Estácio de Sá, 2015.

TOURAIN, Jean-Pierre. A construção do Projeto de Vida no contexto educacional. In: DANZA, M. A.; SILVA, A. F. (orgs.). *Projeto de Vida e Emancipação no Ensino Fundamental*. São Paulo: Editora A, 2022.

CAPÍTULO 17

O EXAME DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL COMO AVALIAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA ADVOCACIA¹

Aurino Antonio Pereira

Advogado - OAB/PB 15.666,
Bel. em Administração, Licenciatura em Matemática,
Especialização em Direito Ambiental e
MBA em Gestão de Pessoas.
Email: aurinoantonio@yahoo.com.br

Shirlene Prudêncio Ribeiro Pereira

Pedagoga, Especialização em Supervisão
e Orientação Educacional,
Especialização em Gestão Escolar
Mestranda em Gestão das Organizações
Aprendentes pela UFPB.

RESUMO

Este trabalho busca de forma objetiva mostrar a legalidade do exame da ordem dos Advogados do Brasil diante da ordem jurídica nacional, ou seja, seu propósito advém da CF (Constituição Federal) de 1988 e em leis esparsas, bem como, explicar a importância deste método avaliativo para a educação nacional de forma a se avaliar cursos de direito no Brasil, especificamente, no tocante a qualidade de ensino jurídico. De tal maneira contradizer as ideias propagadas de formas contrárias pela extinção de tal exame de avaliação, onde os seus defensores alegam que a advocacia é a única profissão que exige este tipo de exame para seu exercício. Contudo, esquecem estes defensores que a advocacia é uma profissão distinta por lei, fazendo parte da justiça e que, o interesse público está intrínseco a profissão de Advogado, que exerce função social.

Palavras-chave: Método avaliativo. Ensino Jurídico. Função Social.

¹ Artigo Publicado na Revista Científica Semana Acadêmica – ISSN 2236-6717 – Edição: 000118 - Volume da Revista: 01 – Ano : 2017

Introdução

No Brasil, existe o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, conhecido como SINAES, que em suma, verifica a qualidade do ensino superior de uma forma geral.

²Esse sistema objetiva fazer uma análise tanto das instituições, quanto dos cursos e desempenhos dos estudantes. Tal processo avaliativo consiste em verificar de forma concisa pontos relevantes ao ensino, à pesquisa bem como aos cursos de pós-graduação e extensão, a gestão institucional e ainda a equipe docente além da responsabilidade social. Essa avaliação consiste em agrupar informações a respeito do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, o Enade, além das avaliações institucionais e dos cursos. Todas essas informações servem como meio para orientar as instituições de ensino superior e para dar fundamento às políticas públicas. Além disso, todos os dados obtidos também servem para a sociedade em geral, principalmente para os nossos estudantes, como parâmetro às exigências em relação aos *cursos e as instituições*.

O Exame de Ordem dos Advogados (OAB) é um exame que outorga a verificação da habilitação técnica necessária ao exercício profissional advocatício de forma preventiva e que não facilita de maneira geral a vida dos Bacharéis em Direito, e com intuito de reprovar mesmo aquele candidato a Advogado que não esteja apto a exercer tal mister. De forma aparente e geral, tem os Advogados motivos de acreditar na qualidade do exame pelo motivo de que aquele aprovado em tese está devidamente qualificado em atuar profissionalmente.

No entanto, a OAB nacional criou em 2001 o chamado OAB RECOMENDA que confere um selo as instituições com qualidade no ensino jurídico. É fato que há no Congresso Nacional movimento entre Senadores e Deputados Federais para criar projetos de leis para extinguir o Exame da OAB

É importante lembrar que há impropriedade em tal justificativa da extinção do exame de ordem se ajustando no fato de que outras profissões não possuem tal requisito. Sem dúvidas, é um método

2 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). (texto retirado da página do MEC e dos Cadernos de Avaliação do CESH) Publicado: 17 Agosto 2015.

avaliativo de suma importância, pois, avalia sim os conteúdos oferecidos pelas diversas Faculdades espalhadas pelo Brasil e retirar o requisito que se faz necessário ao exercício de uma profissão que é protegido por lei, ocasiona em muito a insegurança jurídica, já que é o bem comum, social, a busca da justiça que está a se discutir.

Nesse sentido, transcrevem-se as palavras de Paulo Lôbo:

A advocacia, sobretudo quando ministrada em caráter privado, é exercida segundo uma função social intrínseca. A função social é a sua mais importante e dignificante característica. O interesse particular do cliente ou da remuneração e o prestígio do advogado não podem sacrificar os interesses sociais e coletivos e o bem comum. A função social é o valor finalístico de seu mister. (LÔBO, 2007, p. 35).

Além disso, dispõe a própria Carta Magna de 1988, no seu artigo 133 que, “o advogado é indispensável à administração da justiça, sendo inviolável por seus atos e manifestações no exercício da profissão, nos limites da Lei” (Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF; Senado, 1988).

Outra questão apresentada pelo autor do projeto, Senador Gilvam Borges é que:

a despeito de o aspirante à carreira haver sido diplomado, necessariamente, em instituição de ensino superior oficialmente autorizada e credenciada pelo Ministério da Educação (Lei nº 8.906, de 1994, art. 8º, II), a qual o submete, com frequência, durante pelo menos cinco longos anos de estudos acadêmicos, a avaliações periódicas, ele é compelido a submeter-se a essa espécie de certame, que, decerto, não tem o condão de avaliar, de modo adequado, a capacidade técnica de quem quer que seja. Se, por outro lado, tentar-se argüir que a intenção do assim chamado Exame de Ordem seria avaliar o desempenho das instituições de ensino, não nos parece razoável que o ônus recaia sobre o aspirante a advogado, ainda mais porque o Ministério da Educação já se responsabiliza pela aplicação do Exame Nacional de Cursos (Prova), com esse exato objetivo. (BRASIL, 2006).

É importante lembrar que o Estatuto da Advocacia em seu artigo 2º, parágrafo 1º, diz que o Advogado mesmo em seu ministério privado exerce uma importante função social. De tal sorte, que em sendo a prestação de serviço público a advocacia é de muita relevância a fiscalização dos profissionais Advogados, servindo o exame como termômetro social da justiça. Deste fato, mostra-se indispensável a realização do exame realizado pela OAB, eis que por meio deste que o Bacharel é devidamente testado em seu conhecimento jurídico.

Portanto, a cobrança do Exame de Ordem encontra respaldo maior precisamente na Constituição Federal de 1988 e em Leis infra-constitucionais. Logo, projetos de leis com finalidade de extinguir tal requisito contradizem fundamento que por certo é incontestável.

Assim, a função do advogado é essencialmente social, haja vista que este é um servidor fundamental da sociedade, além de ser parte efetiva na busca da justiça e da paz social. Falaremos um pouco também sobre o processo avaliativo do Programa Nacional de Alfabetização na idade certa- PNAIC, no ciclo inicial do ensino fundamental, levando em consideração os direitos de aprendizagens de cada série/ano, para a garantia da alfabetização de todas as crianças brasileiras até os oito anos, bem como enfocar algumas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação - PNE em consonância com o PNAIC, para que se possa ter uma ideia geral de como um determinado aluno dependendo do acúmulo de conhecimento adquirido durante toda vida estudantil, pode se dar bem ou não no Exame da OAB.

Desenvolvimento

Antes de qualquer comentário é importante sabermos a partir de quando surge o curso de Direito, pois, é através deste momento que podemos estabelecer um parâmetro de desenvolvimento do ensino das disciplinas ministradas neste curso. O nascimento dos cursos jurídicos no Brasil teve origem no período imperial, tendo em vista que foi neste momento que se cogitou a implantação do curso de Direito perante Assembléia Constituinte de 1823. Todavia, apenas em 1826, foi apresentada ao Parlamento Imperial a primeira proposta concreta de criação de um curso de Direito no Brasil. De tal maneira, no dia 11

de agosto de 1827, depois de muitos debates, a proposta deu-se por vitoriosa, quando, neste momento épico nascia no Brasil o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais de São Paulo e o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais de Olinda.

Desta forma, o curso jurídico, destinou-se à formação de Bacharéis Advogados, porém não era apenas este o objetivo do curso, já que também havia destinação de se formar uma elite institucional e política no Brasil, bem assim, uma elite de pensamento humanístico. Não menos importante citar que, o aparecimento dos cursos jurídicos teve início a partir da promulgação de uma lei datada de 11 de agosto de 1827, a qual tem intrínseca ligação com o processo de independência do Brasil.

Com o passar dos anos, o Brasil desenvolveu-se em muito na economia e como não poderia deixar de ser, a política nacional também desenvolveu, fazendo com que houvesse a proliferação das Faculdades de Direito levando a população a buscar a educação de nível superior. É neste momento que muitas faculdades de direito surgem e provocam um inchaço de Bacharéis em Direito no mercado, onde praticamente todos desejavam advogar, tornando a profissão bem concorrida. Por conta disso, seria imperioso surgir alguma forma de barrar o que poderíamos chamar de “linha de produção” de Bacharéis em Direito oriundo das diversas faculdade de direito.

No entendimento de Muniz e Vieira (2009), “a expansão dos cursos de ensino superior nasceu para atender a um objetivo social relativo à democratização da educação (...)” (MUNIZ; VIEIRA, 2009, p. 6144).

Para esses autores:

Nesse processo de expansão, o curso de Direito tornou-se um dos mais procurados, o que se justifica, para alguns, através de sua inegável importância histórica no Brasil, uma vez que esta foi a primeira área de ensino superior implementada no País; já para outros, constitui-se uma maneira de alcançar altos salários, visto que muitos concursos para cargos extremamente bem remunerados são voltados à área jurídica; e determinada parcela busca, ainda, “status” social e bons rendimentos assegurados pelo poder público. Tal intensa procura culminou com

a explosão de novos cursos por toda a nação brasileira. (MUNIZ; VIEIRA, 2009, p. 6143-6144).

Sabemos que muitos dos nossos alunos do ensino médio ao ingressarem em uma Faculdade trazem consigo costumes que prejudicam em muito o aprendizado. Com relação ao curso de Direito, diga-se de passagem, o aluno deve primeiramente gostar de ler e estudar de forma aprofundada todas as disciplinas. E de maneira franca, temos professores que não exigem muito do aluno aprovando-o com avaliações em muito superficial.

Antes de tudo devemos ter em mente conceituar avaliação como sendo uma forma de verificar o aprendizado, competência e habilidades em certa área de conhecimento ou profissional. Sabendo disso, a Ordem dos Advogados do Brasil para primar pela excelência dos profissionais jurídicos adotou um método avaliativo denominado “Exame de Ordem”, realizado por ela mesma, cujo objetivo maior é verificar o conhecimento teórico didático do Bacharel em Direito obtido durante os cinco anos de sua formação.

No Brasil temos o SINAES que é o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Disponível em URL: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm), com a finalidade avaliar as instituições de ensino superior, seus cursos e o desempenho dos estudantes, além é claro de se preocupar com o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos de fundamental importância para uma melhor qualidade do ensino superior.

O Exame de Ordem foi criado inicialmente pela Lei 4.215, de 1963 e somente foi regulamentado por meio da Lei 8.906, de 4 de julho de 1994 - que institui o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil, que atribui à Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) a competência para, através de Provimento, que nesse caso, atualmente existe o Provimento 144/2011 do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. O Exame de Ordem é sem dúvida alguma um método de avaliação rígido a que se submetem, por força de lei, os bacharéis em

Direito no Brasil, onde demonstram possuir capacitação, conhecimentos e práticas necessários ao exercício da advocacia.

Segundo o professor Cipriano Carlos Luckesi, citado por LIBÂNEO (1991; p196) “a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho.”

Entretanto, em 1972, a Lei nº 4.215/63 foi revogada pela Lei nº 5.842/72, que determinava em seu art. 1º que:

para fins de inscrição no quadro de advogados da Ordem dos Advogados do Brasil, ficam dispensados do exame de Ordem e de comprovação do exercício e resultado do estágio de que trata a Lei nº 4.215, de 27 de abril de 1963, os Bacharéis em Direito que realizaram junto às respectivas faculdades estágio de prática forense e organização judiciária. (BRASIL, 1972)

De tal forma, neste período as faculdades ou universidades que tivessem estruturado um escritório modelo e tivessem mil títulos, além de possuir grade curricular e convênio de acordo com a OAB poderiam os concluintes bacharéis que aprovados por convênio supervisionado serem recebidos pela Ordem sem prestar o exame.

Deste modo, havia uma distinção entre as faculdades, aquelas que não tinham escritório modelo sujeitavam-se ao regime de exame da Ordem e aquelas que tinham escritório modelo não se continham a tal regramento.

Constata-se, assim, que a fiscalização e a avaliação que a OAB exerce sobre os profissionais do Direito vêm de data bastante remota, porém a sua atuação foi intensificada, principalmente após a abertura para a iniciativa privada da criação dos cursos jurídicos.

O exame de ordem, ao menos, em tese, serve para sossegar a sociedade no sentido de que os novos advogados são capazes de exercerem o seu ofício. Além do mais, o referido exame também é um meio das Faculdades de Direito comprovarem a qualificação de seus egressos.

Nesse mesmo sentido, concluiu Galdino:

Com efeito, o Exame de Ordem pode funcionar como indutor da melhoria da qualidade do ensino jurídico. Pode-

roso indutor. Sendo certo que grande parte dos estudantes de Direito pretende inscrever-se na Ordem, o direcionamento dado pelos exames (concursos) de Ordem pode influir decisivamente na formação universitária. A contribuição da Ordem poderia ser no sentido de exigir nos exames as disciplinas formativas a que nos referimos anteriormente. Na verdade, a avaliação da Ordem não pode cingir-se à informação, ao contrário, deve centrar-se na formação do Bacharel. Tenha-se presente a tendência de valorização da formação geral sobre a especializada. Neste sentido, os demais concursos públicos (MP, magistratura, etc.) poderiam também passar a avaliar a formação geral dos concursandos, com o objetivo de direcionar e privilegiar o ensino das respectivas disciplinas (formativas). A idéia não está isenta de críticas. (GALDINO, 1997, p. 181).

Não podemos esquecer que a advocacia é uma profissão com grande enfoque social, podendo até mesmo ser considerada como um serviço público *lato sensu*. Sendo assim, os profissionais do Direito necessitam comprovar habilidades mínimas para terem a chancela do Estado e com isso obterem habilitação para advogar. O Advogado lida muitas das vezes com um dos bens mais precioso do ser humano, que é a liberdade, tratada no direito criminal. Não se pode imaginar que um profissional aprovado e habilitado perante o Exame da Ordem não esteja à altura dos demais Advogados.

É sabido que o Advogado quando aprovado pelo exame de ordem tem uma bagagem de estudo muito grande e de certa forma, na prática advocatícia é de muita relevância, pelo motivo de que todo esse conhecimento será utilizado em prol da sociedade elevando o nível dos profissionais obtendo o respeito do judiciário, tanto por parte dos juízes como seus auxiliares.

Seria também muito interessante, que a OAB participasse de forma efetiva e não consultiva quando da autorização de funcionamento de cursos de Direito. Isso daria mais robustez aos alunos e futuros profissionais que cursarão tais faculdades, onde a OAB seja pelo seu conselho Federal ou mesmo pelas Seções nos Estados efetivamente realizassem fiscalizações permanentes, que no intuito seja de

forma direta ou indireta adequar os currículos das disciplinas a realidade profissional advocatícia.

Neste trabalho, não custa nada falar um pouco de avaliação educacional de uma forma geral, isto é, mergulhar na produção de conhecimento a partir da pesquisa é, pois, assumir uma perspectiva dialógica da aprendizagem. Também significa identificar nas relações sociais, saberes que precisam de uma investigação criteriosa, sistemática e metódica. A pesquisa, enquanto ciência, tem esse caráter imperativo, produzir saberes que revelem, apontem, construam formas de ser e agir no mundo. O desafio da pesquisa é interagir com a realidade num processo dinâmico a partir de sua construção histórica, sendo o campo da educação, um dos espaços de intervenções para diversos setores da sociedade.

Partindo desse pressuposto, objetiva-se nesse trabalho, investigar sobre o PNAIC como um processo de reflexão avaliativo no ciclo de alfabetização, levando em consideração o tempo previsto para as aprendizagens de cada criança, bem como no novo Plano Nacional de Educação (PNE) que foi aprovado em 25 de Junho de 2014 a Lei N°13.005, composta de 14 artigos, 20 metas e 243 estratégias, e que faz referencia ao processo avaliativo no intuito de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até o 3°(terceiro) ano do ensino fundamental. Para tanto, se faz necessário apontar metodologias que permitam a análise bibliográfica de como o objeto de estudo evidencia-se na realidade atual, no campo teórico.

A avaliação tem sido motivo de preocupação e de muita inquietação para os professores no dia a dia nas escolas brasileiras. É por meio da avaliação que conseguimos buscar diferentes formas de trabalhar o processo avaliativo em diversos âmbitos: currículo, planejamento, ensino e aprendizagem e se a aprendizagem aconteceu de forma significativa, os remetendo a uma avaliação crítica deste processo, ou seja, a avaliação deve acontecer, garantindo assim as aprendizagens e não ao contrário como acontecia nas escolas de antigamente, onde se puniam os alunos por não terem aprendido.

Desta forma cabe à escola priorizar dentre os aspectos das ações educacionais as demandas que são essenciais para este processo. Sendo assim, entende-se avaliação como um momento de re-

flexão e não de punição, ou seja, deve se considerar o tempo previsto para as aprendizagens de cada criança. Partindo desse pressuposto, objetiva-se nesse trabalho, investigar sobre o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC como um processo de reflexão avaliativo no ciclo de alfabetização.

O Conceito de indivíduo alfabetizado segundo o MEC/SEB diz que:

Mesmo com as divergências existentes a respeito dos conceitos relativos aos processos de alfabetização e letramento, é possível afirmar que um indivíduo alfabetizado não será aquele que domina apenas rudimentos da leitura e da escrita e/ou alguns significados numéricos, mas aquele que é capaz de fazer uso da língua escrita e dos conceitos matemáticos em diferentes contextos . (Brasil. MEC/SEB, 2012).

Nesse sentido, o processo de alfabetização só será efetivado se o indivíduo for capaz de contextualizar o uso da linguagem escrita e conceitos matemáticos em diferentes situações, interpretando a realidade de mundo, tornando-o cidadão crítico e pensante.

A portaria MEC No - 867, de 04 de Julho de 2012, Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.

A partir do momento em que se apoia o PNAIC, os entes governamentais se comprometem a:

- alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática;
- realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
- no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

De acordo com a redação do seu Art. 9º O eixo avaliação caracteriza-se por:

- I. avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes,

- pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental;
- II. disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;
 - III. análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;
 - IV. avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP.

A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, definida como avaliação externa universal tem como finalidade fornecer indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras.

Essa avaliação tem seu direcionamento voltado especificamente para todas as instituições de ensino e é destinada a todos os estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, considerado como fase final do Ciclo de Alfabetização.

Assim, a estrutura dessa avaliação envolve o uso de diversos instrumentos, tendo como objetivos verificar o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições de oferta das instituições às quais estão vinculadas.

Neste sentido, no final do 3º ano, todos os alunos farão uma avaliação coordenada pelo INEP. O objetivo desta avaliação universal será avaliar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao final do ciclo. Esta será mais uma maneira da rede analisar o desempenho das turmas e adotar as medidas e políticas necessárias para aperfeiçoar o que for necessário.

Para assegurar que os alunos possam ter êxito em sua aprendizagem, se faz necessário que no decorrer de cada ano letivo a avaliação aconteça de forma processual, formativa, participativa, diagnóstica e continua na ação pedagógica.

Nesse sentido, HOFFMANN esclarece,

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou

no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, por que não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre. (HOFFMANN, 1993, p. 47).

Para isso, é salutar que se garanta a continuidade e progressão das aprendizagens durante todo o ciclo. Além da avaliação contínua em sala de aula, da formação entre professores e orientadores, aplicar-se-ão a Provinha Brasil pela própria rede no início e no final do segundo ano do ciclo de alfabetização e no final do 3º ano aplicar-se-á uma avaliação externa anual pelo INEP, de caráter universal.

Conclusão

Por meio deste trabalho foi possível entender que por conta da propagação sem o mínimo critério dos cursos jurídicos no Brasil o exame de Ordem exerce papel essencial na fiscalização e avaliação dos porvindouros profissionais do Direito. Faz-se indispensável uma incisiva fiscalização aos futuros profissionais da advocacia, tendo em vista que esta profissão é fundamental para a administração da justiça e proteção social.

É pelo método avaliativo conhecido como Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, que se verifica a capacidade do operador do Direito em lidar de forma eficaz com as necessidades da sociedade. Além disso, a própria OAB tem seu meio de identificar os cursos jurídicos de excelência em qualidade através do selo de qualidade denominado OAB Recomenda.

É importante observar que o exame da OAB ninguém concorre com ninguém, não há número estabelecido de aprovados, todos os inscritos podem obter aprovação ou não. O ponto em questão no exame da ordem é selecionar por meio de uma avaliação em duas etapas (questões objetivas e questões subjetivas) aqueles que estão aptos a dar os primeiros passos na advocacia, demonstrando conhecimentos jurídicos suficientes para tal intento.

É sabido que o exame para habilitação como Advogado deve realmente ser rígido, pelo motivo de que a defesa do cidadão é um direito constitucional, onde devemos ter em mente que estará em jogo no mínimo a “liberdade” ou mesmo a qualidade do curso jurídico que formou o Bacharel em Direito. Temos assim, que para Advogar é necessário realizar em tese um bom curso de Direito, onde a faculdade deve ter um possuir grade acadêmica devidamente atualizada com material didático acessível ao aluno.

Por fim, a verificação dos dados históricos referentes aos cursos jurídicos no Brasil permite estabelecer que a crise no ensino jurídico ainda não findou, uma vez que cresce a cada dia o número de novas Faculdades de Direito sem a devida qualificação. De tal modo, na atualidade, a seleção dessa proliferação desenfreada de novos cursos jurídicos é o próprio exame de Ordem, que inibe profissionais despreparados a desempenharem a advocacia, profissão essencialmente pública e de grande responsabilidade.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei n. 4.215, de 27 de abril de 1963**. Revogada pela Lei n. 8.906, de 04 de julho de 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19501969/L4215.htm> Acesso em: 08 jul. 2010.

BRASIL. **Lei n. 5.842, de 06 de dezembro de 1972**. Revogada pela Lei n. 8.906, de 04 de julho de 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5842.htm> Acesso em 08 jul. 2010.

BRASIL. **Lei 8.906/1994, de 4 de julho de 1994**. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8906.htm> Acesso em 08 jul. 2010.

BRASIL. **Lei 10.861, de 14 de abril de 2004**. Dispõe sobre Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm> Acesso em 12 de maio de 2015.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n. 186/2006**, Senador Gilvan Borges. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getpdf.asp?t=40165>>. Acesso em: 08 jul. 2010.

LIBÂNEO, José (1985); **A Prática Pedagógica de Professores da Escola Pública**. São Paulo.

LOBO, Paulo. **Comentários ao Estatuto da Advocacia e da OAB**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

GALDINO, Flávio Antônio Esteves. **A ordem dos Advogados do Brasil na Reforma do Ensino Jurídico**. Ensino Jurídico OAB 170 anos de cursos jurídicos no Brasil, Brasília: Conselho Federal da OAB, 1997. p.155 -186.

MUNIZ, Antonio Walber Matias; VIEIRA, Mara Solange de Myrela Cunha. **Qualidade do ensino jurídico e formação de professores: uma análise sob a perspectiva pedagógica**. In: XVIII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI: ensino do Direito no Brasil: regulação, avaliação e experiências, 2009, São Paulo. *Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI*. Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2009. p. 6143-6168.

CAPÍTULO 18

O NOVO ENSINO MÉDIO E A DISCIPLINA ESCOLAR BIOLOGIA

THE NEW HIGH SCHOOL AND THE SCHOOL SUBJECT BIOLOGY

Pamela Raimundo Leite

Universidade do Estado de Minas Gerais

Ubá, Minas Gerais

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8619-3284>

E-mail: pamelaleite1024@gmail.com

Orcione Aparecida Vieira Pereira

Universidade do Estado de Minas Gerais

Ubá, Minas Gerais

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7961-0490>

E-mail: orcione.pereira@uemg.br

RESUMO

O Ensino Médio no Brasil passou por reformas recentes objetivando ser mais atrativo para os jovens e mais flexível em sua configuração. Assim, ocorreu a primeira reforma no ano de 2017, na qual várias modificações foram realizadas constituindo atualmente o chamado Novo Ensino Médio (NEM). No entanto, estas modificações não produziram o efeito desejado e uma nova reestruturação foi realizada. Desta forma, este trabalho apresenta como a disciplina escolar Biologia estava e está sendo ofertada no NEM por meio de uma pesquisa bibliográfica. Na reforma de 2017, a Biologia não era obrigatória e passou a fazer parte da área de Ciências da Natureza e suas tecnologias, junto com as disciplinas Física e Química. Para atender a esta nova modificação, os livros didáticos, por exemplo, passaram a ser confeccionados para abarcar os conteúdos curriculares no formato de coleção, com vários volumes, para atender a todos os anos do NEM. Com a reestruturação do NEM no ano de 2024, que entrará em vigor em 2025, ela passou

a ser considerada como uma disciplina obrigatória novamente. Assim, espera-se que a importância desta disciplina para a formação dos estudantes nesta etapa de ensino seja reafirmada e, consequentemente, o livro didático acompanhe essa reestruturação.

Palavras-chave: Reformas educacionais; Legislação; Currículo; Livro didático.

ABSTRACT

Secondary education in Brazil has undergone recent reforms with the aim of making it more attractive to young people and more flexible in its configuration. Thus, the first reform took place in 2017, in which several changes were made, currently constituting the so-called New High School (NMS). However, these changes did not have the desired effect and a new restructuring was carried out. In this way, this paper presents how the school subject Biology was and is being offered in the NEM through a bibliographical survey. In the 2017 reform, Biology was no longer compulsory and became part of the area of Natural Sciences and its technologies, along with Physics and Chemistry. To comply with this new change, textbooks, for example, began to be produced to cover the curriculum content in a collection format, with several volumes, to cover all the years of the NEM. With the restructuring of the NEM in 2024, which will come into force in 2025, it will once again be considered a compulsory subject. It is therefore hoped that the importance of this subject for the education of students at this stage of education will be reaffirmed and, consequently, the textbook will follow this restructuring.

Keywords: Educational reforms; Legislation; Curriculum; Textbooks.

1. Introdução

O Ensino Médio, que constitui a Educação Básica no país, há algum tempo apresenta problemas relacionados à evasão dos estudantes principalmente por ser uma etapa do ensino que tem muito conteúdo disciplinar, porém necessário para a formação acadêmica dos alunos, uma vez que, eles podem optar por não dar continuidade aos estudos ou prosseguir na Educação Superior.

Neste sentido, é imprescindível que o estudante tenha acesso aos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, se dividem em quatro áreas, ou seja, em Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias. Além disso, tem a possibilidade de ter formação técnica e profissional (Brasil, 2018).

Para sanar os problemas desta etapa de ensino, em 2017 foi promulgada a Lei n. 13.415 que propôs o NEM com diversas modificações na organização curricular objetivando torná-la mais flexível e atrativa aos estudantes (Brasil, 2017). As mudanças propostas começaram a entrar em vigor no ano de 2022, porém pesquisas salientam que não houve a adequada preparação do corpo docente e das instituições escolares para implementá-las de forma efetiva (Pinto; Melo, 2021; Selles; Oliveira, 2022; Silveira, 2024).

No ano de 2024, foi aprovada pelo Congresso Nacional a Lei n. 14.945 (Brasil, 2024) que reestruturou o NEM propondo modificações a partir de consultas públicas a população. Esta reestruturação entrará em vigor em 2025 nas escolas em todo o país.

No âmbito destas reformas do Ensino Médio, questiona-se como a disciplina escolar Biologia estava situada na proposta do NEM de 2017 e como ela poderá se situar na reestruturação de 2024, resgatando sua importância para a formação de futuros cidadãos para atuar em seus respectivos contextos sociais.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e, em parte, documental para a qual buscou-se contextualizar as reformas educacionais no país, com ênfase nas atuais propostas para o Ensino Médio e a disciplina escolar Biologia nestas modificações. É importante salientar que não se tem a pretensão de esgotar o debate sobre o assunto, uma vez que o recorte temporal recai principalmente entre os anos de 2017 até o corrente ano, 2024.

Assim, este relato possui quatro partes além desta Introdução. A primeira apresenta informações das reformas educacionais, dando ênfase ao NEM; a segunda mostra um breve histórico do surgimento da disciplina Biologia; e a terceira parte aponta como essa disciplina

escolar é posicionada na organização curricular do NEM. Por fim, são demonstradas as considerações finais.

2. Reformas educacionais e o NEM

As reformas educacionais estão diretamente ligadas aos interesses políticos e econômicos e, conseqüentemente, à democracia e cidadania do país. Instituída pela Lei nº 13.415/2017, a proposta do NEM teve sua Medida Provisória, MP 746/2016, aprovada de maneira abrupta, alinhada às competências e habilidades da BNCC, regulamentada pela mesma lei, e aos interesses do setor privado, acarretando mudanças significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996; 2016; 2017).

Apesar de as discussões acerca do NEM e da BNCC terem causado polêmicas e discussões na última década e com a sua implementação gradativa nas escolas públicas, o projeto de alterações no ensino básico brasileiro já estava previsto na LDB de 1996 e na Constituição Federal de 1988. Como afirmam Branco e Zanatta (2021, p. 61), “[...] somente a partir de 2010 as discussões sobre a base ganharam força. A primeira versão da BNCC foi disponibilizada para consulta em 2015, e a segunda versão foi apresentada em 2016 [...]”. A última versão da base para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi disponibilizada no ano de 2017 e para o Ensino Médio em 2018.

Nesta perspectiva, o NEM é um projeto consequente das modificações do Ensino Fundamental e visa garantir um ensino integrado e com qualidade para todos. Assim, a BNCC desenvolveu-se para auxiliar neste novo processo de ensino, compilando competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas ao longo dos níveis de ensino. Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 5):

Temos um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar. Assim como aconteceu na etapa já homologada, a BNCC passa agora às redes de ensino, às escolas e aos educadores. Cabe ao MEC ser um grande parceiro neste processo, de modo que, em regi-

me de colaboração, as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras. Somente aí teremos cumprido o compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação.

Entretanto, a formulação da BNCC e das reformas do Ensino Médio, com a promessa de equidade, apresentam um caráter antide-mocrático, posto que não houve debates com os profissionais da área educacional para a regulamentação das mudanças, como uma “metonímia que tudo e todos se configuram numa mesma totalidade” (Süsskind, 2019, p. 93). Neste sentido, o NEM conflitua a realidade das escolas públicas brasileira, desde sua infraestrutura, números de salas para comportar os alunos no cumprimento da nova carga horária, até a expressiva desigualdade entre os sistemas educacionais em relação à flexibilidade da composição curricular e disponibilidade dos itinerários formativos, “estabelecidos, teoricamente, de acordo com os interesses pessoais de cada aluno” (Ferretti, 2018, p. 28).

Vale ressaltar que a escolha do itinerário formativo cabe aos discentes, contudo, demanda da disponibilidade da escola, tendo esta que incluir ao menos um itinerário, como a BNCC assegura (Brasil, 2018, p. 478):

Assim, a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadão e no mundo do trabalho. Para tanto, os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil [...].

Apesar de expressar uma certa preocupação com a pluralidade das escolas e com a visão da construção de um cidadão crítico, previstas em legislações anteriores, a reforma do Ensino Médio busca um “protagonismo” do aluno em sua aprendizagem por meio de competências e habilidades estabelecidas pelo documento, ou seja, o ensino e as metodologias devem priorizar a autonomia do aluno, desde que

se enquadre nas competências. Assim, de acordo com Silva e Boutin (2018, p. 525), “aparentemente, trata-se de mais uma política na agenda da educação integral que visa muito mais a necessidade de ampliar o tempo do que de ampliar as possibilidades educativas [...]”.

Para Branco e Zanatta (2021, p. 74), “a preocupação maior é que haja secundarização dos conteúdos e do papel do professor, implicando em esvaziamento de conteúdos e precarização do ensino”, uma vez que não necessariamente o profissional poderá ser professor, conforme o Art. 6º da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), para atuar no ensino técnico.

Diante dessa situação, como afirma Sússekind (2019, p. 102) “as reformas da BNCC e do EM vendem a solução para o problema que fabricam.” E ainda “a reforma do EM oferece uma flexibilização que unifica [...]”. Ou seja, a flexibilização das disciplinas afeta, drasticamente, a distribuição e número de aulas das disciplinas, bem como a organização das mesmas em itinerários, buscando uma interdisciplinaridade e transversalidade entre elas, como a Biologia vinculada às demais disciplinas da Ciências da Natureza.

No corrente ano, 2024, após diversas críticas dos especialistas e educadores adotou-se uma nova legislação, a Lei n. 14.945, promovendo uma estrutura mais inclusiva e menos fragmentada tanto das disciplinas obrigatórias quanto dos itinerários formativos, no interior da carga horária de 3.000 horas do Ensino Médio regular (Brasil, 2024).

O Quadro 1 aborda as principais diferenças entre as duas legislações sobre as mudanças do currículo dessa etapa de ensino da Educação Básica.

Quadro 1- Comparação das mudanças do currículo no NEM

Partes do currículo	Lei n. 13.415/2017	Lei n. 14.945/2024
Carga horária do ensino regular	1.800 horas para componentes curriculares da formação básica comum previstos na BNCC e 1.200 horas para os itinerários formativos ou parte diversificada.	2.400 horas para os componentes curriculares da formação básica comum e 600 horas para os itinerários formativos.

Componentes curriculares ou disciplinas obrigatórias	Prevê a obrigatoriedade somente das disciplinas escolares Português e Matemática em todos os anos.	Prevê as disciplinas Português; Inglês; Artes; Educação Física; Matemática; Biologia; Física; Química; Filosofia; Geografia; História; e Sociologia como obrigatórias em todos os anos. Língua Espanhola será uma disciplina opcional.
Itinerários formativos	As redes de ensino determinavam a variedade e a natureza dos itinerários formativos ofertados aos estudantes.	Cada instituição escolar deve ofertar, pelo menos, dois itinerários formativos. A exceção recai sobre as escolas que ofertam o ensino técnico.
Ensino técnico	1.800 horas de componentes curriculares da formação geral comum e 1.200 horas para os itinerários formativos técnicos.	2.100 horas de componentes curriculares, sendo que 300 horas podem ser destinadas a conteúdos da BNCC referentes à formação técnica e até 1.200 horas para o ensino técnico formado pelos seus itinerários formativos.

Fonte: elaborado com base na legislação do NEM (Brasil, 2017; 2024).

Entretanto, essa chamada flexibilização escancara as desigualdades sociais e escolares nos diversos estados brasileiros (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023), visto que as horas ofertadas aos itinerários formativos serão coordenados pela oferta de cada instituição escolar. Ressalta-se que mesmo que algumas instituições tenham suas precariedades, as horas dos itinerários a serem ofertados terão de ser cumpridas e registradas nos históricos dos alunos atestando que eles completaram esta etapa de ensino da Educação Básica.

3. Breve histórico da disciplina escolar Biologia

Em uma ordem cronológica, bem antes das ciências se estabelecerem com os métodos científicos, a sociedade, atrelada ao teocentrismo, observava os dias, a natureza e toda a sua configuração e organização. Os indivíduos daquela época compreendiam sobre agricultura, geralmente associados às fases da lua ou estações do ano, tinham conhecimentos sobre as plantas e os frutos para consumo e o entendimento da natureza dos animais. Também havia indícios de práticas medicinais como as parteiras e os chás com ervas, contudo, as-

sociado a doutrina. Esses saberes populares fazem parte da história das ciências e, de certa maneira, da Biologia.

Para tanto, o saber popular e o senso comum tornaram-se um estímulo para os primeiros cientistas iniciarem os estudos acerca do universo. De onde vieram os seres humanos, para onde eles irão, como surgiu o planeta e em qual formato é a Terra, foram indagações que geraram inquietudes para a formulação de diversos experimentos até se chegar ao que se chama Ciência. Como afirma Flach e Pino (2016, p. 237): “uma história da ciência é antes de tudo uma história dos problemas da ciência e de suas tentativas de solucionar tais problemas ou tentar compreendê-los mais profundamente.”

Entretanto, a Biologia sofreu influências das outras Ciências e, por vezes, reduzida apenas como “o todo pode ser conhecido conhecendo-se as características e o funcionamento de suas partes” (Flach; Pino, 2016, p. 239). Ou seja, a Biologia perdurou ao longo dos anos reduzida a uma filosofia cartesiana e como uma ramificação da Física e associada à Química.

Contudo, ao longo da história dessa disciplina, passando pelo positivismo lógico com as contribuições dos autores como Francis Bacon e John Stuart Mill, e caminhando para os antipositivistas que fomentavam as teorias acerca da racionalidade positivista como algo fracassado e generalista (Palacios *et al.*, 2003), nota-se uma certa autonomia da Biologia a partir das teorias da evolução postuladas por naturalistas, em destaque Charles Darwin e a teoria da seleção natural, que desafiou a teoria do fixismo, como fomenta Flach e Pino (2016, p. 244):

As descobertas acerca da teoria da evolução de Darwin foram um marco importantíssimo na história da ciência, pois permitiram que a visão até então fisicalista da biologia fosse questionada e que muitos conceitos básicos das ciências físicas aplicados à biologia fossem contestados. [...] Somente com a evolução, que desafiou a redução à física e à química por causa de seus componentes metafísicos, ao mesmo tempo que introduziu um agente de causa mecânica de mudança evolutiva, a biologia pôde reivindicar sua autonomia enquanto ciência.

Nesse sentido, o ensino de Biologia, principalmente no Brasil, sofre mudanças ao longo das décadas de acordo com o valor agregado à Educação, ou seja, investimentos, interesse político e econômico. Na década de 1970, a Biologia era apenas uma disciplina de caráter tecnicista. Na década de 1980, com a Educação adquirindo um caráter transformador na sociedade para buscar melhor qualidade de vida, a disciplina escolar Biologia torna-se protagonista para a compreensão do meio ambiente e da biodiversidade do planeta, contribuindo assim para a formação de uma visão crítica (Flach; Pino, 2016).

Um marco na Educação, de maneira geral, ocorreu na década de 1990, com a publicação da LDB, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que formalizou a organização da educação brasileira (Brasil, 1996). Entretanto, a LDB foi deficiente para a organização curricular nas escolas, ou seja, na organização dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula, por isso ocorreu a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio. Nascimento Filho, Almeida e Oliveira (2021, p. 6) apontam que a organização curricular desta etapa de ensino continuou a ser problemática porque as áreas de conhecimento não conseguiram deixar claro quais os métodos de abordagens eram mais adequados. Com isso, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio instituíram o objetivo de diferentes áreas de conhecimento atuarem de forma interdisciplinar buscando soluções para as questões contemporâneas.

Em consonância, as questões políticas e econômicas do final do século XX e início do século XXI, sobretudo a BNCC do ano de 2018, afetaram significativamente a qualidade da Educação e dos programas vinculados ao Ministério da Educação (MEC), tais como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, de maneira que, apesar do espaço conquistado pela disciplina Biologia no currículo e na sociedade através dos avanços nas pesquisas envolvendo a genética, por exemplo, essa disciplina escolar não conseguiu retratar a sua história e conquistar autonomia, retomando o caráter tecnicista junto às demais Ciências da Natureza. Como acrescentam Flach e Pino (2016, p. 246), o ensino e aprendizagem da disciplina de Biologia des-

taca ou deveria destacar uma interconexão entre a teoria e a prática para demonstrar a aplicabilidade no cotidiano do aluno.

4. A disciplina escolar Biologia e o NEM

Entretanto, bem como a ideia do NEM não é recente, a reorganização do currículo escolar também não, visto que tem sido considerada desde a época da elaboração dos PCNs, em 2000, com o objetivo de promover a flexibilização e interdisciplinaridade das disciplinas. Contudo, a decisão do Conselho Nacional da Educação, após debates, foi de os PCNs se limitarem como parâmetros não obrigatórios (Selles; Oliveira, 2022). Retorna, enfim, esse pensamento a partir do delineamento da BNCC, visando um desenvolvimento integral dos discentes através do cumprimento de competências e habilidades para cada área do conhecimento.

A contrapor, Selles e Oliveira (2022, p. 8) afirmam que “no campo de pesquisa educacional essa demanda por interdisciplinaridade é entendida, por alguns autores, como um falso discurso educacional e uma solução econômica, de sentido mercadológico. Organizar o Ensino Médio por áreas de conhecimento é um exemplo disso”. Neste sentido, a nova organização curricular, a diminuição de aulas para algumas disciplinas, como a Biologia, e a formação unificada dos conteúdos reduz os gastos da área educacional, desde os salários para professores e sua formação, e até mesmo com os livros didáticos, visto que conteúdos de disciplinas, tais como a Biologia, foram aglutinados em um mesmo livro ou volume com as demais ciências.

De acordo com Selles e Oliveira (2022, p. 21), a nova estrutura curricular do NEM reduz a presença da disciplina Biologia em meio às Ciências da Natureza e isso a coloca em um espaço com menor especificidade em comparação com as disciplinas escolares Matemática e Língua Portuguesa consideradas obrigatórias para todos os anos dessa etapa de ensino de acordo com a Lei n. 13.415 (Brasil, 2017).

Sendo assim, a reorganização do currículo por áreas do conhecimento implica em um menor espaço da disciplina Biologia, que é um marco histórico em virtude dos avanços da Ciência como um todo para a humanidade, e, ao mesmo tempo, menospreza os con-

teúdos, os métodos e finalidades do docente formado em Ciências Biológicas em nome da interdisciplinaridade, como estabelecido na BNCC (Brasil, 2018, p. 548):

Na definição das competências específicas e habilidades da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias foram privilegiados conhecimentos conceituais considerando a continuidade à proposta do Ensino Fundamental, sua relevância no ensino de Física, Química e Biologia e sua adequação ao Ensino Médio. Dessa forma, a BNCC da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias propõe um aprofundamento nas temáticas Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo. Os conhecimentos conceituais associados a essas temáticas constituem uma base que permite aos estudantes investigar, analisar e discutir situações-problema que emergem de diferentes contextos socioculturais, além de compreender e interpretar leis, teorias e modelos, aplicando-os na resolução de problemas individuais, sociais e ambientais. Dessa forma, os estudantes podem reelaborar seus próprios saberes relativos a essas temáticas, bem como reconhecer as potencialidades e limitações das Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Portanto, além de afetar a estabilidade da disciplina, o conhecimento por competências e habilidades vinculadas às Ciências da Natureza atinge também a autonomia do professor, as metodologias de ensino e os materiais didáticos, enfatizando os livros didáticos disponibilizados através do PNLD. Como afirma Leal (2021, p. 5), “[...] a BNCC controla o currículo do NEM diretamente e influencia automaticamente o PNLD [em] todas as áreas do conhecimento [...]”.

O PNLD surgiu em 1985 por meio da necessidade de qualificar os livros didáticos que são distribuídos nas escolas de Educação Básica em relação à relevância e abrangência das obras didáticas como ferramenta para o processo pedagógico. Fomentado pelo Governo Federal e de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PNLD seleciona alguns livros regulares para o ensino de cada nível escolar, de acordo com os conteúdos dos currículos para as disciplinas e, posteriormente, apresenta

um Guia de Livros Didáticos (GLD) para auxiliar a escolha das obras pelos professores.

Contudo, diante de um país plural, determinar a qualidade da obra didática de acordo com a especificidade e singularidade escolar é uma tarefa complexa, como afirma Rosa (2017, p. 137): “[...] as comissões que avaliam e constroem o GLD são formadas por professores de diferentes instituições de ensino superior e da [Educação Básica], talvez o conceito de qualidade para estas equipes nem sempre corresponda aos resultados das pesquisas nas áreas da Educação e do Ensino ou mesmo às diretrizes dos órgãos governamentais.”

Além disso, vale salientar que existem deficiências do PNLD desde o requerimento das obras didáticas pelas secretarias de educação até a distribuição em quantidade corretas para as escolas. Rosa (2017, p. 136) denuncia que “[...] problemas como distribuição de materiais, acesso das secretarias de educação aos sistemas para a solicitação dos volumes e processamento dos pedidos das diversas redes pelo Governo Federal geram dificuldades de ordem burocrática e/ou funcional.”

Nesta perspectiva, para a manutenção dos livros atualizados, o PNLD lança editais com novas obras, normalmente de quatro em quatro anos, sendo que o último edital apresentou obras em conformidade com a BNCC, ou seja, divididas em áreas do conhecimento e com os conteúdos da disciplina Biologia associada às demais Ciências da Natureza e suas tecnologias.

Todavia, com a divisão dos livros em itinerários, os livros são avaliados por área de conhecimento e não mais por disciplina individual, exceto Português, Matemática e Inglês. Ou seja, os conteúdos da disciplina escolar Biologia, diluída em uma obra didática com as demais disciplinas, a Química e a Física, serão avaliados como Ciência da Natureza, sendo essa a principal diferença entre os editais dos anos de 2017 e de 2021 do PNLD.

Para Selles e Oliveira (2022, p. 21), “[as] chamadas obras didáticas por área de conhecimento são compostas por [um] conjunto de seis livros destinados aos estudantes”. Esses livros ou volumes devem contemplar os conteúdos das Ciências da Natureza de forma interdisciplinar, ou seja, os conteúdos das disciplinas Biologia, Física e

Química devem estar contidos em um mesmo volume, não tendo mais livros separados para cada uma delas.

Ademais, a influência das decisões das políticas públicas afeta diretamente a educação brasileira, e esta sofre alterações nas diretrizes e nos programas vinculados ao Governo Federal, tais como o PNLD. Em tese, as consequências, sejam benéficas ou não, são mais sentidas pelos docentes e os discentes das escolas públicas da Educação Básica, uma vez que as reformas educacionais na Educação Básica pública do Brasil atendem a interesses lucrativos e mercadológicos, envolvendo questões políticas, econômicas e revelando a fase da desigualdade social e escolar (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

Assim, num efeito cascata, há alteração nos níveis federais, estaduais e municipais, além de os programas nacionais e os currículos se reorganizarem e mudarem a configuração das aulas, a disposição e exposição dos conteúdos, bem como o número de aulas. A cada atualização debatida no Congresso Nacional e promulgada, cabe à gestão escolar acatar as novas normas e reiniciar o processo das reformas pedagógicas e técnicas em prol da tentativa de diminuir a precariedade educacional.

Nesta perspectiva, observou-se na Lei n. 14.945/2024 sobre o NEM uma estrutura curricular mais inclusiva das disciplinas e integrada com o contexto da escola pública em comparação à lei anterior, Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017; 2024). Apesar de as alterações ainda estarem no plano teórico, visto que estão previstas para (re)iniciarem as mudanças nesta etapa de ensino no ano de 2025, é possível visualizar uma reconfiguração mais ampla e acessível a começar pelo aumento da carga horária da área de formação básica comum, da obrigatoriedade das disciplinas e na oferta dos itinerários formativos. Estes, porém, ainda sem uma regulamentação concreta que explore a pluralidade das escolas.

5. Considerações Finais

Com a reestruturação do NEM no ano de 2024, que entrará em vigor em 2025, a disciplina escolar Biologia passou a ser considerada uma disciplina obrigatória novamente. Por conseguinte, espera-se que

ela retome seu espaço, como as disciplinas Matemática e Língua Portuguesa, sendo reconhecida como disciplina fundamental para a formação científica e o desenvolvimento da cidadania do aluno.

Assim, espera-se que a importância desta disciplina para a formação dos estudantes nesta etapa de ensino seja reafirmada e, consequentemente, o livro didático acompanhe essa reestruturação. Entretanto, é importante salientar o desenvolvimento de metodologias para a integração da interdisciplinaridade das disciplinas alinhadas aos objetivos do processo de ensino e aprendizagem da Biologia e das demais disciplinas associadas ao ensino técnico que está sendo pauta da nova legislação.

Por fim, faz-se necessária a realização de outros estudos acerca do contexto prático dessas reformas, tanto com os professores, quanto com os estudantes em relação às suas expectativas e formação.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1. 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 jun. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 23 de setembro de 2016** (Reformulação Ensino Médio). Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 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 – CTL, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 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, edição federal, 2017. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 23 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº14.945, 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 n. 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 27 out. 2024.

BRANCO, E. P.; ZANATTA, S. C. BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. **Revista Insignare Scientia**, Paraná, v. 4, n. 3, p.58-77, jan./mar. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Emerson-Branco/publication/350702959_BNCC_e_Reforma_do_Ensino_Medio_implicacoes_no_ensino_de_Ciencias_e_na_formacao_do_professor/links/6080ae16881fa114b41b6d8d/BNCC-e-Reforma-do-Ensino-Medio-implicacoes-no-ensino-de-Ciencias-e-na-formacao-do-professor.pdf. Acesso em: 18 jul. 2022.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo, p. 25-42, maio / 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 03 maio 2023.

FLACH, P. Z. S. PINO, J. C. Afinal, para que serve a história e a filosofia da biologia? **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 236-252, jul.-dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2016.2.23151>. Acesso em: 20 out. 2023.

LEAL, C. A. Uma breve análise do objeto 2 do PNLD 2021 no itinerário “ciências da natureza e suas tecnologias”: o que cabe ao ensino de biologia? In: Anais do Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino (EDIPE). **Anais...Goiânia (GO): CEPED**, 2021. Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/ixedipe/403114-UMA-BREVE-ANALISE-DO-OBJETO-2-DO-PNLD-2021-NO-ITINERARIO-CIENCIAS-DANATUREZA-E-SUAS-TECNOLOGIAS--O-QUE-CABE-AO>. Acesso em: 03 maio 2023.

NASCIMENTO FILHO, P. G. F.; ALMEIDA, S. M. N.; OLIVEIRA, V. P. O ensino de Biologia no Brasil: Décadas 1970 a 2010. **Ensino em perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6388>. Acesso em: 15 nov. 2023.

PALACIOS, E. M. *et al.* (Eds.) **Introdução aos estudos CTS** (Ciência, tecnologia e sociedade). Florianópolis: Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação a Ciência e a Cultura (OEI), 2003. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/ciencia-tecnologia-e-sociedade-especializacao-em-educacao/livro-introducao-aos-estudos-cts/view>. Acesso em: 25 out. 2023.

PINTO, S. N. D. S.; MELO, S. D. G. Mudanças nas políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil: repercussões da BNCCem no currículo mineiro. **Educação em Revista**, v. 37, p. e34196, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gHjF9n8vLqPrwzCHb8zzKYB/#>. Acesso em: 15 ago. 2024.

ROSA, M. D'A. O programa nacional do livro didático (PNLD) e os livros didáticos de ciências. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, v.1, n.2, p. 132-149, 2017. Disponível em: <https://seer.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/1219>. Acesso em: 03 maio 2023.

SELLES, S. L. E.; OLIVEIRA, A. C. P. Ameaças à disciplina escolar biologia no “Novo” Ensino Médio (NEM): Atravessamentos entre BNCC e BNC-Formação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 22, p. 1-34, set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2022u13531386>. Acesso em: 31 jan. 2023.

SILVA, K. C. J. R.; BOUTIN, A. C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, jul. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644430458>. Acesso em: 21 mar. 2023.

SILVA, M. R.; 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, e 271803, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/218603>. Acesso em: 20 out. 2024.

SILVEIRA, É. S. Processos de recontextualização do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul. **Educação & Sociedade**, v. 45, p. e267197, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4y7QS-vHmQJKN4PWfqYqzwbP/#>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SUSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 91-107, Brasília, jan. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 30 abr. 2023.

CAPÍTULO 19

O TRABALHO E O BEM-ESTAR DOCENTE

Andréa Neves Azevedo

Universidade Católica Dom Bosco
Campo Grande, MS
professoraandreaazevedo10@gmail.com

Flavinês Rebolo

Universidade Católica Dom Bosco
Campo Grande, MS
flavines@ucdb.br

RESUMO

O trabalho do professor demanda tempo e esforço mental; pode ser considerado um trabalho estressante, mas que, também, pode propiciar o bem-estar. Nesse sentido, o objetivo dessa pesquisa é discutir como o bem-estar docente está relacionado com o desempenho profissional e a qualidade da educação oferecida. Para produção de dados foi utilizada pesquisa bibliográfica a partir de artigos científicos, livros, dissertações e teses que tratavam da importância do bem-estar docente no cumprimento de suas funções. O recorte temporal adotado foi de 2001 a 2024, privilegiando as pesquisas ocorridas no século XXI. A análise dos estudos sobre o tema foi conduzida por uma pesquisa qualitativa. Concluiu-se que o ambiente escolar, as interações complexas entre trabalho, a satisfação e a saúde mental dos professores está diretamente relacionada com o bem-estar, com o desempenho profissional e com as relações interpessoais na escola.

Palavras-chave: Trabalho; Bem-estar docente; Qualidade de ensino.

ABSTRACT

A teacher's work demands time and mental effort; It can be considered a stressful job, but it can also promote well-being. In this sense,

the objective of this research is to discuss how teacher well-being is related to professional performance and the quality of education offered. To produce data, bibliographical research was used based on scientific articles, books, dissertations and theses that dealt with the importance of teacher well-being in carrying out their duties. The time frame adopted was from 2001 to 2024, privileging research that took place in the 21st century. The analysis of studies on the topic was conducted through qualitative research. It was concluded that the school environment, the complex interactions between work, teacher satisfaction and mental health are directly related to well-being, professional performance and interpersonal relationships at school.

Keywords: Work; well-being; quality of teaching.

1 – Introdução

De acordo com Rebolo e Bueno (2014), o trabalho transforma o homem e permite sua transformação. O trabalho pode ser visto como um mal necessário que garante a sobrevivência, como causador de sofrimento ou pode ser visto como uma atividade prazerosa podendo possibilitar “a realização psicossocial daquele que o realiza” (Rebolo e Bueno, 2014, p.324).

A atividade laboral constitui um dos eixos centrais da relação entre o indivíduo e a sociedade. A dualidade na percepção do trabalho revela a complexidade dessa relação, que se transforma continuamente e varia entre diferentes culturas. A valorização do trabalho é influenciada por fatores históricos, sociais e culturais, refletindo as evoluções nas relações de produção e nas relações de produção e nas estruturas sociais.

As rápidas transformações da sociedade impuseram aos docentes juristas a necessidade de constante adaptação para atender às novas demandas sociais no ensino jurídico. Geralmente os docentes juristas exercem mais de uma função, e de acordo com Florêncio Filho, Denardi (2018, p. 108) “a carreira acadêmica representa uma segunda ou terceira ocupação, secundando a política, a advocacia ou a magistratura, o que se explicava em virtude dos baixos salários pagos aos professores”.

O bem-estar desses profissionais depende de políticas públicas, melhoria de salários melhores e instituições de ensino superior que valorize a profissão, que ofereça condições adequadas de trabalho e invista em formação dos docentes. Esses fatores são determinantes para capacitar os professores a enfrentar os desafios contemporâneos e contribuir de maneira substancial para a qualidade da educação jurídica.

O trabalho de planejar uma aula, escolher uma boa metodologia e depois avaliar, demanda tempo e esforço mental é um trabalho estressante por si só e que pode ser potencializado com as relações interpessoais do ambiente em que se trabalha. Pensar e discutir meios para diminuir o estresse e fortalecer a saúde mental e bem-estar desses profissionais justifica a importância dessa pesquisa.

2. Revisão de Literatura

De acordo com Rebolo (2012) o trabalho não apenas satisfaz as necessidades individuais e contribui para o bem-estar das pessoas, mas também é fundamental para a manutenção e o sucesso da sociedade como um todo. Ou seja, o trabalho tem uma importância dupla: beneficia o trabalhador individualmente e, simultaneamente, sustenta a estrutura e o desenvolvimento social.

Rebolo (2012) sustenta que o trabalho visa alcançar um equilíbrio entre as dimensões biológicas, psicológicas e sociais do ser humano, além de garantir uma inserção saudável na sociedade. Para isso, é necessário realizar ajustes e adaptações aos diversos critérios que surgem tanto do ambiente externo quanto das necessidades internas do indivíduo. Enfim, trata-se de compreender como o trabalho contribui para o equilíbrio pessoal e social por meio de adaptações às demandas externas e internas.

Nesse sentido, Rebolo (2012, p. 119) nos apresenta que:

Considerando que o trabalho tem como finalidade a obtenção do equilíbrio bio-psico-social e da inserção satisfatória na sociedade e, considerando também a premissa de que esse equilíbrio e essa inserção são obtidos por meio de um processo de ajustamentos e adaptações en-

tre os diferentes tipos de exigências emanados tanto do ambiente externo como do mundo interno, busca-se, a seguir, desvelar os múltiplos motivos que desencadeiam esse conjunto de ações (Rebolo, 2012, p.119).

A pesquisadora afirma que, para compreender o papel do trabalho no equilíbrio entre os aspectos biológicos, psicológicos e sociais do ser humano, é necessário analisar as interações entre as demandas externas, como as influências socioculturais, e as necessidades internas de cada indivíduo, como desejos e bem-estar emocional. Esse equilíbrio é dinâmico, ou seja, muda com o tempo e precisa ser ajustado constantemente, dependendo de diversos fatores ao longo da trajetória profissional.

Rebolo (2012, p. 120) afirma que “o processo de ajustamentos e adaptações é compreendido a partir de uma análise que considere as ações do sujeito como atos desencadeados por necessidades específicas”. Esses processos não apenas levam à realização de objetivos, mas também evidenciam as diferentes abordagens que os indivíduos utilizam para lidar com os desafios da vida (Rebolo, 2012). Assim, a qualidade e a natureza dessas interações desempenham um papel fundamental na trajetória profissional de cada docente.

A partir dessa perspectiva, torna-se indispensável, na construção da carreira docente, o desenvolvimento de competências pedagógicas específicas, especialmente no campo jurídico, reconhecido por suas singularidades. Como afirma Imbernón (2000, p. 29), “a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico”, sublinhando a necessidade de uma preparação que transcenda o mero acúmulo de informações e que englobem também a competência pedagógica essencial para a prática docente.

A particularidade de ser um docente jurista transcende o domínio técnico e normativo, abrangendo a integração de saberes pedagógicos e jurídicos, como enfatiza Sacristán (1999, p. 65), “o conjunto de comportamentos, saberes, habilidades, atitudes e valores que definem a especificidade do ser professor”.

O trabalho do professor deve ser entendido como uma totalidade integrada, e não como um conjunto fragmentado de atividades iso-

ladas. Embora a formação do bacharelado na área jurídica exija competências específicas, a prática docente emerge das interações entre diversos elementos, como o planejamento, a prática pedagógica, a avaliação e a gestão da sala de aula.

Portanto, esses fatores representam estratégias importantes que ajudam os educadores juristas a reduzir o estresse e fortalecer a saúde mental, propiciando o bem-estar desse profissional “visando minimizar o sofrimento no trabalho” (Rebolo, 2012, p. 116).

De acordo com Jesus (2002), o bem-estar docente está diretamente relacionado à motivação e à realização do professor, resultando de um conjunto de competências de resiliência e estratégias que permitem enfrentar as exigências e dificuldades da profissão. Essas habilidades são essenciais para que os educadores superem desafios e aprimorem seu desempenho profissional.

Rebolo e Bueno (2014, p. 329) nos mostram que “[...] a construção do bem-estar na docência está vinculada à existência de características pessoais e de condições materiais que possibilitem relações interpessoais harmônicas e de apoio mútuo”. Dessa maneira, é imprescindível que as instituições de ensino superior e os próprios docentes trabalhem juntos para criar um ambiente que promova essas condições, assegurando a saúde e a satisfação dos profissionais da educação.

Segundo Lapo (2005), considera-se relevante compreender e explicar as fontes e dinâmicas que promovem e sustentam o bem-estar docente, pois esse estado pode oferecer aos professores condições mais favoráveis para enfrentar os conflitos e desafios da profissão, permitindo que reestruturem adequadamente suas práticas e modos de atuação.

Durante a prática docente, os juristas têm oportunidades valiosas para crescimento pessoal e profissional, devido à estreita relação entre a prática jurídica e a docência. Barros e Dias (2016) destacam que os docentes bacharéis precisam integrar saberes que vão além da técnica e da experiência profissional para enfrentar os desafios acadêmicos. Portanto, sendo fundamental para a adaptação dos docentes às exigências da profissão e para seu desenvolvimento contínuo.

Dessa forma, os docentes têm a possibilidade de adquirir uma gama de conhecimentos que lhes permite aplicar atividades acadêmi-

cas com consistência, proporcionando segurança e domínio na condução de suas aulas. Assim, os educadores sentem-se mais seguros e confiantes em sua prática, o que contribui para um maior bem-estar e satisfação profissional.

No entanto, esses profissionais enfrentam diversos desafios, incluindo condições de trabalho que podem variar de precárias a adequadas. A sobrecarga de trabalho e a falta de recursos frequentemente observadas na sala de aula podem gerar, conforme destaca Rebolo (2012, p. 03), “sofrimento e mal-estar,” resultando em estresse e insatisfação entre os docentes juristas, o que impacta diretamente seu desempenho profissional. Essas condições influenciam, de maneira significativa, o bem-estar e a satisfação dos professores.

É fundamental observar que a decisão de seguir a carreira docente na área jurídica exige um alinhamento entre vocação e expectativas profissionais, considerando a natureza técnica da disciplina. Conforme destaca Demo (2001, p. 14), é necessária “habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos” além de uma abordagem pedagógica. Esse equilíbrio é fundamental para assegurar o bem-estar no desempenho da profissão.

3. Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão

Essa pesquisa nasce com o seguinte questionamento: como se sentem esses professores e como esse sentimento está relacionado à qualidade de ensino oferecido pelos mesmos?

Assim o objetivo dessa pesquisa é discutir como o bem-estar docente está relacionado com o desempenho profissional e a qualidade de ensino oferecido na educação oferecida, visto que seu trabalho envolve uma série de ações que demandam esforço físico e mental para produzir bens e serviços.

O recorte temporal adotado foi de 2001 a 2024, privilegiando as pesquisas ocorridas no século XXI, período em que o mal-estar docente mais tem crescido.

Dessa maneira, os estudos sobre o tema foram conduzidos por uma pesquisa qualitativa. Na abordagem qualitativa o pesquisador visa aprofundar a compreensão dos fenômenos estudados como

por exemplo, o indivíduo em seu contexto social a partir de sua própria ótica (Guerra, 2014).

Para produção de dados foi utilizada pesquisa bibliográfica que implica em um “conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo [...]” (Lima e Mito, 2007, p.38). Essa metodologia possibilitou a interação com artigos científicos, livros, dissertações e teses que tratavam da importância do bem-estar docente no cumprimento de suas funções.

Fatores que identificam a satisfação/insatisfação dos docentes

Identificar os fatores que influenciam a satisfação e a insatisfação dos docentes, bem como compreender as emoções experimentadas ao longo da carreira, é fundamental. Portanto, é possível diagnosticar as causas da desmotivação dos professores e implementar estratégias para melhorar o ambiente acadêmico, promovendo a produtividade e o bem-estar.

É fundamental que as instituições de ensino valorizem seus professores e ofereçam condições que garantam sua satisfação e desenvolvimento contínuo, permitindo-lhes enfrentar os desafios da profissão com maior competência e realização.

Além disso, é importante considerar que “a segurança proporcionada pelo conhecimento do modo como o trabalho está organizado e das diversas formas de realizá-lo” (Rebolo, 2012, p. 06) é um dos principais elementos que contribuem para o bem-estar.

Dessa maneira, as instituições de ensino devem proporcionar clareza e suporte na organização do trabalho docente, garantindo que os professores possam desempenhar suas funções com confiança e satisfação, o que, por sua vez, favorece um ambiente educacional mais produtivo e harmonioso.

Durante sua carreira docente, os juristas enfrentam desafios que podem impactar tanto sua saúde quanto seu desempenho profissional. Esses desafios influenciam diretamente o bem-estar e o mal-estar dos docentes, que representam extremos opostos de um espectro afetando significativamente a vida profissional e o ambiente educacional. Compreender as nuances e as implicações desses estados é

essencial para a criação de ambientes educacionais saudáveis e favoráveis ao desenvolvimento profissional dos professores.

De acordo com Rebolo (2012), “o enfrentamento é um processo dinâmico e implica na tentativa de adaptação às condições e situações que geram insatisfações e conflitos” A multiplicidade de estratégias para lidar com desafios, seja por meio da adaptação individual ou da transformação do ambiente, demonstra a flexibilidade humana em encontrar soluções.

A autora evidencia que as estratégias de enfrentamento no ambiente de trabalho são influenciadas por fatores individuais e contextuais, como a dinâmica grupal e as condições do local de trabalho. O bem-estar no trabalho está intrinsecamente relacionado à percepção dos profissionais sobre as oportunidades de desenvolvimento e crescimento pessoal. A crença de que o trabalho contribui para o desenvolvimento pessoal é um fator crucial para a satisfação no emprego, além de ser determinante na criação de ambientes de trabalho mais saudáveis e produtivos.

Professores que experimentam bem-estar apresentam uma menor incidência de doenças relacionadas ao estresse e ao burnout, além de maior disposição e energia para o trabalho. Sentem-se conectados com sua profissão, encontram significado em suas atividades e estão motivados a buscar o desenvolvimento profissional contínuo. Cultivam relações saudáveis com colegas, alunos e gestores, contribuindo para um ambiente de trabalho colaborativo e positivo. Em contrapartida, Rebolo e Bueno (2014, p. 323) afirmam que:

Nas duas últimas décadas, maior atenção tem sido dada às questões do denominado mal-estar docente, envolvendo o sofrimento, o burnout e a insatisfação que os professores experimentam em sua profissão. As razões desse interesse são compreensíveis, especialmente, em sociedades como a nossa em que a desvalorização do magistério, os baixos salários e as condições adversas de trabalho docente contribuem para o aumento das insatisfações.

As autoras destacam a natureza multifacetada do mal-estar docente, resultante da interação complexa de diversos fatores, como es-

gotamento, profissional, sobrecarga de trabalho, recursos insuficientes, grandes turmas e violência. Essa combinação de elementos, tanto dentro quanto fora da sala de aula, pode levar ao esgotamento físico e emocional dos professores, culminando em burnout.

Essa condição, além de gerar exaustão e desânimo, provoca um distanciamento emocional do professor em relação aos alunos e colegas. A perda de significado no trabalho e a frustração diante de objetivos não alcançados intensificam o sofrimento e a desmotivação docente, causando um desconforto desse profissional.

Segundo Andrade (2012, p. 66), o mal-estar docente é consequência “[...] da atividade docente ser complexa, desgastante e, muitas vezes, comprometer a saúde física e mental do professor [...]”. As mudanças no contexto social, as condições de trabalho precárias, a falta de reconhecimento profissional e as dificuldades encontradas na formação inicial são alguns dos elementos que contribuem para o aumento do descontentamento entre os professores.

Pereira (2011), em sua dissertação de mestrado discute a respeito dos indicadores de mal-estar docente como: carga horária elevada, excessivo número de alunos em sala, infraestrutura ruim, falta de materiais pedagógicos, salário defasado e falta de ética entre os profissionais. Essa distinção é fundamental para identificar as origens do problema e propor soluções mais eficazes.

Promover ações direcionadas ao cuidado da saúde mental e emocional dos docentes é fundamental, assim como o investimento das Instituições de Ensino Superior na melhoria das condições de saúde e bem-estar desses profissionais. Um professor que se sente satisfeito com sua profissão e com suas condições de trabalho tende a demonstrar maior engajamento e criatividade, portanto, estando mais bem preparado para enfrentar os desafios inerentes à prática docente e para estabelecer relações mais positivas com seus alunos.

Outro aspecto importante é que docentes com saúde emocional equilibrada estão adequadamente preparados para enfrentar os desafios inerentes à prática docente, como a gestão de conflitos em sala de aula e a adaptação a novas metodologias de ensino. Assim, eles têm a capacidade de inovar e questionar normas rígidas, sendo que “a transgressão inovadora é uma expressão de que os profes-

res e as professoras não foram capturados por uma visão legalista de seu ofício e de sua prática” (Arroyo, 2000, p. 144).

Essa subversão é vista como um sinal de liberdade e autonomia profissional, permitindo que os professores juristas desenvolvam práticas que atendam melhor às necessidades de seus estudantes e ao contexto em que atuam, em vez de se restringirem a uma interpretação estrita da legislação educacional ou das diretrizes formais.

Essa perspectiva promove a construção de ambientes acadêmicos de aprendizagem mais dinâmicos e inclusivos, nos quais a experiência e a realidade dos alunos são valorizadas. Dessa forma, os educadores não se limitam a transmitir conhecimento, mas também incentivam o pensamento crítico e a criatividade, habilidades fundamentais para a formação de profissionais bacharéis em Direito, aptos a enfrentar os desafios contemporâneos do campo jurídico. Assim, essa abordagem não apenas enriquece a prática docente, mas também fortalece a educação em sua totalidade

Considerar a autonomia no exercício da função, quando alinhada com os meios disponíveis e as responsabilidades atribuídas, pode ser um fator crucial para a satisfação profissional (Rebolo, 2012). Essa autonomia oferece aos professores um grau de controle sobre suas práticas pedagógicas, o que pode aliviar parte do mal-estar associado às dificuldades enfrentadas no dia a dia.

Por outro lado, o esgotamento docente é uma preocupação significativa que não deve ser ignorada. A acumulação de exigências sobre o professor, incluindo cargas horárias extensas e múltiplas responsabilidades, leva a um estado de sobrecarga que afeta negativamente a saúde mental e o desempenho profissional. Esse esgotamento intensifica o mal-estar, tornando os professores mais suscetíveis a sentimentos de desmotivação e desencanto, o que pode contrabalançar os benefícios da autonomia mencionada anteriormente.

Outro fator importante a ser destacado é a fragilização da imagem do professor. O crescente descrédito da profissão, frequentemente relacionado à falta de reconhecimento e prestígio, contribui para um sentimento de desvalorização e mal-estar entre os docentes. Além disso, a escassez de recursos materiais e as condições inadequadas de trabalho, em contraste com as crescentes demandas educacionais,

exacerbam essa sensação de inadequação e frustração. Essa desvalorização da profissão não apenas impacta a autoestima dos educadores, mas também pode afetar a qualidade do ensino e o aprendizado dos alunos, criando um ciclo negativo que prejudica toda a comunidade escolar.

Para evitar essa situação, é fundamental compreender que o bem-estar é subjetivo, o que significa que sua percepção e importância variam entre os indivíduos, de acordo com suas emoções, pensamentos e circunstâncias particulares. Ele se divide em duas dimensões principais: a psicológica e a social. A primeira refere-se a fatores internos, como sentimentos, atitudes e a autoimagem que uma pessoa forma de si (Zacharias, 2012).

A autora (Zacharias, 2012) aponta que já a dimensão social está relacionada às interações e relações que a pessoa constrói com os outros e com o ambiente em que vive. No aspecto psicológico, destacam-se elementos como autoaceitação, crescimento pessoal, propósito de vida, domínio do ambiente, autonomia e a capacidade de formar vínculos positivos com outras pessoas.

Pereira (2011) destaca que diversos fatores podem impactar o bem-estar ou mal-estar dos professores, entre os quais se inclui a adequação da infraestrutura e a disponibilidade de materiais no ambiente educacional. A falta ou inadequação desses recursos pode ter um efeito significativo na prática docente, restringindo a capacidade dos educadores de exercer suas funções.

Rebolo e Carmo (2010, p. 08) ressaltam que “o excesso de burocracia e o controle do trabalho do professor, a falta de apoio e de reconhecimento do trabalho por parte das instâncias superiores do sistema educacional, e a deficiência de recursos materiais” são aspectos que contribuem significativamente para a desmotivação e insatisfação no exercício da profissão.

Além disso, a natureza desafiadora do ambiente jurídico, caracterizando-o como um espaço repleto de pressão e critério. A incerteza em relação aos resultados dos casos jurídicos, combinada com a elevada carga de trabalho necessária para gerenciar as diversas demandas, contribui para um nível significativo de estresse entre os profissionais da área. Além disso, o estresse cognitivo é classificado

como um resultado das longas horas dedicadas à leitura e ao estudo de processos, o que indica que a atividade.

Muitos juristas enfrentam, além da atividade docente, um ambiente caracterizado por intensa pressão. A incerteza quanto aos resultados, aliada à elevada carga de trabalho necessária para atender a todas as demandas, gera um estresse cognitivo significativo, resultado das longas horas dedicadas à leitura e ao estudo de processos.

Essa realidade impacta não só a saúde mental dos profissionais, como também a qualidade de sua atuação docente. Assim, é necessário a adoção de estratégias de suporte e autocuidado, visando minimizar os efeitos da pressão enfrentada e garantir o bem-estar dos educadores juristas.

A saúde mental e o bem-estar dos profissionais do ambiente jurídico são afetados pelas demandas diárias da profissão. Furtaido (2014) ressalta que as experiências, sejam positivas ou negativas, são influenciadas principalmente pela regularidade com que acontecem, em vez da intensidade de cada uma.

Em outras palavras, a repetição constante de eventos, sejam eles favoráveis ou desfavoráveis, exerce maior influência sobre o bem-estar ou mal-estar dos professores, independentemente da gravidade ou impacto isolado dessas situações. Dessa forma, mesmo acontecimentos de menor intensidade podem gerar um efeito significativo quando se tornam recorrentes.

As relações interpessoais são um fator importante que afeta o nível de satisfação ou insatisfação dos professores em relação ao seu bem-estar no trabalho. Isso acontece porque o ambiente escolar é profundamente influenciado pelas interações entre os professores e outras pessoas, como colegas de trabalho, alunos, gestores e demais membros da escola. Quando essas interações são positivas e éticas, podem aumentar a satisfação e o bem-estar; quando são negativas e desrespeitosas, podem contribuir para o mal-estar e a insatisfação dos docentes.

O bem-estar dos professores não deve ser analisado de maneira isolada, pois está vinculado a uma série de processos no ambiente de trabalho que podem causar desequilíbrios na satisfação profissional. Esses desequilíbrios podem resultar no mal-estar docente. Conforme destaca Pereira (2011), o mal-estar docente é definido por efei-

tos negativos persistentes que afetam a personalidade do professor, sendo consequência das condições psicológicas e sociais nas quais ele atua. Esses efeitos se refletem em experiências de tensão e sofrimento vivenciadas pelos educadores.

O mal-estar docente reflete um elevado grau de insatisfação e descontentamento entre os professores em relação à sua profissão. Nesse sentido, Esteve (1999) propõe que a análise do mal-estar docente é fundamental para identificar e superar os obstáculos que comprometem o bem-estar dos educadores.

Nesse processo, é imprescindível reconhecer e abordar as causas do mal-estar para promover um ambiente de trabalho mais saudável e satisfatório. Contudo, “o bem-estar não pode ser avaliado externamente, uma vez que esse sentimento só pode ser afirmado ou negado pelo próprio indivíduo” (Rebolo e Bueno, 2014, p. 326).

Lidar com a insatisfação no trabalho é um processo complexo, intrinsecamente ligado à essência da profissão docente. Superar essa insatisfação envolve atribuir novos significados e perspectivas ao trabalho. Rebolo (2012) ressalta que é fundamental implementar ações que visem eliminar ou reduzir a sensação de mal-estar, promovendo assim um caminho em direção ao bem-estar.

Enfim, de modo geral, o bem-estar do professor, inclusive os da área jurídica, é influenciado por uma variedade de fatores específicos ao ambiente de trabalho, como relações interpessoais, formação acadêmica, condições e valorização do trabalho, além de recursos e infraestrutura. Para elevar a satisfação dos professores, é fundamental que as instituições de ensino superior invistam em formação continuada, ofereçam suporte adequado e garantam condições de trabalho justos e éticos/respeitosos. A implementação dessas medidas é crucial para criar um ambiente educacional que não apenas favoreça a excelência acadêmica, mas também promova a satisfação e o bem-estar dos profissionais da educação.

4. Considerações Finais

Este artigo evidenciou a relevância das condições de trabalho do docente e seu reflexo no bem-estar profissional, influenciado por di-

versos aspectos, como a ausência de formação pedagógica adequada, estrutura inadequada, baixos salários, número excessivo de alunos em sala e falta de cordialidade no ambiente de trabalho. O ambiente de trabalho, frequentemente desafiador, é marcado por incertezas e insatisfações causando o desgaste emocional.

Se essas questões não foram devidamente tratadas, há risco de comprometer a saúde dos profissionais, resultando em um nível de insatisfação que prejudica tanto a qualidade do ensino quanto a permanência dos educadores na área. Por isso, é fundamental que as políticas públicas e ações das instituições universitárias se concentrem na valorização da carreira docente, garantindo condições adequadas para o exercício de suas funções.

Isso exige uma atenção minuciosa e a adoção de estratégias específicas para melhorar o ambiente de trabalho e a saúde mental e emocional dos educadores, caracterizando-se como uma necessidade essencial. É muito necessário considerar a complexidade da questão, assim como suas múltiplas dimensões, envolvendo aspectos físicos, psicológicos e sociais, para enfrentar os desafios que se apresentam.

Em síntese, o ambiente escolar, as interações complexas entre trabalho, a satisfação e a saúde mental dos professores está diretamente relacionada com o bem-estar, com o desempenho profissional e a qualidade de ensino oferecido na educação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. V. de. Mal-estar e atividade docente: um estudo com professoras de educação infantil - Malaise and teaching activities: a study of infant education teachers. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 65–82, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8726>. Acesso em: 22 out. 2024.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARROS, Conceição de Maria Pinheiro; DIAS, Ana Maria Iorio. Formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**. v. 54, n.40, p.42-74, jan./abr. 2016.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

ESTEVE, J. M. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: **Edusc**, 1999.

FLORÊNCIO FILHO, M. A. P., & DENARDI, E. G. (2018). A qualidade do ensino jurídico no Brasil: algumas transformações necessárias. **Revista Do Direito**, (56), 106-118. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/12289>. Acesso em: 12 de out. 2024.

FURTADO, Elisângela Rodrigues. **O bem-estar do professor de educação física escolar da rede pública municipal de ensino de Campo Grande, MS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2014.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual Pesquisa Qualitativa**. Anima Educação: Belo Horizonte, 2014.

IMBEMÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza/ Francisco Imbemón. São Paulo: Cortez, 2000.

JESUS, S. N. Prevenção do mal-estar docente através da formação de professores. **Educação**, XXV (48), p. 25-43, 2002.

LAPO, Flavinês Rebolo. **O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho**. 2005. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2005.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 10 n. esp., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvvh-c8RR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2024.

PEREIRA, Flaviane Farias Sudario. **Indicadores de Mal-Estar Docente em Escolas Públicas Municipais de Salvador**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. **O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho**. *Maríngá*, v. 36, n. 2, p. 323-331, July-Dec., 2014.

REBOLO, Flavinês; CARMO, Jefferson Carriello do. Mudanças nas formas de trabalho e o mal-estar dos professores. In: VIII Seminário Internacional Red Estrado - UCH – CLACSO, 2010, Lima. **Anais**. Lima: Red Estrado; Universidad de Ciencias y Humanidades; CLACSO, v. 1. p. 1-14. 2010.

REBOLO, Flavinês. Caminhos para o bem-estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, 2012.

REBOLO, Flavinês. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M. e PERRELLI, M. A. de S. (Org.) **Docência em questão**: discutindo trabalho e formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p.23-60.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

ZACHARIAS, Jamile. **Bem-estar docente**: um estudo em escolas públicas de Porto Alegre. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do RS, 2012.

CAPÍTULO 20

**OS ARTEFATOS CULTURAIS E O ENSINO DE CIÊNCIAS
NATURAIS: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES
NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS A PARTIR DA
METODOLOGIA ATIVA ‘ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES’**

*CULTURAL ARTIFACTS AND THE TEACHING OF NATURAL SCIENCES:
BUILDING POSSIBILITIES IN THE TRAINING OF TEACHERS
THROUGH THE ACTIVE METHODOLOGY ‘STATION ROTATION’*

Laís Machado de Souza

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Feira de Santana – Bahia

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9109-2585>

E-mail: lsouza1@uefs.br

RESUMO

O presente trabalho é fruto de uma experiência educacional que alia a Metodologia Ativa “rotação por estações” ao uso de artefatos culturais no ensino de Ciências Naturais para formação de estudantes de Pedagogia. A atividade, desenvolvida no componente curricular de práticas pedagógicas para ensino de Ciências Naturais na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma universidade estadual da Bahia, objetivou construir possibilidades formativas a partir de uma proposta *bricoleur*, valorizando a autonomia e a criticidade no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados destacam a relevância da interseção entre Ciências, cultura e sociedade para a promoção de uma educação científica que produza sentidos para a vida e contribua com uma formação cidadã crítica.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Pedagogias culturais; Bricolagem; Artefatos culturais; Metodologias Ativas.

ABSTRACT

This work is the result of an educational experience that combines the Active Methodology “station rotation” with the use of cultural artifacts

in teaching Natural Sciences for Pedagogy students. The activity, developed within the curricular component of pedagogical practices for teaching Natural Sciences in Early Childhood Education and the Early Years of Elementary School at a state university in Bahia, aimed to construct formative possibilities through a bricoleur proposal, valuing autonomy and critical thinking in the teaching-learning process. The results highlight the relevance of the intersection between Science, culture, and society for promoting scientific education that brings meaning to life and contributes to critical citizenship education.

Keywords: Science Teaching; Cultural Pedagogies; Bricolage; Cultural Artifacts; Active Methodologies.

1. Introdução

Este trabalho é fruto dos investimentos desta professora, vinculada à área de prática de ensino em Ciências e Biologia de uma universidade estadual do interior da Bahia, em estratégias educativas e práticas pedagógicas plurais, dialógicas e comprometidas com uma formação inicial de professoras (es) que preconize a iniciativa, a autonomia, a problematização e a construção do pensamento científico sócio, político e culturalmente implicado. Para isso, tenho movimentado em um componente curricular do curso de graduação em Pedagogia da referida Instituição de Ensino Superior (IES), a construção de saberes teórico-práticos para o ensino de Ciências Naturais na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de diferentes estratégias metodológicas e ferramentas pedagógicas que dialoguem com tais intencionalidades.

A experiência aqui compartilhada emerge do desenvolvimento de uma proposta pedagógica que buscou pensar e problematizar a utilização de diferentes Artefatos Culturais (AC) para o ensino de Ciências, utilizando a Metodologia Ativa (MA) como instrumento de mediação educativa. A proposta foi realizada com estudantes do componente curricular denominado “Práticas Pedagógicas Para o Ensino de Ciências Naturais na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, ofertado pelo curso de graduação em Pedagogia de uma IES pública do interior da Bahia.

A proposta desenvolvida se materializa a partir de duas distintas perspectivas teórico-metodológicas: de um lado as Metodologias Ativas e do outro as Pedagogias Culturais. Nessa perspectiva, tomo emprestado do campo da pesquisa no âmbito dos Estudos Culturais, o conceito de Bricolagem e o deslocamento, com as necessárias (re) interpretações para o cenário pedagógico da prática de ensino de Ciências.

A bricolagem no campo da pesquisa educacional se refere a uma forma de investigação que acessa, explora e agrega diferentes formas de olhar para um mesmo fenômeno, tornando possível a interpretação deste a partir da multiplicidade de perspectivas e, nesse movimento, rompe com o pré-estabelecido para criar novos processos de investigação, conforme o cenário educativo demande (Kincheloe; 2007). De acordo com Paraíso (2012), a bricolagem possibilita ao (á) pesquisador (a) a articulação de metodologias diversas para a constituição de seu próprio caminho investigativo; as novas metodologias, nesse sentido, adquirem um caráter heterogêneo e ressignificado que as conferem potência.

Pensar estratégias e práticas pedagógicas para o ensino de Ciências da Natureza pautadas na bricolagem, portanto, é investir na construção de abordagens educativas inovadoras sem abrir mão do que foi anteriormente desenvolvido e de seus fundamentos teórico-conceituais. É a potência de tomar os diferentes olhares sobre o processo pedagógico como possibilidades de ampliar o seu próprio olhar e propor alternativas que explorem, amplie e aponte novos caminhos de objetivos didático-pedagógicos para o ensino de Ciências.

Os pressupostos ou fundamentos que me fizeram “bricolar” uma Metodologia Ativa com Artefatos Culturais e explorá-la na formação de professoras que atuarão no ensino de Ciências na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram elencados por Miranda e Pischetola (2019), dos quais, especialmente, destaco a possibilidade de, a partir da MA, compartilhar informação, inclusive por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs); o estímulo ao trabalho de colaboração entre equipes; os questionamentos individuais e coletivos que são movimentados e; a potencialidade para o diálogo em uma perspectiva crítica e problematizadora, que fomentem o desenvolvimento de habilidades de intervir sobre a realidade.

Os Artefatos Culturais - tais como desenhos animados, revista em quadrinhos, músicas, entre outros – foram mobilizados nessa proposta a partir de seu reconhecimento enquanto currículo e de sua importância na produção de sentidos e formação de sujeitos. Eles são representações da multiplicidade atual de espaços e ambientes dotados de Pedagogia e que, de alguma forma, nos ensinam formas de viver, sentir e pensar (Fischer, 1997). Os Estudos Culturais, campo em que se inscrevem tais discussões, defendem que a pedagogia educacional, enquanto prática cultural, deve promover espaços de diálogo e questionamento crítico dos discursos e das práticas veiculadas pelas diferentes instâncias sociais, bem como pelos seus produtos informativo-comunicativos (Giroux, 2013). Esta é a perspectiva adotada na proposta pedagógica que inspirou o presente trabalho.

A formação de professoras (es) a partir de um trabalho interdisciplinar e criticamente implicado é preconizada pelos Estudos Culturais. Trabalhar com os Artefatos Culturais para o ensino de Ciências Naturais, nesse sentido, desafia as futuras professoras (es) a reconhecerem em seus conteúdos, as intencionalidades e objetivos desses instrumentos pedagógicos, que “não podem ser compreendidos fora do contexto de sua produção histórica e social” (Giroux, 2013. p. 94).

Nesse sentido, é urgente pensar espaços de formação de professoras (es) de Ciências como potentes também na formação de produtoras (es) culturais capazes de tratar e entender a cultura como atividade inconclusa. Assim, é possível pensar os artefatos enquanto sujeitos a contestação e problematização, mesmo quando estes fazem parte de nossas escolhas didáticas e práticas pedagógicas. É justamente nesse ponto que a Metodologia Ativa, como instrumento de mediação dessa contestação, se revela viável e cheia de possibilidades, na medida em que incorpora a problematização e o desenvolvimento do pensamento crítico como fundamentos de seus pressupostos.

Saliento que não é o propósito deste trabalho realizar análise detalhada de cada material utilizado, mas explorar a potência de uma proposta *bricoleur* para o desenvolvimento de olhares críticos sobre os Artefatos Culturais, assim como para a problematização desses artefatos e das relações que com eles são previstas nos planejamentos de aulas na área de Ciências Naturais.

2. Uma proposta *bricoleur* na formação de professoras de Ciências Naturais

“O *bricoleur* se volta para uma coleção de resíduos de obras humanas, ou seja, para um subconjunto da cultura. [...] O *bricoleur* sempre coloca nele alguma coisa de si” (Lévi-Strauss, 1989, p.34, 36).

O antropólogo Lévi-Strauss em seu livro *Pensamento Selvagem* (1989) foi minha inspiração primeira para o investimento nessa bricolagem. Motivada pelas suas idéias de que o *bricoleur* trabalha com os materiais e conceitos pré-existentes que têm disponíveis, na busca por métodos e soluções contextualizadas à sua realidade, é que me lanço no desafio de deslocar a potencialidade da bricolagem para o campo da formação de professoras de Ciências Naturais. A partir de seus escritos, também compreendo que os materiais e teorias sujeitos aos objetivos da (o) *bricoleur* são produções culturais pré-existentes. Produtos de um subconjunto cultural no qual estamos inseridos e que dizem também de nós mesmos.

Foi nessa perspectiva que surgiu a proposta pedagógica intitulada “Os artefatos Culturais e o ensino de Ciências Naturais na Educação Infantil e Anos Iniciais”. Planejada como ferramenta pedagógica em um componente curricular de prática de ensino de Ciências de um curso de Pedagogia, a atividade toma corpo a partir das vivências anteriores desta professora com a utilização de Metodologias Ativas de Ensino e da experiência na pesquisa com Artefatos Culturais para a formação continuada de professoras (es) de Ciências, desenvolvida no âmbito de mestrado acadêmico, já concluído.

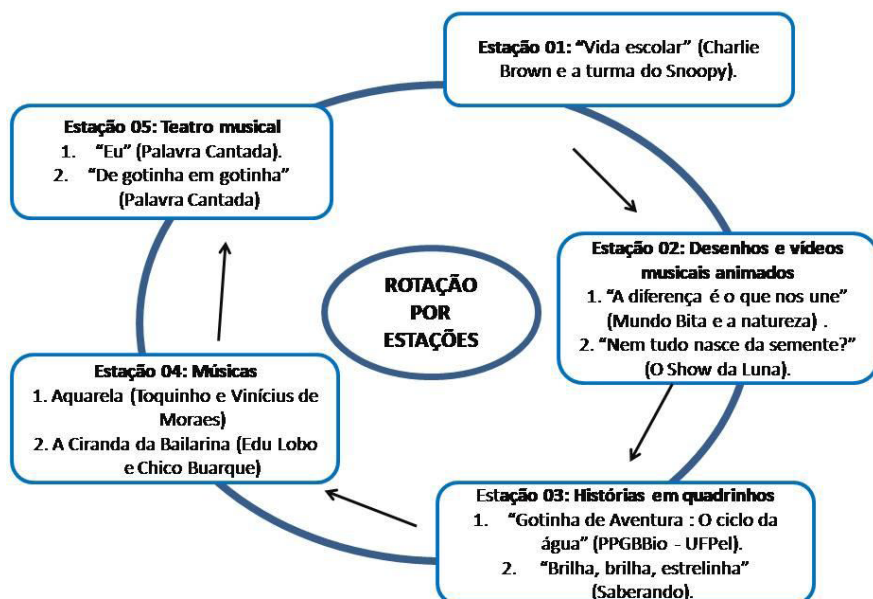
A proposta se configurou como uma Sequência Didática (SD) que foi organizada em três momentos: Análise de Artefatos Culturais a partir da Rotação por Estações; Exposição dialogada sobre Artefatos Culturais e; Discussão das potencialidades e problematização dos artefatos para o ensino de Ciências Naturais na Educação Infantil e Anos Iniciais.

A metodologia ativa de Rotação por Estações foi escolhida para essa proposta de atividade por oferecer uma abordagem inovadora e colaborativa possibilitando o desenvolvimento de autonomia e median-

do a construção de competências essenciais para a prática docente, ao mesmo tempo em que os Artefatos Culturais possibilitam uma experiência de (re) conhecer as Ciências em seus atravessamentos sociais e culturais necessitando, portanto, de serem problematizados como instrumentos educativos em potencial e como produtores de sujeitos tanto em sua relação com o mundo, tanto em sua relação com os outros.

No contexto da formação de professoras (es), em especial, a formação de pedagogas, responsável pelo trabalho com Ciências Naturais na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é importante possibilitar espaços formativos que invistam em superar o tecnicismo das práticas pedagógicas em Ciências desarticuladas de sentidos sociais e voltadas para o conhecimento de um suposto mundo natural antropocêntrico e acultural. Nesse sentido, a proposta foi desenvolvida buscando promover o pensamento crítico sobre uma Ciência que é natural, mas também é cultural, histórica e política. Esses aspectos foram, então, explorados na bricolagem pedagógica, cuja proposta está sistematizada na Figura 1.

Figura1: Sistematização da proposta *bricoleur*: a Rotação por Estações e os Artefatos Culturais no ensino de Ciências Naturais.



Fonte: Elaboração própria.

A Rotação por Estações, enquanto uma Metodologia Ativa pensada, especialmente, para o modelo de ensino híbrido (combinação entre aprendizagem presencial e remota) foi escolhida, não por acaso, para integrar essa proposta presencial. A aposta feita foi que, mesmo presencialmente, as TICs pudessem ser utilizadas como ferramentas promotoras de engajamento e autonomia dos estudantes. Para alcance do proposto, nenhuma das estações apresentou material de trabalho físico, mas sim um pequeno pedaço de papel, colado a uma mesa, onde foram disponibilizados o tema da estação e os códigos QR, correspondentes, a partir dos quais se podia acessar os materiais disponíveis online. Apesar de os QR code terem sido testados antes da aula, foram também disponibilizados links curtos para acesso aos artefatos em cada Estação.

As cinco estações planejadas, conforme figura 01, foram organizadas de forma que a Estação 01 estimulou os estudantes a problematizar o papel da instituição escolar atual na formação para a cidadania, enquanto as demais estações trouxeram artefatos que, intencionalmente ou não, dialogam com temas no escopo das Ciências Naturais, como a água, o sol, as plantas, o meio ambiente natural, o corpo humano na perspectiva das diferenças, entre outros.

O objetivo dessa organização foi criar em um dos ambientes um espaço de questionamentos sobre o papel da escola, enquanto os demais ambientes propunham tencionar as possibilidades de ensinar Ciências de maneira que esta potencialize a (re) construção de conhecimentos escolares implicados na formação individual e coletiva e voltados à compreensão de mundo e das possibilidades de ação sobre ele.

Cabe salientar que não houve discussão prévia dos conteúdos de Ciências que seriam abordados nos artefatos e nem aula anterior sobre Metodologias Ativas ou Artefatos Culturais. A intenção foi que o diálogo sobre os temas ocorresse, na medida em que fossem suscitados pelas estudantes em suas observações. Assim, elas se produziram nesse contexto de participantes ativas na estruturação de seus próprios conhecimentos, como orientam os pressupostos da MA.

Na construção das Estações, o centro da sala foi deixado livre para facilitar a circulação e as equipes se organizaram ao redor de

cada estação localizadas em diferentes extremidades da sala de aula. Com exceção da Estação 01, todas as outras dispunham de dois artefatos. Ao todo foram disponibilizados, explorados e analisados, nove Artefatos Culturais distribuídos em cinco estações.

A turma, composta por 25 alunas, foi orientada a formar cinco equipes distintas e se organizar em torno de uma das estações. Apesar de as estações estarem numeradas, não havia relação direta ou sequencial entre elas, o que permitiu que cada equipe começasse em qualquer uma das estações. As equipes também receberam um roteiro de análise composto por três questões que deveriam ser respondidas a partir do contato com os artefatos de cada estação: Qual/ quais as intencionalidades que os artefatos apresentam? Quais conteúdos de Ciências são possíveis abordar a partir deles? Quais intersecções são possíveis com outras áreas do conhecimento e com questões sociais e culturais?

O tempo acordado para essas problematizações em cada estação foi de 15 minutos, contudo foi facultado às equipes, que quanto concluídas as atividades antes do tempo previsto, poderiam seguir para a próxima Estação. Uma vantagem observada no fato de as estações não disporem de material físico, é que após a leitura do QR code, as equipes puderam transitar dentro e fora da sala e escolherem o melhor local para assistirem/lerem e dialogarem sobre os artefatos, tornando o ambiente mais dinâmico e descontraído.

Durante a mediação da estratégia busquei circular entre as estações, movimentando a troca de experiências e o diálogo sobre os conhecimentos prévios das estudantes, estimulando o trabalho em equipe e incentivando o pensamento crítico sobre os artefatos em seus textos e contextos culturais de produção. No quadro 1 compartilho o resumo dos artefatos disponibilizados em cada estação, bem como seus *links* de acesso.

Quadro 1: Artefatos culturais utilizados com respectivos resumos e endereços para acesso online.

Nº Estação	Síntese dos Artefatos	Link para acesso
01	O desenho animado “Vida escolar” de Charlie Brown e a turma do Snoopy gira em torno de estudantes que não conseguem perceber sentidos na vida escolar e manifestam suas frustrações e insatisfações com a pressão sofridas nesses espaços, cuja produção de sentidos parece girar apenas em torno de tirar boas notas.	https://acesse.dev/O0gpl

02	“A diferença é o que nos une” é uma produção do “Mundo Bitá”. Nesse clipe que faz parte do álbum “Bitá e a natureza”, eles abordam a questão da diversidade humana. A letra dessa música fala sobre a valorização das diferenças e sobre a importância da solidariedade de uns com os outros.	https://l1nq.com/YF8KX
	“Nem tudo nasce da semente?” é um episódio do desenho animado intitulado “O Show da Luna” que apresenta o conceito científico de rizoma a partir da representação do ensino de Ciências por investigação. O episódio se desenvolve a partir do problema: “como será que a banana nasce, se ela não tem semente?”	https://l1nq.com/VDyiN
03	“Gotinha de Aventura: O ciclo da água” é uma história infantil que narra as aventuras de Gotilda, uma gotinha de água que está descobrindo no processo de seu ciclo e os fenômenos envolvidos e sobre seu papel para a manutenção da vida na terra.	https://l1nq.com/4x-rWE
	“Brilha, brilha, estrelinha” é uma história em quadrinhos que retrata o dia a dia dos amigos Tita e Lucas, que, através de reflexões em meio às brincadeiras e das explicações dadas pelos adultos de seu convívio, aprendem sobre o Sistema Solar. As HQs do projeto apostam na representatividade étnico/racial na construção dos personagens.	https://l1nq.com/OrHzR
04	“Aquarela”, música de Toquinho escrita em parceria com Vinícius de Moraes discorre em seus versos sobre imagens da natureza, expressões artísticas e trabalha com o estímulo à imaginação. Tem sido usada em diversas experiências escolares, desde que foi lançada em 1983 até os dias atuais.	https://l1nq.com/F2Hw3
	“A Ciranda da Bailarina” de Edú Lobo e Chico Buarque de Holanda utiliza a figura de uma bailarina perfeita para explorar o tema da fragilidade e imperfeição humana, evidenciando “problemas” comuns aos humanos, a canção destaca a bailarina como uma exceção.	https://encr.pw/Lj5qX
05	“Eu” é uma música do grupo musical Palavra Cantada que conta a história de uma criança que pergunta aos pais onde nasceram e como se conheceram os bisavós. A música movimenta conhecimentos como as origens culturais, a hereditariedade e o regionalismo.	https://encr.pw/dQXPI
	“De gotinha em gotinha” é uma música também do grupo Palavra Cantada que investe em uma mensagem de estímulo ao desenvolvimento de consciência crítica sobre a importância da água enquanto elemento constituinte e vital para todas as formas de vida do planeta.	https://acesse.dev/db-2gH

Fonte: elaboração própria

No segundo momento da SD ocorreu exposição a dialogada sobre o trabalho desenvolvido e as inferências realizadas a partir do roteiro de análise, momento em que as interlocuções entre os distintos artefatos foram colocados em discussão para produzir conhecimentos sobre diferentes temas em Ciências e suas intersecções com outras áreas de conhecimento escolares e com o campo sócio, político e cultural. Nesse momento também dialogamos conceitualmente sobre as pedagogias culturais e como os artefatos apresentados se inserem nesse contexto.

No terceiro momento solicitei às estudantes que se organizassem formando duplas ou trios para realizar uma nova atividade: problematizar a utilização dos artefatos na educação infantil, considerando possíveis fragilidades ou tendenciosidades por eles apresentados. As alunas foram orientadas a escolher, livremente, os artefatos que gostariam de analisar criticamente. As produções de sentidos nas quais me debruço na próxima seção são frutos da análise desse material dialogado e escrito sobre os artefatos nos dois últimos momentos da SD.

3. Pedagogias *bricoleurs*: produções de sentidos na formação de professoras de Ciências.

Nesta seção diálogo sobre as principais produções de sentidos pedagógicos para e sobre o ensino de Ciências que foram acionadas a partir da proposta educativa realizada. Organizo tais produções em dois momentos: no primeiro, apresento um espaço de movimentação dos sentidos sobre as intencionalidades dos artefatos no contexto do ensino de Ciências e as interseccionalidades possíveis com outras áreas do conhecimento e com as questões sócio-político-culturais. Essas interlocuções estão sistematizadas na nuvem de palavras que apresento na Figura 2. No segundo momento apresento olhares questionadores que interrogam os artefatos em seus contextos produtivos culturais e problematizam suas produções de sentidos sobre Ciências e seu papel para a compreensão e ação no e sobre o mundo.

Em evidência na porção central da nuvem de palavras estão os principais sentidos produzidos pelas estudantes de Pedagogia sobre as possíveis interseccionalidades entre Ciência, cultura e sociedade possíveis a serem exploradas a partir dos Artefatos Culturais. Ao redor deles estão distribuídos os termos que representam temas de Ciências Naturais e suas interlocuções com demais áreas do conhecimento.

Na análise das estudantes, intersecções importantes e necessárias à realidade escolar são oportunizadas pelos artefatos. Destacam, nesse sentido, o papel das Ciências para a compreensão do mundo natural e social; a valorização da regionalidade e cultura local no ensino de Ciências como forma de apropriação da realidade e reconhecimento identitário e; o compromisso social das Ciências Naturais com a (re) construção de saberes que promovam uma educação para a valorização das diferenças e respeito às diversidades em todas as suas nuances.

Para as graduandas, cujas inferências são corroboradas por Silva (2001), os Artefatos Culturais, ao movimentar saberes biológicos, físicos, químicos, geográficos, astronômicos, entre outros, também ensinam valores, atitudes, modos de ser, pensar, agir e de olhar para o outro e para o mundo. A potência pedagógica deles não pode ser negada. Tanto que diversas instâncias vêm buscando articular em muitos artefatos para o público infantil – a exemplos de desenhos animados, músicas, literatura, entre outros – determinadas finalidades didático - pedagógicas, como é o caso da série de desenhos animados “O show da Luna” e as canções do “Mundo Bitá”, que também foram trabalhados nessa proposta.

De toda maneira, sendo produzido com finalidade educativa ou não, os artefatos utilizados nessa proposta, assim como tantos outros, são dotados de pedagogia e se fazem currículos. E como todo currículo, estão implicados na regulação de condutas (Silva, 2013). Portanto, esses artefatos precisam ser analisados em suas capacidades de governar e de produzir sujeitos (Maknamara, 2020). Questionar os objetivos produzidos pelos diferentes artefatos utilizados nas estratégias de ensino de Ciências Naturais é uma alternativa relevante para compreender com qual concepção de ciência estão comprometidos. Que efeitos esses artefatos produzem no letramento das crianças? Que tipo de exercício de cidadania eles oportunizam construir?

Com base nessas problematizações, as estudantes, além de apontar as potencialidades dos artefatos, também os interrogaram. Na mediação desse exercício foram estimuladas a pensar sobre as implicações de trabalhar com os distintos artefatos culturais no ensino de Ciências sem antes realizar uma análise crítica sobre seus objetivos e

ensinamentos. Os resultados aqui apresentados são um recorte das muitas problematizações feitas e refletem as observações sobre o artefato escolhido o maior número de vezes pelas estudantes. Trata-se da música intitulada “A diferença é o que nos une” de autoria do grupo musical *Mundo Bita*.

As críticas a esse artefato cursaram sobre dois aspectos principais: o excessivo investimento do artefato na valorização das diferenças e a falta de problematização sobre os padrões que as produzem e; a crítica à noção de aceitação das diferenças atreladas à ideia de bondade que, na percepção das estudantes, se articula com o discurso da tolerância e dialoga com a perspectiva do capacitismo.

Em relação à primeira crítica, as estudantes denunciaram o currículo do artefato como carregado de uma suposta democratização das diferenças, justificando que a música ao investir na celebração das diferenças, desconsidera o fato de que elas também são produzidas. Nesse sentido, Silva (2014, p.73) defende que assim como a identidade, a diferença “não pode ser compreendida fora dos sistemas de significações nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõe”.

A questão abordada por Tomaz Tadeu da Silva em seu livro “Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais” é que, sendo a diferença um produto simbólico da cultura, ela tem o poder de demarcar fronteiras, estabelecer distinções, tecer classificações e construir hierarquias. Na música analisada, um grande risco, nesse sentido, é o de construir essa hierarquia entre o “eu” e o “outro”. O “eu” enquanto aquele que provido de bondade, carinho e amor aceita o “outro” em suas limitações, produzindo assim um sistema onde se tolera às demais identidades, a partir de um sistema hierárquico de aceitação do diferente mediado pela noção de superioridade do “eu” (bondoso, solidário), dito normal.

Da mesma maneira, as estudantes ponderam que o investimento da música na bondade, no carinho e no amor como mediadores do olhar para o outro pode produzir um discurso que dialoga com o reforço de possíveis manifestações do capacitismo, como por exemplo, o ato de reservar às pessoas com deficiência um tratamento de pena. Tal preocupação das graduandas tem sustentação nos escritos de Mello

(2016) ao afirmar que o capacitismo afasta a pessoa com deficiência do sujeito ideal, criando uma hierarquia dos corpos. De acordo com as estudantes, a própria analogia com os super-heróis observada na música pode ir à contramão dos ideais de igualdade, uma vez que, o suposto super-poder atribuído às diferenças e (às) aos diferentes também não faz parte das possibilidades dos corpos considerados “normais”.

Nesse sentido, as graduandas defendem que a utilização do artefato enquanto recurso pedagógico para o ensino de Ciências na educação infantil e anos iniciais, apresenta potência, na medida em que essas questões sejam abordadas a partir da problematização e que as estratégias para sua utilização sejam planejadas de forma a superar a suposta democratização das diferenças, acionadas pela música.

4. Considerações finais

Através da bricolagem entre os Artefatos Culturais e a Metodologia Ativa de rotação por estações, as futuras professoras foram instigadas a refletir criticamente sobre a relação entre ciência e cultura. Essa experiência contribui para uma formação questionadora que ao investir em problematizações sobre as construções curriculares de diferentes produtos pedagógicos culturais, também se compromete com o ensino de Ciências voltado ao exercício crítico da cidadania.

Com a metodologia utilizada foi possível observar que alunas desenvolveram percepções críticas sobre o conteúdo científico e suas interfaces culturais, demonstrando engajamento com uma abordagem educacional interdisciplinar. Esse processo formativo não apenas reforçou a importância da representatividade cultural nos materiais didáticos, mas também fomentou habilidades analíticas e reflexivas que são essenciais para práticas pedagógicas inovadoras e socialmente engajadas.

Os resultados ainda reforçam o potencial dos artefatos culturais como ferramentas didáticas significativas no ensino de Ciências, mediante o exercício problematizador, amparado nas pedagogias culturais, favorecendo uma formação que transcende o tecnicismo e enfatiza o compromisso social e cultural do letramento científico.

Referências bibliográficas

FISCHER, Rosa Maria Bueno O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 02, p. 59-80, 1997.

GIROUX, Henry Armand. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. in: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, 237p.

KINCHELOE, Joe Lyons. Redefinindo e Interpretando o Objeto de Estudo. In: KINCHELOE, Joe L. BERRY, Kathlenn S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 101-122.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Papirus, 1989.

MAKNAMARA, Marlécio. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. **Reflexão e Ação**, v. 28, n. 2, p. 58-72, 2 jun. 2020.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016.

MIRANDA, Lyana Thédiga de. PISCHETOLA, Magda. Metodologias Ativas: uma solução simples para um problema complexo? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, vol. 16, n.43, 2019.

PARÁISO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. PARÁISO, M. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-46;

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 120 p.

SILVA. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma intro-**

dução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2013, 237p.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença** – perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014, 133p.

CAPÍTULO 21

REIMAGINANDO A POLIVALÊNCIA: DESAFIOS DO PROFESSOR DE ARTES NA EDUCAÇÃO

REIMAGINING POLIVALENCY: CHALLENGES OF THE ARTS TEACHER IN EDUCATION

Ester Lago da Cunha

Universidade Federal de Viçosa

Viçosa - Minas Gerais

ester.lago.artes@gmail.com

RESUMO

Este estudo busca compreender a atuação de professores de Arte do programa de Residência Pedagógica em escolas de Viçosa, Minas Gerais, focando especialmente no impacto de sua função como professores polivalentes. O trabalho aborda o contexto das instituições de ensino da cidade, analisando a prática da polivalência docente e suas implicações para o ensino e aprendizado dos alunos. Trata-se de um relato de experiência, fundamentado em consultas a referências legais e em uma revisão histórica do ensino de Artes no Brasil. A metodologia inclui observações realizadas durante a participação na Residência Pedagógica, ressaltando os desafios enfrentados pelos professores ao ministrarem aulas fora de suas áreas específicas de formação. Observou-se que essa prática afeta negativamente a qualidade do ensino, limitando o potencial de aprendizado artístico dos alunos. Propõe-se, assim, a alocação de professores especializados em cada linguagem artística, o que enriqueceria a experiência educacional e ampliaria a compreensão dos alunos, incentivando o desenvolvimento de habilidades criativas e cognitivas. A atual prática da polivalência, como demonstrado, compromete a qualidade e a profundidade do ensino das artes nas escolas.

Palavras-chave: Arte; Educação; Polivalência.

ABSTRACT

This study aims to understand the role of Arts teachers in the Pedagogical Residency program in schools in Viçosa, Minas Gerais, with a particular focus on the impact of their function as multidisciplinary teachers. The work examines the context of educational institutions in the city, analyzing the practice of teacher polyvalence and its implications for both teaching and student learning. This is an experiential report, grounded in legal references and a historical review of Arts education in Brazil. The methodology includes observations made during participation in the Pedagogical Residency, highlighting the challenges faced by teachers instructing outside their specific areas of training. It was observed that this practice negatively affects the quality of instruction, limiting students' potential for artistic learning. Thus, the study proposes the assignment of specialized teachers for each artistic discipline, which would enrich the educational experience and deepen student understanding, fostering the development of creative and cognitive skills. The current practice of polyvalence, as demonstrated, compromises the quality and depth of arts education in schools.

Keywords: Art; Education; Polyvalence.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo foi analisar a atuação dos professores de Arte que participam do programa da Residência Pedagógica da Universidade Federal de Viçosa, nas instituições de ensino público da cidade de Viçosa - Minas Gerais, especialmente no que se refere à sua atuação como professores polivalentes e como isso reflete não apenas no ensino, mas também na aprendizagem dos alunos. Com base no que foi apresentado, Cruz, Ramos e Silva (2017), dizem que a ideia de polivalência está relacionada a uma abordagem generalista e superficial na gestão dos conteúdos do currículo, indicando uma perspectiva economicista de relação “custo-benefício”. Isso é feito com o objetivo de compensar a falta de professores para atender à crescente população escolar.

Os autores apontam esse cenário nos anos iniciais; entretanto, acredito que a mesma abordagem se aplica ao ensino de artes, repre-

sentando uma tentativa de economizar nos custos educacionais. Idealmente, o ensino de artes deveria contar com um professor especializado em cada uma das quatro áreas, permitindo que os alunos participassem de aulas nas diferentes linguagens artísticas ao longo do ano.

É relevante destacar que a Lei 13.278/2016 estabelece a obrigatoriedade de abordar as quatro linguagens artísticas - Dança, Teatro, Música e Artes Visuais - no currículo de Arte do ensino básico. No entanto, a lei não esclarece se as escolas devem designar docentes específicos para cada uma dessas linguagens ou se um único professor deve ser responsável pelo ensino das quatro áreas. Essa ambiguidade suscita a questão da polivalência docente, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, como mencionado por Pereira (2017).

A ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

É fundamental compreender a história do ensino de Artes no contexto do ensino regular no Brasil, a fim de adquirir uma compreensão mais profunda do funcionamento atual do ensino de Artes. Foi uma batalha significativa conseguir que as quatro linguagens artísticas se tornassem obrigatórias, como é o caso hoje em dia, e essa trajetória histórica é crucial para contextualizar o cenário atual.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) trouxe a inclusão das artes no currículo escolar, reconhecendo a importância das artes na formação dos estudantes. No entanto, surgiu um desafio crítico relacionado à preparação dos professores que passariam a atuar nas escolas. Silva (2015) cita Ferraz e Fusari (2001), sobre haver uma escassez de profissionais qualificados, e o sistema de ensino não dispor de um programa adequado para a formação de professores na área das artes.

De acordo com Silva (2015) nesse período, os professores passaram a desempenhar um papel de polivalência, abrangendo todas as linguagens artísticas. No entanto, a maioria deles não estava devidamente preparado para assumir com competência essas diversas áreas artísticas, e muitos sequer possuíam formação superior na área de Artes, assim na busca por capacitar os professores, o governo

implementou cursos destinados aos profissionais da educação básica, com o objetivo de atender aos requisitos estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5.692/71, conforme destacado no Parecer nº 540/77 do Ministério da Educação: “[...] as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalente no primeiro grau. Mas o trabalho deve-se desenvolver sempre que possível por atividades sem qualquer preocupação seletiva.” E assim permaneceu o cenário do ensino de Arte de 1970 até 1980.

“Entre os anos de 1970 e 1980, os professores tinham a responsabilidade desta prática polivalente, ao ensinar as várias linguagens artísticas no ensino fundamental e médio. Em consequência, a qualidade do ensino é empobrecida, pois a Educação Artística é trabalhada de forma ampla, diluída, sem concentração com maior qualidade em alguma das expressões artísticas.” (SILVA, 2015, p.13).

Na década de 1980, surgiram movimentos de oposição à ditadura militar, e um deles foi o chamado “Movimento Arte-Educação”. Conforme afirmado por Brasil (1997), esse movimento era composto por professores de Arte, tanto da educação formal quanto da educação não formal. Seu propósito principal era buscar o reconhecimento, a conscientização e a melhoria da qualidade do ensino de Arte, valorizando esses profissionais.

É de fundamental importância citar Ana Mae Barbosa (2010) uma das maiores influenciadoras desse movimento que sistematizou a “Abordagem Triangular”, com o propósito de que o Ensino de Arte fosse elaborado em três ações: Apreciar - realizar leituras (leitura de imagem), despertando no aluno o olhar crítico; Fazer - proporcionar vivência da prática artística; Contextualizar – conhecer a arte considerando seu contexto de tempo e espaço.

A autora defende que os objetivos do ensino de Artes, não é formar artistas nas escolas, da mesma forma que uma aula de matemática não busca formar matemáticos. O ponto essencial é o desenvolvimento de habilidades que capacitem os alunos a construir sua cidadania e aprimorar sua capacidade de perceber e refletir sobre uma ampla gama de fenômenos artísticos.

No ano de 1988, a nova Constituição brasileira foi promulgada, e esse marco influenciou significativamente mudanças no sistema educacional do país. Essas transformações culminaram na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 20 de dezembro de 1996. A década de noventa desempenhou um papel crucial no cenário artístico e educacional, com a introdução da disciplina de Arte no currículo da educação formal.

Silva (2015) descreve que a incorporação da Arte como disciplina no currículo não apenas reconheceu de maneira significativa esse campo diversificado de conhecimento, que engloba expressões como Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, mas também ressaltou a importância da valorização da cultura local como componente integral do processo educacional. Esse período foi, portanto, um marco significativo na construção do currículo para a escola básica, contribuindo para uma educação mais rica e diversificada.

A mais recente alteração legislativa que afetou o ensino de Artes nas escolas é a Lei 13.278/2016, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Essa nova lei tornou obrigatório o ensino de todas as linguagens artísticas nas escolas. No entanto, ela não esclarece claramente a função do professor: se ele deve novamente assumir um papel de polivalência, abrangendo todas as linguagens artísticas, ou se deve se limitar a lecionar apenas na sua área de formação específica.

Além disso, em 2017, houve uma adição significativa à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o conceito de artes integradas foi incorporado ao componente Arte nesse novo documento, embora tenha sido introduzido sem uma explicação detalhada. Esse texto identifica as linguagens artísticas, como artes visuais, dança, música e teatro, como unidades temáticas dentro desse componente.

Além desse grupo, destaca-se uma última unidade temática que compõe o componente Arte: as artes integradas. “Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação.” (BRASIL, 2017, p.197)

A POLIVALÊNCIA NO ENSINO DE ARTES NAS ESCOLAS DE VIÇOSA

Durante o período em que participei da Residência Pedagógica, realizei observações em duas escolas do município de Viçosa. Em ambas as instituições, havia apenas um professor de Arte, responsável por ministrar aulas para toda a escola. Notavelmente, uma dessas escolas designava um professor para o ensino médio, enquanto a outra atendia ao ensino fundamental II.

Ambas as professoras, em determinados momentos, tiveram que desempenhar o papel de professoras polivalentes, ministrando aulas que não estavam diretamente relacionadas à sua formação. Uma delas possui formação em Teatro, enquanto a outra em Dança.

É importante refletir que, embora todas essas linguagens pertençam ao campo das Artes, cada uma delas constitui uma área de conhecimento distinta, repleta de particularidades. A suposição de que um professor formado em uma dessas áreas deve necessariamente dominar o ensino de outras disciplinas é comparável à expectativa de que um professor com formação em Ciências Humanas deva ser capaz de ministrar qualquer disciplina nesse campo, ou que um professor de Ciências Exatas deva ser igualmente competente em todas as áreas afins.

É ainda mais problemático quando se impõe aos professores de Arte a responsabilidade de ensinar disciplinas fora de sua formação específica. Essa prática resulta na desvalorização contínua de nossa área de conhecimento, prejudicando o desenvolvimento e a qualidade do ensino artístico, enquanto perpetua uma visão equivocada sobre a expertise necessária para lecionar nas diversas linguagens artísticas. Como é possível alcançar um ensino de excelência se um professor não possui a formação necessária para ministrar determinada aula?

Haverá uma lacuna no conhecimento, mesmo que o professor se esforce ao máximo para oferecer a melhor aula possível.

Pude observar em ambas as escolas o notável empenho das professoras em preparar aulas fora de sua área de expertise, dedicando-se a estudos adicionais e, por vezes, solicitando auxílio a alunos ou a outros colegas professores, uma vez que, nós residentes, estávamos constantemente envolvidos na preparação das aulas, e, ao mesmo tempo, era visível a frustração que isso causava às professoras.

Essas demandas tornavam-se ainda mais desafiadoras quando vinham diretamente da direção da escola. Por exemplo: ‘Você precisa organizar uma exposição de quadros com trabalhos de todas as turmas’, ou ‘É necessário ensaiar e apresentar uma música específica com as crianças para um evento musical’, ou ainda ‘No Dia das Mães, será necessário preparar uma apresentação de dança’. Essas exigências iam se acumulando e surgiam constantemente.

Refletindo sobre o modelo triangular de ensino das artes proposto por Barbosa (2010), que abrange as etapas de apreciação, criação (fazer) e contextualização, percebe-se que o maior desafio da prática polivalente reside na etapa do “fazer artístico”. Enquanto nas etapas de apreciação e contextualização o ensino se dá de forma mais acessível, podendo ser conduzido com apoio de textos ou teorias, o fazer artístico exige que o professor domine as técnicas específicas e saiba transmiti-las de forma eficaz aos alunos. Além disso, ele enfrenta problemas de adaptabilidade, pois muitas escolas carecem de espaços adequados e materiais básicos para a prática artística. Essa falta de suporte limita a vivência artística dos alunos e evidencia as dificuldades que os professores polivalentes enfrentam ao tentar proporcionar uma experiência completa em arte.

Uma problemática significativa no ensino de artes polivalente é a precarização que esse modelo sofre, especialmente em termos de carga horária e continuidade das práticas artísticas. Em muitos casos, a disciplina de artes é oferecida apenas uma vez por semana, com cerca de 50 minutos de aula, o que resulta em aproximadamente 4 a 5 aulas por mês e, ao final de um bimestre, em apenas oito a dez aulas. Se o professor tem a obrigação de abordar uma linguagem artística diferente a cada bimestre, um aluno terá apenas essas oito a dez aulas para vivenciar o apreciar, contextualizar e criar (fazer) naquela linguagem específica em um ano. Essa limitação não só reduz a profundidade e o entendimento das linguagens artísticas, mas também impede uma prática significativa, comprometendo o desenvolvimento das habilidades artísticas dos alunos e sua compreensão mais ampla da arte como um todo.

Durante minha experiência como residente, percebi que ensinar o aspecto prático das artes – o fazer artístico – envolve desafios consideráveis, especialmente quando o tempo letivo é limitado. Em

uma situação específica, uma professora foi encarregada de ministrar aulas de música com enfoque no canto coral, com o objetivo de preparar apresentações de cada turma para a escola. Com apenas oito aulas em um único bimestre, o ensino artístico ficou restrito ao “fazer”, sem espaço para as etapas de apreciação e contextualização, que são essenciais para um aprendizado mais profundo e significativo.

Quando o foco recai apenas sobre o resultado final da arte, perde-se o valor de todo o processo até chegar lá. Esse processo, por sua vez, é tão importante quanto o próprio produto final, já que compreende etapas essenciais, como entender ritmo, timbre, som e até a história da música. No caso específico do canto coral, a ausência dessas etapas privou os alunos de uma imersão mais completa e do entendimento crítico da música. Além disso, a professora enfrentou dificuldade adicional de não possuir formação em música, e, para lidar com isso, solicitou auxílio a um professor de matemática do colégio, que tinha algum conhecimento no assunto e pôde ajudar nos ensaios das turmas.

Essa estrutura, ao focar exclusivamente na prática, fragmentou o aprendizado, dificultando a construção de uma compreensão ampla e limitando a oportunidade de os alunos desenvolverem um vínculo expressivo com a música. Esses desafios sugerem que, sem uma abordagem integrada que inclua apreciação e contextualização, o ensino das artes se torna superficial e técnico, esvaziando o potencial reflexivo e emocional da experiência artística. Tal limitação não só reduz a qualidade do aprendizado, mas enfraquece a formação de um público capaz de apreciar e compreender a arte em suas múltiplas dimensões.

Em contrapartida, uma outra educadora foi encarregada de ministrar a disciplina Artes Visuais indo de apostro a outra, focando unicamente em leitura e cópia de textos. A arte, por definição, envolve uma experiência sensorial e emocional, que vai além do entendimento teórico. Quando o ensino se limita à apresentação de textos para copiar e à exibição passiva de imagens, perde-se a oportunidade de explorar a arte como uma prática de expressão pessoal e sensibilidade. Essa abordagem, ao ignorar o fazer artístico, impede os alunos de desenvolverem uma conexão prática e afetiva com o conteúdo.

Além disso, a prática artística envolve não só a compreensão dos conceitos visuais e históricos, mas também a possibilidade de ex-

perimentação. Por exemplo, ao estudar movimentos como o Impressionismo, os alunos poderiam explorar técnicas de pinceladas rápidas e o uso de cores vibrantes, vivenciando na prática o que significava essa abordagem revolucionária. Quando a arte é ensinada apenas por meio da teoria, os estudantes acabam distantes da vivência, da intuição e da experimentação – elementos fundamentais para o entendimento de qualquer linguagem artística.

Esse formato de ensino corre o risco de transformar a História da Arte em um exercício acadêmico desprovido de emoção, tornando a matéria fria e distante. Isso limita a possibilidade de os alunos desenvolverem um olhar crítico e uma apreciação genuína pelo universo artístico. Em última instância, aprender arte apenas pela leitura contradiz a própria essência da prática artística, que convida ao fazer, ao explorar e ao experimentar, características que são fundamentais para a formação de uma relação profunda e significativa com a arte.

Apresentei dois exemplos opostos de abordagens adotadas no ensino de artes nas escolas, destacando suas limitações e desafios. A seguir, incluo imagens do meu acervo pessoal que ilustram esses relatos.

Imagem 1: Ensaio do canto coral



Fonte: Acervo Próprio

Imagem 2: Aula de história da Arte



Fonte: Acervo Próprio

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa abordagem, a da não polivalência, a meu ver, poderia resultar em um avanço significativo na pedagogia do ensino de artes, proporcionando uma experiência educacional mais completa e enriquecedora. Assim, nota-se que o ensino de artes deve adotar uma abordagem integrada das quatro linguagens artísticas (dança, música, teatro e artes visuais). A proposta inclui a designação de um professor para cada área específica, ou seja, que não tenha mais professores polivalentes, permitindo aos alunos participarem de aulas nas quatro linguagens ao longo do ano.

Essa diversificação no ensino de artes pode proporcionar aos alunos uma compreensão mais profunda e abrangente das distintas expressões artísticas, incentivando a exploração de suas próprias habilidades e interesses. A presença de professores especializados em cada área contribuiria para a excelência no ensino, pois cada educador teria expertise específica em sua disciplina.

Compreender as artes nas escolas não apenas como disciplinas isoladas, mas como um conjunto integrado de expressões cultu-

rais, pode enriquecer profundamente a experiência educacional dos alunos. Essa abordagem integrada não apenas promove uma aprendizagem mais holística, mas também fomenta o desenvolvimento de habilidades criativas, críticas e cognitivas essenciais para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

Embora ainda estejamos distantes de alcançar um ensino de artes ideal, compreender o funcionamento atual dessas disciplinas e visualizar o modelo desejado é o primeiro passo em direção a uma transformação significativa. Essa reflexão nos impulsiona a buscar um ensino de artes de qualidade nas escolas, que valorize não apenas os profissionais, mas também a diversidade das expressões artísticas e promova um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos alunos. É por meio desse esforço conjunto que poderemos garantir que as artes ocupem o espaço de destaque que merecem na educação, contribuindo para a formação de indivíduos mais sensíveis e criativos em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 11 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: 20/08/2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular, educação é a base*. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20/11/2023.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; RAMOS, Nathália Barros; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. *Concepções de Polivalência e professor polivalente: uma análise histórico legal*. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, v. 17, n. 4 [74], p. 1186-1204, out./dez. de 2017.

Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. *Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>. Acesso em: 12/07/2023.

PEREIRA, Fabiano Lemos. *As linguagens do componente curricular arte: uma reflexão sobre a lei 13.278 e a BNCC*. Anais IV CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editarerealize.com.br/artigo/visualizar/35936>. Acesso em: 12/06/2023.

SILVA, Gislene Santos de Paula e. *A importância do ensino de arte no contexto escolar em uma escola de ensino fundamental*. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A9LE-GW/1/monografia_gislene_2016___c_pia.pdf.

CAPÍTULO 22

SALA DE AULA: UM CAMPO DE BATALHA OU UM ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO?

CLASSROOM: A BATTLEFIELD OR A SPACE FOR TRANSFORMATION?

Siliane Nunes da Silva

Maceió-AL

<https://orcid.org/0009-0003-3275-3488>

siliane.nunes@ptofessor.educ.al.gov.br

RESUMO

Este estudo aprofunda a complexidade da profissão docente na sociedade contemporânea, desvendando desafios que vão além da simples transmissão de conhecimento. A pesquisa, embasada em experiências pessoais e revisão bibliográfica, explora a desvalorização da profissão, a precarização do trabalho e as relações interpessoais desafiadoras tanto em escolas públicas quanto privadas. São analisados temas como a influência de relações pessoais nas avaliações de desempenho, a falta de ética no ambiente de trabalho e a importância da gestão democrática para uma educação mais justa. A pesquisa também aborda a contradição entre o discurso e a prática pedagógica, questionando a efetividade das reformas educacionais e a necessidade de um maior engajamento dos professores e alunos. Através de metodologias como análise crítica de experiências, observação do cotidiano escolar e revisão bibliográfica, o estudo busca compreender os desafios da docência, as contradições do sistema educacional e as relações interpessoais no ambiente escolar. O objetivo é contribuir para a reflexão sobre a prática docente e a busca por uma educação mais transformadora.

Palavras-chave: Sala de aula. Professor. Aluno. Educação. Desafios.

ABSTRACT

This study explores the complexities of the teaching profession, focusing on the challenges and contradictions faced by educators in contemporary classrooms. Through a qualitative analysis of personal experiences, interviews with teachers, and a review of the relevant literature, this research seeks to understand the factors that contribute to the perception of the classroom as either a battleground or a space for transformation. The findings highlight the need for systemic changes in education, emphasizing the importance of teacher empowerment, supportive working conditions, and a more student-centered approach. By reimagining the classroom as a site of possibility, this study offers insights into how to create more equitable and inclusive learning environments.

Keywords: Classroom. Teacher. Student. Education. Challenges.

INTRODUÇÃO

Ser professor é muito mais do que transmitir conhecimento. É lidar com a complexidade das relações humanas, com as expectativas da sociedade e com os desafios de um sistema educacional em constante transformação. Neste texto, explorarei as diversas facetas dessa profissão, revelando os desafios e as contradições que permeiam o dia a dia de um educador.

Minha trajetória na educação me levou por escolas públicas e particulares, onde vivenciei tanto a precariedade quanto a insegurança. Em ambas, a valorização profissional e o respeito às relações interpessoais muitas vezes deixam a desejar. As ofensas e humilhações, infelizmente, são uma constante em nossa profissão. A única diferença significativa entre as redes é a estabilidade proporcionada pelo concurso público, que contrasta com a insegurança dos contratos temporários nas escolas particulares, onde a renovação anual está sujeita a fatores subjetivos como o desempenho e as relações com alunos e pais.

O ambiente escolar, por ser permeado por relações interpessoais intensas, exige uma atenção especial à hierarquia profissional. A pessoalização excessiva pode comprometer a objetividade nas avaliações de desempenho, a tomada de decisões e a resolução de con-

flitos. É preciso encontrar um equilíbrio entre o cuidado com as relações humanas e a manutenção de um ambiente de trabalho profissional. A personalização nas relações profissionais pode gerar situações como a dificuldade de um coordenador em avaliar negativamente o trabalho de um colega com quem possui uma amizade próxima. Essa situação pode comprometer a imparcialidade da avaliação e gerar insatisfação entre os demais membros da equipe. A ética profissional é fundamental para garantir um ambiente de trabalho saudável e produtivo. A ausência de limites entre o pessoal e o profissional pode gerar conflitos de interesse e comprometer a imparcialidade nas relações. Situações como a de um aluno que se beneficia do trabalho dos colegas sem contribuir de forma equitativa são um exemplo claro dessa falta de ética.

Na coordenação pedagógica, percebi a importância da individualidade. Cada profissional possui suas particularidades, e tentar moldá-los a um padrão único é ineficiente e injusto. A busca por benefícios pessoais em detrimento do trabalho em equipe, no entanto, compromete a qualidade do ensino e a imagem da educação. A falta de comprometimento dos profissionais com suas responsabilidades interrompe o fluxo do processo educativo e compromete os resultados. Quando um professor não cumpre suas funções, a aprendizagem dos alunos é prejudicada e a credibilidade da escola é abalada.

As reformas educacionais são essenciais, mas não são suficientes para garantir a qualidade do ensino. O professor, como principal agente do processo educativo, desempenha um papel fundamental na implementação dessas mudanças. Sem o engajamento dos professores, qualquer inovação pedagógica terá seus resultados limitados.

A frase *‘o tutor pode levar o cavalo à água, mas não pode fazê-lo beber’* é verdadeira, mas não isenta o professor de sua responsabilidade. Um professor desmotivado ou descompromissado pode desestimular os alunos e criar um ambiente de aprendizagem negativo. A qualidade do ensino depende tanto da disposição do aluno em aprender quanto da competência e do engajamento do professor.

A gestão democrática, de acordo com a LDB (Lei n. 9.394/96), é aquela que o protagonismo é múltiplo, ou seja, a comunidade escolar (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais

funcionários) é considerada sujeito ativo em todo o processo da gestão, participando de todas as decisões da escola. Assim, é imprescindível que cada um destes sujeitos tenha clareza e conhecimento de seu papel enquanto participante da comunidade escolar, cujo objetivo é o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

O professor, nesse cenário, deve buscar ferramentas e metodologias ativas para que o resultado seja alcançado. A equipe gestora deve oferecer a infraestrutura e condições ambientais/comportamentais para que o professor consiga realizar seu trabalho da melhor maneira possível. O aluno é um agente central desse processo, o foco deve estar nele, isso envolve questões amplas e complexas que vão além da sala de aula.

Com a experiência, aprendemos a adaptar nossos planos de aula às diversas realidades de cada turma, mesmo em ambientes desafiadores. A criação de um planejamento flexível, baseado em objetivos claros, permite que a mesma aula seja ajustada para atender a diferentes níveis de aprendizagem, evitando a necessidade de preparar materiais totalmente distintos para cada turma. Essa abordagem, no entanto, não elimina os desafios da sala de aula, mas otimiza nosso tempo e nos permite focar no que realmente importa: o aprendizado dos alunos.

Acho curioso como alguns colegas, durante as reuniões pedagógicas e nos corredores da escola, transmite uma imagem de “perfeição” que me parece distante da realidade. Essa postura, muitas vezes, esconde a falta de atualização ou um desinteresse genuíno pela profissão. Afinal, quem nunca teve dúvidas ou enfrentou dificuldades em sala de aula? Costumo dividir esses colegas em dois grupos: os que não se reciclam e os que não se importam.

O primeiro grupo é aquele que já memorizou o que precisa falar e fazer em cada aula. É sempre aquela mesma aula, onde as informações até mudam, precisam ser atualizadas, mas o método é o mais tradicional possível. O segundo grupo, só não se importa mesmo. Segue a maré e pronto. Não há continuidade ou devolutivas. Copia e cola os planejamos de acordo com o material adotado. Registra um planejamento invejável, mas sabemos que é sempre aula exposi-

tiva durante o ano letivo inteiro. Não vou entrar no mérito da aprendizagem, não aqui.

Existe um grupo de profissionais que não se encaixa nos padrões estabelecidos e que, por isso, sentem-se marginalizados. Essa sensação de não pertencimento pode gerar um sentimento de desmotivação e até mesmo de oposição. Um exemplo disso foi quando identifiquei alunos com dificuldades de leitura e fui questionada sobre minha atuação. A resposta da coordenação, além de evasiva, evidenciou a falta de um trabalho em equipe. Essa experiência me motivou a buscar um papel de liderança na escola, com o objetivo de promover um ambiente mais colaborativo e focado nas reais necessidades dos alunos. Fiquei me perguntando como esses alunos tinham notas boas em várias disciplinas. A resposta, infelizmente, é cada vez mais evidente: a busca desenfreada por aprovação, muitas vezes, leva à banalização do conhecimento. É preciso romper com esse ciclo e buscar uma educação mais significativa e desafiadora. Professores e alunos, diante de um sistema que prioriza a quantidade sobre a qualidade, acabam reproduzindo um ciclo vicioso de mediocridade, onde a aprendizagem genuína é sacrificada. No entanto, é fundamental reconhecer que essa situação não é culpa exclusiva dos professores, mas sim de um sistema que precisa ser urgentemente revisto.

Até quando atribuiremos ao sistema a responsabilidade exclusiva pelos problemas da educação? Boicotar o sistema não é a solução. É preciso exigir mais das secretarias de educação, com reuniões regulares e eficazes. Não basta apontar falhas ou buscar apenas reconhecimento. É fundamental que os gestores se engajem ativamente na resolução dos problemas que ultrapassam a capacidade dos professores e das escolas. É preciso ouvir mais os professores atuantes. Afinal, quem mais conhece a realidade da sala de aula do que os professores? É hora de transformar as reuniões em espaços de diálogo e ação, onde as demandas das escolas sejam ouvidas e atendidas. Já questionei em diversas ocasiões como conciliar a quantidade de reuniões com a execução das tarefas propostas.

As semanas pedagógicas, embora importantes para a reflexão sobre a prática educativa, muitas vezes se limitam a um discurso superficial e descontextualizado. As ideias de Paulo Freire, por exemplo,

são frequentemente citadas sem que haja uma efetiva compreensão de seus princípios. Na prática, a realidade da sala de aula é marcada por desafios que vão além das discussões teóricas, como a falta de recursos, a grande quantidade de alunos por turma e a crescente burocratização do trabalho docente. É preciso ir além das palavras e transformar em ações as ideias que tanto valorizamos. A falta de recursos, a pressão por resultados e a desvalorização da profissão docente são desafios que precisam ser enfrentados de forma coletiva.

A TEORIA É *FREIRIANA*. A PRÁTICA É MILITAR.

“Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (FREIRE. 2021, p. 37)

Não adianta ser professor assíduo, compreensivo, participativo, aquele que topa tudo pelo bem maior da equipe, esperando que no momento que precisar vai receber apoio. Não vai, NÃO! Você tem que fazer isso porque é o que compete ao cargo que assumiu. Senão, lamentavelmente, você irá se frustrar e adoecer.

É muito comum ouvir nas salas de professores a expressão “Interessante como as pessoas mudam quando assumem uma gestão ou coordenação”, mas será que estamos fazendo nosso papel ou estamos nos aproveitando das relações interpessoais para sermos desleixados com as nossas obrigações? Embora esse questionamento não anula o fato que muitos gestores realmente esquecem o que é uma sala de aula.

O que estou questionando aqui, não é o que está previsto em lei. Faltou sem atestado? Deve ser descontado! Isso é claro e está dentro da lei, mas vamos ser sinceros aqui, o peso é diferente para cada medida. Não estou generalizando, existem gestões que abusam do poder, mas na maioria das escolas que trabalhei observei/presenciei o favoritismo de um lado e a condenação do outro (é a pessoalização que venho citando). É preciso que a gestão saiba separar e cobrar

de todos de forma unilateral, só assim para que o sentimento de injustiça que assombra alguns colegas possa desaparecer.

Sobre essa contradição do professor quando se torna gestor/ coordenador, cabe bem no contexto a fala de Paulo Freire (2021, p.41):

“ [...]a violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação- a do ser menos. Como a distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos[...]”

É muito difícil se reconhecer como opressor, ainda mais ocupando um cargo de gestão, embora seja preciso se reconhecer como opressor, ou até mesmo oprimido para adquirir a consciência de não reproduzir esse cenário. O que não isenta ninguém de suas obrigações e vale a reflexão do que seria oprimir? Cobrar professor em sala de aula? Práticas diversas? Preenchimento de diários? Participação das formações, plantões pedagógicos? Peraí, Não! Isso não é ser opressor! A autocrítica é necessária e benéfica para a educação. Somos agentes dela. Não podemos esquecer do nosso comprometimento ao assumir nossa função enquanto professor.

Lembrando que a luta é coletiva, sempre!

VOCÊ NÃO É INSUBSTITUÍVEL

Passei no concurso em 2014 e que alegria, lembro que dava aula na escola particular e estava muito empolgada, explicava como aquela seria minha última aula. A aula da despedida. Ao passar pelos exames médicos para ser empossada, estava rouca no dia do exame de vídeo laringoscopia e não deu outra, apareceram micro nódulos na garganta. A junta médica me considerou inapta para assumir o cargo. Vivi um pesadelo desesperador.

Minha chance de conquistar a sonhada estabilidade estava escapando de mim. Recorri da decisão da junta com mandado de segurança solicitado pelo advogado e ganhei 20 dias para realizar e apresentar novos exames. Passei por uma fonoaudióloga que indicou alguns exercícios e repouso para a voz. Como? Trabalhava em escola particular. A fonoaudióloga concedeu 10 dias de atestado e o que eu fiz? Fui trabalhar. Não queria deixar meus alunos sem aula. Estava nessa escola há quase três anos e nunca tinha faltado ou atrasado, ao contrário, cobria as faltas dos colegas quando precisavam. Tinha banco de horas, já que não existia hora extra.

Por causa da minha situação em que eu não podia falar muito, achei alguns vídeos de documentários dentro dos assuntos que estávamos discutindo em sala, elaborei questões para que fossem respondidas à medida que fossem assistindo.

-Tudo certo? -NÃO!

Fui surpreendida pela diretora que me repreendeu na frente da turma e falou que aquilo ali não era aula. Que a programação da escola era revisão para uma prova que iria acontecer. Claro que eu tentei justificar a minha situação, falei do atestado que eu não deveria estar trabalhando e sim em casa repousando a voz, mas como sempre o lado mais fraco arrebenta. Eu simples funcionária errei ao ir trabalhar mesmo sem condições. Ao mesmo tempo em que eu estava desesperada com medo de não dar certo, estava aliviada porque se desse certo eu iria pedir demissão e assumir o concurso. Já pedi demissão algumas vezes ao longo dessa minha carreira que nem é tão longa, mas também não é tão recente. Não é fácil ser esclarecido, você ser um professor formando consciência de classe e ser submetido a situações ou rendas como essa de levar uma chamada na frente dos seus alunos por estar dando seu melhor que foi tido como o pior naquele momento.

O professor é muito cobrado: É cobrado a ser psicólogo, professor orientador, pai, mãe, delegado, médico, enfermeiro, advogado, mas a remuneração é uma só. Chico Anísio, ao interpretar o professor Raimundo já protestava: “e o salário, Ó!?”

É preciso mudar essa realidade, oferecendo aos professores o apoio e o reconhecimento que merecem para que possam desempenhar suas funções com excelência.

Situações assim ocorrem também na escola pública. A exemplo da necessidade de faltar, não necessariamente por razões médicas. É nesse momento que percebemos a importância do professor em sala. Quando o professor falta, o caos é instaurado na escola.

A depender da gestão, não adianta ser professor assíduo, compreensivo, participativo, aquele que topa tudo pelo bem maior da equipe, esperando receber apoio quando precisar. Não vai, NÃO!

Também não adianta dizer a verdade quando precisar se ausentar da sala por um dia, logo questionam o motivo de você deixar seus alunos sem aula. Seja a terapia do filho ou a castração do seu gato. Não é motivo, afinal você pode marcar qualquer dia para esses “compromissos”, não é mesmo? Essa preocupação sobre o aluno ficar sem aula é realmente autêntica? E quando liberam as aulas porque precisam de uma reunião, ou por falta d’água, queda de energia, falta de merenda? As aulas não são mais importantes? Sabemos que não existe reposição para essas aulas.

A gestão escolar imparcial, pautada em portarias e estatutos, é fundamental para garantir um ambiente educativo justo e equitativo, onde os direitos de todos os membros da comunidade escolar sejam respeitados e os deveres sejam cumpridos.

Defendo veementemente que, no âmbito da escola pública, a gestão deve ser pautada por princípios de imparcialidade, garantindo a equidade no tratamento de todos os envolvidos. É comum a defesa de que todos os professores vivenciem experiências de gestão em algum momento de suas carreiras. Para garantir uma gestão escolar eficiente e eficaz, é fundamental que os gestores e coordenadores mantenham uma conexão estreita com a realidade da sala de aula. A experiência em sala de aula é fundamental para o desenvolvimento profissional de gestores e coordenadores, permitindo uma maior compreensão das demandas e desafios da docência. Ao vivenciar a rotina dos professores, os gestores podem desenvolver ações mais adequadas e eficazes para o apoio pedagógico. A gestão democrática com a definição exata de hierarquia a partir das divergências entre teoria e prática e a sinalização concreta do real ambiente vivido em cada parte dessa hierarquia, transforma a escola num ambiente de trocas e não apenas de cobrança ou favoritismo. É difícil externar os anseios e dores

da educação sem apontar nossas falhas como profissionais. Até onde somos responsáveis pelo fracasso da educação? E a partir de onde não somos responsáveis por ele?

PROFESSORES E PROFESSAUROS

Celso Antunes(2014) escreveu um livro com esse título e o termo me chamou muita atenção. Comprei com olhar de soberba, já me intitulado professora, Claro! Ao ler, fui obrigada a fazer uma autocrítica que até postei no instagram e resolvi encaixar aqui nesse artigo.

Todo professor tem um pouco de **PROFESSAURO** também.

Por mais inovador, dinâmico, alto astral, parceiro que seja dos seus alunos, o sistema obriga a manter a DISCIPLINA em sala. Embora a disciplina não significa automaticamente que a aprendizagem esteja acontecendo. Há uma ordem na desordem das dinâmicas aplicadas, por exemplo. O que quero dizer é que nem sempre, uma sala barulhenta é sinônimo de falta de pulso, ou planejamento do professor.

O *Professauro* reproduz o que o sistema recheado de burocracias exige. Ele aparece nas nossas falas de “façam silêncio que isso cai na prova”, porque a prova é condicionada a que o aluno tenha informações padronizadas para repetir. Não há espaço para a imaginação.

A contradição entre o discurso inspirador das semanas pedagógicas e a realidade da rotina escolar, marcada por um calendário rígido e atividades padronizadas, resulta em um sentimento de frustração entre os professores, que veem suas expectativas de inovação se esvaírem diante da burocracia e da falta de autonomia.

Contudo, posso afirmar que
Também sou PROFESSAURO!
Lamento Sili, Você falhou!

PREPARE A AULA QUE GOSTARIA DE TER

Certa vez, em mais um início de ano letivo, uma professora pediu dicas de como preparar as aulas para prender a atenção dos alunos. Na hora, me veio essa frase: “prepare a aula que gostaria de ter”.

Não adianta copiar modelos. Não aprendemos na faculdade a ministrar aula, nem é possível ensinar a fórmula da aula perfeita. Geralmente, copiamos as aulas que tivemos na educação básica. Cada professor, ao longo da carreira, vai desenvolvendo métodos, a partir das metodologias e didáticas existentes. A teoria é importante, mas a prática só é desenvolvida com o dia a dia nos acertos e erros. O professor que copia modelos prontos, falha miseravelmente. Primeiro porque somos um universo e cada sala de aula é outro universo. Basta observar que a mesma aula é recebida diferente em cada turma. O começo da experiência em sala de aula é desesperador, nos frustramos ao perceber que não é possível seguir uma padronização. Com o passar do tempo, aliando formações e prática de sala de aula, vamos nos adaptando e automaticamente as variadas formas metodológicas de ministrar aquele conteúdo, acontece de forma espontânea. O professor aprende a empregar modelos diferentes sem que haja a necessidade de elaborar diversos planejamentos, onde o mesmo planejamento pode ser adaptado a cada perfil de turma.

Não importa que professor você seja: O professor autoritário, o professor desleixado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, sempre vai ficar uma marca, positiva ou negativa, naquele (s) aluno (s). Mas, mais importante que isso é a experiência que você quer construir ao longo da sua carreira profissional. Partindo do ponto que uma aula monótona, automática e sem objetivo claro se torna maçante também para nós. Daí a importância do exemplo no cumprimento dos seus deveres. O professor tem o dever de ministrar suas aulas, de realizar sua tarefa docente com excelência. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas e ambientais. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica. (FREIRE, 2021, p. 64).

Descubra a sua persona, que tipo de aula mais funciona com você e interprete a receptividade dos alunos. Utilize diversas ferramentas adaptadas ao seu modelo de ensino. Imprima sua marca e tudo vai dar certo. No entanto, tenha calma e respeite o seu processo de autoconhecimento profissional. Não vai ser no primeiro ano como

professor, que você vai se encontrar em sala. Também, não estagne, isso não é permitido na educação. Leia, participe de formações, troque experiência, experimente diversos modelos, observe os colegas, saia da sua bolha/área de formação e se desafie continuamente. A cada década, os moldes precisam ser renovados. A obsolescência não se resume apenas às tecnologias, mas também às formas comportamentais e de prioridades.

Os alunos - como todos nós - comportam-se de maneira muito diferente dependendo do seu modo de funcionamento: modo de aprendizagem ou modo de atuação. A motivação dada gera uma expectativa, mas cada aluno a recebe de uma forma específica. Se não fizer sentido para ele, não vai funcionar. É normal nos frustrarmos com aquela aula maravilhosa que roteirizamos pensando na empolgação da turma, mas na hora poucos compram a proposta, enquanto a maioria não responde como esperamos. Nessas horas, bate o desânimo mesmo, exercemos nossa autoridade, e ao aprofundarmos veremos que o problema é que a escola não acompanhou o modelo de consumo da sociedade atual. Não somos mais apenas professores. Somos publicitários e *marketeiros*. Precisamos saber vender nossa aula. Nessa hora sei que você está revirando os olhos e pensando que é o aluno que deve se interessar pelo conteúdo. O que não discordo totalmente, inclusive já repeti essa fala por várias vezes em conselhos de classe e na própria sala de aula. Contudo, vale a reflexão: Essa abordagem autoritária tem funcionado? Por quanto tempo? Em quantas aulas seremos desrespeitados novamente?

Veja que não estou desmerecendo qualquer prática pedagógica, apenas, indicando que você encontre a sua ou as que melhor funcionam com você. Não é porque fulano arranca elogios de todos que você precisa seguir como um manual o que fulano fala e faz em sala ou fora dela.

Em pedagogia da autonomia, Freire (2021, p.58) exemplifica: “Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados mas para aprender”, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos”.

Esse livro foi escrito em 1996, vamos adaptar a nossa realidade de 27 anos depois. Paulo Freire ali demonstra o interesse de adultos analfabetos, que conscientes da sua condição de explorados, veem na educação uma chance de mudar de vida. Observamos, nas salas de EJA (Educação de Jovens, Adultos e Idosos), conversas dispersas, resistência na execução de algumas atividades, espelhando o real motivo de estarem ali. Analfabetos não conseguem emprego! Mas ainda voltando às falas de Freire (2021), cabe ao professor conduzir, orientar e inspirar seus alunos, pois

“[...]é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. [...]” (FREIRE, 2001, p.24).

E OS PAIS, HEIN?!

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (**LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. ECA - ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**)

O ano é 2024 e para alguns pais só é falta de respeito se o aluno “tascar” um tapa na sua cara. A sala de aula, muitas vezes, independentemente do preparo do professor, tem se tornado um ambiente hostil. E, quando isso acontece, o ideal é chamar o responsável para que a parceria escola-família trabalhe em prol da melhor orientação do estudante.

O modelo atual, não está favorável a essa parceria. Vemos cada vez mais as escolas sendo usadas como depósitos de alunos e, a cada ciclo, mais “órfãos” de pais vivos encontramos em nossas salas.

Zagury (2006), em seu livro: O professor refém, constata através de pesquisa que a família abriu mão de seu papel essencial de geradora da ética e de primeira agência socializadora das novas gerações.

O pesadelo do professor não é o aluno indisciplinado, mas o fadado momento de encontrar os pais. E como não espelhar automaticamente a imagem dos alunos quando conhecemos seus pais. E parece que, em boa parte das experiências, quanto mais indisciplinado é o estudante, mais arrogante são os responsáveis. Coincidência?

Lembro da vez, que depois de meses tentando educar a turma inquieta do sétimo ano sobre como se comportar em sala de aula, explicando a importância do silêncio e atenção ao mesmo tempo em que explicava os assuntos e passava as orientações da atividade, tirei da sala o grupinho da bagunça e comuniquei à coordenação e direção que eles só entrariam na minha sala quando eu conversasse com os pais. Imagine aqui um cenário impossível de se concluir uma frase sequer.

Na semana seguinte, ao final da tarde, a gestora perguntou se eu poderia atender a ligação da mãe de fulano e prontamente respondi que a aguardava na escola porque a conversa deveria ser pessoalmente. Não sei onde a ofendi com essa atitude que ela chegou valente e não quis nem me ouvir. Proferiu ameaças e me acusou de ser mal-educada por não a ter atendido ao telefone. Tentei explicar os motivos e a importância de conversarmos pessoalmente, mas ela replicou perguntando se eu já havia falado com os pais dos outros alunos ou só o seu filho estava sendo perseguido. Concluiu questionando porque eu havia recolhido o celular do fulaninho-não faço mais isso- e advertiu que caso se repetisse iria ao ministério público me denunciar para eu aprender qual deveria ser meu lugar.

Nessa hora eu já estava respirando bem profundamente para evitar falar bobagens e mesmo assim respondi que repetiria quantas vezes fosse necessário até o aluno entender a finalidade de estar ali em sala de aula. E, sendo ele filho dela, era com ela que eu teria que falar, bem como os outros eu falaria com os respectivos responsáveis.

Ao se retirar, vendo que eu não aceitaria suas ameaças, ela foi se queixar com a equipe pedagógica que a acalmou e tranquilizou prometendo que não aconteceria mais. E a mim, foi solicitado não incomodar mais a mãe e resolvesse essas questões internamente.

É vergonhoso, lamentável, repugnante, mas real. Bem real.

Apesar das dificuldades, Zagury (2006) reconhece a dedicação dos professores e os considera verdadeiros heróis, dada a importância de seu trabalho e as condições adversas em que atuam. A indisciplina, a falta de motivação dos alunos e o excesso de tarefas são apontados como alguns dos principais desafios enfrentados pelos professores.

A educação brasileira não vai mal por causa de Paulo Freire, como afirmam os conservadores que, provavelmente nunca leram uma única linha dos seus textos. Para ele, ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Há situações em que a conduta do professor precisa ser mais enérgica em sala para que a proposta da aula seja realizada. O aluno, sem entender seu papel ali, enfrenta o professor e desestrutura toda a dinâmica da aula. A educação vai mal, em consequência da incivilidade e da falta de responsabilidade pessoal e social dos pais, que sem discernir seus deveres essenciais na formação da criança/jovem, delegam seu papel de principal orientador para a escola. A transferência de responsabilidade e a falta de punição dos pais são os verdadeiros motivadores do retrocesso educacional.

A escola não é um universo separado da sociedade. É reflexo dela e para ela. Se a sociedade está doente e não respeita as hierarquias e processos individuais, não vai ser na bolha escolar que isso vai ocorrer.

A ausência de um herói professor na Marvel é um reflexo da invisibilidade e do esgotamento que acometem muitos profissionais da educação. Enquanto os filmes celebram professores excepcionais que superam obstáculos, a realidade da sala de aula é marcada por desafios diários que minam a energia e a motivação desses profissionais.

Heróis professores existem, mas estão cansados!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto, explorei os diversos lados da profissão docente, desde os desafios da sala de aula até as relações com a gestão escolar e os pais. Evidenciei a importância de uma formação contínua e de um ambiente de trabalho que valorize o professor e suas con-

tribuições. No entanto, também pontuei a necessidade de uma transformação mais profunda no sistema educacional, que leve em conta as especificidades da sala de aula e a complexidade das relações interpessoais.

É preciso romper com a visão romantizada da profissão e reconhecer os desafios reais enfrentados pelos professores. A busca por soluções passa pela valorização da carreira docente, pela oferta de condições de trabalho adequadas e pela promoção de um diálogo constante entre todos os atores envolvidos no processo educativo.

Em última análise, parafraseando Paulo Freire (2021), a educação é um processo transformador que molda não apenas indivíduos, mas também a sociedade como um todo. Ao investir na formação de nossos jovens, investimos em um futuro mais justo e equitativo. A escola, como um espaço de construção do conhecimento e de desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo, desempenha um papel fundamental nesse processo. É nosso dever como educadores, pais e sociedade como um todo, trabalhar juntos para garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

Antunes, Celso. **Professores e professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas/** Celso Antunes.-9ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Claxton, Guy. **Ensinando os alunos a se ensinarem: o método do poder da aprendizagem/** Guy Claxton; prefácio de Carol S. Dweck; tradução de Daniela Barbosa Henrique.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

Freire, Paulo, 1991-1997. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/**Paulo Freire-69ª ed.-Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

Freire, Paulo, 1921-1997. **Pedagogia do Oprimido.** Paulo Freire-78ª ed.-Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

Zagury, Tania,1949- . **O professor refém: para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil/** Tania Zagury.- 7ª ed.- Rio de Janeiro: Record,2006.

CAPÍTULO 23

TEORIA DO “CAPITAL HUMANO”: UM PARADOXO

*HUMAN CAPITAL THEORY: A PARADOX***José Adalberto Cardoso**

Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)

Montes Claros – MG

<https://orcid.org/0000-0003-3915-2362>E-mail: historiaunimonted2016@gmail.com**RESUMO**

Nesse artigo nos ocuparemos em ilustrar, através de nossas vivências como docentes em escola pública, algumas das contradições observadas enquanto todo o esforço do sistema educacional brasileiro se volta para investimentos unicamente a atender as necessidades do mercado, isto é, na produção de “capital humano”. Nessa análise, apresentaremos sumariamente os postulados dos principais teóricos economicistas do “capital humano” e suas contradições serão demonstradas por autores como Michael Apple, Gaudêncio Frigotto e Pierre Bourdieu, dentre outros. Nossa hipótese é que o modelo idealizado de homem racional (*homo economicus*) possibilitou a existência da teoria do “capital humano”. Daremos relevância ao conceito de *habitus*, como contraponto aos postulados dessa teoria que é à base dos sistemas educacionais no Brasil e no mundo.

Palavras chave: Capital Humano; Homo Economicus; Habitus.

ABSTRACT

In this paper, we seek to illustrate, through our experiences as teachers in public schools, some of the contradictions observed as the Brazilian educational system increasingly directs its efforts toward investments that exclusively serve market needs, particularly through the production of “human capital.” This analysis briefly introduces the main pos-

tulates of key economic theorists of “human capital,” with their contradictions highlighted by authors such as Michael Apple, Gaudêncio Frigotto, and Pierre Bourdieu, among others. Our hypothesis is that the idealized model of the rational human (*homo economicus*) has enabled the development of human capital theory. We emphasize the concept of *habitus* as a counterpoint to the assumptions underlying this theory, which has become foundational to educational systems in Brazil and globally.

Keywords: Human Capital; *Homo Economicus*; *Habitus*.

1. Introdução

Para compreendermos os mecanismos que estimularam os investimentos em educação no Brasil é necessário também compreendermos o entrelaçamento entre educação e trabalho, ou ainda, educação e economia, feito atribuído à teoria do “capital humano”. Nesta, o desenvolvimento das forças produtivas das sociedades capitalistas tornou-se determinado pelos investimentos em educação e pesquisa, ou seja, nos investimentos para ampliar e desenvolver as habilidades e competências individuais.

O surgimento dessa teoria perpassou tacitamente por diversos teóricos na história do pensamento. Para Mark Blaug¹, uma das primeiras sugestões sobre a valorização do desenvolvimento das habilidades produtivas pode ser verificada em Adam Smith em *A riqueza das nações*, no momento em que ele (Smith) comparou o investimento em máquinas caras ao investimento em treinamento dos indivíduos. Segundo Smith:

Quando se instala uma máquina cara, deve-se esperar que o trabalho extraordinário a ser executado por ela antes que se desgaste permita recuperar o capital nela investido, no mínimo com o lucro normal. Uma pessoa formada ou treinada a custo de muito trabalho e tempo para qualquer ocupação que exija qualquer destreza e habilidade extraordinárias pode ser comparada a uma dessas máquinas dispendiosas².

1 BLAUG, Mark. Introdução à economia da educação. Porto Alegre: Globo, 1975

2 SMITH, Adam. A riqueza das nações, investigações sobre a sua natureza e suas causas. Vol. I, Capítulo X, primeira parte. São Paulo: Nova Cultural, 1996, p. 149.

Comparar o investimento no desempenho humano com o investimento em máquinas não pareceu muito palatável ao gosto dos intelectuais conservadores do final do século XVIII³. No entanto, para os teóricos da segunda metade do século XX, tornou-se o prato principal. Dessa forma, a intuição de Smith ressurgiu como teoria, somente a partir da década de 1950, com os trabalhos denominados “Capital Humano” dos economistas Theodore W. Schultz e Gary Becker, ambos apoiados e amplamente divulgados por Milton Friedman dentre outros⁴. Segundo Theodore Schultz,

Os economistas sempre souberam que as pessoas são parte importante da riqueza das nações. Medida em função daquilo com que o trabalho contribui para a produção, a capacidade produtiva dos seres humanos é, no momento, vastamente muito maior do que todas as formas de riqueza tomadas em conjunto. (...) ressalva em considerar os resultados dos investimentos do homem em si, como capital, uma vez que, trata-se de homens livres e não ativos a serem manipulados no mercado⁵.

Apesar das muitas e evidentes contradições, esse modo de percepção da realidade tem sido o motor primeiro para os incentivos nos investimentos em educação. A princípio, a teoria do “capital humano”, considerada uma teoria neutra por Michael W. Apple⁶, pois, de certa forma, responderia a anseios multilaterais do espectro político econômico e social, transmite a ideia de desenvolvimento e ao mesmo tempo, de

3 Em 1890, Alfred Marshal refutou categoricamente tal comparação entre investimento em homens e máquinas feito por Smith. Para Marshal, o investimento em educação é muito superior do que seu retorno e os benefícios dessa educação ficam nas mãos de quem possui condição e a disposição de tal investimento. Ver: BLAUG, Mark. Introdução à economia da educação. Porto Alegre: Globo, 1975.

4 Em nosso entendimento Smith falava de dispêndio de investimento para treinamento de mão de obra e sua especialização, e não educação regular e formal – algo que era impensado no século XVIII. A comparação é um pouco injusta com Smith. Não entendemos que Smith teve intenção fazer a associação de mundo do trabalho e espaço escolar, pois a Escola como instituição não era aplicada no contexto de Smith. Entendemos a leitura que os neoliberais fizeram de Smith, incorporando elementos absolutamente impensados pelo escocês. Trata-se do “refúgio a autoridade” silogismo muito utilizado por eles e que serão demonstrados sempre que acharmos viável.

5 SCHULTZ, W. Theodore, O capital humano; investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973, pp. 32-33.

6 APPLE, W. Michael. Educação e Poder, Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

mobilidade dentro das camadas sociais, ou seja, também aos mais profundos anseios progressistas. Mas, para Gaudêncio Frigoto:

A teoria do capital humano deriva necessariamente da concepção de homem, de sociedade que ela busca veicular e legitimar, e da função de escamoteamento das relações de produção que ocorrem concretamente na sociedade capitalista. (...) a função da teoria do capital humano reside não enquanto revela, mas o quanto esconde a verdadeira natureza dos fenômenos⁷.

Nesse sentido, a teoria vai de encontro aos ideais progressistas, uma vez que, exclui a “mobilidade humana”, isto é, no sentido, do desenvolvimento do homem enquanto homem. Pois, a base fundante da teoria do “capital humano” não está fundamentada no terreno sólido da realidade, ou seja, dentro do movimento histórico, lugar que abarca todas as teorias cujo escopo deveria ser representar, refletir, espelhar a realidade e não cria-la⁸.

Nesse sentido, a crítica apresentada nesse trabalho relativo à teoria do “capital humano” recorrerá a esse caráter a-histórico do discurso econômico produzido em torno dessa teoria. É a-histórico no sentido de ser produzido concebendo a existência quimérica do “*homo economicus*” cuja essência individualista, competitiva, calculista e maximizador de ganhos, tornou-se “real” através desse discurso⁹.

Contudo, não nos ocuparemos em refutar a base metodológica em que se apoia tal teoria.¹⁰ Nosso escopo será apresentar os desdobramentos empíricos relativos à educação brasileira, onde um dos efeitos perversos dessa teoria encontra-se no caráter universal e meritocrático do currículo educacional que visa resultados iguais dentro da diversidade social e cultural de um país continental como o Brasil.

7 FRIGOTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista, 3ª ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, pp. 52-53.

8 SILVA, Tomás Tadeu da. Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo, 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.11.

9 Sobre o *homo economicus*, ver o primeiro capítulo desse trabalho.

10 Existem diversos trabalhos que se ocupam em refutar o método utilizado pelos economistas. Ver, FRIGOTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista, 3ª ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

Nossa metodologia é de natureza qualitativa, exploratória e interpretativa, visamos aprofundar a compreensão das contradições inerentes à teoria do “capital humano” no contexto da educação pública brasileira. Inicialmente, será realizada uma revisão bibliográfica, que abrange vários trabalhos dos teóricos economicistas do “capital humano”, bem como das críticas levantadas por autores renomados na área da educação e sociologia, como Michael Apple, Gaudêncio Frigotto e Pierre Bourdieu, dentre outros. A análise documental de políticas educacionais e programas de governo que refletem a influência dessa teoria foi parte crucial dessa pesquisa.

As observações participativas, entrevistas semiestruturadas com outros educadores, e análises de conteúdo de materiais didáticos e planos de ensino nos permitiu identificar e ilustrar as discrepâncias entre a teoria e a prática, e como o foco na produção de “capital humano” interfere na qualidade e a direção da educação oferecida.

Além disso, foi dada especial atenção ao conceito de *habitus* de Bourdieu, explorando como as disposições internalizadas pelos indivíduos podem tanto reproduzir quanto desafiar os postulados do “capital humano”. Para isso, utilizamos a análise de discurso crítica para examinar as narrativas dos alunos e professores sobre suas experiências educacionais.

A hipótese central desse trabalho será testada por meio de uma triangulação metodológica, combinando os dados qualitativos coletados com a revisão teórica. Espera-se que esta abordagem multifacetada forneça uma visão holística e crítica das implicações da teoria do “capital humano” na educação pública, contribuindo assim para o debate acadêmico e para a formulação de políticas educacionais mais inclusivas e humanizadoras.

2. Teoria do “capital humano”: um paradoxo

Frigotto explica que toda a análise circundante da teoria do capital humano está apoiada em pressupostos de interpretação da realidade da economia neoclássica. Estas estão embasadas na neutralidade científica advinda do positivismo, do isolamento da filosofia po-

lítica em relação à economia, reduzindo a realidade apenas ao “fator econômico¹¹”.

O positivismo e individualismo metodológico reduz o comportamento humano puramente à objetividade e racionalidade. Para ele, Coerente com a base positivista à economia neoclássica burguesa se concebe como uma teoria formada por um arcabouço analítico atemporal, sendo uma questão empírica saber onde ela se aplica de maneira útil. Trata-se, pois de uma teoria econômica que se julga geral para qualquer sociedade e momento histórico.¹² Esse indivíduo objetivo e racional, o *homo economicus*, é produto da sociedade capitalista. Sendo assim, o escopo de uma educação “eficaz” deve girar em torno do desenvolvimento desse modelo de sociedade, baseada na produção e consumo. Dessa forma, o sistema educacional deverá assim, preocupar-se apenas em manter e reproduzir a correspondência entre educação e trabalho.

Nesse sentido, toda base curricular deverá atender as demandas do capitalismo. No caso brasileiro, as exigências dessa demanda estão explicitadas pelo número de vezes que encontramos os termos “*qualificação e trabalho*” exposto em todo o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC¹³).

Para Theodore W. Schultz, o vínculo entre indivíduo e mercado ocorre pelo processo educacional ou dentro das empresas quando se investe grandes somas de capital, individualmente ou coletivamente. Ele classificou como “capital humano” o retorno desse investimento, ou seja, a educação formal torna-se parte do mercado, pois, produz um tipo de capital essencial para a manutenção do capitalismo. Para Schultz: “O investimento no homem pode aumentar tanto as suas sa-

11 FRIGOTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutivo: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista, 3ª ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

12 FRIGOTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutivo: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista, 3ª ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

13 A BNCC é o documento que integra a política nacional da Educação Básica e visa alinhar outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. VER: BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30/01/2023.

tisfações quanto os serviços produtivos, que são a sua contribuição quando trabalha; e os serviços produtivos das máquinas e das estruturas podem também, ser aumentadas dessa maneira¹⁴.

Para esse autor, os investimentos em “capital humano” são classificados da seguinte maneira: “escolaridade e educação de nível mais alto, treinamento realizado no local do emprego, migração, saúde e informação econômica¹⁵”. Para ele, a aplicação desses investimentos resultaria em maior produtividade e rendimentos, desenvolveria uma maior distribuição de renda, favoreceria a migração de pessoas tecnicamente habilitadas, além de, maior dedicação e investimentos nos serviços educacionais e maior motivação do rendimento escolar pelos educandos, dentre outros.

Assim, com a promessa desses efeitos econômicos prometidos pela teoria do capital humano de ganhos na produtividade, no crescimento econômico e no ajustamento das defasagens, capaz de levar as economias do mundo rumo ao equilíbrio, foram os motivadores dos investimentos em educação pelo mundo capitalista.¹⁶ É certo que, para efetivação de tal empreitada, parece ter “passado despercebido” o “tipo ideal” de sociedade em que tal teoria fora formulada, isto é, em uma sociedade com plena liberdade de mercado aonde toda a ação é destinada exclusivamente para a maximização dos ganhos mediatos ou imediatos dos indivíduos movidos pela ilusão meritocrática.

Outro ponto importante, colocado por Schultz, para justificar a teoria do capital humano, foi colocar todos os trabalhadores como capitalistas e livres, investir em si mesmo é uma das maneiras que a liberdade lhe concede para maximizar os seus ganhos. Este “espírito empresarial” baseado no “empreendedorismo” encontra-se em diver-

14 SCHULTZ, W. Theodore, O capital humano; investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973, p. 14.

15 SCHULTZ, W. Theodore, O capital humano; investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973, p. 17.

16 Concluímos daí a corrida pelas reformas educacionais no Brasil na década de 1950 denominado por Dermeval Saviani como “escola tecnicista”. O segundo momento dessa corrida aconteceu na década de 1990, após o “consenso de Washington (1989)”. Essa nova corrida por reformas, tendeu a reforçar o tecnicismo das escolas no Brasil, Luiz Carlos de Freitas denominou “escola neotecnicista”. Veja: SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia, Campinas SP: Autores Associados, 2008; FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. 1ª ed. – São Paulo: Expressão popular, 2018.

sos discursos políticos sobre as reformas educacionais a serem inseridas pelo “Novo ensino médio” no Brasil. Segundo Theodore Schultz:

Os trabalhadores transformaram-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações das empresas, como o folclore colocaria a questão, mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico. Esse conhecimento e essa capacidade são em grande parte o produto de investimento e, combinados com outros investimentos humanos, são responsáveis predominantemente pela superioridade produtiva dos países tecnicamente avançados. Omiti-los, ao estudar-se o crescimento econômico, é o mesmo que explicar a ideologia soviética sem a figura de Marx¹⁷.

A teoria do capital humano exposta por Schultz elimina a perspectiva da luta de classe ao fazer o indivíduo “capitalista de si mesmo” tornando-o responsável pelo seu destino. Somente os investimentos em si mesmo, o tornará meritório dos seus ganhos.¹⁸ Essa “crença” se propagou de tal maneira, que os indivíduos passaram a justificar os seus “fracassos” culpando a si mesmo por não ter investido o suficiente em sua escolarização.¹⁹ A Escola se apresenta ao indivíduo como o *locus* principal desses investimentos, independentemente das suas condições objetivas para tal.

Dessa forma, justificam-se as políticas de responsabilização e precarização do trabalho, como resultados dos baixos investimentos em educação. Esta justificativa ainda se sustenta mesmo com a notória precarização dos títulos escolares. São inúmeros²⁰ os exemplos de

17 SCHULTZ, W. Theodore, O capital humano; investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973, p. 35.

18 Para Marx e Gramsci, o conhecimento em si não determina a posição do sujeito na cadeia e no modo de produção. Ele pode ser um assistente, um complemento para reforço ideológico (daí o intelectual tradicional ou orgânico do Gramsci). É a situação do sujeito perante a extração da mais valia que definirá se ele é explorador ou explorado. Os neoliberais têm uma forma de ler Marx que é muito peculiar. Ver: MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Expressão Popular, 2008. GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

19 Ao conversar com pessoas em situação economicamente precárias, verificamos que o primeiro motivo para a sua condição, apresentado por ele mesmo, foi “eu não segui os conselhos dos meus pais, não fui para a escola”.

20 De acordo com pesquisa realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) com base em dados do IBGE referente ao primeiro semestre de 2022, foi constatado um aumento significativo de 749 mil trabalhadores graduados no

peças que conseguem, depois de grandes sacrifícios, alcançar títulos em universidades e não são absorvidos pelo mercado de trabalho, e por necessidade em sobreviver, arrastam-se para as funções menos valorizadas.²¹ Na concepção de Gaudêncio Frigoto:

O raciocínio da concepção de capital humano, tanto do ponto de vista do desenvolvimento econômico como da renda individual, é que a educação, o treinamento são criadores da capacidade de trabalho. Um investimento marginal (pelo menos até certo nível) em educação ou treinamento permite uma oportunidade marginal. Concedendo o salário ou a renda como preço do trabalho, o indivíduo, produzindo mais, conseqüentemente ganhará mais. A definição de renda, nesse raciocínio, é uma decisão individual. Se passa fome, a decisão é dele (indivíduo); se fica rico, também.²²

Ao tornar o indivíduo “empresa de si mesmo”, responsável tanto pelo sucesso ou fracasso de seus empreendimentos, a ideologia econômica, exige a instituição escolar nos moldes da economia neoliberal, do seu caráter reprodutivista na distribuição dos bens culturais valorizados pela elite dominante. Nesse sentido, a escola contribui para a estratificação social, onde “os indivíduos ganham seu lugar na hierarquia de estratificação segundo o critério de mérito²³”. Por essa lógica da responsabilização, a escola resolve também os problemas da evasão e retenção de alunos, pois delega tal aspecto ao uso da liberdade individual de fazer escolhas, e não um problema estrutural.

mercado de trabalho. No entanto, é preocupante observar que 78,6% desse total, equivalente a 589 mil pessoas, acabaram ocupando vagas atípicas, que ofereciam remuneração inferior e não recebiam conforme a sua formação superior. Entre as aspirações por essa tendência estão balconistas e vendedores de lojas, que registraram um crescimento combinado de 23,8% no número de graduados que ficaram nessas áreas. Acesso: <https://www.otempo.com.br/economia/quase-80-dos-brasileiros-com-nivel-superior-trabalham-em-cargos-inferiores-1.2732954> 20/06/2023.

21 Esse fato tornou-se notório no caso Brasileiro ao verificarmos motoristas de aplicativos, caixas de supermercados, atendente de telemarketing, dentre outras, com titulações em engenharias, licenciaturas, dentre outras que deram origem ao neologismo “uberização” do trabalho, para caracterizar essa condição dos agentes sociais.

22 FRIGOTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista, 3ª ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p.50.

23 FRIGOTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista, 3ª ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p.61.

Corroboramos com Michael Apple quando ele argumenta que, dentro da lógica econômica, a escola é um “aparato de produção de mercadorias”, onde essas mercadorias são representadas por “conhecimentos e pessoas”. Apple ressalta que essa dinâmica não é resultado de uma conspiração consciente, embora seja influenciada por políticas educacionais e currículos intencionalmente projetados. Em vez disso, trata-se de uma causalidade estrutural, uma racionalização necessária para que uma sociedade injusta seja capaz de reproduzir a si mesma, não sendo atribuída exclusivamente a um planejamento manipulado por um pequeno grupo de capitalistas.

Ao retomar a questão sobre a “liberdade” ou da capacidade humana de “fazer escolhas”, Gary Becker formulou a teoria da “ação racional”, considerada por ele, um complemento à teoria do “capital humano”. Para Becker, os investimentos em educação, saúde e outros, são avaliados pelos indivíduos pesando custos e benefícios. Os agentes econômicos levam em conta em suas decisões, probabilidade de morte, imposto de renda, crescimento econômico, dentre outros.

Dessa forma, os indivíduos maximizam o bem estar como o concebem. Seu comportamento é voltado para o futuro e também é consistente ao longo do tempo.²⁴ Para Becker, cada ação humana é racional e calculada, refletindo as escolhas feitas pelos indivíduos. Esse cálculo permite antecipar as consequências incertas de tais ações.

Nesse sentido, os comportamentos do presente são direcionados para um futuro incerto de maneira racional e calculada. O “sucesso” ou “fracasso” desses indivíduos é enraizado no passado, uma vez que este pode influenciar as atitudes e valores dos agentes econômicos. Além disso, fatores como renda, tempo, memória, capacidade de cálculo e outras limitações de recursos, bem como as oportunidades disponíveis no mercado, funcionam como limitadores das ações individuais.

Becker reconhece a degradação moral inscrita na denominação da teoria “capital humano”, pois, falam-se investimentos em humanos e não em máquinas, ou a educação como experiência cultural para o investimento. O seu esforço se concentra em calcular as ta-

24 Ver: Nobel Lecture: The Economic Way of Looking at Behavior Author(s): Gary S. Becker Source: The Journal of Political Economy, Vol. 101, No. 3 (Jun. 1993), pp. 385-409 Published by: The University of Chicago Press, Stable. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2138769>, acesso em 17/01/2023 às 05:36. (Tradução nossa).

xas de retorno privado e social para homens, mulheres, negros e outros grupos de investimentos em diferentes níveis de educação. Na sua análise empírica estão incluídos testes de QI, de aptidão, dentre outros,²⁵ que o levou a reforçar a aceitação e a fé dos governos nessa teoria, que segundo ele:

O acúmulo de evidências sobre os benefícios econômicos da escolaridade e do treinamento também promoveu a importância do capital humano nas discussões políticas. Essa nova fé no capital humano reformulou a forma como os governos abordaram o problema de estimular o crescimento e a produtividade, como foi demonstrado pela ênfase no capital humano na recente eleição dos EUA²⁶.

A teoria dos investimentos em capital humano formulada por Becker visa relacionar a desigualdade de rendimento escolar, a diferença de talentos, antecedentes e legados familiares, por meio da teoria da “ação racional”. Em outras palavras, o indivíduo, possui a capacidade inata para avaliar racionalmente os benefícios e os custos de atividades, como educação, treinamento, gastos com saúde, migração e formação de hábitos que alteram radicalmente a forma como elas são²⁷.

Segundo Becker, esse modelo da “escolha racional” fornece a base mais promissora atualmente disponível para uma abordagem unificada da análise do mundo social por estudiosos das ciências sociais. De fato, é conspícua a presença dessa ideia nas ações dos governos na atualidade.

Ao verificarmos a BNCC brasileira, encontramos toda ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências orientadas para o

25 Gaudêncio Frigoto aborda sobre o método empírico utilizado por Becker e outros teóricos do capital humano. Ver: FRIGOTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*, 3ª ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

26 Nobel Lecture: The Economic Way of Looking at Behavior Author(s): Gary S. Becker Source: The Journal of Political Economy, Vol. 101, No. 3 (Jun. 1993), pp. 385-409 Published by: The University of Chicago Press, Stable. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2138769>, acesso em 17/01/2023 às 05:36. (Tradução nossa).

27 Nobel Lecture: The Economic Way of Looking at Behavior Author(s): Gary S. Becker Source: The Journal of Political Economy, Vol. 101, No. 3 (Jun. 1993), pp. 385-409 Published by: The University of Chicago Press, Stable. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2138769>, acesso em 17/01/2023 às 05:36. (Tradução nossa).

mercado, ou seja, um claro empenho do uso da educação para produzir e reproduzir trabalhadores urbanos e assalariados²⁸.

Palavras como “desenvolvimento” e “crescimento” são motivadoras para que haja consenso nas postulações da teoria do capital humano, apesar dos inúmeros trabalhos entre economistas e sociólogos que se dedicaram a refutá-la. A exemplo, o economista Mark Blaug, também adepto da teoria do capital humano, afirma que a educação formal (escolar) é evidentemente consumo, mas o treinamento para o trabalho é investimento. Portanto, se na economia, o crescimento é maximizado pelo “investimento” e minimizado pelo “consumo”, logo, torna-se contraditório dizer que a educação contribui para o crescimento econômico.²⁹

Nesse sentido, Blaug distingue “educação”, desconsiderando a sua amplitude para a formação humana, do treinamento profissional. Para ele, a primeira é consumo e a segunda, investimento. Ele resume a “educação” apenas como à aquisição de habilidades e competências incorporadas ao indivíduo que resultará em uma melhor produtividade futura, nessa medida:

As consequências da educação no sentido de habilidades e competências podem ser consideradas capital humano, o que não implica em dizer que as próprias pessoas estejam sendo tratadas como capital. (...) Para Ricardo, alimentar os humanos era como se injetar combustível nas máquinas. O capital humano é investimentos passados nas habilidades das pessoas, não o valor das próprias pessoas.³⁰

Distinguir entre investimento e consumo foram o fator decisivo nas propostas dos autores supramencionados. Tanto para Friedman, Becker, Schultz ou Blaug, dentre outros, fazem questão de ressaltar aquilo que consideram essencial em termos educacionais, ou seja, o ensino voltado puramente para o desenvolvimento de habilidades e competências úteis ao mercado.³¹ Para eles essa percepção entre

28 Reforçaremos a nossa afirmativa no decorrer desse trabalho. Nossas hipóteses nos leva a postular a consonância entre os currículos nacionais e o mercado.

29 BLAUG, Mark. Introdução à economia da educação. Porto Alegre: Globo, 1975, p.18.

30 BLAUG, Mark. Introdução à economia da educação. Porto Alegre: Globo, 1975, pp.19 -20.

31 O que apresentamos até o momento nos permite inferir tal conclusão. Para maior aprofunda-

investimento e consumo torna-se imprescindível, pois varia de lugar para lugar e segue a ótica dos tomadores de decisões que conhecendo as consequências econômicas relativas à educação, podem conceituá-la como gasto ou investimento.

No Brasil atual, consonantes com essa definição de educação, prosperam os discursos defensores que se manifestam na arena decisória, com a proposta de excluir disciplinas escolares, principalmente as voltadas para as humanidades, taxadas como meras frivolidades que só geram gastos aos cofres públicos. Para estes, deve-se enfatizar apenas o ensino de matemática e português e itinerários “formativos” e sobrepor a todas as demais disciplinas consideradas obsoletas para desenvolver as “competências e habilidades” para a produção.³²

Investimentos em saúde e educação tornaram-se as principais promessas das campanhas políticas entre os partidos brasileiros. As ideologias partidárias reconheceram a importância dos investimentos nesses setores que promovem o “capital humano”, daí, a aparência de “neutralidade” postulada por Michael Apple sobre essa teoria, segundo ele:

(...) não é novidade a existência de uma relação entre o conhecimento e a economia. Frequentemente tal relação é reconhecida quer pelos marxistas quer pelos não marxistas. Por exemplo, de entre as respostas a tal relação, e que têm dominado o nosso raciocínio sobre aquilo que as escolas fazem, encontram-se duas abordagens recentes - uma supostamente **neutra**, a outra situada no campo da esquerda. Basicamente, embora não sejam mais do que tipos ideais que encobrem diferenças concretas no seu seio, podem denominar-se por teoria do capital humano e teoria da distribuição³³.

No entanto, o autor reconhece que a questão educacional é uma questão política e não econômica. A educação perde-se a sua importância na medida em que aumenta a racionalidade “processo/produto”,³⁴

mento recomendamos o estudo das obras supramencionadas desses autores.

32 Fazemos referência à fala do então ministro da educação do governo Jair Messias Bolsonaro dada em entrevista no *É Notícia* com Abraham Weintraub, ministro da Educação, (17/09/19) disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HsyRtexsvNQ> acessado no dia 18/01/2023.

33 APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto: Portugal: Porto editora, 2001, p.94 (Grifo nosso).

34 APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto: Portugal: Porto editora, 2001, p.74.

e isso ocorre, quando o econômico se impõe como o único escopo da educação, ou seja, produzir massivamente o “capital humano”.

Dentre as diferenças entre o pensamento liberal e o progressista, encontra-se a definição de “homem” e, consequentemente, de “educação” que esses concebem. Enquanto os liberais (ou o seu extremo neoliberal), o *homo economicus* e seus atributos, se apresentam como o produto de um modelo de sociedade que se impõe como universal, ou seja, o capitalismo como a única “realidade” possível. Para o pensamento progressista, o homem se define como um ser social, provido de um corpo concreto que se inscreve no mundo histórico que na definição de Frigoto apoiando-se em Gramsci:

O conceito de homem não é um conceito abstrato, a-histórico; pelo contrário, é um conceito concreto, nesta concepção o homem não se define por uma natureza humana dada, universal, mas como um devir histórico que se faz, se produz pelo trabalho. A pergunta concreta, histórica, que se põe adequadamente a apreensão do conceito de homem não é, pois, o que é o homem, mas como é produzido o homem. O homem concreto é concebido, então, como uma síntese das relações sociais que ele estabelece na produção de sua existência³⁵.

Para Karl Polanyi, foi baseado em um contexto particular em que a economia de uma parte do mundo foi totalmente modificada pela industrialização, que Adam Smith propôs a divisão social do trabalho resultante do interesse pela barganha e troca do homem primitivo. Para Polanyi, “essa foi a falácia sobre o passado que mais afetou diretamente o futuro. Até aquele momento (século XIX), não havia nenhum estudo de outras culturas que confirmaria essa propensão humana para o mercado”.³⁶ O sentido a-histórico do *homo economicus* encontra-se nesse paradigma de Smith, uma vez que, admitindo-se apenas um caso particular e possível da realidade, dentro do universo

35 FRIGOTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista, 3ª ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p.72; ver também: GRAMSCI, Antônio. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A. 1978ª, pp. 37-40.

36 Ver: POLANYI, Karl. A Grande transformação: As origens da nossa época; tradução de Fanny Wrabel. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: compus, 2000 pp. 62-75.

das possibilidades, concluiu um modelo particular de sociedade e atribuiu-lhe a potência universal pelo princípio de autoridade.

Segundo Polanyi, os equívocos metodológicos do economista Adam Smith foram seguidos por outros economistas, tais como Herbert Spencer, que também “equacionou o princípio da divisão do trabalho com a barganha e a troca”. Cerca de cinquenta anos mais tarde, Ludwig Von Mises e Valter Lippman puderam reiterar a mesma falácia. Pelo mesmo princípio da autoridade conferida a esses teóricos, continuou-se a conceber o *homo economicus* como verdadeiro.

Para Pierre Bourdieu, esse modo de pensamento dos economistas neoclássicos, que resultou no *homo economicus*, se assemelha ao modo de pensar escolástico. “Trata-se da (*scholastic fallacy*) falácia escolástica, uma forma de interpretação das práticas dos agentes em que os teóricos buscam adaptar à realidade a sua teoria e não o inverso disso” Para ele é essa autoridade concebida aos teóricos economicistas, através de nóbéis e outras premiações que lhes conferem poder simbólico “o que dissimulam as noções abstratas da teoria econômica que, em virtude de uma *fictio juris*, converte em lei imanente da economia em norma universal da prática econômica conveniente³⁷”.

Para escaparmos de erros como o “individualismo metodológico” ou o “nominalismo³⁸”, encontramos no conceito de *habitus*³⁹ a possibilidade de apreender as práticas dos agentes sociais nos seus respectivos campos de ação, e assim, responder a questão proposta por Gramsci “como é produzido o homem?⁴⁰”. Para Bourdieu, uso desse conceito se justifica, pois:

Uma das funções principais da noção de *habitus* consiste em Descartar dois erros complementares cujo princípio é a visão escolástica: de um lado, o mecanismo segundo o qual a ação constitui o efeito mecânico da coerção de causas externas; de outro, o finalismo segun-

37 BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In Escritos de Educação. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs), 9ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007, p. 91.

38 O individualismo metodológico atribui a existência apenas de indivíduos enquanto o nominalismo radical a realidade social são apenas palavras. Ver: BOURDIEU, Pierre. Meditações Pascalinas; tradução: Sérgio Miceli. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, pp. 189-194.

39 Tratamos sumariamente sobre o *habitus* no primeiro capítulo desse trabalho.

40 Entendemos nesse trabalho que o *habitus* corresponde a questão elaborada por Gramsci em GRAMSCI, Antônio. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A. 1978ª, pp. 37-40.

do o qual, sobretudo por conta da teoria da ação racional, o agente atua de maneira livre, consciente e, como dizem alguns utilitaristas, *with full understanding*, sendo a ação o produto de um cálculo das chances e dos ganhos. Contra ambas as teorias, convém ressaltar que os agentes sociais são dotados de *habitus*, inscritos nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar, sem posição explícita de finalidades nem cálculo racional de meios, estratégias adaptadas, e incessantemente renovadas, situadas porém nos limites das constrições estruturais de que são o produto e que as definem.⁴¹

O *habitus* é uma constatação antropológica que consegue captar as disposições dos agentes para a ação. O modo cartesiano de pensar (dualidade entre corpo e mente, por exemplo) pode-nos gerar *a priori*, certa dificuldade na compreensão desse conceito. Devido à dificuldade (historicamente imposta pela visão dualista da realidade) que se pode encontrar em conceber apenas o corpo como unidade ontológica da realidade, ou seja, é no corpo que se inscreve a realidade objetiva do mundo⁴².

O agente social, na medida em que é dotado de um *habitus*, é um *individual coletivo ou um coletivo individualizado pela incorporação das estruturas objetivas*. O individual, o subjetivo, é social, coletivo. O *habitus* é a subjetividade socializada, transcendência histórica cujos esquemas de percepção e de apreciação (o sistema de preferência, de gostos) são o resultado da história coletiva e individual⁴³.

41 BOURDIEU, Pierre. *Meditações Pascalinas*; tradução: Sérgio Miceli. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 169.

42 Não delongaremos nessa questão filosófica, mas percebemos em Bourdieu, uma abordagem monista para a compreensão desse conceito. Recomendamos a obra BOURDIEU, Pierre. *Meditações Pascalinas*; tradução: Sérgio Miceli. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. O conceito de *hêxis corpórea*, em Aristóteles se aproxima do conceito de *habitus* em Bourdieu. Ver: CATANI, Afrânio et al. *Vocabulário Bourdieu*. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

43 BOURDIEU, Pierre. *As Estruturas sociais da economia*. 1ª ed. Porto: Campo das Letras - Editores, S.A., 2006, p. 190.

É o ajustamento perfeito entre o *habitus* ao campo que engendra a *a priori* a ilusão empírica e economicista do agente como calculador racional que busca maximizar o seu ganho em investimentos em si mesmo como um “capital humano⁴⁴”. Nesse sentido, a teoria econômica não pode conceber outra finalidade de qualquer sistema de ensino que não esteja voltado unicamente para a produção das forças produtivas.

3. Considerações finais

Reconhecemos a complexidade de descrever de forma exaustiva todas as consequências que o modelo neoliberal traz para a Educação brasileira. No entanto, é evidente que o impacto desse modelo está em curso e é urgente abordar suas implicações. Diversos estados, como São Paulo, Pernambuco e Minas Gerais, já programaram políticas que promovem, direta ou indiretamente, a privatização das escolas públicas. Isso é feito por meio de parcerias público-privadas ou terceirização de serviços educacionais, enfraquecendo a gestão pública e comprometendo o caráter igualitário da educação.

Esses movimentos são justificados sob o pretexto de maximizar a produção do “capital humano”, mesmo em um país que tem enfrentado um processo de desindustrialização nas últimas décadas.

Esses esforços de pesquisa são fundamentais para conscientizar e mobilizar a sociedade, pois enfrentamos um modelo que utiliza estratégias de convencimento através da mídia e de narrativas atraentes. A doutrina neoliberal se camufla em discursos de “modernização” e “democratização do ensino”, mas seu verdadeiro propósito é submeter à educação aos interesses de mercado. Ao distorcer conceitos, como “educação para todos”, a privatização é justificada como sinônimo de “eficiência” e “racionalização”.

Observamos que o modelo neoliberal tende a promover uma educação voltada para o “capital humano”, visando adequar os estudantes ao mercado de trabalho. Isso mascara a real intenção de formar mão de obra barata que reforça a lógica capitalista. Essa propos-

44 BOURDIEU, Pierre. As Estruturas sociais da economia. 1ª ed. Porto: Campo das Letras - Editores, S.A., 2006.

ta ignora o aspecto humano e cultural do trabalho, limitando-se à função de reproduzir trabalhadores adaptáveis às demandas econômicas, em vez de formar cidadãos críticos e plenos. A visão utilitária da educação reduz seu papel formador e emancipador, transformando as escolas em meros espaços de treinamento técnico, em detrimento do desenvolvimento integral dos indivíduos.

Portanto, a resistência a essa visão passa pela valorização da educação pública como um direito universal e essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. É imprescindível contrapor essa ideologia com ciência e debates, atributos inerentes ao ambiente escolar. Somente assim poderemos defender a educação pública, assegurando que ela sirva como um verdadeiro meio de emancipação e transformação social.

Referências bibliográficas

APPLE, Michael W. Educação e Poder. Porto: Portugal: Porto editora, 2001.

BLAUG, Mark. Introdução à economia da educação. Porto Alegre: Globo, 1975 Nobel.

BOURDIEU, Pierre, **Contrafogos**: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação, 9ª edição, Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer - 2ª edição, São Paulo: editora da universidade de São Paulo, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero.

BOURDIEU, Pierre. **Futuro de classe e causalidade do provável**. In Escritos de Educação. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs), 9ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalinas**; tradução: Sérgio Miceli. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas** – São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre, **Os três estados do capital cultural**, In. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.) **Pierre Bourdieu**: Escritos de Educação. 9ª. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON. Claude Jean. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino, 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves editora, 1992.

BOURDIEU, Pierre, **A Escola conservadora**: as desigualdades Frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (org.), Escritos de Educação, 9º ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A.1989.

BOURDIEU, Pierre. **As Estruturas sociais da economia**, 1ª ed. Porto: Campo das Letras - Editores, S.A., 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**, São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre, **A Distinção**: crítica social do julgamento tradução: Daniela Kern; Guilherme F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

CATANI, Afrânio *et al.* **Vocabulário Bourdieu**. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. 1ª ed. – São Paulo: Expressão popular, 2018.

FRIGOTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista, 3ª ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

FRIEDMAN, Milton. **Livre para escolher** [recurso eletrônico] /tradução Ligia Filgueiras. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Record, 2015.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A. 1978ª.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

POLANYI, Karl. **A Grande transformação**: As origens da nossa época; tradução de Fanny Wrabel. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Campus, 2000.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações, investigações sobre a sua natureza e suas causas**. Vol. I, Capítulo X, primeira parte. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SCHULTZ, W. Theodore, **O capital humano; investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973, pp. 32-33.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**, 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.11.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**, Campinas SP: Autores Associados, 2008;

Sites:

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30/01/2023.

Portal Qedu, disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31080373-ee-zeca-guida> e <https://qedu.org.br/escola/31081531-ee-dom-joao-antonio-pimenta>.

Agência Minas disponível em: <https://bityli.com/SB459>/acessado 19/12/2021/ 05h41min.

Mercado e Educação, disponível em: <https://mercadoeducacao.com.br/mercado-educacao-e-o-ecossistema-educacional-basico-no-brasil/> 06/06/2023 às 6:25.

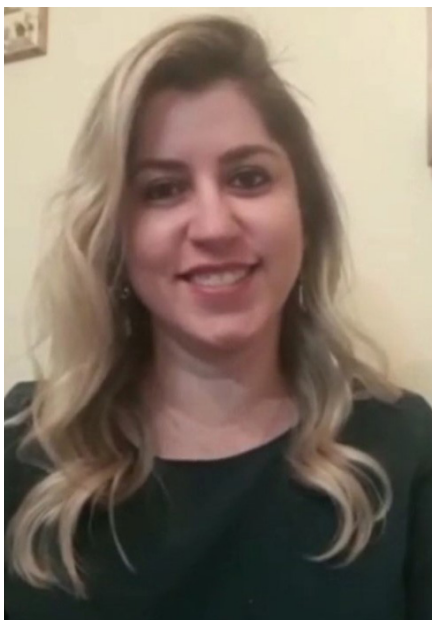
INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sobre-o-inep/> acesso: 18/12/2021/ 7:00.

PISA. *Programme for International Student Assessment*, Disponível em: encurtador.com.br/cnuzE acesso: 18/02/2023.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/cultura-recreacao-e-esporte/2092-np-indicadores-culturais.html>. Acessado em: 18/02/23

Nobel Lecture: The Economic Way of Looking at Behavior Author(s): Gary S. Becker Source: The Journal of Political Economy, Vol. 101, No. 3 (Jun. 1993), pp. 385-409 Published by: The University of Chicago Press, Stable. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2138769>.

SOBRE A ORGANIZADORA



Liliane Pereira de Souza

Doutora em Educação pela Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Foi aluna especial do doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Possui graduação em Administração, Pedagogia e Sociologia. É avaliadora externa convidada da Comissão de Seleção e de Julgamento de Projetos de Extensão e Pesquisa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS, CNPq e FAEPRGS) desde 2016. É revisora do periódico Revista Docência do Ensino Superior da Universidade Federal de Minas Gerais. É professora universitária em cursos de graduação e pós-graduação. É pesquisadora desde 2005.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ações Afirmativas, 58
Afrocidadanização, 58
Alfabetização, 92, 161
Aluno, 371
Aprendizagem, 221, 234
Arte, 359
Artefatos culturais, 343
Artes, 92

B

Bem-estar docente, 327
Bioacumulação, 105
Bricolagem, 343

C

Capital Humano, 387
Constituição, 25
Corporeidade, 120
Currículo, 311

D

Decolonial, 58
Desafios, 45, 371
Desemprego, 277
Desenho Universal para Aprendi-
zagem, 161
Direito à educação, 25
Direito comparado, 25
Direito fundamental, 25

E

EaD, 234

Educação, 120, 142, 359, 371
Educação Ambiental, 105
Educação antirracista, 12
Educação Antirracista, 58
Educação inclusiva, 161
Educação Maranhense, 255
Educação prisional, 179
Emoções, 76
Ensino de Ciências, 343
Ensino de Química, 105
Ensino Jurídico, 296
Ensino on-line, 234
Escola de Gestão Pública, 193
Escola Digna, 255
Escolar, 234
Espaço, 120
Estudo do Meio, 221

F

Fenomenologia, 120
Formação continuada, 193
Formação de professores, 12,
161
Função Social, 296

G

Gestão Escolar, 45
Gestores e servidores públicos
municipais, 193

H

Habitus, 387
Homo Economicus, 387

I

IDEB, 255

Igualdade racial, 12

L

Legislação, 311

Lei de Execução Penal, 179

Livro didático, 311

M

Mecanismos de Defesa, 76

Método avaliativo, 296

Metodologia, 221

Metodologias Ativas, 343

Motivação, 221

Multiletramentos, 161

P

Pandemia, 255

Pedagogias culturais, 343

Polivalência, 359

Pós-pandemia, 255

Professor, 371

Programa Aprender Mais, 92

Projeto de vida, 277

Psicanálise, 76

Q

Qualidade de ensino, 327

R

Racismo, 12

Reformas educacionais, 311

Ressocialização, 179

Riley, 76

S

Sala de aula, 371

Sala de Aula, 234

Serviço Social, 277

Supervisão Pedagógica, 142

Sustentabilidade, 105

T

Tecnologia, 45

Trabalho, 327

Trabalho Colaborativo, 142

Turismo Pedagógico, 221

ISBN 978-65-5388-277-5



9 786553 882775 >