



Programa de Pós-Graduação
em Educação

PPGE

e-ISSN: 2358-4319 (Online)



**educação e
emancipação**

v.17, n.2, maio/ago. 2024

Revista Educação e Emancipação

Centro de Ciências Sociais Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Maranhão

ISSN 2358-4319 (online)

São Luís, v. 17, n. 2, maio/ago. 2024

Revista Educação e Emancipação

Publicação Quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor

Fernando Carvalho Silva

Pró-Reitor da Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização

Fernando Carvalho Silva

Diretor da Editora da Universidade Federal do Maranhão

Sanatiet de Jesus Pereira

Diretor do Centro de Ciências Sociais

Lindalva Martins Maia Maciel

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Comitê Editorial Executivo

Lélia Cristina Silveira de Moraes

Maria Alice Melo

Conselho Científico

Alberto Filipe Araújo - Universidade do Minho - Portugal

Ana Cláudia da Silva Rodrigues - UFPB

Ana Maria Iorio Dias - UFC

Andrés Palma Valenzuela - Universidad de Granada - Espanha

Antônio Joaquim Severino - USP

Antônio Cabral Neto - UFRN

Betânia Leite Ramalho - UFRN Célia Frazão Soares Linhares - UFF

Cláudio Pinto Nunes - UESB

Clermont Gauthier - Université Laval - Québec - Canadá

Enéas Arraes Neto - UFC

Fabiane Maia Garcia - UFAM

Francisca das Chagas Silva Lima - UFMA

Ilma Vieira do Nascimento - UFMA

Janssen Felipe da Silva - UFPE

José Luis Canto Ramirez - Universidad Pedagógica Nacional.Unidad

041 María Lavalle Urbina, Campeche - México

Luís Alcoforado - Universidade de Coimbra, Portugal

Marcelo Parreira do Amaral - Westfälische Wilhelms - Universität

Münster Institut für Erziehungswissenschaft

- Alemanha

Maria Cristina Martínez Pineda - Universidad Pedagógica Nacional -

Colombia

Maria Eliete Santiago - UFPE

Maria Cecilia Sanchez Teixeira - USP

Maria Eulina Pessoa de Carvalho - UFPB

Maria Isabel Ferraz Festas - Universidade de Coimbra - Portugal

Maria Helena Lopes Damiano da Silva - Universidade de Coimbra

- Portugal

Maria Nobre Damasceno - UFC

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho - UFMA

Valdelúcia Alves da Costa - UFFVera

Lúcia Gaspar da Silva - UDESC

Revisão de Linguagem

Arevisão de linguagem dos artigos foi de responsabilidade decada autor, por profissional especializado

Editoração Eletrônica

Ezequiel Antonio Silva Filho

Capa

Leandro Barroso Dias

Política Editorial

A Revista Educação e Emancipação é um periódico de acesso aberto (on-line), quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão.

Publica trabalhos originais de pesquisadores e estudiosos brasileiros e de outros países que tratem de educação, oriundos de pesquisas, bem como ensaios teóricos e resenhas. Os conceitos e posicionamentos emitidos são de inteira responsabilidade de seus autores.

Revista Educação e Emancipação

Universidade Federal do Maranhão Centro de Ciências Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação

Avenida dos Portugueses, 1966 - Campus Dom Delgado CEP

65.080-805 - São Luís/MA

Fones (98) 3272- 8660 / 3272-8689

E-mails: revistaeduc.emancipacao@ufma.br/ou

revista.educacao.e.emancipacao@gmail.com

Indexadores e Base de Dados

IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México)

Diadorim - <http://diadorim.ibict.br/handle/1/817> Latindex - <http://www.latindex.unam.mx/latindex/ficha?folio=24521> DOAJ - Directory of Open Access Journals

REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

Portais Especializados

Portal de Periódicos - Capes

Portal de Periódicos - SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos IBICT

Portal de Periódicos Eletrônicos da UFMA

Revista Educação e Emancipação, da Universidade Federal do Maranhão, v.1, n.1. São Luís: EDUFMA, 2002.

Periodicidade Quadrimestral.

Descrição baseada em: v.17, n.2 maio/ago. 2024

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319v17n2.2024>

ISSN 2358-4319 (online)

Continuação de Caderno de Pesquisa, publicado de 1999-2000 sob a responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Periódicos. I. Universidade Federal do Maranhão. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Catálogo da publicação na Fonte da Biblioteca Central da Universidade Federal do Maranhão

Sumário

Editorial 12

Artigos

Um olhar contra colonial e interseccional para a construção do sistema sexo-gênero moderno e suas implicações para a educação sexual 19

Isadora de Freitas Oliveira

Capitalismo e Racionalidade Neoliberal: implicações na política educacional e no processo de formação humana40

Amanda Aparecida Marcatti

Pedro Henrique Chaves Pessanha

Henrique Dumont Pena

Análise psicossocial da avaliação da aprendizagem na EJA no contexto pandêmico, em Boa Vista (RR)57

André Felipe Costa Santos

Maria Lucenir de Sousa da Silva

Clarilza Prado de Sousa

Avaliação da qualidade do ensino superior português: uma visão sobre o panorama atual79

João Pedro Caseiro

Memorial de formação e rodas de conversa: contribuições na formação inicial de professores100

Poliana Gomes de Oliveira Guedes

Josania Lima Portela Carvalhêdo

O método dialético na pesquisa em extensão popular: subsídios teórico-metodológicos à produção do conhecimento120

Renan Soares de Araújo

Competências profissionais no currículo da formação docente: O PARFOR em questão141

Luciane Menezes Cardoso

Maria Alice Melo

A ética como condição indissociável do *ser mais* em Paulo Freire .161

Geraldo Mateus de Sá

O bullying narrado por educadores de escolas de Ladário-MS: um “olhar” pela Teoria Crítica176

Isabella Fernanda Ferreira

Nivaldo Alexandre de Freitas

Por uma pedagogia crítica da visualidade antirracista: o livro didático em questão196

Eduardo Pugliesi

Erenildo João Carlos

Feminismo negro: tensionando interseccionalidades no currículo escolar218

Camila Ferreira da Silva

Denise Maria Botelho

Janssen Felipe da Silva

Remição de pena como política educacional nas prisões femininas da Paraíba240

Miryan Aparecida Nascimento de Souza

Timothy Denis Ireland

Revelando o invisível: as experiências de discriminação racial entre estudantes universitários255

Eliany Nazaré Oliveira

Marcos Pires Campos

Paulo Jorge de Almeida Pereira

Universidade em ação com a comunidade: crianças em contextos de violência vivenciando experiências do brincar276

Aliandra Cristina Mesomo Lira

Sabrina Plá Sandini

Mariulce da Silva Lima Leineker

A transformação da identidade docente no Novo ensino médio: professor ou orientador?295

Wanderson Barbosa dos Santos

Remuneração dos profissionais do magistério do estado da Paraíba:
reflexões a partir de contextos contemporâneos.....317
Marcus Quintanilha da Silva

**O fechamento das escolas do campo e a dissonância com a
legislação**337
Beatriz Souza Barral
Fabrício Vassali Zanelli
Dileno Dustan Lucas de Souza

Dificuldades da pesquisa em educação: um estudo de caso com
estudantes do sudoeste do Amazonas e as possibilidades de diálogos
interculturais356
Vandrezza Souza dos Santos
Ivanise Maria Rizzatti

Aprendizagem autoral no contexto das TDICS: análise de uma Plataforma
Educativa372
Lara Gabriela Matoso
Estela Maris Giordani

**Atendimento educacional especializado em salas de recursos
multifuncionais:** estado da arte em teses e dissertações392
Cristiane de Fátima Costa Freire
Francileide Batista de Almeida Vieira
Disneylândia Maria Ribeiro

**O acesso à educação superior para pessoas refugiadas, solicitantes de
refúgio e portadoras de visto humanitário:** inclusão, democratização e
internacionalização414
Janaina Santos de Macedo
Raquel Pinheiro
Irineu Manoel de Souza

Contents

Editorial.....12

Articles

A decolonial and intersectional look at the construction of the modern sex-gender system and its implications for sex education..... 19

Isadora de Freitas Oliveira

Capitalism and Neoliberal Rationality: implications for educational policy and the process of human formation 40

Amanda Aparecida Marcatti

Pedro Henrique Chaves Pessanha

Henrique Dumont Pena

Psychosocial analysis of learning assessment in Youth and Adult Education in the pandemic context, in Boa Vista (RR) 57

André Felipe Costa Santos

Maria Lucenir de Sousa da Silva

Clarilza Prado de Sousa

Quality assessment in portuguese higher education: an overview of the current panorama 79

João Pedro Caseiro

Training memorial and conversation circles: contributions to initial teacher training..... 100

Poliana Gomes de Oliveira Guedes

Josania Lima Portela Carvalhêdo

The dialectical method in popular extension research: theoretical and methodological contributions to knowledge production 120

Renan Soares de Araújo

Professional skills in the teacher training curriculum: the parfor in question 141

Luciane Menezes Cardoso

Maria Alice Melo

Ethics as an inseparable condition of be more in Paulo Freire	161
Geraldo Mateus de Sá	
Bullying narrated by school educators in Ladário-MS: a “view” based on Critical Theory	176
Isabella Fernanda Ferreira	
Nivaldo Alexandre de Freitas	
For a critical pedagogy of anti-racist visibility: the textbook in question	196
Eduardo Pugliesi	
Erenildo João Carlos	
Black feminism: stressing intersectionalities in the school curriculum ..	218
Camila Ferreira da Silva	
Denise Maria Botelho	
Janssen Felipe da Silva	
Remission of sentence as educational policy in women’s prisons in the state of Paraíba	240
Miryam Aparecida Nascimento de Souza	
Timothy Denis Ireland	
Revealing the Invisible: experiences of racial discrimination among university students	255
Eliany Nazaré Oliveira	
Paulo Jorge de Almeida Pereira	
University in action with the community: children in contexts of violence experiencing experiences of playing	276
Aliandra Cristina Mesomo Lira	
Sabrina Plá Sandini	
Mariulce da Silva Lima Leineker	
The transformation of Teacher identity in the Novo Ensino Médio: Teacher or Counselor?	295
Wanderson Barbosa dos Santos	

Remuneration of teaching professionals in the state of Paraíba:
reflections from contemporary contexts317
Marcus Quintanilha da Silva

**The closure of countryside schools and dissonance with
legislation**337
Beatriz Souza Barral
Fabrício Vassali Zanelli
Dileno Dustan Lucas de Souza

Difficulties in education research: a case study with students from the
southwest of Amazonas and the possibilities of intercultural
dialogues.....356
Vandrezza Souza dos Santos
Ivanise Maria Rizzatti

Authorial learning in the context of ICTs: analysis of an Educational
Platform372
Lara Gabriela Matoso
Estela Maris Giordani

Specialized educational assistance in multifunctional resource rooms:
state of the art in theses and dissertations392
Cristiane de Fátima Costa Freire
Francileide Batista de Almeida Vieira
Disneylândia Maria Ribeiro

**Access to higher education for refugees, refugee applicants and
humanitarian visa holders:** inclusion, democratization and
internationalization414
Janaina Santos de Macedo
Raquel Pinheiro
Irineu Manoel de Souza

Sumario

Editorial12

Articulos

Una mirada contra colonial e interseccional a la construcción del sistema sexo-género moderno y sus implicaciones para la educación sexual19

Isadora de Freitas Oliveira

Capitalismo y racionalidad neoliberal: implicaciones para la política educativa y el proceso de formación humana40

Amanda Aparecida Marcatti

Pedro Henrique Chaves Pessanha

Henrique Dumont Pena

Análisis psicosocial da avaliação del aprendizaje en la Educación de Jóvenes y Adultos en el contexto de pandemia, en

Boa Vista (RR)57

André Felipe Costa Santos

Maria Lucenir de Sousa da Silva

Clarilza Prado de Sousa

La evaluación de la calidad en la educación superior portuguesa: una visión general del panorama actual79

João Pedro Caseiro

Memorial de Formación y Círculos de Conversación: aportes a la formación inicial docente100

Poliana Gomes de Oliveira Guedes

Josania Lima Portela Carvalhêdo

El método dialéctico en la investigación de extensión popular: subsidios teórico-metodológicos para la producción de conocimiento120

Renan Soares de Araújo

Competencias profesionales em el curriculum de formación docente:

el PARFOR em cuestión.....141

Luciane Menezes Cardoso

Maria Alice Melo

La ética como condición inseparable del ser más en Paulo Freire 161

Geraldo Mateus de Sá

El bullying narrado por educadores escolares en Ladário-MS: una “mirada” por la Teoría Crítica176

Isabella Fernanda Ferreira

Nivaldo Alexandre de Freitas

Por una pedagogía crítica de la visualidad antirracista: el libro de texto en cuestión196

Eduardo Pugliesi

Erenildo João Carlos

Feminismo negro: acentuando las interseccionalidades en el currículo escolar218

Camila Ferreira da Silva

Denise Maria Botelho

Janssen Felipe da Silva

Reducción de pena como política educacional en las cárceles de mujeres del estado de Paraíba (Brasil)240

Miryan Aparecida Nascimento de Souza

Timothy Denis Ireland

Revelar lo invisible: experiencias de discriminación racial entre estudiantes255

Eliany Nazaré Oliveira

Marcos Pires Campos

Paulo Jorge de Almeida Pereira

Universidad en acción con la comunidad: niños en contextos de violencia viviendo experiencias de juga276

Aliandra Cristina Mesomo Lira

Sabrina Plá Sandini

Mariulce da Silva Lima Leineker

La transformación de la Identidad docente en lo Novo ensino médio: ¿Maestro o Consejero?	295
Wanderson Barbosa dos Santos	
Remuneración de los profesionales de la enseñanza en el estado de Paraíba: reflexiones desde contextos contemporâneos.....	317
Marcus Quintanilha da Silva	
El cierre de las escuelas de campo y la disonancia con la legislación	337
Beatriz Souza Barral	
Fabrício Vassali Zanelli	
Dileno Dustan Lucas de Souza	
Dificultades en la investigación educativa: un estudio de caso con estudiantes del suroeste del Amazonas y las posibilidades de diálogos interculturales	356
Vandreza Souza dos Santos	
Ivanise Maria Rizzatti	
Aprendizaje autorral en el contexto de las TIC: análisis de una plataforma educativa	372
Lara Gabriela Matoso	
Estela Maris Giordani	
Atención educativa especializada en aulas de recursos multifuncionales: estado del arte en tesis y disertaciones	392
Cristiane de Fátima Costa Freire	
Francileide Batista de Almeida Vieira	
Disneylândia Maria Ribeiro	
Acceso a la educación superior para refugiados, solicitantes de refugiados y titulares de visados humanitarios: inclusión, democratización e internacionalización	414
Janaina Santos de Macedo	
Raquel Pinheiro	
Irineu Manoel de Souza	

Editorial

Tempos de esperança e novos desafios: CONAE, PNE e SNE

Ser esperançoso na existência histórica de superação de desafios e de lutas pela emancipação e direitos sociais articula a diversidade de forças humanas e institucionais, de níveis internacional, nacional, regional e local, acordos e pactos, com avanços e retrocessos, ganhos e perdas. Nesse estado humano de vontade política de recriar o mundo, inscreve-se o movimento da democratização do direito educacional com qualidade social referenciada, por meio do Plano Nacional de Educação (PNE) articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE).

No entanto, não devemos assentar os nossos sonhos em posturas ingênuas, negando a complexidade da realidade, a conjuntura adversa, as desigualdades sociais, as disputas ideológicas e os velhos e novos desafios educacionais, porém podemos reconhecer a proatividade do sujeito histórico com poder de organização social, de análises rigorosas, de descobertas de possibilidades de superar obstáculos e de reinventar acordos éticos, ainda que provisórios e passíveis de novas revisões. O grande mestre Paulo Freire já ensinava:

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. (Freire, 1992, p. 4).

No movimento da redemocratização do país, foi aprovada a Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 e posteriormente algumas Emendas que (re)afirmaram o Estado Democrático de Direito com a união indissolúvel de estados, municípios e Distrito Federal, a educação como direito social e dever do Estado (pública e gratuita) e da família, a ser garantida em condições de igualdade, com liberdade, pluralidade de ideias, gestão democrática, padrão de qualidade, aprendizagem ao longo da vida com obrigatoriedade de 4 a 17 anos e profissionais valorizados pela formação, carreira e piso salarial. Essa Constituição Cidadã reconheceu a autonomia dos entes federados com competências próprias, comuns e

concorrentes, mas orientadas pelo princípio da cooperação e devendo organizar os seus sistemas de ensino em um regime colaborativo.

No Artigo 214, por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, a Carta Magna determinou a formalização de Lei para aprovar o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos, e articular o Sistema Nacional de Educação (SNE) em regime de colaboração, definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para manter e desenvolver o ensino nos vários níveis, etapas e modalidades por meio de ações cooperativas entre os entes federados. (Brasil, 1988, 2009). Esses princípios e preceitos Constitucionais estimulam e são as referências das lutas políticas e mobilizações sociais em prol de direitos educacionais prometidos e ainda não plenamente objetivados, por meio dos planos de educação.

Desse modo, a defesa de planos educacionais faz parte de lutas históricas que resultaram em conquistas normativas. Desde os anos 1920, o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova por meio do Manifesto público defendia um projeto educacional para o país, expresso em um PNE, desenvolvido de forma cooperativa e solidária por entes federados, que articulasse o Sistema Nacional de Educação e assegurasse a unidade nacional e melhores resultados do ensino em seus vários níveis, sem desperdícios de recursos. Esse Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova influenciou a Constituição de 1934, que previu uma lei nacional (PNE) com as diretrizes da educação para racionalizar a aplicação de recursos públicos, mas essa primeira tentativa não evoluiu ao ser desmobilizada em 1937 com o golpe de Estado. Com a retomada do debate público, após 20 anos de tramitação, foi aprovada a primeira Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/1961 – retomando-se a ideia de articulação do ensino primário, médio e superior, por meio de um PNE, a ser elaborado pelo Conselho Federal de Educação, dando origem ao primeiro em 1962, mas interrompido com o golpe militar. A Constituição de 1967 manteve a necessidade de PNE, mas subordinado ao programa do Governo Militar.

Mas, na conjuntura política do processo de redemocratização do país pós-governo militar, novas conquistas de direitos educacionais inscreveram-se na Constituição 1988 e Emendas posteriores, LDB de 1996 e Emendas, retornando a ideia de planos de educação e do princípio de gestão democrática. Essas conquistas têm na base disputas políticas com forte participação de entidades nacionais, científicas, sindicais e estudantis. Na década de 1980 e 1990, essas lutas sociais fortaleceram-se em prol do reconhecimento formal dos direitos pela

educação, muitas delas unificadas no Fórum em Defesa da Escola Pública, criado em 1987, a partir da iniciativa da Associação Nacional de Programas de Pós Graduação em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Associação Nacional dos Docentes (ANDE). Esse Fórum foi originado nas Conferências Brasileiras de Educação (movimento de participação social na redemocratização do país e da educação) e, especificamente, atuando na análise e formulação de políticas públicas da educação na perspectiva de construção de um projeto nacional de educação. Desse modo, afirmamos que a presença do Fórum em Defesa da Escola Pública foi de grande relevância na conquista dos compromissos constitucionais com a educação pública, ratificados na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no PNE 2001-2010 e no PNE 2014 - 2024, contribuindo para o reconhecimento formal das conferências nacionais de educação, do Fórum Nacional de Educação (FNE) e na articulação com conferências e fóruns no âmbito estadual e municipal.

Sem dúvida, as lutas históricas e o ordenamento jurídico vigente no Brasil exigem planos nacionais de educação, construídos com participação social. Esse planejamento é relevante para a garantia de direitos educacionais e a reorganização dos sistemas de ensino (União, estados, Distrito Federal e municípios) no federalismo cooperativo brasileiro. Não se trata de um planejamento tecnocrático, burocrático e negacionista da diversidade de sujeitos sociais, da história, da cultura, da ciência, da educação como direito social e da relação do global e local. Importante afirmar que o PNE é síntese do projeto educacional do país com diretrizes, metas prioritárias e programadas interdependentes, estratégias de efetivação e proposições de ações intersetoriais e cooperativas dos entes federados, sendo construído em um amplo debate democrático, com o desenvolvimento de conferências municipais, intermunicipais, estaduais/Distrito Federal e nacional e, posteriormente, no congresso nacional (Câmara e Senado). Por meio do PNE, o Estado desenvolve a ação pública de garantia do direito educacional protegido com maior objetividade e racionalidade, estabelece compromissos e acordos interfederativos e organiza e articula sistemas educativos do federalismo cooperativo brasileiro, níveis e etapas de escolarização, representando a unidade do projeto educacional do país no percurso de dez anos. A exemplo de qualquer planejamento, o PNE precisa ser monitorado, avaliado e revisto, quando necessário, com propósitos de aperfeiçoamento. Em suma, o planejamento é processo político e técnico, que envolve escolhas de objetivos, metas e

estratégias negociadas em determinado tempo de realização, tendo como referências o projeto educacional nacional e o diagnóstico dos sistemas educativos.

De acordo com o princípio de gestão democrática e com a base legal, com alguns atrasos cronológicos, o atual PNE 2014 - 2024 foi construído e encontra-se em processo de acompanhamento com participação social, a exemplo das conferências de educação realizadas em 2010, 2014, 2018, 2022 e 2024, além das responsabilidades específicas atribuídas a setores executivos (MEC e Secretarias), a colegiados (Conselhos de Educação e Fóruns de Educação) e órgãos de controle. Por exemplo, cabe lembrar algumas dessas conferências, suas temáticas e coordenação:

- a) 2010 -Tema: “Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação” – coordenação FNE;
- b) 2014 - Tema: “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração” – coordenação FNE;
- c) 2018 – Tema: “A consolidação do Sistema Nacional de Educação – SNE e o Plano Nacional de Educação – PNE: monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica” – duas conferências, cada uma com coordenações diferentes: Fórum Nacional de Educação (FNE) e Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), considerando a intervenção do governo Temer na composição anterior das instituições/ entidades, excluindo muitas com registro de participação histórica nas lutas por direitos educacionais;
- d) 2022 – duas conferências realizadas também em separado com temas e coordenações diferentes, devido às direções políticas específicas das lutas encaminhadas pelo FNE e pelo FNPE, como se expressa nos seguintes temas:
 - d¹) Tema: “INCLUSÃO, EQUIDADE E QUALIDADE: compromisso com o futuro da educação brasileira” – coordenação FNE;
 - d²) Tema: “Reconstruir o País: a retomada do Estado democrático de direito e a defesa da educação pública e popular, com gestão pública, gratuita, democrática, laica, inclusiva e de qualidade social para todos/as/es. Lema: Educação pública e popular se constrói com democracia e participação social: nenhum direito a menos e em defesa do legado de Paulo Freire” – coordenação FNPE.

- e) 2024 -Tema: “Plano Nacional de Educação (2024 – 2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável” – coordenada pelo FNE, reconstruído em 2023 com a inclusão de entidades historicamente comprometidas com a luta pelos direitos educacionais desde a década de 1980, incluindo aquelas anteriormente retiradas.

A CONAE de 2024 foi convocada, pelo Decreto nº 11.697, de 11 de setembro de 2023 e teve por objetivo: avaliar o cumprimento do PNE vigente e subsidiar a elaboração do PNE 2024 – 2034, diagnosticar problemas e necessidades educacionais, e construir referências para orientar planos de educação dos estados, municípios e Distrito Federal para esse referido decênio na perspectiva de fortalecimento da cooperação federativa e do regime de colaboração. Essa CONAE teve o mérito de reacender a participação social no processo de elaboração, execução, monitoramento e avaliação das políticas educacionais, mobilizando o debate público, por meio do Documento de Referência com sete eixos articulados que provocou análises e reflexões coletivas, bem como acordos sobre emendas e novas proposições em termos de diretrizes, metas e estratégias para a educação escolar nacional. Esses eixos relacionam-se ao PNE na articulação do SNE, ao direito à educação com qualidade (acesso, permanência e conclusão), à inclusão e diversidade com equidade e justiça social, à gestão democrática e educação de qualidade social, à valorização dos profissionais da educação, ao financiamento público para a educação pública com controle social e à educação para a justiça social, proteção da biodiversidade, desenvolvimento socioambiental sustentável e enfrentamento das desigualdades sociais.

A CONAE 2024 foi realizada em 28 a 30 de janeiro de 2024 como culminância de um debate nacional da educação pública com a participação de aproximadamente 2300 participantes (delegados representantes de categorias institucionais e sociais, convidados e autoridades), sendo precedida por conferências livres, colóquios, conferências municipais ou intermunicipais e conferências estaduais. Por exemplo, no estado do Maranhão, cuja Capital é local desta Revista, realizaram-se sete colóquios preparatórios de conferências municipais e intermunicipais, cada um relacionado a um eixo do Documento Referência da CONAE e com participação de três a quatro expositores, representando instituições/entidades presentes na composição do Fórum Estadual de Educação, seguido de debates. Paralelamente ou em datas posteriores, ocorreram encontros/conferências municipais presenciais na totalidade dos

municípios com participação de vinte e dois segmentos educacionais/sociais em cada um, com ampla participação e eleição de 1.992 delegados, distribuídos em oito encontros intermunicipais, realizados no formato on-line, cada um com sete salas de debates e construção de emendas, que foram refletidas e aprovadas em plenária. Dessas Conferências Intermunicipais foram eleitas as representações dos diversos segmentos para a Conferência Estadual de Educação – COMAE 2023 que teve aproximadamente 550 participantes entre delegados, convidados e observadores com a atribuição de refletir e de construir a síntese das emendas ao Documento Referência no território maranhense. Desta COMAE 2023 saíram os 54 delegados do Maranhão para a CONAE 2024. Outras subunidades federadas também efetivaram debates públicos/emendas e elegeram seus delegados para o debate nacional.

Em suma, o Documento Referência aprovado em Plenária da CONAE 2024 representa a síntese acordada por diferentes olhares de subunidades federadas sobre o diagnóstico das conquistas do direito educacional e necessidades não atendidas, bem como, em relação ao planejamento decenal para 2024 – 2034. Portanto, os fóruns educacionais dizem não a prorrogação do PNE vigente (hipótese avalizada no Senado) e nutrem a expectativa de ainda ser aprovada no Congresso Nacional (Casa dita do Povo) o PNE 2024 – 2034 com a vontade coletiva inscrita no Documento Final da CONAE 2024, nas suas diretrizes, metas e estratégias, prevalecendo o respeito ao princípio democrático da República Federativa do Brasil, à ciência e à participação da diversidade de segmentos sociais, apesar da conjuntura política atual com muitas disputas de poder. Concordando com o nosso Patrono:

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. (Freire, 1992, p.4).

Por fim, agradecemos à Editora da Revista a oportunidade de testemunhar sobre esta grande mobilização social no Maranhão e no país em prol do PNE 2024 – 2034, na perspectiva de orientar também os planos de educação (estaduais e municipais) e a pactuação interfederativa entre União, estados e municípios, fortalecida pela articulação do SNE. Também, a participação nesse debate é educativa e de exercício de análises dos limites e possibilidades

das políticas públicas e contribui na construção de um projeto educacional esperançoso, mas situado e datado no movimento histórico.

Lucinete Marques Lima

*Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Coordenadora do Fórum
Estadual de Educação (FEE-MA).*

REFERÊNCIA

- BRASIL. Constituição. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em >
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 5 abr. 2024.
- BRASIL. Constituição. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 5 abr. 2024.
- BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil, de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 5 abr. 2024
- BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 abr. 2024.
- BRASIL. Lei de 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 4 abr. 2024.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 abr. 2024.
- BRASIL. Lei de 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível: https://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L10172.htm. Acesso em: 3 abr. 2024.
- BRASIL. Lei de 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 4 de mar. 2024.
- Brasil. MEC. FNE. Documento Referência Conae 2024: Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 5 maio 2024.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Una mirada contra colonial e interseccional a la construcción del sistema sexo-género moderno y sus implicaciones para la educación sexual

Isadora de Freitas Oliveira*

Resumen

Promover una educación crítica y emancipatoria que se contraponga al sistema de dominación patriarcal, racista, capitalista y colonial implica problematizar la colonialidad de los saberes y cuestionar la blanquitud. Eso significa también pensar en sexualidades en plural y comprender feminidades y masculinidades como construcciones sociohistóricas, forjadas en el pensamiento hegemónico estructural. En ese sentido, discutir alternativas epistemológicas acerca de la construcción de los cuerpos sexuados resulta imprescindible para interpretar la Educación Sexual Integral desde marcos novedosos y emancipadores. El principal objetivo de este artículo de revisión es plantear por medio de un estudio bibliográfico un análisis crítico de la construcción del sistema sexo-género moderno sobre la perspectiva decolonial e interseccional y sus implicaciones en la educación sexual. La intención es profundizar en los estudios de Laqueur (1994), Fausto-Sterling (2006), Haraway (2021), Oyěwùmí (2017), Hill Collins (2019), Ribeiro (2018), Akotirene (2018), Nuñez (2022), entre otros. Nos referiremos a la interseccionalidad como un sistema de opresiones interconectadas y a los estudios decoloniales como análisis y prácticas que buscan romper con las matrices de poder colonial. Por su parte, el sistema sexo-género se refiere a las formas de relación que se establecen entre mujeres y hombres dentro de una sociedad

Palabras clave: educación sexual; sistema sexo-género; interseccionalidad.

Um olhar contra colonial e interseccional para a construção do sistema sexo-gênero moderno e suas implicações para a educação sexual

Resumo

Promover uma educação crítica e emancipatória que se oponha ao sistema de dominação patriarcal, racista, capitalista e colonial implica em problematizar a colonialidade dos saberes e questionar a branquitude. Isso também significa pensar as sexualidades no plural e entender feminilidades e masculinidades como construções sócio-históricas, forjadas no pensamento hegemônico estrutural. Nesse sentido, discutir alternativas epistemológicas sobre a construção dos corpos sexuados é fundamental para interpretar a Educação Sexual Integral a partir de novos marcos interpretativos e emancipadores. O objetivo principal deste artigo de revisão é propor por meio de um estudo bibliográfico uma análise crítica acerca da construção do sistema sexo-gênero moderno a partir da perspectiva decolonial e interseccional e suas implicações para a educação sexual. A intenção é se aprofundar nos estudos de Laqueur (1994), Fausto-Sterling (2006), Haraway (2021), Oyěwùmí (2017), Hill Collins (2019), Ribeiro (2018), Akotirene (2018), Nuñez (2022), entre outros. Faremos referência à interseccionalidade como um sistema de opressões interconectadas e aos estudos decoloniais como análises e práticas que buscam se desvencilhar das matrizes de poder colonial. Enquanto o sistema sexo-gênero diz respeito às formas de relacionamento estabelecidas entre mulheres e homens dentro de uma sociedade.

Palavras-chave: educação sexual; sistema sexo-gênero; interseccionalidade.

* Mestra em Educação Ambiental pela Universidade de Brasília (UnB). Doutoranda em Ciências da Educação pela Faculdade de Filosofia e Letras/Universidade de Buenos Aires (UBA). Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4846-1864>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9034829715752130>. E-mail: isafreitas@gmail.com.

A decolonial and intersectional look at the construction of the modern sex-gender system and its implications for sex education

Abstract

Promoting a critical and emancipatory education that opposes the system of patriarchal, racist, capitalist and colonial domination implies problematizing the coloniality of knowledge and questioning whiteness. This also means thinking about sexualities in the plural and understanding femininities and masculinities as sociohistorical constructions, forged in structural hegemonic thought. In this sense, discussing epistemological alternatives about the construction of sexed bodies are essential to interpret Comprehensive Sexual Education from novel and emancipatory interpretive frameworks. The main objective of this review article is to propose through a bibliographical study a critical analysis of the construction of the modern sex-gender system from the decolonial and intersectional perspective and its implications in sexual education. The intention is to deepen the studies of Laqueur (1994), Fausto-Sterling (2006), Haraway (2021), Oyěwùmí (2017), Hill Collins (2019), Ribeiro (2018), Akotirene (2018), Nuñez (2022), among others. We will refer to intersectionality as a system of interconnected oppressions and to decolonial studies as analyzes and practices that seek to break with the matrix of colonial power. While the sex-gender system refers to the forms of relationship established between women and men within a society.

Keywords: sexual education; system sex-gender; intersectionality.

INTRODUÇÃO

El campo de la sexualidad ha tenido profundas modificaciones a lo largo de las últimas décadas. A partir de la segunda mitad del siglo XX, con la intensificación de los movimientos sociosexuales, varios grupos comenzaron a reclamar el derecho a que se respetaran sus construcciones identitarias exaltando la diversidad y pluralidad de (re)existencias. Las cuestiones de género y sexualidad tomaron fuerza en diversos espacios, pero siguen marcadas por intensas discusiones y disputas políticas, cuestionando hasta la necesidad de una Educación Sexual Integral - ESI¹. Jesica Baez (2019, p. 219) denuncia el “campo de debate abierto y explícito” que se ha armado sobre la inclusión de temáticas en torno a la sexualidad en las políticas públicas educativas en los últimos tiempos dentro de América Latina y el Caribe.

En ese sentido, es fundamental comprender de qué forma las escuelas pueden actuar frente a ese escenario y “revisar críticamente los modos en los que se piensa la sexualidad, el cuerpo, la adolescencia y cómo, en ellas, entran en juego las relaciones de poder” (Fainsod, 2008, p.4). Las unidades escolares constituyen un espacio privilegiado en la red productiva que atraviesa el campo social y se conforma como un poderoso umbral capaz de

¹ La Ley 26.150/2006 establece que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal.

producir nuevos *sentidos del mundo*² y cuestionar viejos paradigmas, transformando interacciones y espacios de opresión en lugares y formas de resistencia en pos de cambiar las estructuras de poder. Oponerse al sistema de dominación patriarcal, racista, capitalista y colonial por medio de una educación crítica y emancipatoria significa invariablemente reflexionar y problematizar la colonialidad de los saberes y la blanquitud.

Las investigaciones con perspectiva de género indagaron sobre los modos de construcción de las subjetividades sexuadas que la educación estimula. Además, buscaron cuestionar el pensamiento hegemónico estructural (Morgade, 2011). Tales reflexiones hicieron hincapié en que las identidades de género y sexuales constituyen a las personas y están relacionadas con otras como raza, clase, nacionalidad, que no solo se superponen, sino que se articulan entre sí de manera indisociable (Louro, 1997). Plantear una educación sexual que cuente con los aportes de la contra colonialidad y de la perspectiva interseccional implica comprender a las personas como seres complejos producto de los cruces de sus múltiples dimensiones.

El feminismo negro resulta fundamental para plantear nuevas bases epistemológicas que permitan repensar la construcción del pensamiento occidental como un todo, proponiendo alternativas pedagógicas a las estructuras represoras. En ese sentido, podemos considerar la interseccionalidad, que refiere a un sistema de opresiones interconectadas resultante de los efectos racistas, cisheteropatriarcales, capitalistas y colonialistas que cada persona está sometida de manera única (Akotirene, 2018). A su vez, los estudios decoloniales pueden contribuir a desvincular las matrices coloniales de poder.

El sistema sexo-género se refiere a las formas de relación que se establecen entre mujeres y hombres dentro de una sociedad. Una de las grandes críticas del feminismo negro es la que se establece respecto de la perspectiva universalista sobre lo que es ser Mujer. Este enfoque es asumido por muchos estudios, incluso de género, así como también por organizaciones feministas, y hace énfasis en que, aunque el género une a todas a las mujeres, muchas especificidades nos separan y alejan (Ribeiro, 2019). Las mujeres negras, además de la opresión de género, sufren discriminación racial que, en su mayor parte, se suma a cuestiones de clase y otras posibles intersecciones. En el caso de las mujeres indígenas, además de estas

² Expresión acuñada por Oyewumi (2017) comentada en profundidad más adelante.

cuestiones, padecen otras ausencias relacionadas a intervenciones estatales y políticas públicas específicas. Por otro lado, las mujeres blancas, aunque sufren opresiones de género, tienen diversos privilegios por el color de su piel. Es imprescindible cuestionar los privilegios y no establecer generalizaciones en las luchas.

Los cruces y especificidades de cada grupo influyen en un sinfín de cuestiones sistémicas, colectivas e individuales. Cada persona está inserta en tramas relacionales complejas con mecanismos de poder ejercidos en múltiples direcciones. Los privilegios y opresiones vividos a diario, tienen como resultado una asimilación desigual de los saberes, ya que se excluyen deliberadamente determinadas perspectivas de los conocimientos legitimados académicamente. Tratándose de cuestiones de género y de sexualidad, las bases epistemológicas legitimadas por los contextos académicos suelen ser los saberes médicos y biológicos aunque estos saberes (re)produzcan el pensamiento homogeneizante. Una de las premisas básicas de la ESI es pensar en sexualidades, en plural, y comprender feminidades y masculinidades como construcciones sociohistóricas que exceden el aspecto biológico, lo que hace necesario cuestionar la construcción del sistema sexo-genérico desde sus bases epistemológicas.

En este panorama, definimos como principal objetivo de este artículo de revisión plantear por medio de un estudio bibliográfico un análisis crítico de la construcción del sistema sexo-género moderno sobre la perspectiva contra colonial e interseccional y sus implicaciones para la ESI. El trabajo buscará examinar cómo la construcción del cuerpo sexuado y el sistema sexo-genérico moderno fue forjado en el pensamiento hegemónico europeo y colonial. Para esto resulta fundamental contar con los aportes de los estudios contra coloniales a fin de proponer la construcción de un *sentido del mundo* más plural y diverso (Oyewumi, 2017). El artículo es un despliegue de una monografía presentada como requisito de aprobación de un seminario doctoral que proponía recuperar y discutir algunos aportes a través de la ampliación del canon escolar para pensar genealógicamente el sexo y la sexualidad y ofrecer marcos de reflexión y herramientas epistemológicas transversales para estudiar y problematizar la ESI³.

³ Seminario de Doctorado *Historia(s) para la ESI: fuentes y aproximaciones para problematizar la sexualidad* de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Programa disponible en <<http://posgrado.filo.uba.ar/SemDoc2022-Palacios-Rustoyburu>>. Acceso en 25 may. 2024.

La intención es profundizar sobre *la construcción del sexo* de Thomas Laqueur (1994) y de los *cuerpos sexuados* de Anne Fausto-Sterling (2006), utilizando como marco teórico de referencia los aportes de la tecnociencia feminista de Donna Haraway (2021) y las interpelaciones propuestas por Oyeronke Oyěwùmí (2017) en su perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género y del propio feminismo negro e indígena de Patricia Hill Collins (2019), Djamila Ribeiro (2018), Carla Akotirene (2018), Geni Nuñez (2022), entre otros. Se asume, además, que las discusiones sobre el colonialismo y la construcción de Occidente resultan imprescindibles para interpretar a la ESI desde marcos novedosos y emancipadores.

CONTRA COLONIALIDAD E INTERSECCIONALIDAD: BASES EPISTEMOLÓGICAS

Los términos descolonial, decolonial, pós-colonial, contra colonial y anti-colonial convergen o divergen en los debates. Geni Nuñez (2022), investigadora indígena, define su posición como contra colonial y argumenta que descolonizar/decolonizar cabe a los colonizadores. A los indígenas y pueblos colonizados cabría contra colonizar, impedir que la colonización siga. Así, reconocemos nuestros orígenes brasileños e intentamos participar del movimiento contra colonial con este texto. La colonialidad -directamente relacionada con la modernidad- es la estructura que busca dar sentido a la diferencia colonial en la que europeo/blanco es moderno, civilizado, cristiano mientras que el no blanco es bárbaro, atrasado, etc. Lo que genera y ha generado diversos genocidios y epistemicidios. Así como el feminismo no quiere una simple inversión de roles, la contra colonialidad no busca una supremacía cultural, como explicita Nuñez⁴:

A retomada anticolonial não se constrói em uma intenção vingativa ou rancorosa. Lembrando do que comenta o psiquiatra e revolucionário martinicano Frantz Fanon (1968), nós não queremos dominar o mundo, este é um sonho branco, pautado no fetiche heteropatriarcal de controle, salvação, catequização, imposição. Nos giros, viradas e retomadas anticoloniais não estamos tentando “fazer a mesma coisa só que ao contrário”, estamos

⁴ En otros casos a lo largo del texto, de fragmentos más simples, se optó por la traducción en pos de facilitar la comprensión del texto. En virtud de la complejidad de esta cita, se eligió la no traducción en el texto, para no incurrir en posibles errores. Aún así, pareció importante disponibilizar una traducción propia: La recuperación anticolonial no se construye sobre una intención vengativa o rencorosa. Recordando lo que comenta el psiquiatra y revolucionario martiniqués Frantz Fanon (1968), no queremos dominar el mundo, este es un sueño blanco, basado en el fetiche heteropatriarcal del control, la salvación, la catequización, la imposición. En los giros, vueltas y reanudaciones anticolonialistas no estamos tratando de “hacer lo mismo pero al revés”, estamos reivindicando nuestro legítimo derecho a ser y estar en el mundo de otras maneras, más horizontales, comunitarias. Por tanto, es necesario que dejen de existir las hegemonías, es decir, que ya no exista la pretensión de que una particularidad pueda reivindicarse como universal (Grosfoguel, 2016), denunciando así el pretendido universalismo eurocéntrico como parroquialismo particular (Nuñez, 2022).

reivindicando nosso legítimo direito de ser e estar no mundo de outras formas, mais horizontalizadas, comunitárias. Para tanto é necessário que as hegemonias deixem de existir, ou seja, que não haja mais a pretensão de que uma particularidade possa reivindicar-se como universal (Grosfoguel, 2016), denunciando assim o pretense universalismo eurocêntrico como um paroquialismo particular (Nuñez, 2022).

El pensamiento feminista negro es un eje fundante de la lucha contracolonial. Patricia Hill Collins (2019) en su primer libro, *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*, publicado originalmente en 1990, postula algunas bases epistemológicas de esa corriente. La autora hace duras críticas a los enfoques positivistas y la pretensión de neutralidad y universalidad de la interpretación científica. Su enfoque se orienta a los procesos de validación del conocimiento científico y sus organismos de control. Por medio de estrictas reglas metodológicas los científicos intentan crear descripciones de la realidad a través de la producción de generalizaciones objetivas. Tal hazaña exige “sacarse de contexto y distanciarse de los valores, intereses y emociones que les genera su clase, su raza, su género o su situación específica, así, supuestamente asumen una posición sencilla como observadores y manipuladores de la naturaleza” (Hill Collins, 2019 p.501)⁵.

Hill Collins denuncia cómo esos procesos son controlados por una *élite académica*, que tiene como principales exponentes hombres blancos aristócratas, y se autopercibe como única entidad calificada para producir teoría, creyendo tener la capacidad de interpretar no solo su propia experiencia, sino también la de todos los demás (Hill Collins, 2019). Aunque se han desarrollado procesos de atribución de credibilidad y validación del conocimiento científico, y que estos deben satisfacer criterios políticos y epistemológicos, tales mecanismos reflejan los intereses de estos grupos, actuando para el mantenimiento de las jerarquías de privilegio (idem, 2019).

Una grave consecuencia de este proceso es la exclusión de determinados grupos y saberes al deslegitimar todo un *corpus* de conocimiento por no atender a los patrones coloniales. Según Hill Collins, de esa forma, no importa cuál sea el discurso, nuevas reivindicaciones de conocimiento han de ser compatibles con *corpus* de conocimientos existentes previamente y aceptados como verdaderos por el grupo que controla ese contexto interpretativo -“hombres blancos de élite” (ibidem, p.496)- además de heterosexuales. Es

⁵ La traducción es nuestra.

común, por lo tanto, que el punto de vista del hombre blanco europeo sea entendido como universal y pase a ser la norma para diversos estudios. Tales jerarquías también se mantienen cada vez que la Mujer es entendida como categoría universal.

Hill Collins enfatiza que nadie en sus producciones académicas e investigaciones puede verdaderamente ignorar su ubicación en el sistema, su ámbito cultural y su posición entre las opresiones interseccionales. La autora afirma que no hay sujetos neutrales, apolíticos o estudiosos de una verdad universal. De hecho, no existe tal verdad, sino construcciones o regímenes de verdad. Collins afirma también que la epistemología, lejos de ser un estudio apolítico de la verdad, indica cómo las relaciones de poder determinan qué se cree y por qué. La dimensión epistemológica es de suma importancia al determinar qué cuestiones merecen ser investigadas, qué referencias interpretativas se utilizarán para analizar los hallazgos y a qué fines se destinará el conocimiento resultante (Hill Collins, 2019).

En diálogo con Hill Collins, Donna Haraway (2021) atribuye el título de *Testigo Modesto* a los pertenecientes a esa élite que se creen detentores del saber. Después de explicitar cómo se establecieron las tecnologías constitutivas de la forma de vida experimental en la historia de la ciencia, Haraway propone como uno de sus objetivos problematizar la forma en que se definen y determinan los estándares de credibilidad y objetividad de la producción del conocimiento científico. Según la autora, hay una supuesta modestia atribuida a los científicos, y es esa la virtud que autoriza y legitima a los testigos con el extraordinario poder de establecer los hechos sin añadir sus meras opiniones o su corporeidad parcial. Un canal de comunicación cuyos relatos pasan a ser considerados espejos de la realidad. Sin embargo, para garantizar “la claridad y la pureza de los objetos” el *Testigo* debe ser hombre, objetivo, neutral e invisible. Se construye, por lo tanto, una convención de la auto-invisibilidad, como describe Haraway (2021):

Esta auto-invisibilidad es la forma específicamente moderna, europea, masculina y científica de la virtud de la modestia. Esta es la forma de modestia que recompensa a sus practicantes con la moneda del poder social y epistemológico. Este tipo de modestia es una de las virtudes fundadoras de lo que llamamos modernidad (p. 24).

A continuación, Haraway define como foco del capítulo comprender “si el género, con todos sus enredados nudos con otros sistemas de relaciones estratificadas, estaba en juego en las reconfiguraciones claves del conocimiento y la práctica que constituyeron la ciencia moderna” (idem, 2021 p. 18). Para tal comprensión es necesario entender quiénes son los

responsables de estas claves y prácticas. En ese sentido, Haraway apunta a Collins pero, en lugar de utilizar el término “élite académica”, opta por “*Hombres Blancos Europeos Muertos*”. Como vemos, Haraway utiliza el sarcasmo para nombrar a estas personas autorizadas a producir conocimiento, quienes serían considerados los legítimos *testigos modestos*, y comenta sobre el género en la construcción del modo de vida experimental:

Sin centrarse en los “Hombres Blancos Europeos Muertos” sería imposible entender el género, en ciencia o en cualquier otro ámbito. (...) En tanto que en el modo de vida experimental las propias mujeres, además de las prácticas y símbolos culturales considerados femeninos, estaban excluidas de lo que podía contar como verdad en la ciencia, la bomba de vacío era una tecnología de género en el corazón del conocimiento científico. Era la ausencia general, no la presencia ocasional, de mujeres de cualquier clase y linaje/color –y las maneras históricamente específicas en qué funcionaban las semióticas y las psicodinámicas de la diferencia sexual– lo que establecía los géneros de manera particular en el modo de vida experimental (p.19).

Aunque las bases interseccionales están presentes en el fragmento y en muchos trabajos de Haraway, enfatizamos las consecuencias de la colonialidad y la exclusión no solo de mujeres en el proceso de construcción de la modernidad, sino de otros grupos raciales y étnicos. Más que la validación (o la falta de validación) de sus conocimientos, estos grupos fueron en sí excluidos, y su existencia fue invisibilizada por siglos. En los casos en que ha sido reconocida, siempre fue considerada inferior y, por lo tanto, sometida a espacios socialmente acotados. Incluso la categoría de humanidad de esos grupos ha sido negada por siglos, lo que generó consecuencias que aún perduran. Cuestionar estas herencias es una parte fundamental de la lucha anticolonial. Advertir el privilegio de la blanquitud en el sistema colonial y buscar la consciencia interseccional resulta fundamental, e implica cuestionar los privilegios y el mantenimiento de las jerarquías de poder.

Basándose en los estudios de Hill Collins, Kimberlee Shaw, Audre Lorde, Alicia Walker, entre otros, Carla Akotirene (2018) define la interseccionalidad como un sistema interligado de opresión. “El término define un posicionamiento del feminismo negro frente a las opresiones de nuestra sociedad cisheteropatriarcal blanca de base europea, deshaciendo la idea de un feminismo global y hegemónico como una sola voz” (Akotirene, 2018 p.11)⁶. Akotirene (2018) defiende que las producciones y posicionamientos del feminismo negro, además de

⁶ Traducción nuestra.

encontrar formas de compensar voces secularmente silenciadas, advierten sobre errores de análisis por parte de la sociedad civil y el Estado cuando se toma a las mujeres de manera universal. Para la autora no se trata de jerarquizar, sino de nombrar e identificar las opresiones de raza, clase, género, y otras, a fin de identificar sus interseccionalidades y admitir que las desigualdades de género no afectan a las mujeres con la misma intensidad y frecuencia.

Cómo ya dijo Resulta interesante en este punto recordar la célebre frase de Angela Davis (1981), “En una sociedad racista, no ser racista no es suficiente. Tenemos que ser antirracistas”. En este sentido, podemos afirmar que la colonialidad está presente en cada ser humano, en su historia única y colectiva y que sus efectos se hallan en todo el entramado social -no solo en la ciencia- y especialmente en la educación. La perspectiva decolonial, así como la lucha anticolonial, busca delimitar el hecho de que nadie puede apartarse de sí mismo para producir algo exento de sesgos personales o colectivos, motivo por el cual resulta importante evidenciar de dónde el sujeto y lugar de enunciación, el tema que se trabaja/aborda y el motivo por el cual nos referimos al mismo. Esconder esa intencionalidad es permitir que se asuma una verdad universal que, de hecho, es inexistente.

Volviendo a Nuñez, recuperamos sus problematizaciones al resquicio de la colonialidad aún presente en el campo académico. La autora enfatiza la importancia de nombrar las cosas, los papeles, roles, actores, e incluso la blanquitud, y no definir únicamente la *otredad*. Para ella, tanto la otredad como la diferencia colonial se construyen ‘*objetos de estudio*’. De esa forma, es imprescindible nombrar la *heterocisgeneidad*, no solamente para reiterar su posición hegemónica, sino también para huir de la posición colonialista de exponer al otro sin exponerse a sí mismo. Este enfoque *ciscolonial* ha orientado una multiplicidad de investigaciones, especialmente las pertenecientes a los estudios de género (Nuñez, 2022).

En un gran número de investigaciones esta posición *ciscolonial* no está explícita, sino que se asume la expresión de una verdad universal. Son trabajos escritos desde una mirada detentora del saber que investiga otros y sus cuerpos, sin exponerse, sin territorializarse. En otras palabras, las “otras” existencias, son discutidas bajo el prisma de la otredad, como expone Ochy Curiel (2016, p. 4):

Una de las características de la colonialidad del saber (...) es asumir que la otredad y la diferencia colonial, son generalmente los objetos de las investigaciones: mujeres, negras, pobres, indígenas, migrantes, del Tercer Mundo, como si solo a partir de asumirlas como materia prima se hiciera

investigación feminista. El lugar de los privilegios de quienes construyen conocimiento sobre los otros y las otras parece incuestionable.

Antes de exponer a otras más, hago una pequeña presentación para nombrarnos - a mí y a todes que permean mis estudios, acciones y escritos. Antes de continuar con la exposición me detengo para hacer una pequeña presentación y nombrar no sólo a mi persona sino a todes aquellos que permean mis estudios, acciones y escritos, ya que no hacemos nada solos/as. Escribo ese texto como mujer, blanca, cis, brasileña, viviendo en Argentina. Soy profesora de biología y doctoranda en educación. Entre mis muchos privilegios, se encuentra el hecho de poder, por ahora, dedicarme enteramente a mi investigación. En los últimos años intento profundizar en los estudios acerca de la blanquitud, los privilegios y la reparación histórica para entender de qué modo comprometerme con la lucha antirracista, antipatriarcal, antisexista y anticlasista, en la búsqueda de una *praxis* comprometida con la eliminación de las violencias de género y toda forma de opresión. Esto no es posible sin el recorte interseccional y contra colonial, especialmente respecto de la educación sexual, enfocada en ese texto sobre la construcción del sistema sexo-género moderno.

LA CONSTRUCCIÓN DEL SISTEMA SEXO-GENÉRICO EN LA MODERNIDAD

En el clásico *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*, Thomas Laqueur (1994) historiza sobre la construcción de la naturaleza de la diferencia sexual en un extenso análisis de un período de más de 2000 años. La investigación comenzó con el estudio de manuales del siglo XVII para comadronas y fue ganando cuerpo a lo largo de varios años de pesquisa, y plantea principalmente el hecho de que la biología no es suficiente para definir los sexos y que esta distinción es también una construcción política. En un examen detallado del proceso histórico de la construcción del sexo, Laqueur (1994) considera dos modelos: el de dos sexos y el del sexo único.

En términos generales, el primer modelo sostiene que hay dos sexos diferentes, donde el cuerpo femenino es un opuesto menor del masculino, mientras que en el segundo postula la existencia de un solo sexo, el sexo único. En este último caso, el cuerpo femenino es considerado una versión menor del masculino, con los genitales vueltos del revés. Si bien desde un prisma actual podemos advertir una contradicción entre ambos modelos, lo cierto es que coexistieron por siglos sin que hubiese un consenso científico acerca de ellos, y sin también que

uno fuera capaz de rechazar completamente el otro. Laqueur sostiene que los hechos biológicos, como tener pene o no tenerlo, menstruar o dar de mamar, no son suficientes para definir los sexos.

Entre sus aspiraciones está la de que su libro “persuadirá al lector de que no hay una representación ‘correcta’ de las mujeres en relación con los hombres, **y por lo tanto, toda la ciencia de la diferencia es errónea**” (Laqueur, 1994, p.50. el resaltado me pertenece). Laquer presenta, entonces, una serie de datos históricos de la construcción del conocimiento científico de la Antigüedad hasta la Modernidad, enfatizando en que ese proceso es, en realidad, político. A través de diversas investigaciones científicas busca documentar que los cambios epistemológicos no producen dos sexos por sí mismos,

eso sólo pueden hacer ciertas circunstancias políticas. La política, entendida en su sentido más amplio como competencia por el poder, genera nuevas formas de constituir el sujeto y las realidades sociales en que los humanos viven. Este planteamiento formal incide necesariamente sobre la sexualidad y el orden social que la representa y legitima (Idem, p. 32).

En una línea similar, también centrada en el género, podemos revisar el trabajo de Anne Fausto-Sterling, quien dialoga profundamente con la obra de Laqueur. En su aclamado libro *Cuerpos Sexuados* (2006), Fausto-Sterling detalla incontables investigaciones de las últimas décadas que se han formado en terrenos científicos y sociales en busca de comprender la relación entre los fundamentos físicos y las expresiones sociales de la feminidad y la masculinidad. Al igual que los análisis de Laqueur, la obra enfatiza en el conocimiento científico y su validación como una construcción social y política. De ese modo, no hay definiciones biológicas simples sobre lo que es ser mujer o varón -por más que esto es lo que nos fue enseñado. La ciencia en sí misma no es capaz de definir el sexo, ya que establecer una distinción precisa entre sexo-género resulta de extrema dificultad en una temática compleja que no admite conclusiones simplistas. En sus palabras:

Simplemente, el sexo de un cuerpo es un asunto demasiado complejo. No hay blanco o negro, sino grados de diferencia. (...) Una de las tesis principales de este libro es que etiquetar a alguien como varón o mujer es una decisión social. El conocimiento científico puede asistirnos en esta decisión, pero sólo nuestra concepción del género, y no la ciencia, puede definir nuestro sexo. Es más, nuestra concepción del género afecta al conocimiento sobre el sexo producido por los científicos en primera instancia (Fausto-Sterling, 2006 p. 17).

Según la autora, en los años 70 se popularizó la idea de que sexo se refiere a los atributos físicos -anatomía y fisiología-, mientras que el género estaría relacionado a la parte psicológica del yo, a la identidad de género y a sus expresiones. El llamado feminista intentaba - y aún intenta- poner atención en las diferencias culturales y psicológicas entre varones y mujeres, reforzando la distinción entre los binomios sexo-género, biología-psicología, naturaleza-sociedad. El aspecto que busca destacar Fausto-Sterling, en consonancia con Laquer, es que la ciencia y la biología son parte de un todo complejo e indisoluble, en el que no es posible separar el sexo del género sino que se establece un diálogo entre los dos.

Sin cuestionar el componente físico del género, el debate se cierra a la posibilidad de investigación sobre cómo las diferencias cognitivas y de comportamiento pueden derivarse de diferencias sexuales (Fausto-Sterling, 2006). Por lo tanto, ignorar el componente físico y biológico de los seres humanos es ignorar una dimensión estructural también importante de nuestras experiencias. Existimos porque habitamos un cuerpo físico, sexuado, generizado, racializado. Lo cuestionable no es si existen diferencias sexuales o biológicas, sino los efectos de tales desemejanzas y toda la ciencia de la diferencia -para usar el término de Laqueur (1994)- así como la propia construcción de la ciencia en sí. Nos interesa saber ¿Quiénes son los *testigos modestos* detentores de una verdad absoluta? ¿Qué preguntas los mueven? ¿A quién le sirve la ciencia que está siendo producida? ¿Cuáles son los conocimientos que no están siendo considerados?, entre otras tantas indagaciones posibles.

Fausto-Sterling señala con frecuencia las intersecciones entre las construcciones ideológicas de género y de raza. En su capítulo intitulado *El cerebro sexuado: De cómo los biólogos establecen diferencias* (2006) donde son analizadas una serie de investigaciones sobre el cuerpo calloso, estructura cerebral de los humanos que fue muy estudiada por los científicos a finales del siglo XIX y principios del XX con la esperanza de comprender las diferencias humanas -en ese momento enfocado en las diferencias raciales-. En las palabras de la autora: “en un periodo de inquietud por las diferencias raciales, se pensó por un tiempo que el cuerpo calloso era la clave de dichas diferencias. Ahora, la misma estructura se ha puesto al servicio del género” (Fausto-Sterling, 2006 p. 151).

El capítulo describe cómo incluso los experimentos -considerados neutrales por la ciencia- representan intereses de grupos específicos. Es el caso de la búsqueda por diferencias,

hoy de género, antes raciales y étnicas. Esto nos hace volver a las críticas planteadas por Haraway y Hill Collins acerca del modo de vida académico. Fausto-Sterling (2006) discute exhaustivamente cómo la ciencia fue y aún sigue siendo usada para legitimar diferencias, y no solamente distinciones entre varón y mujer. Los atributos biológicos son utilizados para justificar o condenar orientaciones sexuales, así como también para deshumanizar negros, indígenas, asiáticos, y otros. Las personas intersexuales fueron invisibilizadas y silenciadas, como si no existieran, y aún continúan marginalizadas, con derechos básicos negados sistemáticamente. Esto mismo ocurre con las personas discapacitadas.

Además del *testigo modesto* para la producción de la ciencia, existen también cuerpos modelos y toda una lógica heteronormativa que orienta las políticas públicas y la sociedad de consumo en general. Aunque haya una creciente movilización social, fruto de la extensa lucha por los derechos de personas que son minorizadas (no minorías), todavía falta mucho para constituir una sociedad más inclusiva y respetuosa de las diferencias. Las políticas públicas, por más necesarias que resulten, aún son, en su mayoría, coloniales, debido a los propios principios institucionales y sus bases en la ciencia, para los más diversos ámbitos: educación, salud, compromiso ambiental, hasta seguridad y vivienda.

Es importante identificar ese vies colonialista en las prácticas institucionales para intentar cambiarlos, decolonizarlos. Como subraya Nuñez (2022), no podemos simplemente aceptar el modelo europeo blanco *cisheteropatriarcal* como norma sin explicitarlo textualmente. En este sentido, podemos hacer una crítica a Laqueur: su vasta investigación refiere a la construcción del sistema sexo-genérico binario y cisnormativo, pensado a partir de un visión de mundo europea *-de los griegos a Freud-*. Aunque el autor comenta sobre raza, transgeneridad e intersexualidad, no se detiene en las intersecciones de las temáticas, ni cuestiona su propio análisis, en el sentido de poner en debate que sus fuentes -en gran mayoría- fueron producidas por los “hombres blancos europeos muertos”, para citar la expresión adoptada por Haraway (1997).

Laqueur no nombra la *heterocisgeneidad* desde la que parte, acaso por costumbre colonial, pero ese es un punto de partida común de casi todas sus fuentes, que puede ser justamente lo que permite la similaridad de los dos modelos analizados, el de dos sexos y el de sexo único. Aunque de manera distinta, el cuerpo femenino es inferiorizado en relación al masculino en ambos, evidenciando el masculino -y, por supuesto, blanco y europeo- como

norma en todas las construcciones. Al no explicitar eso, se permite la comprensión, por la propia matriz colonial en la que estamos insertos, que su investigación presenta un análisis general completo de lo que fue producido científicamente a lo largo del período analizado, sin admitir la existencia de otros modelos o formas de entender los cuerpos sexuados no descritos.

Laqueur admite el “sesgo misógino considerable y a menudo abierto en muchas investigaciones biológicas sobre las mujeres” y señala como “es evidente que la ciencia ha actuado históricamente para ‘racionalizar y legitimar’ las distinciones no sólo de sexo sino también de raza y clase, en detrimento de los débiles” (1994, p. 50-51). Según el autor lo que está en juego no son los efectos biológicos, fisiológicos o las características anatómicas, sino cuestiones políticas y culturales acerca de la naturaleza de la mujer. Y completa:

Vuelvo en este libro una y otra vez a un cuerpo femenino problemático e inestable, que o bien es una versión o bien algo completamente diferente del cuerpo masculino generalmente estable y no problemático. Cómo las estudiosas feministas han demostrado hasta la saciedad, *siempre* es la sexualidad de la mujer la que está en constitución; la mujer es la categoría vacía. Sólo la mujer parece tener “género”, puesto que la propia categoría se define como aquel aspecto de las relaciones sociales basado en la diferencia entre sexos, en el cual la norma siempre ha sido el hombre (Idem, p.51).

Aunque admita esa construcción, no son presentadas otras formas de existir y de construirse socialmente, quizás porque no las encontramos en los modos de vida coloniales sino únicamente en culturas muchas veces desconsideradas por la propia ciencia. Forjados en esa matriz colonial y su pretensión de universalidad sobre el mundo que nos es enseñado desde muy temprano, puede ser difícil y complejo imaginar una sociedad donde el género no es un marcador central, donde no sea preciso pensar una forma de lenguaje inclusivo en términos sexo-genéricos, donde haya otros enfoques para la educación sexual y la normalización de los cuerpos. Esa es una de las inestimables contribuciones de los estudios anticoloniales: problematizar estructuras estancas y ampliar repertorios para la construcción de nuevos mundos posibles.

UNA MIRADA CONTRA COLONIAL E INTERSECCIONAL PARA EL SISTEMA SEXO-GENÉRICO

Las versiones anticoloniales son una forma de compartir saberes, en continuas (des)territorializaciones, y no de encontrar otra verdad, única y mejor que la anterior (Nuñez, 2022). Esto es lo que argumenta la antropóloga Oyeronke Oyewumi (2017) en su libro *La*

invención de las Mujeres. Uno de los puntos principales de la obra es el establecimiento de una fuerte crítica al determinismo biológico, que ha sido esencial en el pensamiento occidental. Oyewumi plantea, como consecuencia de la ciencia de la diferencia, el entendimiento de “la diferencia como inferioridad genética y esta inferioridad, a su vez, como la razón efectiva de las situaciones de desventaja social” (Oyewumi, 2017 p.37). La diferencia como degeneración, *la desviación de un tipo original*, utilizada para justificar exclusiones. Así, en la búsqueda por el poder “resultó imprescindible imponer la superioridad biológica como un medio para ratificar su privilegio y dominio sobre *Otros* u *Otras* (Idem)”.

Oyewumi (2017) conceptualiza el término “determinismo biológico” como un filtro por el cual pasa todo el conocimiento sobre la sociedad occidental, donde las identidades sociales se interpretan a través del prisma de la heredabilidad. La autora define esa interpretación biológica del mundo social como un raciocinio corporal que, entre otros puntos, asume que todas las culturas organizan su mundo social a través de una percepción de los cuerpos humanos como masculinos o femeninos. Esto lleva a una biologización intrínseca de la construcción social, entendida para las personas occidentales como universal, aunque eso no sea una verdad para todas las culturas, como es el caso de la Yoruba, objeto de estudio de la antropóloga.

Oyewumi (2017) atribuye el predominio del sentido de la visión como la razón por la que el cuerpo ha sido tan relevante en Occidente. La énfasis en los poderes videntes invita a la diferenciación de los cuerpos en términos de sexo, color de piel, tamaño craneal, etc., es decir, de características visibles. De esta representación emerge una “sociedad constituida por cuerpos y como cuerpos” (Idem, p. 43), en la que se cree que solamente al mirar una persona es posible inferir sus creencias, posición social, hasta valores en cuanto individuo. De esa forma, actores sociales diversos son comprendidos como grupos, no como personas, y son interpretados a partir de su genética. Mientras perdure esa perspectiva, “no habrá forma de eludir el determinismo biológico” (Ibidem).

La célebre Toni Morrison, en su ensayo *Cuerpo esclavizado y cuerpo negro* (2020), no refiere al predominio del sentido de la visión, pero señala que el color de la piel fue utilizado como marcador para producir el racismo hasta el día de hoy. El título separa intencionalmente los dos tipos de cuerpos para resaltar que esclavitud y racismo son dos fenómenos separados. Lo "peculiar" de la esclavitud del Nuevo Mundo, según Morrison (2020), no es su existencia sino

su conversión a la tenacidad del racismo: “La deshonra asociada con la esclavitud no condena inevitablemente a los herederos a la denigración, la demonización o la tortura. Lo que sustenta esto es el racismo” (p.10).

La visibilidad bien marcada principalmente por el color de la piel forzó la división entre antiguos esclavos y no esclavos, donde no había posibilidad de ocultar o mitigar esta antigua condición. Aunque la historia desafíe esta distinción, este rasgo sigue sustentando una jerarquía racial que hace que el cuerpo esclavizado sea identificado como el cuerpo negro y, a su vez, ese cuerpo sea transmutado en sinónimo de criminalidad, de pobreza y, por lo tanto, aparezca como tema crítico en las políticas públicas (Morrison, 2020). Es esta estructura racista aliada a colonialidad que genera problemas de violencias, de afirmación, de autoestima, de aceptación y tantos otros efectos deletéreos que no pueden ser olvidados en ningún ámbito educacional.

Los marcadores visibles de exclusión o pertenencia son diversos y van más allá del color de la piel. La normalización de los cuerpos construye modelos socialmente aceptables y diseña un sistema de exclusión en base a la desviación de esa norma. Como ya he comentado, la *ciscolonialidad* orienta una serie de investigaciones, incluso las biomédicas, que aparecen como responsables de definir a los cuerpos como “normales” o “defectuosos” y de realizar intervenciones en ellos.

Los estudios sobre personas intersexo vienen ganando espacio después de una larga lucha para dejar de ser ‘objetos de estudio’ y convertirse en protagonistas de sus historias. Las denuncias que refieren a procedimientos invasivos e innecesarios hechos en nombre del binarismo biológico son numerosas. A partir del Renacimiento, como explica Laqueur (1994), se impone en las sociedades occidentales el dimorfismo radical y la obligación de ser mujer o varón. A partir del establecimiento de la biología como ciencia organizada, la misma se atribuye una autoridad para declarar a los cuerpos intersexuales como enfermos, anormales u otras atrocidades, y se permite desarrollar alternativas para curación de las distintas formas corporales (Laqueur, 1994; Fausto-Sterling, 2006).

Este tipo de tratamiento fue dado a personas intersexuales, negras, indígenas, LGBTQIA+, con discapacidad, y que presentara cualquier forma entendida como ‘desviación de la norma’, y resulta representativo de la *visión del mundo* colonial y de sus preconceptos, ya que

expresa adecuadamente la prerrogativa occidental de la dimensión visual. Oyewumi (2017) critica esta expresión *-visión del mundo-* usada en Occidente para sintetizar la lógica cultural de una sociedad por su eurocentrismo al ser utilizada para referirse a las demás culturas que posiblemente den prioridad a otros sentidos. Lo que ella propone es el calificativo '*sentido del mundo*', una alternativa más holística que permite describir la concepción del mundo por parte de diferentes grupos culturales (Idem, p.37).

Identificar las formas coloniales de pensamiento y su consecuente legitimación de diferencias y exclusiones es un aspecto fundamental del pensamiento contra colonial, imprescindible para la desconstrucción de ese modelo, así como también la reformulación a partir de formas más justas de entender las existencias y construir nuevos sentidos del mundo. Lo propuesto por las referencias aquí comentadas y tantas otras son formas anticoloniales de evadir el determinismo biológico y cuestionar cómo "la investigación científica-social se ha usado para formular políticas que buscan disminuir o finalizar con la discriminación hacia los grupos subordinados (Ibidem, p.43)". Esto forma parte de las muchas contribuciones de estos estudios, como señala la filósofa, escritora e investigadora feminista, antirracista y decolonial de la República Dominicana Yuderkys Espinosa Miñoso en el prefacio de la obra de Oyewumi:

Las tesis de Oyèwùmí nos pueden ayudar en este trabajo de destejer un armazón conceptual que da por sentado la existencia originaria del género, así como del patriarcado. Su investigación nos ayuda en la tarea de des-eurocentrar nuestro marco de mirada y abrirnos a otros modelos de interpretación de las formas de organización social y construcción de poder, tales como son las formas comunales de gobernación, más cercanas a nuestra experiencia histórica. Como veremos, la autora del libro que ponemos en sus manos desarma a través de evidencias contundentes el argumento que da por sentado el género como la forma de organización y distribución del poder en las sociedades de matriz yorùbá. Con ello desdice el argumento que propone la posibilidad de aplicar la categoría de género a cualquier grupo social y en cualquier época de la historia, como si esta categoría no fuera también producida históricamente (Miñoso, 2017 p.14).

Otra forma alternativa de generar nuevos sentidos de mundo es privilegiar la vejez/ancianidad como principal categorización social, como ocurre en la cultura Yoruba presentada por Oyewumi (2017). En el lenguaje de esa civilización, la mayoría de los nombres y la totalidad de los pronombres no tienen género, y se necesita establecer quién tiene más edad para determinar qué pronombre utilizar, así como también establecer si alguien podrá referirse o no a otra persona por su nombre propio. Según la autora, es posible mantener una conversación

profunda sobre alguien sin indicar su género, a menos que la anatomía sea central al tema en cuestión. Eso es sólo uno de los ejemplos acerca de la cultura Yoruba, que podría enseñarnos sobre tantas cosas.

Otros sentidos del mundo son presentados también en los trabajos de la investigadora y activista social del movimiento indígena brasileño Geni Nuñez, que ya mencionamos. En sus redes, Nuñez se presenta como *ex-mujer*, planteando un interesantísimo debate sobre su propuesta de *desistir del género*. Según su argumentación, las consecuencias del machismo son tan graves y sus raíces, tan profundas, que no es posible solamente reformar el género para intentar establecer nuevas y positivas formas de masculinidad. Una posible reforma -como se intenta hace décadas- no alcanza con los cambios que queremos y necesitamos urgentemente. El sistema sexo-genérico occidental y la sujeción impuesta a mujeres en el sentido más amplio resulta invariablemente en violencia, discriminación y exclusión. Nuñez trae entonces algunos cuestionamientos: ¿Por qué seguir pensando dentro de un sistema que continúa favoreciendo un reducido número de existencias en detrimento de otras tantas posibles? ¿Por qué no usar los conocimientos ancestrales de pueblos originarios para posibilitar nuevos mundos?

Aún pensando en otras posibilidades de existencias, Fausto-Sterling asume, como bióloga, la necesidad de desvanecer los límites rígidos entre cuerpo físico y social, que siguen reforzando el binarismo en una lógica reduccionista, y destaca la importancia de ubicar y territorializar las existencias humanas fruto de experiencias individuales y colectivas:

Por mi parte, comparto la convicción de Foucault, Haraway, Scott y otros de que nuestras experiencias corporales son el resultado de nuestro desarrollo en culturas y periodos históricos particulares. Pero, especialmente como bióloga, quiero concretar el argumento. **A medida que crecemos y nos desarrollamos, de manera literal y no sólo «discursiva» (esto es, a través del lenguaje y las prácticas culturales), construimos nuestros cuerpos, incorporando la experiencia en nuestra propia carne. Para comprender esta afirmación debemos limar la distinción entre el cuerpo físico y el cuerpo social”** (Fausto-Sterling, 2006 p.37. el resaltado me pertenece).

Pensar en una educación sexual fruto de todas esas reflexiones es comprender que las personas no pueden ser categorizadas o reducidas a sus cuerpos, tampoco apartados del armazón que nos sostiene en ese plano. Somos todes sujetos corporizados y sexuados insertos en un tiempo histórico y una cultura propia. No percibir los cuerpos y sujetos como sexuados

también es hablar de sexualidad, pero a través del silencio y la represión. Promover la ESI debería significar la posibilidad de dar paso a la articulación integral de aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. No reflexionar ante lo expuesto puede resultar en la normalización de los cuerpos por distintos dispositivos, sean los discursos, el currículo, los materiales educativos y todo el quehacer pedagógico.

A MODO DE CIERRE

La colonialidad es la estructura hegemónica que por siglos deshumanizó poblaciones de color, y deslegitimó *corpus* específicos de conocimientos producidos por estos grupos. Los feminismos contra/decoloniales buscan hallar formas de barrer la colonialidad, cuestionando la autoridad académica, la producción y validación del conocimiento científico y la exclusión de determinados grupos y saberes. Así como lo hace la ciencia, distintos aparatos ideológicos producen hegemonía: las familias, las normas, las leyes, incluso las escuelas. Los cambios en la educación exigen el reconocimiento del entramado colonial que sostiene la sociedad occidental moderna, la ruptura con viejos paradigmas y un intenso trabajo de producción de nuevos marcos teórico-metodológicos en una construcción de otros *sentidos del mundo*.

No hay neutralidad, ni en la ciencia, ni en ningún lugar. No hay forma de apartarse de quien se es para hacer ciencia o educación. Por lo tanto, es vital la comprensión de que toda ciencia es una construcción social situada en un tiempo y espacio específicos, producida según intereses diversos. Como científicos, es importante nombrar quien se es y desde dónde se parte, situando el conocimiento producido y no centrándose únicamente en nombrar la otredad. En tanto educadores también es fundamental entender con quiénes y para quiénes se enseña. El espacio escolar, como una continuidad de la sociedad, con frecuencia reproduce los aspectos culturales hegemónicos y adapta las identidades de género a la lógica heteronormativa vigente. Las escuelas todavía son espacios de represión y normalización de los cuerpos. Sin embargo, son también espacios potentes de (re)existencias y lugares de cambio de paradigmas.

Al pensar en la ESI, todas estas dimensiones deben ser consideradas, así como la comprensión de qué silenciar, invisibilizar y normalizar son también formas de hablar de sexualidad. Una *praxis* capaz de fomentar el respeto a la diversidad y los derechos humanos, comprometida con la búsqueda de la equidad, debe estar presente dentro y fuera de las aulas,

independientemente de la disciplina o del contenido a trabajar. Deconstruir la lógica binaria reduccionista implica cuestionar los significados que atribuimos a los cuerpos, a la identidad de género, al deseo sexual. O sea, desnaturalizar la sexualidad heteronormativa hegemónica.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. O que é interseccionalidade? São Paulo: Ed. Letramento Colección Feminismos Plurais. 2018.
- BAEZ, Jesica. (2019). **Cenas contemporâneas da educação sexual na América Latina: uma leitura feminista**. Mora, 25, p. 219-226. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/mora/article/view/8533>. Acceso en: 25 may. 2024.
- CURIEL, Ochy. **Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial**. In: AZKUE, Irantzu Mendia; LUXÁN, Marta; LEGARRETA, Matxalen; GUZMÁN, Gloria; ZIRION, Iker & CARBALLO, Jokin Azpiazu. (Ed.). Otras formas de (re)conocer: reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista. Bilbao: UPV/EHU, p. 45-62. Cadernos de Género e Diversidade. UFBA, 2016, v. 2, n.2.p. 5-9. 2014. Disponible en: https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/269/Otras_formas_de_reconocer.pdf?1488539836. Acceso en: 25 may. 2024.
- DAVIS, Angela. Mujeres, raza y clase. Madrid: Akal. (1981).
- FAINSOD, Paula. Embarazos y Maternidades Adolescentes. Desafíos de las escuelas. In: MORGAGE, Graciela. **Cuerpos y Sexualidades en la Escuela**. De la “normalidad” a la disidencia. Buenos Aires. 2008. Disponible en: https://www.edumargen.org/docs/2018/curso25/unid04/apunte05_04.pdf. Acceso en: 28 may. 2024.
- FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EdUfba. 2008. In: NUÑEZ, G. **Nhande ayvu é da cor da terra: perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude**. Florianópolis-SC. 132p. 2022.
- FAUSTO-STERLING, Anne. Cuerpos Sexuados. Barcelona: Melusina. 2006.
- GROSGOUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**. Revista Sociedade e Estado, UnB, v. 31, n. 1, p. 25-49. 2016. Disponible en: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078>. Acceso en: 25 may 2023. In: NUÑEZ, Geni. **Nhande ayvu é da cor da terra: perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude**. Florianópolis-SC. 132p. 2022.
- HARAWAY, Donna. **Testigo modesto@segundo_milenio**. In: Testigo_modesto@segundo_milenio. Hombrehembra@_conoce_oncorata®. Buenos Aires: Rara Avis. pp. 97-132. 2021.
- HILL COLLINS, Patricia. **Pensamento feminista negro**. Boitempo. 496p. 2019.

LAQUEUR, Thomas. **La construcción del sexo**. Cuerpo y Género desde los griegos hasta Freud. Madrid: Ediciones Cátedra. 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª ed. Vozes 179p. Petrópolis. 1997.

MIÑOSO, Yuderkis Espinosa. Prefácio In: OYĚWÙMÍ, O. **La invención de las mujeres**. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género. Bogotá: En la frontera. 2017.

MORGAGE, Graciela. (coord.) **Toda educación es sexual**. Hacia una educación sexual justa. Buenos Aires: La Crujía Ediciones. 2011. Disponible en: https://www.bba.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/esi_18_morgade___toda_educacion_es_sexual.pdf. Acceso en: 15 may. 2024.

MORRISON, Toni. **O corpo escravizado e o corpo negro**. Racismo e fascismo. São Paulo: Companhia das Letras. 25 p. 2020. Disponible en: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Racismo_e_Fascismo.pdf?1599239674. Acceso en: 20 may. 2024.

NUÑEZ, Geni. **Nhande ayvu é da cor da terra**: perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude. Florianópolis-SC. 132p. 2022. Disponible en: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/241036>. Acceso en 25 may. 2024.

OYĚWÙMÍ, Oyeronke. **La invención de las mujeres**. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género. Bogotá: En la frontera. 2017. Disponible en: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2019/06/a-invencao-das-mulheres-oyc3a8ronke-oyewumi.pdf>. Acceso en: 23 may. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Recebido em: *Junho/2023*.

Aprovado em: *Março/2024*

Capitalismo e Racionalidade Neoliberal: implicações na política educacional e no processo de formação humana

Amanda Aparecida Marcatti*, Pedro Henrique Chaves Pessanha** e Henrique Dumont Pena***

Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir a racionalidade neoliberal na atualidade histórica, expondo suas principais consequências sociais e políticas para o campo da educação. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre o tema neoliberalismo e educação nos campos da produção teórica contemporânea do marxismo e da educação. O ponto de partida foi a compreensão de que a racionalidade neoliberal tem se imposto à totalidade da sociedade capitalista como a nova forma de gestão da economia e da política, mas também das relações sociais, ocasionando uma mudança substancial da intencionalidade dos processos educativos. Constatou-se que o resultado desta racionalidade no campo educacional é o cultivo de uma subjetividade individualista que encarna o esforço, a dedicação e a competição generalizada, consigo e com o outro, como projeto de vida. Portanto, percebe-se como urgente o desafio de ressignificar o lugar da educação e da função social da escola, recriando uma educação para a cooperação e para a formação humana omnilateral.

Palavras-chave: neoliberalismo; racionalidade neoliberal; educação.

Capitalism and Neoliberal Rationality: implications for educational policy and the process of human formation

Abstract

This article aims to discuss neoliberal rationality in the historical current, explaining its main social and political consequences for the field of education. To this end, a bibliographic research was conducted on the subject of neoliberalism and education in the field of theoretical production of Marxism and education, produced in contemporary times. We start from the understanding that neoliberal rationality has imposed itself on the whole of capitalist society, as the new form of management of the economy, of politics, but also of social relations, causing a substantial change in the intentionality of educational processes. It was found that, the result of this rationality in the educational field is the cultivation of an individualist subjectivity, which embodies the effort, dedication and the widespread competition with yourself and with the other as a life project. Therefore, it is urgent to re-import the place of education and the social function of the school, by recreating an education for cooperation and for omnilateral human formation.

Keywords: neoliberalism; neoliberal rationality; education.

*Doutora e Mestre em Conhecimento e Inclusão Social em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Marx, Trabalho e Educação da UFMG (GEPMTE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6858-4589>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3269515060212413>. E-mail: amanda.marcatti@ufvjm.edu.br.

**Doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). Professor do curso de Psicologia da Universidade Ciências da Vida. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8094-7009>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9096264404507675>. E-mail: pedrohpcessanha@gmail.com.

*** Mestre em Educação e Docência pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Técnico Administrativo em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Membro de Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETE) da UFMG. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5562-6313>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5878640538642983>. E-mail: henrique.dumont@ufvjm.edu.br.

Capitalismo y racionalidad neoliberal: implicaciones para la política educativa y el proceso de formación humana

Resumen

El objetivo de este artículo es discutir la racionalidad neoliberal en la historia actual, exponiendo sus principales consecuencias sociales y políticas para el campo de la educación. Para ello, se realizó un relevamiento bibliográfico sobre el tema neoliberalismo y educación en el campo de la producción teórica del marxismo y la educación, producida en la época contemporánea. Se partió del entendimiento de que la racionalidad neoliberal se ha impuesto en el conjunto de la sociedad capitalista, como la nueva forma de gestionar la economía, la política, pero también las relaciones sociales, provocando un cambio sustancial en la intencionalidad de los procesos educativos. Se constató que el resultado de esta racionalidad en el campo educativo es el cultivo de una subjetividad individualista, que encarna el esfuerzo, la dedicación y la competencia generalizada consigo mismo y con los demás como proyecto de vida. Por lo tanto, es un desafío urgente resignificar el lugar de la educación y la función social de la escuela, recreando una educación para la cooperación y la formación humana omnilateral.

Palabras clave: neoliberalismo; racionalidad neoliberal; educación.

INTRODUÇÃO

O momento histórico atual tem gerado diversas discussões sobre o modelo econômico, político e social vigente e suas consequências. Entretanto, apesar das distintas compreensões e definições acerca da nova ordem global, é consenso que o neoliberalismo se tornou hegemônico no capitalismo contemporâneo. A racionalidade neoliberal se impõe à totalidade da sociedade capitalista como a nova forma de gestão da economia e da política, mas também das relações sociais. No entanto, a consolidação do neoliberalismo tem gerado consequências políticas e sociais distintas em cada território nacional, sendo a América Latina uma das regiões de maior experimentação e aprofundamento do receituário neoliberal. Os processos de privatização, desregulamentação financeira, precarização das condições de trabalho, mercantilização dos bens naturais e dos direitos sociais (como educação, saúde, transporte, seguridade social, dentre outros) demarcam a dinâmica da política neoliberal praticada no Brasil e em toda a região, redefinindo os padrões de acumulação e reprodução do capital através da reprimarização e especialização produtiva das economias latino-americanas. Entretanto, para além da política econômica, o neoliberalismo redefiniu a “*forma da existência humana*” no capitalismo atual, constituindo-se em uma razão-mundo (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 382).

O neoliberalismo como a razão do capitalismo contemporâneo pode ser definido como “o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.198), estendendo a lógica do capital a todas as dimensões da vida. Uma racionalidade que

opera em todos os níveis da vida social: no trabalho, na saúde, na educação, no Estado e, por que não, nas emoções. Ao fazer isto, novas subjetividades são condicionadas a partir da concorrência como norma de conduta das relações sociais e da lógica empresarial como relação entre o Estado, a sociedade e o indivíduo.

Neste percurso, o presente artigo tem como objetivo discutir a racionalidade neoliberal na atualidade histórica, expondo algumas de suas principais consequências sociais e políticas para o campo da educação. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem dialética sobre o tema neoliberalismo e educação no campo de produção teórica do marxismo e da educação, produzida nos últimos 20 anos, com foco na compreensão da atualidade das políticas educacionais brasileiras. Na primeira parte do artigo, é apresentada a complexidade da categoria neoliberalismo, para além da definição comumente conhecida do *laissez-faire*¹, discorrendo brevemente sobre sua inserção e suas formas de dominação no Brasil. Na segunda parte do artigo, discute-se como a racionalidade neoliberal impõe uma concepção de educação e formação humana alicerçada no princípio universal da concorrência.

A análise da racionalidade neoliberal é centrada no campo da educação, por enxergar na prática educativa um sentido ontológico do processo de humanização. Isso significa que a prática educativa não é função restrita às instituições ou aos especialistas do ensino. Ela é, em si, uma atividade essencial ao processo de formação humana. Portanto, quando se fala em educação, trata-se da forma como a humanidade produz a si mesma, em cada território e em cada tempo histórico.

Capitalismo e Racionalidade Neoliberal: um debate em movimento

Muitas são as teses que buscam explicar a racionalidade neoliberal na atualidade capitalista, não havendo consenso sobre a forma como ela atua, é absorvida e transforma o mundo, sobre quais são suas políticas específicas e seus dispositivos de dominação. Durante o século XX, popularizou-se o entendimento do conceito de neoliberalismo como sinônimo de

¹ O termo *laissez-faire*, “deixe fazer”, tradução literal, é uma expressão francesa que significa “não oferecer resistência”, “não se opor”. Ela representa a essência do liberalismo econômico em sua forma mais pura, pois defende a ideia de que o mercado deve operar de maneira livre, sem interferências do Estado, sendo necessárias apenas as regulamentações para proteger os direitos de propriedade. A expressão ganhou força com o livro de John Stuart Mill, **Princípios da Economia Política** (1848). Nesta obra, o expoente do Liberalismo dedicou um capítulo inteiro ao *laissez-faire* como expressão da liberdade econômica do mercado.

Estado mínimo. Essa compreensão sintetizava a concepção do neoliberalismo como uma ideologia e uma política econômica de mercado que toma de fora o sentido de Estado, reduzindo sua capacidade de intervenção na economia e na promoção das políticas e dos direitos sociais e abrindo caminhos para a iniciativa privada e a autorregulação do mercado.

Em oposição a este lugar comum, o presente artigo corrobora o entendimento de que o neoliberalismo não diminui o papel do Estado na economia capitalista e na vida pública, mas lhe confere um papel substancialmente distinto. Na sociedade capitalista, a relação entre o mercado e o Estado é indivisível, uma vez que o mercado moderno não atua sem a função subsidiária do Estado e, para além da economia, o neoliberalismo conforma uma nova subjetividade social. Portanto, ao discutir a origem e a atualidade do neoliberalismo, busca-se ir além da simplificação do neoliberalismo como expressão do “monetarismo do *laissez-faire*” (HARVEY, 2008, p. 40). Compreende-se que o neoliberalismo assume a configuração de uma racionalidade governamental e social.

O liberalismo nasce na Europa do século XVIII como uma corrente filosófica da economia política, que busca superar o controle do mercado pela ação do Estado absolutista em prol da liberdade de atuação política e econômica da nascente burguesia. Contudo, sua consolidação como doutrina econômica, política e social ocorreu de forma orgânica no século XIX. Neste momento histórico, o que estava em jogo era a consolidação da capacidade de liberdade econômica e política da burguesia como classe social dominante, ou seja, a “defesa” da liberdade não se estendia ao conjunto da sociedade, seja para os trabalhadores expostos às condições extenuantes de trabalho durante a Revolução Industrial, seja para os povos escravizados e espoliados fora do continente Europeu nas invasões coloniais.

Assim, o liberalismo clássico solidifica-se ao longo da passagem do século XVIII para o XIX, constituindo-se na ideologia predominante da sociedade ocidental. O seu descrédito ocorreu após a Primeira Guerra Mundial, juntamente com a crise econômica de 1929, representada pela quebra da Bolsa de Valores de Nova York - à qual a economia mundial estava integrada. O cenário do pós-guerra, a crise econômica e a iminente ameaça socialista, fortalecida pela Revolução Russa de 1917, encerraram o período da hegemonia política liberalista, abrindo caminhos para o nascimento das ideias keynesianas no ocidente.

No período pós-segunda guerra mundial, as políticas keynesianas ganharam força nos países da economia central, assumindo o papel de reconstrução das economias nacionais

e do Estado, por meio da regulação da relação capital/trabalho. A defesa da atuação intervencionista e reguladora do Estado na economia alavancou políticas que aspiravam ao pleno emprego com investimentos públicos em setores básicos da indústria, promovendo o controle da emissão de valores monetários e a introdução de benefícios sociais para a população de baixa renda, a fim de garantir um sustento mínimo aos trabalhadores e o crescimento da economia. A inserção das políticas keynesianas ocorreu de forma mais expressiva na Europa Ocidental e nos EUA, onde ficaram conhecidas como Estado de bem-estar social (*welfare state*).

Todavia, os efeitos da crise global do petróleo em 1973, a onda inflacionária da década de 1980, o declínio do Estado de bem-estar social e o encolhimento da ameaça socialista, simbolizado pela derrubada do muro de Berlim em 1989, podem ser descritos como os eventos que permitiram a reformulação das políticas macroeconômicas no século XX. A ofensiva do pensamento neoliberal, portanto, constituiu-se como uma reação teórico-prática à crise do fordismo, ao refluxo socialista e às dificuldades das receitas keynesianas para suplantar as consequências da crise econômica da década de 1970. Porém, é preciso destacar que a refundação do projeto neoliberal, que ressurgiu ainda de forma germinal no cenário internacional durante a crise de 1929 e ganhou força na Europa com a vitória de Margaret Thatcher no Reino Unido, em 1979, e de Ronald Reagan nos EUA, em 1980, não é uma continuidade dogmática do liberalismo clássico vivido no século XIX, mais sim a reinvenção do neoliberalismo.

O termo neoliberalismo foi idealizado por intelectuais e economistas liberais que se reúnem em 1938 no Congresso Walter Lippman, em Paris, com o objetivo de estabelecer as bases para um projeto político de refundação do liberalismo. Diferentemente dos pensadores liberais clássicos, estes intelectuais, que se articularam a partir de 1947 na Sociedade de Mont-Pèlerin, não acreditavam na naturalidade ontológica do mercado, mas sim na necessidade histórica e política de criar artificialmente um sistema baseado no mercado e na concorrência. Para este fim, o Estado tem uma atuação fundamental. No entanto, as divergências de projetos existentes entre as diversas escolas neoliberais resultaram no entendimento, segundo a Escola de Chicago, de que a importância do Estado estava na criação de um marco institucional que garantisse condições materiais eficientes para a criação dos mercados, enquanto a Escola

ordoliberal, originária da Alemanha do pós-guerra, defendia que era necessário um apoio econômico ativo do Estado para a criação de um “capitalismo popular”, capaz de indicar saídas empresariais ao problema da pobreza (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 118).

Nesse cenário, a crise do petróleo em 1973 e a onda inflacionária da década de 1980 demarcaram a ofensiva neoliberal no mundo. Entretanto, a implantação das medidas neoliberais ocorreu de forma desigual e combinada, como fica exemplificado a partir do movimento de inserção da política neoliberal no continente latino-americano. Em alguns países como o Uruguai, a Argentina e o Chile, já durante o período das ditaduras militares, foram introduzidos ajustes de cunho neoliberal, enquanto em outros países como o Brasil, o México, a Colômbia, a Venezuela e o Paraguai esse processo ocorreu com maior intensidade após a década de 1980.

Ao destacar o processo vivido no Chile durante a ditadura de Pinochet, de 1973 a 1990, constata-se que se tratou da experiência mais radical do neoliberalismo na América Latina. Esta avaliação deve-se à forma como a inserção do neoliberalismo no Chile, durante a ditadura de Pinochet, rompeu abruptamente com os processos sociais, econômicos e políticos vividos nos governos de Eduardo Frei (1964-1970) e Salvador Allende (1970-1973), decompondo completamente os programas econômicos e políticos anteriores e a própria subjetividade social dos cidadãos chilenos. Durante o programa conhecido popularmente como *El Ladrillo*, proposto por um grupo de economistas formados na Faculdade de Economia de Chicago – os “*Chicago Boys*” –, sob a supervisão do economista e estatístico Milton Friedman, foram construídas as bases econômicas, políticas e sociais do “neoliberalismo radical”.

Em síntese, o neoliberalismo radical previa duas etapas: uma primeira, de destruição rápida e absoluta do modelo de substituição de importações por uma matriz econômica primário-exportadora; no segundo momento - após a estabilização econômica e política conquistada pela ação violenta do Estado empresarial-militar, com milhares de mortes, desaparecimentos, prisões e deportações de pessoas contrárias ao governo -, o programa propunha a construção de um Estado de novo tipo, subsidiário ao capital, cuja função era a abertura ativa de mercados para a acumulação privada.

O Estado subsidiário delegou direitos sociais como saúde, educação, moradia e sistema previdenciário ao mercado, assumindo os custos econômicos via subsídios públicos

aos setores privados e os custos sociais por meio de uma assistência pública mínima, com projetos assistencialistas, ações de caridade e filantropia para os setores mais marginalizados (SANTOS, 2019). A ordem neoliberal resistiu ao processo de redemocratização no Chile e seguiu como uma razão governamental independente dos governos eleitos. Porém, nos últimos anos, diversas manifestações populares evidenciaram o desgaste social deste programa, levando à proposição de uma nova Constituinte, que hoje é o palco das principais disputas políticas do país.

No caso brasileiro, a ditadura empresarial-militar (1964-1984) adotou como programa político e econômico o desenvolvimentismo. Os governos empresariais-militares criaram regras que facilitavam a entrada de capital estrangeiro no país e investiam em um programa de desenvolvimento do parque industrial, o que nos primeiros anos da ditadura reaqueceu a economia interna. Do outro lado, os opositores aos governos militares foram duramente perseguidos, torturados, assassinados e exilados, como em todas as ditaduras do Cone Sul. Após 21 anos de ditadura militar, o saldo econômico e político foi o endividamento do setor público e o aumento da desigualdade social.

Portanto, ainda que o processo de inauguração do neoliberalismo no Cone Sul tenha ocorrido de forma diversa em cada território nacional, é possível demarcar como característica comum a relação de subserviência político-econômica dos Estados latino-americanos aos Estados Unidos, assentada centralmente sobre o endividamento público das economias nacionais. De tal modo que, ao longo da década de 1980, mesmo com os processos de redemocratização e o fim das ditaduras militares no Cone Sul, os países latino-americanos fizeram frente ao endividamento público via medidas liberalizantes, como a abertura comercial, a privatização de estatais, a redução dos gastos públicos, a reforma tributária, entre outras. Este movimento foi singularizado na região em 1989, por meio do receituário neoliberal proposto pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional, que previa um conjunto de medidas econômicas e sociais a serem aplicadas a partir do que ficou denominado como Consenso de Washington.

No Brasil, a adoção do receituário neoliberal foi associada ao discurso da modernização do país. A privatização das empresas públicas, as reformas econômicas e a mudança estrutural do Estado foram introduzidas durante os governos de Fernando Collor de

Mello e Fernando Henrique Cardoso, nas décadas de 1990 e 2000. Apesar disso, as recomendações do Consenso de Washington não foram introduzidas na América Latina sem resistência popular, pois, no cotidiano da população, esta nova política econômica e social significou maior nível de exploração do trabalho, desemprego, desproteção social, empobrecimento e aprofundamento das desigualdades sociais.

O legado das políticas neoliberais no contexto latino-americano deixou como marca, além da pauperização das condições de vida de grande parte da população, a reação popular contra o avanço da mercantilização da vida. “Centenas de lutas sociais contra o neoliberalismo, por conquistas trabalhistas, por educação, por terra e bens comuns, por acesso a serviços básicos, contra o extrativismo e a exclusão crescente” marcaram o ressurgimento dos movimentos sociais na América Latina (VILLAGRA, 2015, p.13). Os levantes zapatistas no México, a luta pela reforma agrária encampada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil, as lutas por água em Cochabamba, na Bolívia, a crise do *argentino* de 2001 - quando a revolta popular derrubou cinco presidentes em dez dias na Argentina -, as manifestações dos estudantes secundaristas no Chile, as lutas indígenas em todo o continente pelo bem viver, dentre outras resistências populares, são expressões vivas da contestação social ao programa neoliberal (SVMPPA, 2023).

Essa insatisfação popular crescente com o neoliberalismo possibilitou a vitória de muitos governos historicamente ligados às pautas da esquerda latino-americana: Hugo Chávez, na Venezuela (1998); Luiz Inácio Lula da Silva, no Brasil (2002); Néstor Kirchner, na Argentina (2003); Tabaré Vázquez, no Uruguai (2004); Evo Morales, na Bolívia (2005); Rafael Correa, no Equador (2006); e Fernando Lugo, no Paraguai (2008). O ciclo de governos progressistas vivido na América Latina entre 1998-2016 buscou como caminho a reforma dentro da ordem capitalista neoliberal. Embora “a onda progressista” tenha ocorrido de forma heterogênea e particular em cada realidade nacional, pode-se constatar que, a despeito da esperança popular, estes governos não conseguiram (e muitos nem se propuseram a tentar) romper com o programa neoliberal. As políticas de combate à pobreza e à marginalização social não enfrentaram as desigualdades estruturais, convertendo-se em políticas reversíveis e dependentes dos preços de exportação das *commodities* (SANTOS, 2019, p. 102).

No Brasil, dados mostram que neste período, embora a população mais pobre tenha vivido melhores condições socioeconômicas, o processo foi profundamente

contraditório, pois o crescimento econômico e as políticas sociais foram subsidiados pela reprimarização da economia, assentada na extração de minerais e na expansão das fronteiras do agronegócio. A política do neoextrativismo atingiu os ecossistemas naturais e as populações indígenas e camponesas, não só do Brasil, mas de toda a América Latina. Enquanto isso, nas periferias das grandes cidades, os processos de inclusão social tiveram como estratégia a inserção da população mais pobre nos circuitos de consumo, por meio do acesso facilitado ao crédito, promovendo um “neoliberalismo inclusivo” ao mercado (SANTOS, 2019, p. 102).

De outro modo, é pertinente caracterizar os governos Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022) como neoliberal-conservadores, pois implementaram, de forma autoritária, ações de autodestruição das instituições do Estado, como mecanismo de reconstrução de sua função pública, econômica e social, além de três mecanismos fundamentais da racionalização neoliberal: a privatização (venda das empresas públicas); a publicização (privatização via processo de terceirização); e a desregulamentação (reformas político-econômicas que garantem a retirada de políticas sociais, trabalhistas e ambientais). Além disso, esses governos incentivaram uma disputa ideológica na sociedade brasileira como parte do processo de conformação da subjetividade social, engajada em uma competição generalizada na constante luta de todos contra todos. Neste quadro neoliberal, as políticas sociais viraram formas de assistir os mais pobres como um ato de filantropia do Estado e das organizações sociais, reduzindo ao máximo os investimentos públicos (como no caso da EC 95/2016) e repassando aos indivíduos, por meio da ideologia do voluntariado, a responsabilidade pela promoção das políticas sociais.

Durante a pandemia de COVID-19, a absolutização da racionalidade neoliberal tornou-se evidente, como observado pelo filósofo Jean-Luc Nancy (2021) ao se referir ao fenômeno como “neoviralismo”. Segundo Nancy (2021), essa abordagem sugere que, assim como em outros âmbitos da vida social, não deve haver intervenção estatal no curso natural do vírus, assim como da economia. Esse pensamento reflete um ressentimento anticientífico e uma fraca solidariedade às demandas sociais para salvar vidas, a menos que haja retornos econômicos. Neste contexto, a vida e a morte de indivíduos, incluindo seus familiares e amigos, são reduzidas a meros números em cálculos mercantis insensíveis. De acordo com a contabilidade higienista, se os idosos são improdutivos para a acumulação do capital, podem

ser os primeiros a serem subtraídos da conta, seguidos por indígenas, negros, desempregados, etc. (PESSANHA, 2020, p. 29).

Nessa esteira, é possível questionar: após três décadas de uma radicalização neoliberal, vivida em diversas dimensões na sociedade brasileira, que concepções de sociedade e indivíduos foram produzidas? Nesta reflexão, prossegue o exame de como a educação, entendida sob a perspectiva da formação humana, torna-se ação consciente do Estado na construção de uma racionalidade neoliberal para as juventudes.

Educação e formação humana sob a racionalidade neoliberal

Em todas as sociedades, a educação sempre esteve presente como uma dimensão da vida humana. Educa-se e ensina-se de forma integral, no trabalho, na família, no lazer e na religiosidade, ou seja, em todos os momentos e espaços, como um exercício indissociável de preparo para a vida em comunidade. Isso significa que a prática educativa não é função restrita às instituições ou aos especialistas do ensino. Ela é, em si, uma atividade essencial ao processo de formação humana, ainda que na modernidade esta função tenha sido delegada hegemonicamente às instituições escolares. Portanto, quando se fala em educação, aborda-se como a humanidade produz a si mesma, em cada território e em cada tempo histórico. Partindo desta compreensão, surge a indagação sobre o tipo de formação humana gestada com as práticas educativas de uma sociedade neoliberal.

Na atualidade, a racionalidade neoliberal tem impactado diretamente as relações de trabalho, com políticas de flexibilização, terceirização e precarização do vínculo capital-trabalho, que geram subempregos, e, mais recentemente, com a substituição do trabalhador pelo “empreendedor” - conceito que atribui ao trabalhador a total responsabilidade pelo agenciamento de si, bem como pelo sucesso e/ou fracasso econômico. A racionalidade neoliberal da primazia da empresa privada empregou e continua a difundir “valores” como “abertura”, “adaptabilidade”, “resiliência”, “proatividade”, “dinamismo” e “flexibilização”, a fim de “aumentar a competitividade” e diminuir os “custos do trabalho”, diminuindo violentamente as parcas responsabilidades sociais, trabalhistas e ambientais do Estado. Entretanto, como apontado anteriormente, esta lógica não se restringe às relações de trabalho, mas se estendem ao campo da política educacional como um novo paradigma baseado no conceito de “capital humano”.

Na ideologia do capital humano está implícita uma concepção de formação que mascara os conflitos e as desigualdades sociais, trazendo à tona uma educação de competências, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores para a empregabilidade, mas, sobretudo, para a concorrência, como exemplificado pela (contra)reforma do Ensino Médio. A partir do discurso da proatividade e da liberdade individual dos estudantes para a escolha de seu itinerário formativo, esta reforma tentou introduzir, de forma autoritária, uma “flexibilidade curricular” que, na prática, representou para as escolas públicas, mais empobrecidas, a redução do ensino médio a poucas disciplinas formais (matemática e português) e a itinerários técnicos profissionalizantes. Entretanto, na maioria dos casos, nem mesmo a opção profissionalizante foi garantida, significando apenas o avanço da precarização e do empobrecimento curricular na educação das juventudes das camadas populares.

O fomento à liberalização curricular está no exato oposto à luta da pedagogia libertadora (FREIRE, 1996) pela superação da relação pedagógica baseada na passividade dos estudantes. A primeira fomenta uma atividade que busca desenvolver no aluno uma falsa sensação de estar no controle do seu destino individual, uma proatividade submissa aos desígnios de minimização dos gastos e maximização da lucratividade do capital, o que permite estabelecer um paralelo com as ideias psicanalíticas de “ideal do eu”². Nessa concepção, o sujeito se idealiza como estando no pleno controle de seu destino e toma como referência os ideais de grandes empresários, representados pelo sucesso econômico e pela ascensão social. De tal modo, o sujeito pode deslocar a razão neoliberal para representações mais palatáveis, como a de ser um empreendedor proativo ou, em última instância, nas expressões sociopolíticas mais conservadoras, assumir a eliminação do outro como a resolução dos seus dilemas pessoais e coletivos, dando lugar a expressões protofascistas, como foi visto nos últimos anos da política brasileira sob a gestão bolsonarista.

A não realização do “ideal do eu” pode conduzir à culpabilização de si e dos outros indivíduos pelo destino individual, pela falta de “projeto de vida” e de “proatividade

² O conceito de “ideal do eu” é referido por Freud nas **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise (1933)** como aquela, aquele ou aquilo com que o eu se compara, ao qual ele aspira, cuja reivindicação o sujeito se esforça por satisfazer. No presente artigo nos referimos àqueles ideais socioculturais político-econômicos, ideais dominantes colocados para o eu, muitas vezes em profunda contradição com a atual existência concreta do sujeito, como em negação e repressão de seus interesses sociais de classe.

empreendedora”³. Quando a educação não é libertadora, o sujeito pode lutar por sua servidão como se fosse por sua libertação, pode lutar contra a formação crítica e a organização coletiva que vai além da atividade concorrencial, colocando-se politicamente contra os interesses de sua própria classe social. No âmbito intrasubjetivo, esse movimento de internalização da racionalidade neoliberal conduz individualmente e coletivamente a uma repressão dos valores e sentimentos comunitários, o que na prática se revela como tendência à busca de tutela e proteção (CATINI, 2021). O protagonismo e a mobilização social autônoma dão lugar ao engajamento e ao ativismo social financiado economicamente por grandes bancos, corporações, empresas e organismos internacionais, que acabam por ditar as pautas e lutas mais palatáveis socialmente.

Portanto, ao longo dessas três décadas de radicalização da racionalidade neoliberal, o que se pode observar no campo da educação e, mais diretamente, nos processos de formação escolares é uma cisão entre as práticas educativas, os sujeitos e seus territórios e comunidades, cabendo somente aos educandos e aos professores o sucesso ou fracasso do ato educativo. A racionalidade neoliberal disputa o sentido e a função social da educação por meio do discurso ideológico da qualidade da educação, realizando um verdadeiro *lobby* das políticas educacionais. Este movimento, no entanto, não é uma realidade isolada do Brasil. O que se pode perceber, é que há um padrão global de política educacional, gerenciado por organizações econômicas e financeiras internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a União Europeia (EU), etc. (FREITAS, 2018).

Sob o discurso da inovação pedagógica, as práticas educativas foram tomadas pela ideia de um “professor colaborador” que, apesar da liberdade didático-pedagógica, é

³ A expressão “projeto de vida”, no contexto do ensino médio, refere-se a um novo componente curricular que orienta os jovens a refletirem sobre suas aspirações pessoais, acadêmicas e profissionais, ou seja, seus sonhos e perspectivas de futuro. Já a expressão “proatividade empreendedora” se refere ao desenvolvimento de competências e habilidades que incentivam os estudantes a serem proativos e a assumirem atitudes empreendedoras, buscando soluções criativas e inovadoras para problemas, tanto na escola quanto na vida pessoal e profissional (BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 jul. 2024). Percebe-se em ambas as expressões a ideologia neoliberal atuante no processo formativo das juventudes, com ênfase excessiva na responsabilidade individual pelo sucesso ou fracasso, sem considerar as condições sociais e econômicas subjacentes e que, por vezes, limitam as escolhas e oportunidades das juventudes. Ademais, está implícita nesses novos componentes curriculares uma visão mercantil da educação, de acordo com a qual o valor do aprendizado é medido apenas pela sua utilidade para o sucesso econômico.

direcionado para a execução de uma prática educativa utilitarista dos conteúdos. A concepção de educar para a cidadania e para o desenvolvimento de uma compreensão crítica da realidade é substituída pela transmissão bancária dos conteúdos curriculares ou, no pior dos casos, nas escolas que atendem as juventudes pobres, reduzida à transmissão de ideologias neoliberais e outras precariedades esvaziadas de conteúdo curricular - a exemplo da inserção curricular de temas como “empregabilidade”, “competências socioemocionais”, “projeto e propósito de vida”, dentre outros itinerários empreendedores. Na prática, isso significa privar as juventudes do direito de acesso, apropriação e ressignificação do patrimônio cultural dos conhecimentos científicos, populares, filosóficos e artísticos construídos ao longo da história humana.

O resultado é o cultivo de uma subjetividade individualista, que encarna o esforço, a dedicação e a competição generalizada consigo e com o outro como projeto de vida. Neste contexto, as práticas educativas rompem com o horizonte da formação de sujeitos de direitos para formar indivíduos “gestores de capital pessoal”, educados para o consenso social (LAVAL, 2019, p. 251). Em termos pragmáticos, a educação neoliberal, além de empobrecer o papel do professor, também precariza e flexibiliza os direitos dos trabalhadores da educação. A escola é tomada pela lógica da gestão empresarial, assumindo como métricas do sucesso escolar os parâmetros de eficiência e qualidade.

No campo da política educacional, os processos de “mercadorização” e “mercantilização” da educação acontecem por diversas vias. É possível observar a mercadorização da educação no Brasil com a rápida expansão de empresas de capital aberto na educação, como a Kroton Educacional S.A., a Ânima Holding S.A., a Bahema Educação S.A., dentre outras S.A.'s, assim como pela implementação do sistema de *vouchers*, como vem acontecendo na educação infantil de muitas cidades, e pela implementação de políticas educacionais como o FIES e o ProUni, que subsidiam a educação privada com recursos públicos. Já a mercantilização da educação ocorre por meio das parcerias entre o Estado e fundações privadas, ONGs, instituições filantrópicas, dentre outras organizações, (Fundação Lemann, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Instituto Ayrton Senna, Votorantim, Todos Pela Educação) que representam os interesses do mercado financeiro e do empresariado na educação (CATINI, 2021).

Estas parcerias não transformam de forma explícita a educação em uma mercadoria, mas programam mudanças radicais no funcionamento do sistema público escolar, promovendo uma verdadeira reforma empresarial da educação. Nessa nova dinâmica, o sentido público e comum da educação como um direito é alterado de forma gradativa para o sentido de mercadoria, transformando pais e alunos em consumidores de serviços educacionais. A reforma empresarial da educação estabelece uma noção de corresponsabilidade entre Estado, iniciativa privada e terceiro setor, aliada a uma concepção renovada de “voluntariado” e “responsabilidade social” das empresas, introduzindo os pressupostos educacionais do empresariado na formação dos professores e dos estudantes (MARTINS, 2016).

Portanto, quando se retorna à pergunta inicial deste artigo, o qual propõe o desafio de compreender, sob a ótica da educação, quais concepções de indivíduo e de sociedade são gestadas na racionalidade neoliberal, seria plausível concluir que não há caminhos para a superação da realidade presente, pois, após três décadas de neoliberalismo pleno, o que se vê saltar aos olhos é o vazio da existência humana parindo sujeitos que internalizam suas vidas como as de uma empresa, sempre em concorrência com as demais vidas na busca do sucesso individual. Mas, ainda que essa seja uma parte considerável da nossa realidade social, ela não é única. Todos os dias, pequenos e grandiosos lampejos de resistências são construídos por educadores e educandos como sinônimos da existência humana. Ainda (r)existem muitos educadores que, apesar da dureza cotidiana, ensinam “a ler o mundo para ler a palavra”, caso contrário, não teria acontecido a onda de manifestações e ocupações de escolas e universidades, protagonizada pelas juventudes de todo o país em 2016, como forma de enfrentamento às políticas de neoliberalização dos direitos sociais (Reforma do EM e PEC dos Gastos) (FREIRE, 2011, p. 07).

Diferentemente das leituras deterministas da realidade social, entende-se que é necessário compreender o mundo para modificá-lo (MARX, 2007). É, portanto, urgente que se caminhe na contramão da radicalização neoliberal, assumindo como desafio do tempo histórico presente a ressignificação do lugar da educação e da função social da escola, recriando uma educação para a cooperação e para a formação humana omnilateral. Uma educação que recoloca no centro da atividade formativa a relação trabalho-natureza-sociedade, superando a lógica alienante e desumanizadora do capital (MÉSZÁROS, 2005). Para

além da cidadania, é preciso construir práticas educativas emancipatórias. A escola deve ser parte da vida social que acontece ao redor, como continuidade e ruptura, em diferentes tempos e espaços, conectando territórios, sujeitos, práticas sociais e natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, foram exploradas as formas como a racionalidade neoliberal tem moldado as políticas educacionais e os processos de formação humana na contemporaneidade. Com base em uma abordagem teórica fundamentada no campo teórico do marxismo e educação, buscou-se mostrar que o neoliberalismo vai além de um conjunto de políticas econômicas, manifestando-se como uma racionalidade que permeia todos os aspectos da vida social. Esse processo tem resultado na predominância de uma subjetividade individualista e competitiva na educação, deslocando o foco da cooperação e do desenvolvimento integral para a preparação de indivíduos que competem incessantemente tanto consigo mesmos quanto com os outros.

Sobre a racionalidade neoliberal, a educação torna-se um campo no qual prevalece a lógica mercantil da formação humana e das práticas educativas. Analisando casos da América Latina, especialmente do Brasil e do Chile, ficou evidenciado como as políticas neoliberais têm sido implementadas de maneira desigual e combinada, resultando no agravamento das desigualdades sociais e econômicas, acentuadas por uma subjetividade egocêntrica, que busca no sucesso individual e a na supressão do outro a resolução de problemas estruturais.

Nesse cenário, é imperativo ressignificar o papel da educação na sociedade contemporânea. Faz-se necessário promover uma educação que resgate sua função social, focando na formação integral do ser humano e na preparação para a vida em comunidade. Essa transformação exige um compromisso coletivo para criar políticas educacionais que valorizem a cooperação, a solidariedade e o desenvolvimento humano integral.

REFERÊNCIAS

- CATINI, Carolina de Roig. A educação bancária, “com um Itaú de vantagens”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p. 90-118, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43748>. Acesso em: 12 nov. 2023.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FREUD, Sigmund. Novas conferências introdutórias sobre Psicanálise. In: FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1933-1976. 24v. v. 20
- HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.
- MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2016.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Trad. Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- NANCY, Jean-Luc. Comunovírus. In: PELBART, Peter Pál (Org.). **Pandemia crítica: Outono 2020**. São Paulo, Edições Sesc São Paulo; N-1 Edições, 2021.
- PESSANHA, Pedro H. C. Reagindo para respirar e se reorganizar. In: SAWAIA, Bader *et al* (Org.). **Expressões da Pandemia**. v. 7. São Paulo: PUC-SP, 2021. Disponível em: <https://www5.pucsp.br/nexin/livros/e-book-expressoos-da-pandemia-2-fase.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2024.
- ROJAS VILLAGRA, Luis. Presentación. In: ROJAS VILLAGRA, Luis (Org.). **Neoliberalismo en América Latina: Crisis, tendencias y alternativas**. Assunção: CLACSO, 2015. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20151203044203/Neoliberalismo.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2024.
- SANTOS, Fabio Luis Barbosa. **Uma história da onda progressista sul-americana (1998-2016)**. 2. ed. São Paulo: Editora Elefante, 2019.
- SVMPA, Maristella. **Debates Latino-americanos: indianismo, desenvolvimento, dependência e populismo**. Trad. Joana Salém Vasconcelos. São Paulo: Editora Elefante, 2023.

Recebido em: *Março/2024.*

Aprovado em: *Julho/2024.*

Análise psicossocial da avaliação da aprendizagem na EJA no contexto pandêmico, em Boa Vista (RR)

André Felipe Costa Santos*, Maria Lucenir de Sousa da Silva** e Clarilza Prado de Sousa***

Resumo

Foi realizada uma análise psicossocial da avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante a pandemia de COVID-19 em Boa Vista-RR, focando nas representações sociais dos professores de escolas públicas. A pesquisa utilizou o aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2012) associado aos estudos da avaliação educacional (Stufflebeam, 1971; Scriven, 1967). Trinta professores da EJA foram entrevistados, e o software IRaMuTeQ auxiliou na análise psicossocial dos dados. Os resultados revelaram elementos representacionais como à falta de apoio do Estado, o receio dos professores em relação ao aumento do abandono e evasão escolar, as mudanças no tempo-espaço e clima escolar, e o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na educação. Esses resultados evidenciam a complexidade das representações sociais dos professores sobre a avaliação da aprendizagem nesse contexto, destacando a necessidade de políticas públicas efetivas e suporte adequado para enfrentar os desafios impostos pela pandemia. A pesquisa contribui para uma melhor compreensão das dinâmicas educacionais durante crises sanitárias e oferece subsídios para futuras intervenções na área da EJA.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; representações sociais; pandemia.

Psychosocial analysis of learning assessment in Youth and Adult Education in the pandemic context, in Boa Vista (RR)

Abstract

A psychosocial analysis of learning assessment in Youth and Adult Education (YAE) during the COVID-19 pandemic in Boa Vista-RR was conducted, focusing on the social representations of public school teachers. The research utilized the theoretical-methodological framework of Social Representations Theory (Moscovici, 2012) combined with educational evaluation studies (Stufflebeam, 1971; Scriven, 1967). Thirty YAE teachers were interviewed, and the IRaMuTeQ software aided in the psychosocial analysis of the data. The results revealed representational elements such as the lack of state support, teachers' concerns about increased dropout and truancy rates, changes in school time-space and climate, and the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) in education. These findings highlight the complexity of teachers' social representations of

* Doutor e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estácio de Sá (PPGE/UNESA). Pesquisador associado do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-ed/FCC) da Fundação Carlos Chagas (FCC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6139-5603>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6126792842727625>. E-mail: andrefelipecostasantos@gmail.com.

** Doutorado em Educação pela Universidad Internacional Tres Fronteras. Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Docente do Ensino Básico e Tecnológico - Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima. (SEED). Membro do grupo "Cultura, Educação e Representações Sociais" (CERES) da UNESA. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0380-9073>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6520521690804040>. E-mail: silva.lucenir@hotmail.com.

*** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação (PED) e do Programa de Mestrado Profissional Formação de Formadores (FORMEP). Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações sociais (NEARS) da PUCSP; Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1C. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6417-7030>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4090219754109759>. E-mail: clarilza.prado@gmail.com.

learning assessment in this context, emphasizing the need for effective public policies and adequate support to address the challenges posed by the pandemic. The research contributes to a better understanding of educational dynamics during health crises and provides insights for future interventions in the field of YAE.

Keywords: learning assessment; social representations; pandemic.

Análisis psicosocial da evaluación del aprendizaje en la Educación de Jóvenes y Adultos en el contexto de pandemia, en Boa Vista (RR)

Resumen

Se realizó un análisis psicosocial de la evaluación del aprendizaje en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) durante la pandemia de COVID-19 en Boa Vista-RR, enfocándose en las representaciones sociales de los profesores de escuelas públicas. La investigación utilizó el marco teórico-metodológico de la Teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici, 2012) asociado a los estudios de evaluación educativa (Stufflebeam, 1971; Scriven, 1967). Se entrevistó a treinta profesores de EJA, y el software IRaMuTeQ ayudó en el análisis psicosocial de los datos. Los resultados revelaron elementos representacionales como la falta de apoyo estatal, la preocupación de los profesores por el aumento del abandono y la deserción escolar, los cambios en el tiempo-espacio y el clima escolar, y el uso de Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) en la educación. Estos resultados evidencian la complejidad de las representaciones sociales de los profesores sobre la evaluación del aprendizaje en este contexto, destacando la necesidad de políticas públicas efectivas y un apoyo adecuado para enfrentar los desafíos impuestos por la pandemia. La investigación contribuye a una mejor comprensión de las dinámicas educativas durante las crisis sanitarias y ofrece información para futuras intervenciones en el área de la EJA.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje; representaciones sociales; pandemia.

INTRODUÇÃO¹

Objetivou-se realizar uma análise psicossocial da avaliação da aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da pandemia da Covid-19, colocando em relevo analítico as representações sociais dos professores de escolas públicas da EJA de Boa Vista – Roraima, Brasil – sobre dada avaliação na citada conjuntura histórico-social. Articulando o aporte da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2012) com os estudos da avaliação educacional (AE) (Stufflebeam, 1971; Scriven, 1967), esta investigação assumiu como prerrogativas para sua efetivação duas justificativas de naturezas *social* e *teórica*.

No tocante à justificativa social, a investigação em torno da avaliação da aprendizagem na EJA durante o contexto da pandemia da Covid-19 assume relevância ao permitir colocar luz sobre um dos principais domínios educacionais responsáveis por subsidiar insumos para a tomada de decisão (Stufflebeam, 1971). Nesse sentido, ao se entabular uma pesquisa dedicada a analisar a avaliação da aprendizagem no contexto escolar da pandemia,

¹ Este artigo é fruto da dissertação “Análise Psicossocial Da Avaliação Da Aprendizagem Na Educação De Jovens E Adultos No Contexto Pandêmico, em Boa Vista-RR” (Silva, 2023) de Maria Lucenir de Sousa da Silva orientada pelo Prof. Dr. André Felipe Costa Santos (UNESA) na Universidade Estácio de Sá (UNESA).

oportuniza-se melhor conhecer como os atores escolares, diante de suas contingências materiais e simbólicas, dinamicamente se apropriaram e se reapropriaram de dada avaliação para planejar, estruturar e implementar suas decisões, considerando um contexto social esgarçado por um mal-estar coletivo que reorientou e estremeceu as crenças, os valores e os julgamentos sobre os sujeitos e suas realidades (Gatti, 2020; Gatti; Shaw; Pereira, 2021).

Nessa linha, como comentam Arroyo *et al.* (2020), olhar para a avaliação da aprendizagem, especificamente do público da EJA durante a pandemia, situa-se na possibilidade de melhor compreender as ações, as estratégias e as decisões que a escola e o Poder Público efetuaram para o cumprimento do direito à educação de uma população que historicamente foi alijada e marginalizada pelo sistema escolar e, fundamentalmente, diante da conjuntura da pandemia tiveram um conjunto de fatores sociais – desemprego, exclusão digital, risco de ser contaminado com a Covid-19, não letramento digital etc. (Fantinato; Freitas; Dias, 2020) – que poderiam intensificar o abandono, a evasão e o fracasso escolar tensionados.

No que diz respeito à justificativa *teórica*, estabelecer uma articulação com o aporte teórico-metodológico da TRS com os estudos da AE significa inter-relacionar uma análise a partir de uma perspectiva psicossocial da avaliação educacional com a teoria avaliativa consagrada. Nesses termos, oportuniza-se reforçar no pensamento avaliativo uma ontologia e uma ética na qual o sujeito não é reduzido a determinações sociais ou mesmo é mero produto independente, mas figura-se com um ser social, ativo, histórico, contraditório, de afetos, de potências e outros elementos psicossociais que inscrevem sua complexidade (Jodelet, 2017). Com essa perspectiva, a avaliação educacional rompe com paradigmas avaliativos que priorizam o controle, a produtividade e a eficiência (Afonso, 2014) – primazia da técnica – em detrimento dos sujeitos e prioriza uma análise que situa o *pensar* e o *fazer avaliativo* em realidades sociais construídas dialogicamente pelas relações sujeito-outro-objeto (Moscovici, 2012).

Com esse entendimento, a perspectiva psicossocial da avaliação atenta-se para um conjunto de dimensões da vida humana, fazendo com que o ato de avaliar assumira a finalidade e a responsabilidade social com o desenvolvimento processual e contínuo do sujeito. Assim, a avaliação é compreendida segundo o reconhecimento que os sujeitos envolvidos guardam em sua potencialidade de elaboração de saberes e do “exercício

consciente das ações no contexto avaliado” (Ferreira; Marcondes; Novaes, 2021, p. 886). Consequentemente, a avaliação da aprendizagem é entendida como:

[...] uma prática educativa/formativa que deve ser compartilhada, visando criar junto aos alunos a responsabilidade pelo seu próprio desempenho e, portanto, seu desenvolvimento. A atuação do professor nessa dimensão pedagógica está comprometida com os processos de construção da subjetividade do aluno, juntamente com sua tarefa de garantir a aquisição de saberes e a possibilidade de aprendizagem (Sousa; Ferreira, 2019, p. 19).

Com base nessas justificativas, analisaram-se as representações sociais de professores da EJA sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia da Covid-19 em Boa Vista (RR).

MÉTODO²

A pesquisa foi qualitativa de cunho exploratório (Chizzotti, 2018) e foi fundamentada na abordagem sociogenética da TRS (Moscovici, 2011; Jodelet, 2017) tendo seu desenvolvimento empírico realizado no decurso do segundo semestre de 2022 – período em que se transcorria a pandemia³, porém, em alguns Estados e Municípios já havia a abertura dos estabelecimentos educacionais.

A fim de melhor delimitar o lócus da investigação, conforme os dados do Portal QEdu, denota-se que no ano de 2022 o quadro educacional da cidade de Boa Vista apresentava uma taxa de rendimento escolar – que alberga dados do abandono escolar ou reprovação segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) –, no tocante à reprovação, de 3,5% (509.356 reprovações) nos anos iniciais, de 6% (713.952 reprovações) nos anos finais e de 7,7% (598.413 reprovações) no Ensino Médio. Por seu turno, no que diz respeito ao abandono, verificaram-se 0,5% (72.765 abandonos) nos anos iniciais, 1,9% (226.085 abandonos) nos anos finais e 5,7% (442.981 abandonos) no Ensino Médio. Ou seja, esses dados revelam um crescimento das taxas de rendimento escolar em todas as etapas escolares se comparado com os dados registrados nos anos de 2020 e 2021 (QEdu, 2022).

² Este estudo recebeu aprovação do Comitê de Ética de uma instituição universitária brasileira, sob o registro CAAE 64418522.5.0000.5284, em conformidade com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

³ Vale destacar que a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou oficialmente o fim da pandemia de COVID-19 apenas no dia 5 de maio de 2023.

No que diz respeito à realidade da EJA na supracitada cidade no ano de 2022, identifica-se o registro da matrícula de 3.625 estudantes em 39 escolas – desse universo 26 escolas eram estaduais, 11 escolas municipais, 2 escolas federais e 27 escolas se situavam na área urbana, apresentando 3.203 matrículas, e 12 escolas se localizavam na área rural com 422 matrículas (QEdu, 2022).

Esta breve caracterização macroestrutural do cenário educacional e da EJA em Boa Vista no ano de 2022 permitiu a realização da pesquisa em dez escolas que de certa forma contemplaram os perfis descritos. Assim foram selecionadas escolas públicas estaduais que ofertavam a modalidade de ensino em estudo – sendo seis escolas com administração militarizada e quatro com administração civil. Dessas escolas, seis se localizavam no centro da cidade, três em áreas intermediárias e uma na periferia. Conforme dados das administrações escolares, tais instituições de ensino atendiam estudantes oriundos de famílias com renda média de R\$ 1.101,10.

Participaram voluntariamente do estudo 30 professores da EJA com o seguinte perfil sociodemográfico: 21 (70%) do gênero masculino e 9 (30%) do gênero feminino; a idade média do grupo investigado foi de 46 anos; 19 (66%) participantes declararam ser católicos, 9 (30%) evangélicos e 2 (4%) não responderam o item; 28 (94%) declararam ser heterossexuais e 2 (6%) homossexuais; 14 (47%) declararam ser pardos, 9 (30%) negros e 7 (23%) brancos. O tempo médio de experiência no magistério do grupo pesquisado foi de 21 anos. Mais detalhadamente, observou-se que 15 (50%) professores lecionavam exclusivamente na EJA do Ensino Médio, 9 (30%) atuavam tanto na EJA do Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental, e 6 (20%) dedicavam-se à EJA do Ensino Fundamental.

Para a produção dos dados, utilizou-se um questionário sociodemográfico e entrevistas semiestruturadas individuais por adesão (Poupart et al., 2010; Szymanski, 2011). Docentes devidamente registrados na Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima (SEED) foram convidados aleatoriamente. Mediante a aceitação dos participantes e em total respeito às medidas cautelares de ordem sanitária, as entrevistas foram realizadas presencialmente no Centro Estadual de Formação de Profissionais de Educação (CEFRR) da SEED. As entrevistas seguiram um roteiro desenvolvido a partir da integração reflexiva do referencial teórico da TRS combinado com os estudos da AE, focando em três eixos analíticos complementares. Conforme sintetiza o organograma de especificação:

Figura 1 - Organograma de Especificação dos Eixos Analíticos



Fonte: Elaborado pelos Autores

Seguindo os princípios metodológicos de Bauer e Gaskell (2017), as entrevistas foram conduzidas até que a equipe de pesquisa identificasse uma possível saturação dos dados. Isso ocorreu quando começaram a surgir temas ou informações mencionados repetidamente pelos participantes, e não foram mais observadas novas “surpresas ou percepções” (Bauer; Gaskell, 2017, p. 71) com relação ao objeto investigado no momento.

Para categorização e análise dos dados, foi utilizado o software gratuito IRaMuTeQ - versão 2014 -, permitindo análises estatísticas de corpus textuais. Foram empregadas a Análise de Similitude e a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do *software*, seguidas pela leitura das palavras de cada classe no contexto das frases ditas, conforme orientado por Leblanc (2015), possibilitando a emergência de categorias e subcategorias de acordo com o sentido geral. Assim, os dados foram interpretados a partir do aporte da TRS articulado com os estudos na AE.

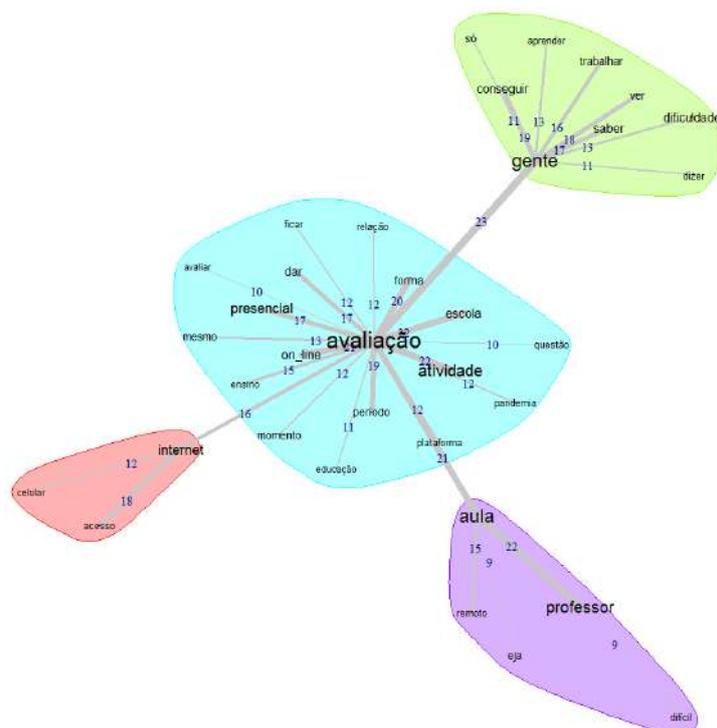
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Apresentamos a interpretação dos dados, em momentos complementares: 1.º Momento: *Análise de Similitude*; 2.º Momento: *Classificação Hierárquica Descendente*. A saber:

1.º Momento: Análise de Similitude

Em apertada síntese, depreende-se a partir da Análise de Similitude que o grupo investigado, ao refletir sobre a “*avaliação da aprendizagem no contexto da COVID-19*”, apresenta como temas de relativa relevância quatro agrupamentos de ligação entre palavras do *corpus* textual. Como expõe a Figura 2:

Figura 2 - Análise de Similitude



Fonte: Software Iramuteq (2014)

No tocante ao primeiro e maior agrupamento – em azul –, denota-se que é colocada em relevo a *forma* (20 o.a⁴) em que a *avaliação* (159 freq.) da aprendizagem e as *relações* (12 o.a) organizacionais e interpessoais se engendravam antes da *pandemia* (12 o.a) – no *presencial* (17 o.a) – e diante do novo contexto imposto por esta; nota-se que são destacados as modificações e o uso de novos ambientes de aprendizagem e, especialmente, o surgimento de novas *questões* (10 o.a) didático-pedagógicas a serem ponderadas na implementação da avaliação da aprendizagem e do ensino remoto.

Por seu turno, no segundo maior agrupamento – em verde –, verifica-se possivelmente o registro das contingências laborais enfrentadas pelos professores para darem continuidade ao ensino, ao planejamento e à execução da avaliação da aprendizagem no

⁴ o.a = ocorrências associativas.

supracitado período. Nessa linha, são destacadas as *dificuldades* (13 o.a) enfrentadas por esses profissionais, o receio de os alunos não *conseguirem* (10 o.a) ter assegurados seus direitos à educação e, sobretudo, a cristalização de um novo trabalho docente – *trabalho* (16 o.a) – com tempo e espaço escolar diferenciados.

Como sintetiza o extrato:

– [...] Para quem não *conseguia acessar a internet* vinha buscar a *avaliação* da aprendizagem na *escola*. A gente fazia, deixava na coordenação e os pais dos alunos vinham buscar essa *avaliação*. O aluno fazia e em um tempo determinado. Depois os pais devolviam essa *avaliação* para a coordenação que, em seguida, repassava para o *professor* fazer a correção e lançar a nota. Eles traziam claro, do jeito deles, umas vinham toda respondida, mas nem tanto. [...] Tudo isso a *gente aprendeu*, assim na marra com a necessidade e a coordenação junto com a *gente* que foi nos ajudando. Não vejo com bons olhos, claro, a *gente aprendeu* bastante, mas houve uma perda significativa de conhecimento por parte dos alunos. Não *conseguimos* alcançar 100 % [...] (Entrevista 3).

No terceiro agrupamento – em roxo – depreende-se que são encontrados termos associados em torno da avaliação da aprendizagem estabelecida em salas de *aulas* (113 freq.) *remotas* (15 o.a) e em *plataformas* (21 o.a) digitais de aprendizagem. Verificaram-se, de modo reiterado, as *dificuldades* (9 o.a) estruturais e formativas dos *professores* (22 o.a) e dos estudantes da *EJA* (9 o.a) para executar a avaliação, agora mediada por ambientes virtuais de aprendizagem.

Por sua vez, no quarto agrupamento – em vermelho – constatam-se a cristalização de termos associados em torno da avaliação da aprendizagem na *internet* (62 freq.), as problemáticas de *acesso* (18 o.a) da comunidade escolar a dado recurso e o emprego do *celular* (12 o.a) como uma das principais ferramentas tecnológicas de informação e comunicação entre a comunidade escolar durante a pandemia. Como ilustra o extrato:

- Na verdade, não é novidade para ninguém, que as *aulas* eram *on-line*, tinha que produzir conteúdo, mandar as *avaliações on-line* por meio do *celular*, popularmente conhecido como Whatsapp, Google Meet e Classroom. Foi dimensionada a *dificuldade* dos alunos em *acessar* esses aplicativos por não têm *internet* de qualidade e precisava de um *celular* bom e conhecimento, como não tinham nenhum dos 3 não conseguiram *acessar*. [...] (Entrevista 6)

Com base nesses dados iniciais, averigua-se que, possivelmente, as representações sociais da avaliação da aprendizagem para o grupo investigado situam-se

associadas: 1. às ações impetradas e dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar em prol de assegurar a educação no período pandêmico; 2. à instalação da necessidade de mudanças relacionais e dos ambientes de aprendizagem na escola; 3. à adesão acelerada das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas escolas.

Denota-se da análise dos dados apresentados que o contexto pandêmico contribuiu para que o grupo investigado fiasse suas representações sociais a partir de um processo dialógico (Marková, 2017) que memorava e comparava a avaliação da aprendizagem na EJA a partir das experiências e vivências (Jodelet, 2017) desses professores antes da pandemia, com a presencialidade e o uso diminuto das TDIC no processo didático-pedagógico, e depois com a instalação da Covid-19 e as tentativas de implementação da avaliação da aprendizagem – e da própria educação *per se* – mediada pelas TDIC.

Nessa linha, é possível supor, a partir de Menezes (2021) e de Grandisoli, Jacobi, Marchini (2023), que, apesar de o ensino remoto exigir no âmbito ideal uma avaliação da aprendizagem planejada segundo suas especificidades, no âmbito real, parece que no contexto do grupo investigado dada avaliação foi, preponderantemente, pensada e executada ainda sob os reflexos de uma lógica escolar que não mais se fazia vigente. Logo, esses dados primários, possivelmente, evidenciam que, a despeito do esforço da comunidade escolar, a avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia foi implementada ainda segundo o anteparo de saberes enraizados em uma educação que havia caducado (Nóvoa; Alvim, 2021), porém, com base no desenvolvimento inventivo e criativo de ‘novos’ conhecimentos a fim de responder à ‘nova realidade’ que se impunha. Poderíamos melhor dizer que os professores, não tendo sido preparados para realizar uma avaliação baseada em tecnologias digitais, lançaram mão da experiência que já possuíam, muitas delas não adequadas aos tempos atuais. De toda forma, a exposição a que tais professores foram submetidos revelou a necessidade de mudanças, visto que eles próprios puderam comprovar as exigências dessa nova realidade que vem se impondo nas escolas, como consequência do período pandêmico.

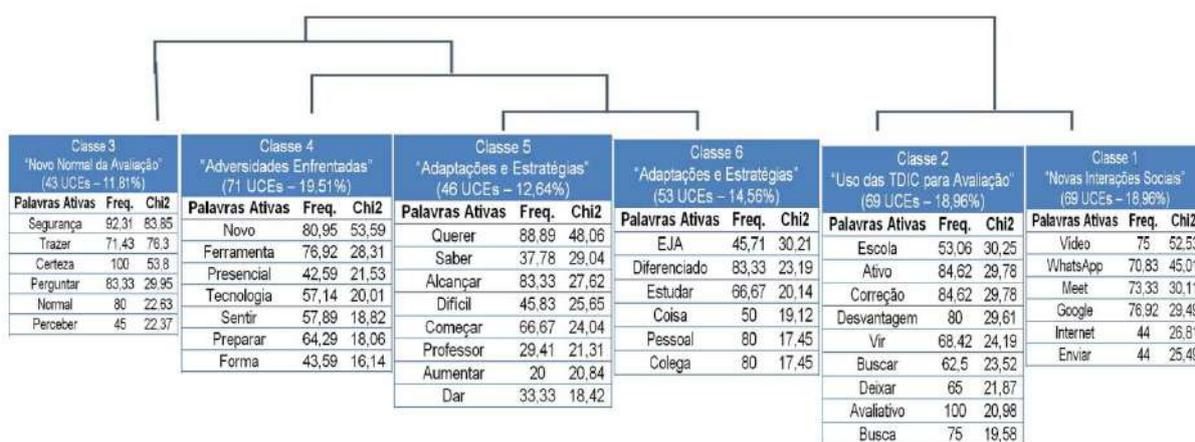
2.º Momento: Análise da Classificação Hierárquica Descendente

No atual momento, objetivando melhor conhecer os conteúdos abordados nas entrevistas, foi realizada uma análise do conteúdo a partir do método de CHD por intermédio do *software* IRaMuTeQ (versão 2014). A partir da lematização das 30 entrevistas registrou-se: a

ocorrência de 14.729 termos; 2.282 formas distintas; 426 termos com frequência maior ou igual a três; e de um universo de 418 segmentos textuais foram analisados 364, permitindo, assim, o aproveitamento de 87,08% deles.

Descritivamente, formaram-se seis classes. No dendrograma, da direita para a esquerda, o primeiro eixo divide duas classes (Classe 1 – 18,96% e Classe 2 – 22,53%) das demais, indicando um distanciamento estatístico maior. No outro extremo, origina-se um segundo eixo que separa a Classe 3 (11,81%), enquanto um terceiro eixo, à esquerda, solidifica a Classe 4 (19,51%). No extremo oposto, inicia-se um quarto eixo que origina as Classes 5 (14,56%) e 6 (12,64%), possivelmente indicando uma maior homogeneidade nos conteúdos dessas últimas classes. Vale destacar que o número de classes sugere uma heterogeneidade de abordagens nas entrevistas. Como ilustra a Figura 3:

Figura 3 - Dendrograma de Classificação das Classes



Fonte: Elaborado pelos Autores

Em linhas gerais, na Classe 1, categorizada como 'Novas Interações Sociais' (18,96%), evidencia-se que o grupo pesquisado menciona o desenvolvimento do ensino e da avaliação da aprendizagem no contexto pandêmico, sendo efetuados em novos ambientes de aprendizagem, e, em especial, notificam a cristalização de novas interações sociais em face do emprego das TDIC na educação. Nota-se que são memoradas as tentativas de transposição didático-pedagógica do uso de livros e das apostilas, conjuminado com o emprego do aplicativo WhatsApp e de plataformas como o Google Meet para enviar e receber atividades pedagógicas, bem como realizar as aulas online.

Nessa linha, denota-se que, uma vez que tanto os estudantes da EJA como os professores encontraram dificuldades estruturais e formativas para utilizarem plenamente os recursos da TDIC na educação, foi entabulado um conjunto de interações sociais apoiado no processo de letramento digital (Araújo; Aragão; Nunes, 2021) de toda a comunidade escolar. Nessa perspectiva, depreende-se que houve a reelaboração de uma cultura escolar que até outrora era proeminentemente não digitalizada para uma cultura escolar em acelerado processo de digitalização (Morgado; Sousa; Pacheco, 2020). Foram modificados, assim, elementos contextuais psicossociais centrais das interações sociais da cultura escolar como o meio, o espaço, o tempo, as linguagens e as comunicações – emprego de áudios, vídeos, *gifs*, memes, entre outros –, intragrupo e intergrupo (AUTORES, 2023) e, especialmente, das ações sociais, atravessadas pela conjuntura do mal-estar pandêmico.

Por sua vez, na Classe 2, categorizada como ‘*Uso das TDIC para Avaliação*’ (22,53%), verifica-se que o grupo investigado privilegiou o uso das TDIC no processo de avaliação da aprendizagem, preponderantemente como *meio instrumental para comunicação* e divulgação de frequências e notas entre professor-aluno-Secretaria; em adição, o grupo sublinhou que não foi entabulada uma plataforma digital de aprendizagem adequada à realidade dos docentes e discentes. Assim, em concordância com Almeida (2021) e com o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (2021), observa-se que, se antes da pandemia as TDIC já não tinham suas potencialidades educacionais plenamente exploradas no planejamento e execução do currículo e da própria avaliação da aprendizagem, durante a pandemia o uso das TDIC na educação não foi diferente e ainda foi agravado pela urgência social. Como ilustra o fragmento:

- *Na escola não houve avaliação por meio virtual, sendo todas impressas em formato de apostila. Foram orientadas pela coordenação da escola, de forma que alunos retirassem a prova impressa na própria escola, levasse para casa, para após resolução devolver para devidas correções. [...] Com relação à aula remota foi bastante difícil, pois muitos não cumpriam horários determinados entrar na plataforma para assistir aula. Também, não cumpria os prazos determinados pela escola buscar avaliações e devolverem para correção e, frequentemente, lançar nota. [...] (Entrevista 26 – grifo nosso).*

Em adição, observa-se que os pesquisados apontaram que, uma vez que o ensino e a formação dos estudantes tiveram que se adequar a uma lógica emergencial, foi necessário a avaliação da aprendizagem se adaptar a uma conjuntura em que tanto alunos como

professores, por vezes, não dispunham de recursos tecnológicos digitais apropriados para educação, outros não sabiam operar tais recursos e outros não queriam dar continuidade a seu processo laboral e educacional de forma remota. Tais razões, somadas aos empecilhos sociais do contexto pandêmico e da própria história de exclusão social do perfil do alunado da EJA (Fernandes *et al.*, 2023), fizeram com que, diante do crescimento da evasão e do abandono escolar desses discentes, os professores reforçassem as redes de apoio para eles e os alunos, realizassem buscas ativas e tentassem usar as TDIC em estreita harmonia com as singularidades e contingências de uma comunidade escolar em crise.

Por seu turno, na Classe 3, categorizada como ‘*Novo Normal da Avaliação*’ (11,81%), constata-se a modificação das práticas sociais que tiveram que ser implementadas para execução da avaliação da aprendizagem diante da ‘nova normalidade’ que se impunha com as medidas sanitárias de distanciamento social e o fechamento por vezes total ou parcial das instituições de ensino. De modo complementar, evidencia-se nessa categoria a cristalização de duas subcategorias: 1. *Baixo rendimento*; 2. *Retorno ao presencial*.

No tocante à primeira subcategoria, observa-se que os investigados reiteram criticamente que durante o período de pico da pandemia – abril de 2021 – foi constatado que parcela significativa dos discentes da EJA apresentou baixo rendimento nas avaliações de aprendizagem. Paralelamente, defluiu-se que o grupo pesquisado aponta como possíveis justificativas de dada ocorrência: 1. A implementação açodada do ensino remoto emergencial; 2. O estabelecimento de uma organização escolar em disritmia com as necessidades de adaptações sociais drásticas a fim de manter a segurança sanitária e laboral do serviço pedagógico; 3. O desenvolvimento inesperado da pandemia, associado a uma crença de que dado fenômeno transcorreria rapidamente.

Na segunda subcategoria, são trazidas a lume menções relativas ao arrefecimento da pandemia e à composição de um ‘*novo normal*’ em que a avaliação da aprendizagem se encontrava situada na transição do ensino remoto emergencial para o retorno do ensino presencial. No olhar dos pesquisados, dada transição permitiu uma melhor execução da avaliação da aprendizagem, ao passo que do retorno ao presencial “[...] trouxe mais segurança, pois podemos trabalhar diretamente com nossos alunos e poder orientar de forma mais eficaz [...]” (Entrevista 23). Simetricamente, evidencia-se nessa subcategoria que emergem

elementos psicossociais temporais (Marková, 2017) que fazem alusão como o grupo pesquisado foi reelaborando suas representações sociais da avaliação da aprendizagem, considerando o arcabouço de conhecimentos e as experiências antes da Covid-19, no período de pico e de esmorecimento da pandemia. Nessa linha, é válido indicar que as representações sociais da avaliação da aprendizagem nesse grupo foram sendo coconstruídas sob o anteparo das tensões dialógicas do espaço de experiência e o horizonte de expectativa (Koselleck, 2006) da condição humana do agrupamento em um contexto disruptivo (Santos, 2021).

Seguidamente, na Classe 4, emerge a categoria '*Adversidades Enfrentadas*' (19,51%), em que se aglutinam apontamentos que aduzem sobre as continências que os pesquisados experienciaram para implementação do ensino e da avaliação da aprendizagem na EJA. Nessa linha, denota-se que cristalizam-se três subcategorias complementares: 1. debilidades da formação docente; 2. fragilidade dos governos e estado; 3. dificuldades dos alunos.

No que diz respeito à primeira subcategoria, averigua-se que o grupo pesquisado sublinhou criticamente que, embora o contexto pandêmico em Boa Vista tenha deixado flagrante a constituição de uma malha docente com debilidades formativas para integrar as TDIC na educação e de uma estrutura escolar inepta para plenamente executar sua função social, paralelamente, o contexto pandêmico resultou em parte positivamente em seu trabalho e em sua profissionalidade, uma vez que permitiu que eles se requalificassem e formassem redes informais de apoio em prol da continuidade do serviço educacional.

Somando-se a esse apontamento, na segunda subcategoria, constata-se que os investigados denunciaram as fragilidades dos governos – *federal e estadual* – e do próprio Estado brasileiro, a fim de assegurar o direito à educação dos estudantes da EJA. No bojo dessa crítica, os professores sublinharam que a avaliação da aprendizagem teve que ser planejada diante de um cenário em que o ensino era debilmente efetivo em face das questões técnicas – falta de acesso à internet de qualidade, ausência de aparelhos tecnológicos informáticos, setores da administração pública fechados ou trabalhando com redução de efetivo etc. – e organizacionais – debilidades da equipe escolar, ausência de respaldo legal e administrativo para as ações, redução do tempo escolar, abandono escolar, desarticulação entre os atores públicos, entre outras. Tal cenário vem ao encontro dos estudos de Lima (2020), Lobardi (2023) e outros, indicando que dado mal-estar dos docentes com o Poder Público não foi isolado ou

pontual na realidade roraimense, mas se situou em um palco social macro que foi corroído pelo autoritarismo de agentes públicos, negacionismo da pandemia, malversação da coisa pública e pelo desprestígio da educação e da própria ciência. Como retrata o fragmento:

- [...] Mexer no celular para fazer uma pesquisa de curiosidade e fazer uma pesquisa técnica é totalmente diferente e a gente está falando de EJA, um público que não teve um estudo muito aprofundado em relação a isso. Então não foi fácil por causa disso, foi difícil aceitarem. *A princípio, teve muita desistência, pois não sabiam mexer nas plataformas. Governo não dava apoio nenhum, tanto o estadual e o próprio federal no meio dessa campanha onde tinha que ter acesso à internet.* Não temos acesso de qualidade, qualquer instituição aqui não tem acesso de qualidade, então muitas vezes era muito difícil. (Entrevista 10 – grifo dos autores).

Na terceira subcategoria, observa-se que o grupo salienta os desafios dos alunos da EJA para continuar seus estudos. O grupo identifica como dificuldades dos alunos da EJA: 1. queda no engajamento educacional; 2. dificuldade de acesso à internet; 3. falta de recursos tecnológicos apropriados; 4. desafios na disciplina para estudar remotamente e com autonomia; e 5. perda de empregos e crescimento do desalento. De modo complementar, observa-se nas entrevistas que, possivelmente, esses elementos representacionais supracitados ao somarem-se com os resultados registrados na Classe 2, categorizada como *'Uso das TDIC para Avaliação'* (22,53%), cristalizam-se como calçamentos discursivos do grupo investigado para *justificar* as possíveis evasões escolares e o baixo rendimento dos alunos da EJA nas avaliações de aprendizagem, bem como servem como elementos que *orientaram* suas práticas pedagógicas em torno do desenho da avaliação da aprendizagem realizada, suas tomadas de posição e sobretudo da forma de usar as TDIC na educação em face das idiosincrasias dos estudantes e contextuais.

Na Classe 5, categorizada como *'Adaptações e Estratégias'* (12,64%), constatam-se elementos representacionais que aludem às modificações e táticas empregadas pelo grupo investigado para implementação da avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia. Nesse sentido, nota-se que se assentam três subcategorias: 1. Análise do real; 2. Reformulações; 3. Novas táticas.

Na primeira subcategoria, o grupo destaca que a realidade objetiva da escola e dos alunos impôs alterações significativas do pensar e executar a avaliação da aprendizagem durante a pandemia. Eles enfatizam que a equipe docente, a partir de observações não

sistemáticas e de reuniões pedagógicas, teve que se conscientizar de que muitos estudantes estavam perdendo seus empregos, que o ambiente doméstico dos alunos, por vezes, não era adequado para que pudessem estudar remotamente e, principalmente, que os alunos mais velhos da EJA exigiam maior atenção da comunidade escolar em virtude da maior propensão ao abandono e à evasão escolar.

Nessa linha, constata-se que foram implementadas reformulações – segunda subcategoria –, entre elas: uso de apostilas e outros materiais impressos para os estudantes que não dispunham de recursos ou não operavam as TDIC; gravação e compartilhamento das aulas; intensificação do uso da avaliação da aprendizagem do tipo formativa, considerando uma processualidade em que o tempo e o espaço escolar se reorientaram; estruturação de trabalhos mais lúdicos e que priorizavam a autonomia dos discentes em um ambiente de aprendizagem não escolar. Logo, a avaliação da aprendizagem teve que assumir novas colorações e os objetivos e metas da escola tiveram que ser repensadas diante de uma comunidade escolar esfacelada.

Em acréscimo, denota-se que a equipe docente precisou adotar novas táticas de intervenção pedagógica – terceira subcategoria –, baseando-se em uma postura mais flexível e sensível com relação à avaliação da aprendizagem. Pelos relatos, ficam evidenciados elementos representacionais que evidenciam o receio de os professores entabularem uma avaliação da aprendizagem que potencializasse a evasão e/ou abandono escolar e desestimulasse os estudantes. Em outras palavras, os professores salientaram que não se tratava apenas de considerar na escolha pedagógica a avaliação da aprendizagem como somativa ou formativa, mas sim de compreender que, diante do diagnóstico social de um excepcional imposto pela pandemia, era crucial desenvolver um olhar avaliativo que contribuísse para assegurar a permanência dos alunos. Como sublinha o fragmento:

- A avaliação durante o período da pandemia foi realizada de forma parcialmente remota e por via de avaliação de material impresso. Os alunos que não tinham acesso internet ao ensino remoto vinham buscar avaliações impressas na escola e depois entregavam para posterior correção. Agora com relação ao desempenho dos alunos na avaliação ou a participação na avaliação foi muito precária, tanto no sentido da participação numérica, ou seja, a quantidade de alunos que fizeram avaliações remotas ou impressas, como também no sentido da qualidade da avaliação. *Tivemos que ser extremamente flexíveis para aproveitar qualquer rabisco que aluno produzisse nesse período de avaliação para atribuir nota e passar. Na prática os alunos foram aprovados de maneira mecânica e aleatória. Os que compareciam para*

avaliação nesse momento eram automaticamente aprovados. Tínhamos que, atribuir notas para o discente para que pudesse migrar para série seguinte. (Entrevista 9 – grifo nosso).

Portanto, esses dados evidenciam que no contexto pandêmico da Covid-19 as representações sociais do grupo investigado sobre a avaliação da aprendizagem, bem como suas tomadas de decisão, foram estreitamente modeladas por um processo de “acolher a realidade como ela é” (Luckesi, 2011, p. 265) e segundo uma postura ético-moral (Sousa; Ferreira, 2019), em que os valores morais e crenças foram tencionados em face do receio do abandono e evasão dos estudantes da EJA. Nessa linha, verifica-se que no bojo desses elementos de representações o grupo pesquisado não restringiu a avaliação da aprendizagem a uma tarefa técnica ou operacional, mas apresentou uma sensibilidade de inserir dada avaliação em uma conjuntura complexa e cindida entre a vida e a morte (Santos, 2021) e, especialmente, com os sujeitos que apresentavam “experiências vividas” (Jodelet, 2017, p. 435) assentadas em um trauma psicossocial (Martín-Baró, 2017; Birman, 2020).

Por seu turno, na Classe 6, categorizada como ‘*Vantagens e desvantagens*’ (14,56%), emergem ponderações sobre pontos negativos e positivos que inscreveram a execução da avaliação da aprendizagem durante a pandemia da Covid-19, segundo o grupo investigado. Como pontos negativos, destacam-se: 1. Desmotivação, abandono e evasão dos alunos; 2. rendimento escolar baixo; 3. falta de estrutura escolar; 4. falta de conhecimento dos professores e alunos para manusear as TDIC na educação; 5. modificação do tempo e espaço escolar; 6. abandono do Estado e União; 7. intensificação dos sistemas de controle burocrático no trabalho do professor. Como explicita o fragmento:

- [...] E digo ainda que, nenhum de nós tivemos suporte, nenhum apoio pedagógico no que tange essas questões, tais como: escola fechada, professores não podiam vir e capacitar online que é algo muito difícil, quando a gente fala em capacitar online para trabalhar online não bate. [...]. Forma de avaliação veio da secretaria, veio em uma estrutura, relatório já veio predeterminado, era um relatório na verdade, mas não perguntava avanço do aluno. Perguntavam: quantos alunos estavam presentes; quantos alunos fizeram atividades; quantos estavam online e quantos não estavam. Nesse relatório perguntavam: que recurso você usou; foi motivador; você fez para suprir? Só pergunta sobre que nós fizemos, mas não teve resultado, pergunta sobre que realmente importa é se o aluno aprendeu ou não (Entrevista 16 – grifo nosso).

Por outro lado, como pontos positivos, conforme os participantes inscreveram a avaliação da aprendizagem na pandemia, sobressaem-se: 1. estreitamento das relações sociais professor-aluno e professor-coordenação; 2. aperfeiçoamento do diálogo na comunidade escolar; 3. modernização das aulas mediadas por TDIC; e 4. desenvolvimento de novos saberes. Contrastando os pontos negativos e positivos apresentados e conjuminando esses dados com os dados supracitados na Classe 4 (categorizada como '*Adversidades enfrentadas*' – 19,51%), depreende-se que o uso das TDIC, apesar de ter se constituído em um desafio para a comunidade escolar, conforme os entrevistados, esses elementos não se figuravam como um fator central e determinante para a realização da avaliação da aprendizagem, uma vez que o agrupamento teve que reinventar suas práticas avaliativas em face das condições materiais e simbólicas que a realidade lhes oferecia.

Perante esses apontamentos, em alinhavo interpretativo, evidencia-se que as representações sociais da avaliação da aprendizagem na EJA no contexto da pandemia da Covid-19 para o grupo de professores investigados foram processualmente elaboradas sob o anteparo da reelaboração das experiências individuais e coletivas com a avaliação da aprendizagem antes da pandemia e o choque com as desigualdades sociais, formativas, organizacionais e técnicas (Neri, 2022) que a pandemia escancarou e exigiu superação do grupo para dar continuidade na educação escolar. Nessa linha, acompanhando o pensamento de Stufflebeam (1971) e Sousa (2000), denota-se que o contexto não foi internalizado pelo grupo na pandemia como uma variável ou um 'pano de fundo' da avaliação da aprendizagem, mas como um fato social total (Mauss, 1988) que compeliu o grupo a reestruturar a avaliação segundo contingências em que as prioridades, as estratégias e, especialmente, as tomadas de decisão impunham uma sensibilidade e, primordialmente, um olhar ético sobre as circunstancialidades cotidianas que atravessavam o outro e as relações sociais no espaço escolar (Moll; Sousa; Ramalho, 2022; Marková, 2017).

Com esse entendimento, constatam-se de modo transversal evidências que, apesar de a realização da avaliação da aprendizagem ter sido uma preocupação constante dos investigados, ao mesmo tempo, em face do recrudescimento da pandemia, dada preocupação foi sendo eclipsada e reorientada perante o receio de o ensino remoto e as adaptações emergenciais da avaliação da aprendizagem contribuírem para ampliar o abandono e a evasão escolar dos estudantes da EJA. Aditivamente, averíguam-se registros de que o planejamento e

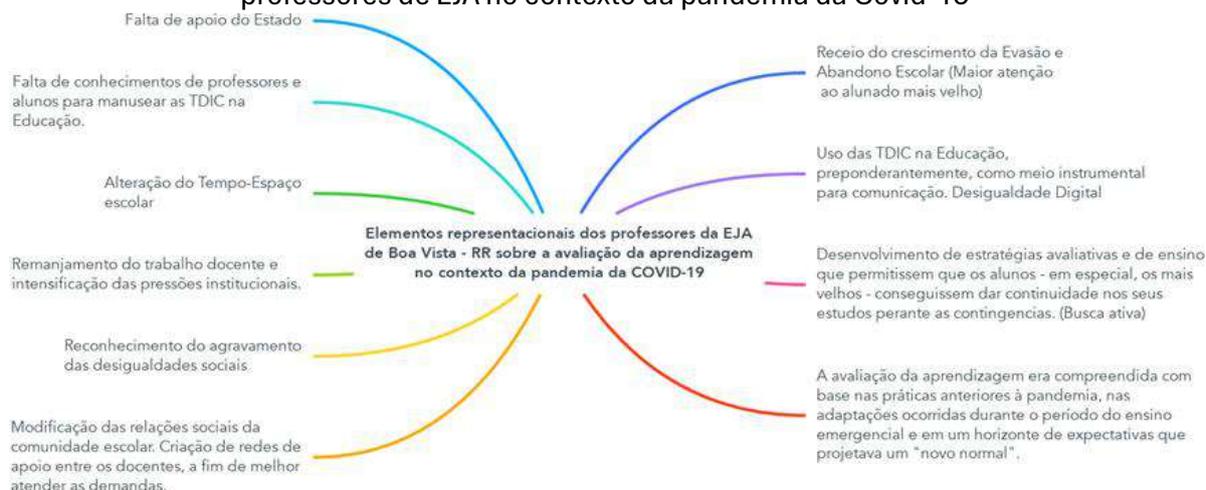
a execução dessa avaliação situaram-se perante um “professor avaliador” (André, 2005; Hoffmann, 2005) – sujeito social (Jodelet, 2017) –, que teve seu desamparo docente intensificado (Moll; Sousa; Ramalho, 2022) pela ausência de apoio do poder público – União e Estado –, pela amplificação das pressões/cobranças institucionais, pela agudização da precarização do trabalho e remanejamento total do clima escolar.

Tangenciando esses elementos representacionais evidenciados, é curioso verificar que, apesar de o grupo investigado demonstrar em todas as entrevistas atenção e compromisso social com a avaliação da aprendizagem durante a pandemia, nota-se que se cristalizam ‘*não ditos*’ (Arruda, 2020) que vociferam nos relatos, isto é, ao relatarem sobre o ensino e a avaliação da aprendizagem durante a pandemia, não houve nenhuma menção ao *medo*, à *angústia*, ao *luto*, ao *receio da contaminação*, ao *temor com relação ao vírus* e a outros elementos psicossociais centrais que circunscreveram o tecido social da pandemia da Covid-19 (Fundação Carlos Chagas, 2020); e a única alusão à *angústia* e ao *medo* se dá ao relatarem acerca do retorno dos alunos às aulas presenciais.

Assim, considerando que esses elementos psicossociais do mal-estar que entraram nas escolas e atravessaram em grande medida os sujeitos (Grandisoli; Jacobi; Marchini, 2023; Lima, 2020) – remanejando o contexto psicossocial –, é chamativo observar que possivelmente a cristalização desse *não dito* pode indicar que a organização dos elementos representacionais da avaliação da aprendizagem para o grupo investigado não foi associada, preponderantemente, a esses elementos, bem como sugerindo que a avaliação da aprendizagem na EJA e as tomadas de decisão executadas pelo agrupamento não obrigatoriamente foram entabuladas considerando precipuamente esses elementos.

Nessa perspectiva, as evidências produzidas indicam que as representações sociais do grupo de professores EJA investigados sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia da Covid-19 em Boa Vista (RR) encontram-se circunscritas aos seguintes elementos representacionais:

Figura 4 - Elementos representacionais da avaliação da aprendizagem para professores de EJA no contexto da pandemia da Covid-19



Fonte: Elaboração dos Autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar uma análise psicossocial (Moscovici, 2012) da avaliação da aprendizagem da EJA no contexto da pandemia da Covid-19, incidindo luz nas representações sociais de professores da EJA de Boa Vista – Roraima, Brasil – sobre dada avaliação, este estudo constatou que o contexto da pandemia, ao transfigurar-se com um fato social total (Perelman, 2021), que reorientou os quotidianos – ao dialogicamente (Marková, 2017) produzir e ser produto de novas formas de *pensar, de sentir e agir* –, confeccionou e tencionou no ambiente escolar novas e antigas práticas sociais que circunscrevem o público da EJA.

Denota-se a partir dos elementos representacionais dos professores que este estudo, ao mesmo tempo que revelou o esforço e o compromisso ético-político dos docentes a fim de dar continuidade ao ensino e à avaliação da aprendizagem na EJA durante a pandemia, paralelamente, evidenciou os sofrimentos psicossociais em que dada avaliação foi operada. Nessa linha, o estudo permitiu constatar mais uma vez que, se historicamente os estudantes da EJA têm sido alijados do direito à educação (Haddad; Di Pierro, 2000), durante a pandemia isso foi agudizado – abandono, evasão escolar e baixo rendimento – e, em simetria, os professores dessa modalidade foram desamparados e desassistidos pelo Estado.

Com base no repertório representacional e nas experiências dos professores relativamente à avaliação da aprendizagem na EJA durante a pandemia, destaca-se a importância crucial de uma atuação mais robusta do Poder Público. Especialmente no cenário pós-pandêmico, é essencial implementar avaliações eficazes para diagnosticar a situação

atual da EJA. Esses diagnósticos podem fornecer subsídios para tomadas de decisão e a formulação de políticas públicas não apenas direcionadas aos alunos da EJA, mas também considerando toda a comunidade escolar que teve sua dinâmica social e cultural drasticamente impactada. Implementar e recuperar o direito à educação dessa população é um compromisso vital para a reconstrução e consolidação da cidadania no Brasil.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, 2014, 19: 487-507.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Narrativa das relações entre currículo e cultura digital em tempos de pandemia: uma experiência na pós-graduação. *Revista Práxis Educacional*, 2021, 17.45: 52-80.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livros, 2005.

ARAÚJO, L. G.; ARAGÃO, C. O.; NUNES, T. R. O professor de ensino médio como agente de letramento digital na pandemia. **Ensino em Perspectivas**, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 1-2, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem perspectivas/article/view/6711>. Acesso em: 9 out. 2023.

ARROYO, M. G.; GIANNAZI, C.; GIANNAZI, C.; CAVALCANTE, L. A luta pelo direito à educação e a invisibilidade da EJA na pandemia. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kj1NutSMU9Y>. Acesso em: 10 set. 2020.

ARRUDA, Angela. Imaginario social, imagen y representación social. *Cultura y representaciones Sociales*, 2020, 15.29: 37-62.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Editora Vozes Limitada, 2017.

BIRMAN, J. **O trauma na pandemia do coronavírus**: suas dimensões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais, éticas e científicas. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Cortez editora, 2018.

FANTINATO, M. C.; FREITAS, A. V.; DIAS, J. C. M. “Não olha para a cara da gente”: ensino remoto na EJA e processos de invisibilização em contexto de pandemia. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 13, n. 1, p. 104-124, 2020.

FERNANDES, J. R.; NOGUEIRA, M. F.; TRONCO, M. C. S. Tecnologias e currículo da EJA no Brasil em tempos de pandemia: para que, para quem?. **Revista e-Curriculum**, v. 21, p. e61652-e61652, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61652>. Acesso em: 17 nov. 2023.

FERREIRA, S. L.; MARCONDES, A. P.; NOVAES, A. Indicadores psicossociais: um olhar ampliado para processos educativos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 874-894, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4052>. Acesso em: 17 nov. 2023.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da educação básica: Informe 1. 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-emtempos-de-pandemia-informe-n-1/>. Acesso em: 17 nov. 2023.

GATTI, B. A.; SHAW, G. S. L.; PEREIRA, J. G. L. T. Perspectivas para formação de professores pós pandemia: um diálogo. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 511-535, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8361>. Acesso em: 29 nov. 2023.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, p. 29-41, set. 2020.

GRANDISOLI, E.; JACOBI, P. R.; MARCHINI, S. Docência e Covid-19: percepções de educadores da rede paulista de ensino. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 34, p. e09351, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/9351>. Acesso em: 23 nov. 2023.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005

JODELET, D. **Representações sociais e mundos de vida**. Curitiba (PR): Pucpres; Fundação Carlos Chagas, 2017

KOSELLECK, R. **Futuro passado**. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC-RJ, 2006.

LEBLANC, J.-M. Proposition de protocole pour l'analyse des données textuelles: pour une démarche expérimentale en lexicométrie. **Nouvelles Perspectives en Sciences Sociales**, v. 11, n. 1, p. 25-63, 2015.

LIMA, A. L. D.'I. *et al.* Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus: um olhar sobre múltiplas desigualdades. **Acesso Dia**, v. 13, 2020.

LOMBARDI, M. R. (coord.). Os empregos e o trabalho dos professores e das professoras da educação básica em tempos de pandemia. São Paulo: FCC, 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Cortez editora, 2011.

MARKOVÁ, I. **Mente dialógica: senso comum e ética**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017.

MARTÍN-BARÓ, I. Entre o indivíduo e a sociedade. *In*: MARTÍN-BARÓ, I. **Crítica e libertação na psicologia: estudos psicossociais**. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 101-161.

MAUSS, M. **Ensaio sobre a dádiva**. Lisboa: Edições 70, 1988.

MENEZES, J. B. F. Práticas de avaliação da aprendizagem em tempos de ensino remoto. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. e021004, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/5384>. Acesso em: 8 set. 2023.

MOLL, Sonja Gabriella; SOUSA, Clarilza Prado de; RAMALHO, Laurinda. Desafios de ser professor durante a pandemia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, 2022, 19.58: 179-192.

MORGADO, J. C.; SOUSA, J.; PACHECO, J. A. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016197, 2020. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100130&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 out. 2023.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Ed. Vozes, 2011

NERI, M. C. **Mapa da nova pobreza**. Rio de Janeiro: FGV Social, 2022.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e249236, 2021.

PERELMAN, M. D. La pandemia como hecho social total, como crisis y la desigualdad urbana. **Caderno CRH**, v. 34, p. e021039, 2021.

POUPART, J.; DESLAURIERS, J.-P.; GROULX, L.-H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A.P. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p.127-53

QEDU. Busca de escolas, municípios e estados. 2022. Disponível em:

<<https://novo.qedu.org.br/municipio/4203204-camboriu/busca>>. Acesso em: 12 de agosto de 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 2021.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago, IL: Rand McNally 1967

SILVA, Maria Lucenir de Souza da Análise psicossocial da avaliação de aprendizagem de jovens e adultos no contexto pandêmico, em Boa Vista – RR. / Maria Lucenir de Souza da Silva. – Rio de Janeiro, 2023. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2023.

SOUSA, C. P.; FERREIRA, S. L. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicologia e Educação**, São Paulo, n. 48, p. 13-23, jun. 2019. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 nov. 2023.

SOUSA, Clarilza Prado de. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, 2000, 22: 101-118.

STUFFLEBEAM, Daniel L. The use of experimental design in educational evaluation. *Journal of Educational Measurement*, 1971, 8.4: 267-274.

SZYMANSKI, Heloísa. A entrevista na pesquisa em educação: A prática reflexiva (rev., Vol. 4). **Liber Livro**, 2011.

Recebido em: Maio/2024.

Aprovado em: Julho/2024.

Avaliação da qualidade do ensino superior português: uma visão sobre o panorama atual

João Pedro Carvalho Caseiro*

Resumo

O estudo, de carácter qualitativo, levado a cabo no presente trabalho debruça-se sobre a avaliação institucional e gestão da qualidade nas Instituições de Ensino Superior (IES) em Portugal. Atendendo à estruturação do ensino superior português, caracterizado pelo seu sistema binário, que integra o ensino universitário e o ensino politécnico, em instituições públicas e instituições privadas, o estudo procura analisar criticamente a legislação que tutela este processo de avaliação das IES em Portugal e a forma como esta se desenrola. A avaliação institucional e a gestão da qualidade das IES enquadram-se numa complexa relação entre a lei nacional e as relações internacionais, o que se reforçou após o processo de Bolonha, emergente no recente contexto de globalização. As IES desempenham um papel central e fundamental na sua avaliação, pois é por elas que passa o processo de garantia interna da qualidade, através do âmbito de autonomia institucional, e são também avaliadas externamente, tarefa que, por sua vez, se encontra a cargo da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), membro da European Association for Quality Assurance (ENQA). A essência da avaliação do ensino superior português qualifica-se em processos complexos, interligados e inseridos num contexto europeu e mundial, sobre os quais faz sentido falar-se de accountability, de responsabilização e de prestação de contas. Uma das consequências deste processo de avaliação, que preocupa a comunidade científica, é a tendência “monorracional” das IES, que deve ser evitada, em prol da pluralidade na oferta e diversidade institucional.

Palavras-chave: Ensino Superior; avaliação; qualidade.

Quality assessment in portuguese higher education: an overview of the current panorama

Abstract

The qualitative study carried out in this work focuses on institutional assessment and quality management in Higher Education Institutions (HEIs) in Portugal. Given the structure of Portuguese higher education, characterized by its binary system, which integrates university education and polytechnic education, in public institutions and private institutions, the study seeks to critically analyze the legislation that governs this process of evaluation of HEIs in Portugal and the way this unfolds. Institutional assessment and quality management of HEIs are part of a complex relationship between national law and international relations, which was reinforced after the Bologna process, emerging in the recent context of globalization. HEIs play a central and fundamental role in their evaluation, as it is through them that the process of internal quality assurance passes, through the scope of institutional autonomy, and they are also evaluated externally, a task that, in turn, is the responsibility of from the Higher Education Assessment and Accreditation Agency (A3ES), member of the European Association for Quality Assurance (ENQA). The essence of the evaluation of Portuguese higher education is characterized by complex processes, interconnected and inserted in a European and global context, about which it makes sense to talk about accountability, responsibility and accountability. One of the consequences of this evaluation process, which worries the scientific community, is the “monorational” tendency of HEIs, which must be avoided, in favor of plurality in supply and institutional diversity.

Keywords: Higher education; evaluation; quality.

* Mestre em Administração Educacional pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra). Doutorando em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2238-8715>. CIÊNCIAVITAE: <https://www.cienciavitae.pt/pt/341E-8D02-0FDF>. E-mail: Joaocaseiro2012@gmail.com.

La evaluación de la calidad en la educación superior portuguesa: una visión general del panorama actual

Resumen

El estudio cualitativo llevado a cabo en este trabajo se centra en la evaluación institucional y la gestión de la calidad en las Instituciones de Educación Superior (IES) en Portugal. Dada la estructura de la educación superior portuguesa, caracterizada por su sistema binario, que integra la educación universitaria y la educación politécnica, en instituciones públicas e instituciones privadas, el estudio busca analizar críticamente la legislación que rige este proceso de evaluación de las IES en Portugal y la forma en que esto se desarrolla. La evaluación institucional y la gestión de la calidad de las IES son parte de una relación compleja entre el derecho nacional y las relaciones internacionales, que se reforzó después del proceso de Bolonia, surgido en el contexto reciente de globalización. Las IES juegan un papel central y fundamental en su evaluación, pues es a través de ellas que pasa el proceso de aseguramiento interno de la calidad, en el ámbito de la autonomía institucional, y también son evaluadas externamente, tarea que, a su vez, es responsabilidad de la Agencia de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (A3ES), miembro de la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad (ENQA). La esencia de la evaluación de la educación superior portuguesa se caracteriza por procesos complejos, interconectados e insertados en un contexto europeo y global, de los que tiene sentido hablar de rendición de cuentas, responsabilidad y rendición de cuentas. Una de las consecuencias de este proceso de evaluación, que preocupa a la comunidad científica, es la tendencia “monorracional” de las IES, que debe evitarse, en favor de la pluralidad en la oferta y la diversidad institucional.

Palabras clave: Enseñanza superior; evaluación; calidad.

INTRODUÇÃO

A avaliação da qualidade das IES, enquadrada nas políticas educativas, que serve para controlo ao serviço da regulação de políticas públicas não se restringe a funções instrumentais. Lima (2015) entende que a avaliação de Escolas e Instituições de Ensino Superior (IES) constitui também uma expressão da concorrência na Educação, sendo atualmente o cerne da política educativa. Neste sentido, torna-se imperioso clarificar o panorama da avaliação institucional e a gestão da qualidade na Educação em Portugal e, em particular no presente trabalho, nas IES portuguesas.

Este trabalho servirá precisamente para clarificar e analisar criticamente a avaliação e da qualidade do Ensino Superior em Portugal. Deste modo, focar-nos-emos em diversos aspetos cruciais para o entendimento deste tema. Começaremos por clarificar acerca da organização das instituições de avaliação da qualidade do Ensino Superior, seguindo-se um enquadramento legal e normativo da avaliação da qualidade do Ensino Superior em Portugal e da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), o papel da A3ES e a sua relação com as IES em Portugal, bem como procuraremos descrever e refletir o processo de

acreditação e exigências e, ainda, o impacto da A3ES na gestão da qualidade do Ensino Superior. Por fim, deixamos apenas algumas considerações relativas ao assunto.

Convém destacar à priori que os objetivos da avaliação da qualidade no ensino superior, de acordo com a Eurydice (s.d), são os melhorar a qualidade das IES, prestar informação fundamentada à sociedade sobre o desempenho das IES e desenvolver uma cultura institucional interna de garantia de qualidade.

Pretendemos desenvolver um trabalho coerente, claro e reflexivo acerca de toda esta problemática, tendo por base documentação legal, normativa, bibliografia diversa, sempre sob um prisma crítico.

Organização das Instituições de Avaliação

O Ensino Superior em Portugal insere-se no sistema educativo português, regulado pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986. Em Portugal, sob a tutela da Direção-Geral do Ensino Superior, o Ensino Superior caracteriza-se pelo seu sistema binário, que integra o ensino universitário e o ensino politécnico, ministrado em instituições públicas e privadas. O ensino universitário inclui as universidades, os institutos universitários e outros estabelecimentos de ensino universitário. O ensino politécnico, por sua vez, é composto pelos institutos politécnicos e outros estabelecimentos de ensino politécnico.

A avaliação no Ensino Superior constitui um importante fator para a qualidade do mesmo e, neste sentido, inclui a garantia interna e externa de qualidade e a avaliação internacional em diferentes níveis. No Ensino Superior a avaliação é obrigatória e, no caso de recusa, procede-se ao cancelamento da acreditação dos ciclos de estudos e são tomadas as devidas medidas processuais e legais. Esta é uma medida tomada em casos de incumprimento, de forma a salvaguardar a qualidade do ensino que as IES devem garantir, o que se caracteriza, na sua génese, como algo sensato para a preservação de conhecimento científico rigoroso.

As IES conduzem a garantia interna de qualidade, de acordo com os seus próprios regulamentos no âmbito da autonomia institucional. A capacidade autorreguladora ao nível da avaliação interna é algo positivo para a capacitação e envolvimento das próprias IES no processo de garante da qualidade do seu ensino e investigação. Deste modo, as IES contam com os seus próprios sistemas de garantia interna de qualidade, nos quais se inclui a avaliação dos professores. Já no que diz respeito à garantia externa de qualidade, esta é feita pela Agência de

Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). A A3ES realiza a avaliação externa e a acreditação das IES e dos seus ciclos de estudos. Neste contexto, o papel da A3ES releva-se preponderante para a inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior. A A3ES não avalia individualmente os professores, sendo responsabilidade das próprias instituições.

Sobre a A3ES é importante referir que se trata de uma fundação de direito privado, constituída por tempo indeterminado, dotada de personalidade jurídica e reconhecida como de utilidade pública. Este enquadramento jurídico da Agência assegura-lhe, teoricamente, uma independência e, em simultâneo, uma responsabilidade para com a coisa pública. A A3ES exerce então as suas competências de forma independente, sem prejuízo dos princípios orientadores fixados legalmente pelo Estado. Desta forma a A3ES dispõe, por exemplo, de poderes sancionatórios que adquire através da transferência de competências, até aqui atribuídas apenas ao Ministério da Educação e Ciência (MEC). Para Martins (2013) o facto dessas funções serem exercidas conjuntamente pela A3ES e pelo MEC/Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) coloca em causa a autonomia da A3ES face ao Governo. Nesse sentido, algo que favorece a perspectiva da existência de uma dependência política, de ação e decisão, da Agência face ao Estado é a nomeação dos membros do Conselho de Curadores. Este processo de nomeação é realizado pelo ministro que tutela o Ensino Superior. Já os membros do Conselho de Curadores, por sua vez, são responsáveis por nomear membros de outros órgãos, como iremos descrever. Estas nomeações em corrente podem ser consideradas, do ponto de vista político, uma condicionante da ação da Agência, devido a uma sequência de nomeações que, eventualmente, pode decorrer do Ministério por inerência.

A organização da A3ES conta com um conjunto de órgãos, contemplados estatutariamente, sendo eles: o já referido Conselho de Curadores, o Conselho de Administração, o Conselho Fiscal, o Conselho Consultivo e o Conselho de Revisão (EURYDICE, s.d).

O Conselho de Curadores é o órgão de gestão estratégica, sendo constituído por cinco membros. Os membros deste órgão são responsáveis por designar os membros do Conselho de Administração e do Conselho de Revisão – aqui sucedem-se as nomeações em corrente -, apreciar a atuação do Conselho de Administração – constituído por membros por si

nomeados -, emitir pareceres ou recomendações para a atuação da Agência, sobre o plano anual de atividades e o orçamento da Agência e sobre o relatório de gestão e as contas da Agência.

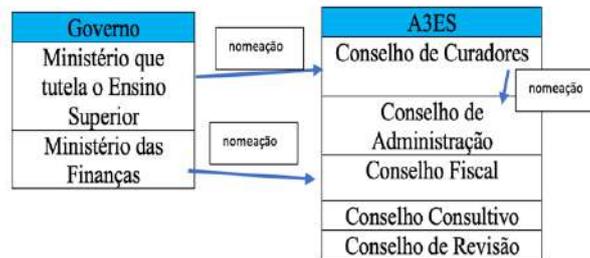
O Conselho de Administração é o órgão executivo, constituído por um número máximo de sete membros, passando as suas competências pela representação e gestão. Este é o órgão responsável pela avaliação e acreditação. Como já referido, estes membros são designados pelo Conselho de Curadores, que, por sua vez, são designados pelo Ministério.

Antes de passarmos ao Conselho Fiscal da Agência, deixamos uma sequência sintética do processo de nomeação até aqui mencionado: o Ministério nomeia o Conselho de Curadores; o Conselho de Curadores nomeia o Conselho de Administração.

O Conselho Fiscal conta com três membros na sua composição, designados por despacho do membro do Governo responsável pela área das finanças. Sendo que a tutela que nomeia os membros deste órgão é outra, que não aquela que nomeia os membros do Conselho de Curadores, a perspectiva crítica de que a A3ES carece de independência política não perde força. Antes pelo contrário, pois trata-se de mais um processo de nomeação direta de membros da Agência, feita pelo mesmo governo. Há, portanto, um claro processo de nomeações em corrente, que favorece a perspectiva crítica sobre a independência política da Agência face ao governo (figura 1)

O Conselho Consultivo é um órgão de aconselhamento e é composto pelos vários stakeholders: representantes do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, dos Politécnicos, do Ensino Superior Privado, das várias ordens e confederações patronais, dos estudantes e ainda representantes ministeriais de outros setores. O Conselho de Revisão é o órgão de recurso das decisões do Conselho de Administração, composto por cinco membros sem vínculo permanente a IES portuguesas (EURYDICE, s.d.). Estes são os dois únicos órgãos da A3ES em que não decorre uma nomeação interna ou governamental, mas esta decorre por virtude do exercício de funções próprias nas instituições mencionadas.

Figura 1 – Processo de nomeações em corrente na A3ES



Fonte: EURYDICE (s.d)

A A3ES é membro da ENQA, a European Association for Quality Assurance. A ENQA surgiu em 2000, como European Network for Quality Assurance in Higher Education, de forma a promover a cooperação europeia no âmbito da garantia da qualidade do ensino superior. Em 2004 passou a ter a atual designação, com o objetivo de contribuir para a qualidade do Ensino Superior na Europa, enquanto a maior força condutora para o desenvolvimento da garantia da qualidade em todos os países signatários do processo de Bolonha (ENQA, s.d.).

No âmbito da qualidade do Ensino Superior, Raposo (2011) argumenta que os programas de ensino e investigação (das IES) são desenvolvidos de forma a satisfazer uma determinada necessidade e, desta forma, uma das características da qualidade constitui precisamente a aptidão das IES para atingir os seus objetivos. Neste sentido, é introduzida a questão da “garantia”, nomeadamente a necessidade de uma documentação completa e adequada, de forma a assegurar que os mais interessados (stakeholders) e todos os envolvidos, que possam ser afetados pela qualidade do ensino, sejam informados da maneira mais detalhada e precisa possível acerca das expectativas, resultados e do que possa ser melhorado na prática pedagógica.

Mantendo o foco na avaliação e qualidade do Ensino Superior, ressalta-se que atualmente as orientações dominantes relativas à garantia e gestão da qualidade, em torno da excelência, da avaliação e prestação de contas (accountability), têm, segundo Lima (2015) desempenhado um papel central no processo de racionalização de escolas e universidades. Assim, esta lógica desperta nas escolas e universidades uma corrida para garantir melhor qualidade, tornando-as mais competitivas e, quando garantem a qualidade e cumprem quesitos de avaliação, legitimam-se. É precisamente esse o propósito dos processos de avaliação das

IES: o de legitimar, perante a lei e as normativas internacionais, a fidedignidade da instituição para fins de investigação e ensino. A este propósito, Lima (2015) explana de forma bastante crítica a cultura de avaliação que domina o paradigma atual, apontando que se verifica uma tendência de aceitação de processos e de lógicas de ação monocultural e monorracional, da racionalidade técnico-instrumental, resumindo a prática de avaliação na atualidade como “racionalista, formalista e instrumental” (LIMA, 2015).

Após esta explicação crítica relativamente à organização do processo enquadramento, essencial para iniciar um trabalho e reflexão sobre a avaliação e qualidade do Ensino Superior, expomos o enquadramento normativo-legal de toda esta temática que, por sua vez, permitirá perceber o papel da Avaliação das IES, funções e competências da A3ES e a sua inserção na conjuntura nacional e internacional.

Enquadramento Normativo-Legal

O entendimento de Barros (2016) acerca da legislação é bastante claro: é o resultado do desenvolvimento da racionalidade moral das sociedades ocidentais, a partir de um processo de formalização dos costumes, burocratizando-os e transformando-os em elementos “normativos de coesão e coerção social”. A legislação constitui, então, um importante alicerce na definição de estruturas que garantam enquadramento para a atuação e adaptação das pessoas, organismos, entidades, entre outros. Neste sentido, e tendo por base o que já foi abordado previamente, a avaliação das IES e da qualidade do Ensino Superior está também enquadrada e fundamentada no quadro normativo-legal.

A Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto, é a lei que aprova o novo regime jurídico da qualidade do ensino superior, através do Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro. Esta Lei prevê a instituição, por parte do Estado Português, da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Aqui se sedimenta o grande enquadramento legal da avaliação das IES.

Antes de explicar a atual avaliação e a A3ES, Raposo (2011) ajuda-nos a perceber como chegamos até aqui. A Lei nº 38/94, de 21 de novembro, conhecida como a Lei da Avaliação do Ensino Superior, surge numa altura em que muito se discutia a autonomia das IES, a articulação entre o ensino superior e o mercado de trabalho, o financiamento das IES públicas, na senda da publicação da Lei das Propinas que gerou um grande movimento de contestação por parte dos estudantes do ensino superior, sendo este um panorama visível a nível nacional.

Acrescentando ao contexto resumidamente explicado, a partir do fim da década de 80 verifica-se uma tendência de internacionalização das relações académica, materializando-se nos Programas ERASMUS e SOCRATES. É perante esta conjuntura que a referida lei entra em vigor, abrangendo todas as IES públicas e não públicas. Para a devida implementação da avaliação, muito contribuiu a intervenção da Fundação das Universidades Portuguesas e do Conselho Nacional de Coordenação para a Avaliação do Ensino Superior (CNAVES), relativamente à avaliação externa, e o trabalho exímio dos docentes do ensino superior – universitário e politécnico – ao longo dos três ciclos de avaliação, que cumpriram com as tarefas despendendo o seu tempo e energia, assegurando a devida realização da autoavaliação das instituições a que pertenciam.

Apesar da implementação, muito esforçada, Raposo (2011) destaca a dificuldade a vários níveis, isto porque, além das exigências a nível de tempo e energias aos docentes, não foi fácil em várias IES integrar docentes em comissões de autoavaliação e mesmo envolver todas as Faculdades, Escolas ou Departamentos a cooperar numa iniciativa que ia testar a qualidade da IES. Também as Comissões de Avaliação Externa (CAE) encontravam-se sobrecarregadas, sendo também estas compostas por docentes que nem sempre tinham muito tempo e precisavam de grande esforço para cumprir. Ainda assim, o mesmo autor reconhece que os pontos negativos, que residem essencialmente na sobrecarga dos docentes, obrigaram a que o processo de avaliação - quer o de autoavaliação, quer o da avaliação externa - se desenrolasse, frequentes vezes, de acordo com a teoria dos ensaios e erros e faz um balanço desta fase bastante positivo – dando a sua perspetiva enquanto ex-membro de CAE.

O sistema de avaliação da qualidade, criado pela Lei nº 38/94, de 21 de novembro, é caracterizado pela Eurydice (s.d.) como incipiente e contestado, sendo que ao longo dos anos algumas foram as alterações que visavam a melhoria deste sistema. Dessa forma, em 1998, pelo Decreto-Lei nº 205/98 de 11 de julho, foi criado o já mencionado CNAVES, a quem competia a garantia da harmonia, coesão e credibilidade do sistema, com recurso à meta-avaliação e, se necessário, a peritos estrangeiros. No ano de 2000, de acordo com a Eurydice, ao completar-se o 2.º ciclo de avaliação, o processo de avaliação foi contestado e considerado ineficaz por se revelar muito dependente das próprias IES.

Foi durante a legislatura 2005/2009 que se implementou a lei que vigora atualmente, que configurou na altura uma profunda alteração no processo de avaliação do ensino superior. Neste sentido, a Assembleia da República aprovou, a 5 de julho de 2007, a já referida Lei nº 38/2007, revogando a Lei nº 38/94 levando pouco tempo depois à criação da A3ES, como já referido. Ressalte-se que, para isso, em 2005, o governo português solicitou à European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) uma avaliação relativa ao sistema de garantia da qualidade no ensino superior em Portugal, com o objetivo de obter uma apresentação de recomendações para a melhoria e para a criação de um sistema que cumprisse com as European Standards and Guidelines. Em 2007 é publicada a nova Lei da Avaliação do Ensino Superior, n.º 38/2007 de 16 de agosto e é criada a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior - A3ES, através do Decreto-Lei nº 369/2007, de 5 de novembro, com o objetivo essencial de promover e assegurar a qualidade do ensino superior.

De forma sintética, a Lei vigente contempla o objeto da avaliação, parâmetros de avaliação da qualidade, objetivos da avaliação da qualidade, avaliação da qualidade e acreditação, os princípios da avaliação da qualidade, obrigatoriedade, incidência, formas (autoavaliação e avaliação externa), agentes de avaliação, participação dos estudantes, participação de entidades externas, internacionalização, resultados da avaliação externa, publicidade, tendo um capítulo focado nas formas de avaliação, nomeadamente na garantia interna da qualidade, seguindo-se a autoavaliação e os princípios da avaliação externa, bem como artigos que contemplam o cancelamento da acreditação do curso e abertura de processo com consequências legais face à recusa de sujeição a avaliação externa e os relatórios de avaliação externa.

Podemos perceber que, de facto, até chegarmos aos moldes tutelares atuais, foram necessárias várias reformas. Se, por um lado, podemos considerar que as exigências para corresponder aos parâmetros e normativas internacionais foram atingidas, e até que o excesso de envolvimento docente no processo de avaliação como um todo foi parcialmente corrigido, por outro lado, muito se pode discutir em relação à atual configuração da organização da Agência responsável.

O papel da A3ES e o processo de avaliação e acreditação do Ensino Superior

A Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) tem como missão garantir a qualidade do Ensino Superior em Portugal, através da avaliação e acreditação das IES e dos seus ciclos de estudo, seja pública ou privada a Instituição. Neste sentido, a A3ES aconselha à implementação do Sistema Interno de Garantia da Qualidade (SIGQ), um selo de confiança da A3ES, sendo opcional essa implementação. A A3ES fornece às IES ferramentas de auxílio à implementação do SIGQ, seja através de audições, conselhos ou visitas de CAE´s (SILVA; MACHADO; GOMES, 2019). Importa também referir a norma da Organização Internacional para a Normalização (International Organization for Standardization), ISO 9001, que é a norma de gestão da qualidade. Uma certificação da norma de qualidade ISO 9001 e a acreditação da SIGQ torna o processo de auditoria da A3ES mais leve. Esse processo de auditoria serve sobretudo para verificar se os critérios da gestão da qualidade estão a ser devidamente implementados na IES, através de uma análise de procedimentos.

De forma a entender melhor a avaliação das IES em Portugal, feita pela (e com) a A3ES, passaremos a descrever as formas e processo de avaliação. O processo de garantia da qualidade feito pela baseia-se no modelo de “External Quality Assurance”, que combina o SIGQ, a autoavaliação e a avaliação externa. Todo o processo rege-se pelos padrões definidos nos European Standards and Guidelines (ESG), contemplados também na legislação nacional, que estabelece que as próprias IES devem ser os primeiros responsáveis pela qualidade do ensino que oferecem (EURYDICE, s.d.). Deste modo, o modelo de avaliação interna é definido por cada IES, compete-lhes essa função, sendo os responsáveis pela adoção de uma política de garantia da qualidade dos seus ciclos de estudos. Existe, ainda assim, regulamentação central para a avaliação interna, obrigando as IES a cumprir essa regulamentação. Entre os requisitos gerais das IES (Lei n.º 65/2007, de 10 de setembro, art.º 40) existe a obrigação de assegurar a participação de professores, investigadores e estudantes no governo da instituição, através do conselho geral.

A avaliação interna das IES deve realizar-se anualmente e os resultados devem ser informados à A3ES. Já a A3ES disponibiliza o seu Manual de Avaliação, que conta com um conjunto de recomendações. No âmbito da sua autoavaliação, de acordo com a Eurydice, as IES devem definir os procedimentos formais para a aprovação, acompanhamento e avaliação

periódica dos seus ciclos de estudos, com obrigação da participação de conselhos pedagógicos e a apreciação das associações de estudantes, bem como de centros de investigação que colaboram na organização e funcionamento de ciclos de estudos e de entidades consultivas externas que colaborem com a instituição. Devem garantir que o seu pessoal docente possui a competência e é qualificado para desempenhar as suas funções, sendo que esses processos de garantia têm de ser disponibilizados aos responsáveis pelos processos de avaliação externa e ser objeto de apreciação nos relatórios de avaliação. As IES devem ainda garantir que os recursos didáticos utilizados são apropriados nos respetivos ciclos de estudos, certificar-se que tratam de forma adequada a informação para garantir uma gestão eficiente e ainda devem publicar, regularmente, informação quantitativa e qualitativa, atualizada, imparcial e objetiva acerca dos ciclos de estudos que ministram e graus e diplomas que conferem.

Já no que diz respeito à avaliação externa feita pela A3ES, de acordo com a Eurydice, esta corresponde a um ciclo de seis anos, composto por dois processos. Nos primeiros cinco anos o foco é a avaliação dos ciclos de estudos, enquanto no sexto ano o foco está na avaliação institucional. Os focos da avaliação, contemplados na legislação supramencionada, passam pelo nível científico do ensino, metodologias de ensino e de aprendizagem, processos de avaliação dos estudantes, qualificação docente e a respetiva adequação aos ciclos de estudo, eficiência do SIGQ, atividade científica, tecnológica e artística da instituição, instalações e o equipamento didático e científico e mecanismos de ação social.

O processo de avaliação/acreditação de ciclos de estudo em funcionamento (Processo ACEF), correspondente aos cinco primeiros anos, tem o relatório de autoavaliação elaborado pela instituição avaliada como elemento central. O foco deste relatório são os processos críticos da garantia a qualidade do ensino e as metodologias de monitorização/melhoria da qualidade, onde se inclui a forma como as instituições monitorizam e avaliam a qualidade dos seus programas de ensino e da investigação (A3ES, 2018). Relativamente ao sexto ano, a avaliação é efetuada por uma Comissão de Avaliação Externa (CAE), que analisa o relatório de autoavaliação e visita a instituição, de forma a procurar averiguar a efetividade das informações do relatório e proceder à sua discussão com representantes da instituição. A avaliação institucional recai sobretudo na qualidade de desempenho da IES, na sua globalidade, mas também especificamente em cada uma das unidades orgânicas. Deste modo, procura-se uma visão geral e integrada da Instituição e de

cada uma das suas estruturas (unidades orgânicas). O modelo que se aplica na avaliação institucional segue as quatro fases habituais nos processos de garantia externa da qualidade, sendo elas: a elaboração de um relatório de autoavaliação por parte da Instituição; visitas in loco por parte da CAE; elaboração do relatório preliminar da avaliação institucional, pela CAE, com possibilidade de apresentação de contraditório pela Instituição e, por fim, a elaboração pela CAE do relatório final e tomada de decisão por parte do Conselho de Administração da A3ES e divulgação do relatório (A3ES, 2017).

A base da avaliação externa consiste no trabalho de CAE, mais especificamente numa combinação entre a análise documental dos relatórios de autoavaliação e dados de execução e de outros documentos da instituição e uma visita de estudo de caso da CAE às infraestruturas, bem como entrevistas com a direção, grupos focais com alunos, docentes e outros stakeholders. As CAE contam com um grupo de três a cinco elementos, cujos peritos não têm relação com a IES avaliada, sendo (as CAE) nomeadas pelo Conselho de Administração da A3ES, incluindo um estudante e um perito internacional. Ressaltamos ainda o facto de que as CAE disponibilizam o relatório preliminar de avaliação externa, submetido à apreciação das IES que têm o direito de pronúncia. Só depois é publicado o relatório final, cabendo à A3ES a decisão relativa à acreditação. Ao Conselho de Administração da A3ES compete a deliberação final sobre a acreditação, sendo que, nas áreas em que exista uma Ordem profissional, esta terá direito a emitir o seu parecer. No caso de a acreditação não acontecer nos ciclos de estudos, novos estudantes não se podem inscrever, mas o ciclo de estudos pode funcionar durante dois anos, para que os estudantes inscritos possam concluir. Já quando uma instituição não é acreditada, esta encerra, havendo também medidas de prevenção para não se prejudicar os estudantes.

Tendo iniciado a sua atuação em 2009, ano de dedicação à definição e implementação de estruturas e procedimentos, composição dos órgãos e formação do pessoal, apenas em 2012 começou o primeiro ciclo regular de acreditação. Este primeiro ciclo constituiu uma fase de cinco anos de avaliação e acreditação de todos os ciclos de estudo, cujo término se deu em 2017/18. Para o ciclo de 2018-2023 de avaliação-acreditação, de acordo com a A3ES, foi desenvolvido um sistema simplificado baseado nos princípios da gestão de risco e da responsabilidade institucional pela qualidade da sua oferta educativa, sendo esta simplificação procedimental e do sistema refletida numa revisão e simplificação dos guiões.

A avaliação do Ensino Superior tem, no cerne da sua essência, o objetivo da prossecução da garantia da qualidade. Neste sentido, as IES têm, como já explicado, um importante papel (central) na garantia da qualidade do ensino dos cursos que ministram. Posto isto, considera-se relevante salientar a proposta da Universidade de Coimbra, destacada por Raposo (2011). A Universidade de Coimbra desenvolveu um modelo conceptual de qualidade pedagógica, a base do Sistema de Gestão da Qualidade Pedagógica. Este modelo comporta sete aspetos, sendo eles: o Projeto educativo, os Estudantes, os Docentes, as Infraestruturas de apoio, a qualidade das aprendizagens, o sucesso profissional e transformação social e a avaliação, monitorização e melhoria.

O modelo descrito constitui diversos níveis de análise, intervenção e verificação. A sua essência vai ao encontro da responsabilização de atores e intervenientes na execução de um conjunto preciso de atividades, necessita de indicadores e inclui dispositivos reguladores que visam a melhoria contínua dos processos de aprendizagem. O modelo é implementado anualmente, de forma a concretizar as diferentes atividades previstas. Além disso, de acordo com Raposo (2011), garante-se que todos os relatórios e informação que digam respeito aos órgãos de Governo da Universidade de Coimbra serão tornados públicos.

Impacto da A3ES na Gestão da Qualidade do Ensino Superior

Como já tem vindo a ser explicitado, a avaliação do ensino superior visa sobretudo garantir a sua qualidade. Também já explicado foi o papel da A3ES, enquanto entidade central no processo de avaliação, à qual compete a avaliação externa, a acreditação dos cursos e um controlo das IES. Procuraremos, agora, analisar os impactos da atual avaliação das IES, nomeadamente o impacto da A3ES, na gestão corrente das IES.

Gostaríamos de salientar uma ideia de Lima (2015), que sublinha a existência na atual avaliação do ensino superior de um carácter olímpico, dotado de “uma certa arrogância objetivista”, proveniente de uma “epistemologia positivista e da adesão a pedagogias científica e racionalizadoras”, destacando consequências nas “práticas dos atores”. Neste sentido, importa referir que a A3ES se encontra devidamente regulamentada na sua relação com o Estado, como já referido, e a sua lógica insere-se num panorama internacional, concretamente europeu. Não obstante, considerações como a de Lima são pertinentes para quem se dedica a estudar e a trabalhar o Ensino Superior, a investigação e o conhecimento científico, pois a

padronização e normatização, contrárias à pluralidade e diversidade, são contrárias ao desenvolvimento de novas ideias e novos métodos.

O estudo de caso realizado por Duarte (2018) analisa os fatores de sucesso, a satisfação dos “clientes” e a melhoria da instituição. Esta é a tríplice fundamental da avaliação do ensino superior. Os fatores de sucesso são apresentados como chave no desempenho das IES. Subjacentes aos fatores de sucesso encontram-se a procura pela eficiência, pela eficácia e pela garantia da Qualidade. O autor sublinha que o que mais pesa neste quesito são características internas da instituição e do seu potencial educativo, nomeadamente a capacidade de disponibilizar oferta formativa adequada e completa, valorizada pelos programas curriculares, o modelo de ensino adotado, o desempenho dos docentes nas suas tarefas e a visibilidade internacional. Aspetos como a localização, equipamentos e infraestruturas também são destacados e influenciam o desempenho das IES.

Além disso, importa muito a satisfação do “cliente”, mais especificamente o sentimento de satisfação do aluno. É deste sentimento que vão surgir opiniões positivas que podem contribuir para uma boa imagem da IES ou, no caso de insatisfação, opiniões negativas, acrescentando o facto de que poderá existir interesse em realizar uma transferência de instituição, por exemplo. Passa por aqui a necessidade das IES estabelecerem relações com os alunos, promovendo a boa comunicação com docentes, na disponibilização de boas condições para as práticas letivas e de serviços administrativos eficazes.

Retomando a perspetiva crítica de autores como Lima (2015), a prioridade recair na eficácia e na eficiência nas IES, e não em aspetos próprios do processo em si, que permitam um maior envolvimento crítico na sua condução, pode, mais uma vez, ser algo negativo para a conceção do ensino superior. Uma crítica de quem encara sob uma perspetiva menos positiva o atual modelo de avaliação do ensino superior é a possível existência de uma ideia do estudante como cliente, descaracterizado e encarado como um consumidor, mais do que como um elo na engrenagem do desenvolvimento institucional, educativo e científico.

De acordo com Duarte (2018), outro aspeto fundamental é a melhoria da instituição, que requer monitorização e avaliação. A avaliação permite acompanhar o processo de garantia da Qualidade, o funcionamento dos ciclos de estudos e das suas respetivas unidades curriculares. O mais interessante do trabalho em questão são as conclusões do mesmo, pois

desvendam aquelas que podem ser investigações futuras, nomeadamente pesquisa que busque o desenvolvimento de um método de recolha de opiniões mais eficaz e eficiente, o estudo do benefício da acreditação internacional em detrimento da nacional e o desenvolvimento de um estudo para estabelecer o grau de satisfação das instituições face ao processo de acreditação da A3ES, que são exemplos de estudos que poderiam ser realizados, verificando-se uma lacuna nesse sentido e que deve ser preenchida pela comunidade académica.

Passamos agora a sublinhar algumas ideias, reflexões e conclusões, de destaque no estudo de Duarte (2018) e que mais refletem o impacto da A3ES na gestão das IES. Destaca-se desde já a importância da satisfação dos stakeholders na conjuntura atual, sendo fundamental para o desenvolvimento de métodos para a garantia da Qualidade. No que diz respeito à satisfação dos alunos, o Artigo 12.º da Lei n.º 38/2007 assegura a participação do estudante em inquéritos pedagógicos ao corpo docente e às disciplinas a maior adversidade. O estudo em questão aponta como uma fragilidade a postura do estudante durante o preenchimento dos inquéritos. Além disso, destaca-se um lapso na Metodologia de Recolha de Informação, sendo que analisando o artigo 5.º do Regulamento N.º 1/IPT/2015 não é assegurada a “devida sensibilização dos alunos para os objetivos dos inquéritos propostos, nem as suas repercussões”, sugerindo uma primeira abordagem como solução para solucionar o problema da atitude dos alunos no preenchimento dos inquéritos, ou uma outra forma como o apelo “a uma participação mais proativa dos elementos representativos dos alunos”. Ainda neste sentido, há participantes do estudo que acreditam que o questionário pudesse estar melhor e sugere-se a formulação de um novo tipo de inquérito com questões mais adequadas à presente realidade e mais objetivas.

Torna-se importante projetar políticas de garantia da qualidade, da parte das IES e das entidades externas, de forma a garantir bom desempenho ao nível das características internas da instituição e o seu potencial educativo. Neste aspeto, Duarte (2018) aponta insuficiências relativamente aos critérios utilizados pela A3ES que defendem uma uniformização de critérios para a dualidade de ensino. O autor argumenta que na realidade do ensino superior português, existem situações e instituições que não são comparáveis, seja pela sua dimensão ou pela sua localização geográfica. Além disso, a própria constituição das CAE é questionada, pois verifica-se insatisfação no que diz respeito a algumas Comissões, sendo que entrevistados do Instituto Politécnico de Tomar acreditam que determinados peritos “não estão

suficientemente integrados na mecânica do ensino superior politécnico para as entender e avaliar de forma justa” (Duarte, 2018). Neste aspeto, sugere-se a discussão entre a A3ES e as IES que demonstrem insatisfação.

O estudo em questão enuncia um conjunto de benefícios internos e externos do processo de acreditação da A3ES. Segundo este, existe um reconhecimento por parte das IES sobre o processo e a valorização dos seus ciclos estudos, uma vez avaliados e acreditados pela agência. Destaca-se o estabelecimento de um padrão de Qualidade que tem de ser garantido em todos os casos, contribuindo para o combate a uma visão mais negativa de determinadas IES. Também vista positivamente é a acreditação feita no espaço europeu, sendo caracterizada no estudo de Duarte (2018) como uma prática que fomenta políticas de garantia da Qualidade e vem estabelecer um padrão de qualidade, permitindo assim potencializar o Ensino Superior na Europa. Este é, de facto, um benefício da avaliação institucional já salientado diversas vezes no presente trabalho, algo defendido por vários autores.

De forma a concluir esta parte, voltamos à reflexão sobre o papel do Ensino Superior. A principal preocupação de autores críticos do sistema de avaliação das IES reside na essência do ensino superior. De acordo com Raposo (2011), uma das principais missões da Universidade consiste em proporcionar um sistema de ensino-aprendizagem marcado pelo mais elevado nível de qualidade, quer quanto à formação inicial, quer quanto à “formação contínua quer, noutra plano, ao nível da investigação fundamental e aplicada, assim como ao da extensão universitária”. Deve-se à qualidade do seu ensino o prestígio da IES e é daí que ela atinge níveis elevados nos rankings nacionais e internacionais, tornando-a mais atrativa e favorecendo-a num mundo competitivo. Estes aspetos constituem-se cruciais a nível de procura nacional, mas também internacional, com a internacionalização e os programas de mobilidade internacional, como Erasmus (RAPOSO, 2011). Neste sentido, o mesmo autor sublinha ainda que os investimentos feitos pelo Estado no setor do ensino superior público exigem responsabilidade na procura da qualidade. Ainda assim, o autor destaca as limitações na implementação de uma cultura e de uma prática de qualidade no ensino superior: o investimento do setor público universitário quase exclusivamente na investigação, em detrimento da sua formação pedagógica; a resistência de alguns docentes ao trabalho em equipa e à partilha de responsabilidades; a insuficiência de recursos como espaços físicos, equipamentos

laboratoriais, informáticos e bibliográficos; uma deficiente gestão de recursos humanos, materiais e financeiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação do ensino superior tem, na sua génese, objetivos entendidos como benéficos e até imprescindíveis para a garantia da qualidade dos processos. Está na sua base, portanto, a defesa do progresso do conhecimento científico e da sociedade. Esses objetivos, já referidos na introdução, visam precisamente a melhoria, a transparência e eficiência.

Desta forma, não podemos afirmar que a lógica que suporta a pertinência da avaliação do ensino superior seja incorreta. Porém, podemos afirmar que há aspetos a melhorar e que aquilo que deve pautar a avaliação não deve ser descentrado. Ou seja, o objetivo da avaliação deve ser a garantia da qualidade e não o mero cumprimento de parâmetros para efeitos de correspondência a padrões internacionais. Mais uma vez, reitera-se que essa correspondência apresenta características muito positivas, mas, por si só, não garante o cumprimento da missão do ensino superior.

A este propósito, Lima (2015) descreve como são introduzidos ou reforçados processos avaliativos pela ideia de crise da escola e de perda de qualidade, “numa base competitiva e de gestão de recursos humanos”. Neste sentido, reforça-se a adequação das escolas (e IES) às necessidades da economia e à formação para corresponder a essas necessidades, em busca de vantagens competitivas. O autor salienta ainda um reforço das medidas de descentralização de poderes e de autonomia das escolas, que leva a uma maior exigência ao nível de controlo a posteriori, bem como de responsabilização, prestação de contas e accountability. O autor prossegue ao afirmar que se verifica a existência de um “caráter olímpico” dotado de “arrogância objetivista”, que caracteriza esta avaliação. Essa simplificação processual é redutora, pelo que a avaliação deve ser sempre aperfeiçoada e deve ter margem para interpretação e ajuste na prática.

Não há dúvidas de que as orientações dominantes em torno da excelência, da garantia e da gestão da qualidade, da avaliação e prestação de contas, têm desempenhado um papel central no processo de racionalização de escolas e universidades, e de que por vezes os discursos contradizem-se e o foco nem sempre é somente este (LIMA, 2015). Assim, frisa-se que os discursos políticos vincam a transparência, tal como a documentação que suporta a

avaliação das IES, a A3ES e a ENQA, por exemplo. Neste âmbito é pertinente salientar a ideia de Barreira, Bidarra, Rebelo e Alferes (2020), de que com o acentuar de uma lógica de accountability, de prestação de contas, existe de certa forma também um contributo para a regulação do trabalho realizado e tomada de decisão rumo à melhoria.

Ainda assim, as IES, na busca para cumprir orientações e critérios, buscam aquilo que é tido como “melhor qualidade”. Este ponto merece uma reflexão, tendo em conta que as IES são diversas e distintas e como defendido no estudo de caso mencionado no trabalho, não é adequado ter em conta exatamente os mesmos fatores para avaliar diferentes IES. O modelo de avaliação do ensino superior deve apresentar características de flexibilização, de forma a aproveitar as principais vantagens atuais - como a valorização dos ciclos de estudo, o combate a visões negativas e redutoras de determinadas IES, através de uma obrigação ao estabelecimento de projetos estratégicos, entre outros, o que origina uma concorrência e competição para a legitimação social, com a acreditação dos ciclos de estudo e respetivas IES - , mas de forma a salvaguardar as diferenças contextualizadas das IES. Dessa forma, é possível combater as tendências monorracionais, referidas por Lima (2015) por privilegiarem a otimização e maximização, cultivando uma cultura de avaliação simplificada na racionalidade técnico-instrumental.

Neste sentido, em paralelo aos efeitos da internacionalização e da competitividade entre IES, Raposo (2011) elenca um conjunto de entraves à implementação de uma cultura e prática de qualidade no ensino superior. Naquilo que diz respeito à formação pedagógica dos docentes do ensino superior, verifica-se um investimento maioritário do setor público na investigação, negligenciando em maior ou menor grau, a sua formação pedagógica. A resistência de alguns docentes ao trabalho em equipa e à partilha de responsabilidades, a insuficiência de recursos e uma deficiente gestão de recursos humanos, materiais e financeiros são outros dos aspetos mencionados.

Além do já explicado, outras componentes podem ser adicionadas a uma reflexão crítica sobre esta temática, como por exemplo, a canalização do foco das IES da avaliação para o marketing, em vez do foco na melhoria interna. Outra questão vital é a influência europeia. A Declaração de Bolonha, instrumento que oficializou o processo de criação de um espaço europeu de ensino superior, acresceu, para Martins (2013), a preocupação com a avaliação da

qualidade do ensino superior, tendo esta assumido uma dimensão europeia. Segundo estudos, como o de Martins (2013), não é tarefa fácil definir com certeza qual a forma e natureza em que se pode incluir a A3ES no âmbito da administração do Estado, destacando os estatutos, que não são claros, atribuindo a natureza jurídica de fundação pública de direito privado (figura que, por si, carece de um regime jurídico específico). Assim, a posição da A3ES face ao Estado não deixa de ser, como já referimos, dúbia, pois não se percebe se esta se insere na administração central (direta ou indireta), na administração autónoma ou na administração independente. Ainda assim, o trabalho supramencionado procura definir o âmbito da A3ES, inserindo-a na administração independente, pois o “nosso ordenamento jurídico também não define, atualmente, um regime jurídico específico para estas entidades”. O mesmo estudo explica que a autonomia da A3ES e a sua posição institucional tem vindo a ser reforçada, de forma a assegurar a eficácia da sua atividade, o que pode contribuir para retirar “todos os benefícios da aplicação de um futuro regime jurídico das entidades reguladoras independentes” (MARTINS, 2013).

No seguimento deste aspeto, descreve-se que faz sentido a A3ES ter poderes sancionatórios, adquiridos através da transferência de competências até aqui atribuídas apenas ao Ministério. No entanto, estas funções são exercidas conjuntamente pela A3ES e pelo MEC/MCTES, o que coloca em causa a autonomia da A3ES face ao Governo, ficando a primeira dependente do segundo em determinados aspetos. Na eventualidade desta transferência ser feita, Martins (2013) esclarece que seria possível preencher a lacuna entre a A3ES e demais entidades administrativas independentes.

De modo geral, podemos considerar que a avaliação do ensino superior português e a A3ES encontram-se muito bem enquadradas, tanto organicamente como legalmente, mas inseridas num complexo panorama nacional e internacional. Como explicitado, a avaliação tem como propósito garantir a qualidade, melhorar a eficiência dos processos, nomeadamente do processo de ensino-aprendizagem. Ressaltamos a importância que a autoavaliação tem no âmbito da avaliação da qualidade do ensino superior e o efeito legitimador proporcionado pela avaliação feita pela A3ES, bem como a concorrência que daí provém e, ainda, um aspeto positivo que é o combate a estigmas face a determinados ciclos de estudo, em determinadas instituições, que ao serem acreditados pela A3ES são legitimados e reconhecidos. A importância da avaliação do ensino superior inegável. No entanto, não podemos deixar que o

propósito da garantia da qualidade e da melhoria seja substituído enquanto desígnio, por metas que visam o destaque concorrencial das IES e que podem levar a uma padronização da realidade atualmente plural do ensino superior. Naturalmente, como já referido, este sistema gera concorrência e as IES procuram obter resultados que as coloquem com bons indicadores em rankings nacionais e internacionais. Este esforço deve, contudo, ser aproveitado da melhor forma para fomentar o desenvolvimento científico, através da investigação e do ensino, peça chave para o progresso civilizacional.

REFERÊNCIAS

- A3ES. **Manual para o Processo de Avaliação Institucional no Ensino Superior**. 1a Versão. 2017.
https://www.a3es.pt/sites/default/files/Manual%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Institucional_V1.0_Jan2017_0.pdf
- A3ES. **Guião para Elaboração do Relatório de Avaliação/Acreditação de Ciclos de Estudo em Funcionamento**. 2018.
https://www.a3es.pt/sites/default/files/Gui%C3%A3o_AACEF%202018-2023_PT_V1.0.pdf
- A3ES. **Plano Estratégico**. <https://www.a3es.pt/pt/o-que-e-a3es/plano-estrategico>.
- BARREIRA, Carlos; BIDARRA, Maria Graça; VAZ REBELO, Maria; ALFERES, Valentim. **A avaliação de escolas na interface com outros sistemas de avaliação e o seu contributo para o desenvolvimento organizacional e profissional**. Porto: Porto Editora, 2020. 101-119 p.
- BARROS, António. **Educação e Legislação: Desafios para o Aprendizado Político e a Cultura Democrática**. 37. ed. Campinas: Educ. Soc., 2004. 861-872 p. v. 136.
- Direção-Geral do Ensino Superior. **Sistema de Ensino Superior Português**. S.D.
<https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/sistema-de-ensino-superior-portugues?plid=371>
- DUARTE, Jonathan. **O impacte da acreditação da A3ES na gestão da qualidade no ensino superior**. Instituto Politécnico de Pomar. (Dissertação de Mestrado). 2018.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21305/1/O%20Impacte%20da%20Acredita%C3%A7%C3%A3o%20da%20A3ES%20na%20Gest%C3%A3o%20da%20Qualidade%20no%20Ensino%20Superior%20-%20Um%20estudo%20de%20caso%20no%20IPT%20-%20Jonathan%20Duarte%202017.pdf>
- ENQA. **About ENQA**. <https://www.enqa.eu/about-enqa/>
- EURYDICE. **Quality Assurance in Higher Education – Portugal**.
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-higher-education-53_en
- LIMA, Licínio. **A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal**. Educação e Pesquisa, 41(especial), 2015. 1339-1352.
<https://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508142521>

MARTINS, Filipa. **A A3ES como Entidade Reguladora Independente: natureza e regime jurídico**. Universidade do Porto. 2013. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71487/2/24742.pdf>

PORTUGAL. Lei nº 38/97, de 21 de novembro de 1994. **Diário da República**: 1ª série - N.º 269/1994. <https://dre.pt/application/file/a/550772>

PORTUGAL. Lei nº 38/2007, de 16 de agosto de 2007. **Diário da República**: 1.ª série - N.º 157. <https://dre.pt/application/file/637086>

RAPOSO, Nicolau. **A Qualidade no Ensino Superior – Exigências e Limitações**. Revista Portuguesa de Pedagogia, 2011. 337-37.

SILVA, Natacha; MACHADO, Ana; GOMES, José. **Quality in higher education in Portugal the A3ES certifying entity: Accreditation of IQAS and institutional accreditation at one Portuguese university**. 2019. <http://repositorio.upt.pt/jspui/bitstream/11328/2846/1/406.pdf>

Recebido em: *Abril/2023*.

Aprovado em: *Junho/2023*.

Memorial de formação e rodas de conversa: contribuições na formação inicial de professores

Poliana Gomes de Oliveira Guedes* e Josania Lima Portela Carvalhêdo **

Resumo

Este estudo trata-se de um recorte da dissertação de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Tem o objetivo de analisar as contribuições do Memorial de Formação e das Rodas de Conversa para a formação inicial de professores, na perspectiva dos estudantes participantes da pesquisa. A pesquisa narrativa (auto)biográfica, cujos participantes foram 09 (nove) estudantes em formação inicial de professores, no Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma instituição pública de ensino superior do nordeste brasileiro, utilizou o dispositivo memorial de formação e as rodas de conversa para a produção dos dados empíricos, que foram analisados por meio da análise compreensivo-interpretativa, segundo Souza (2014). Por meio das análises das narrativas orais e escritas dos participantes, foi possível concluir que o memorial de formação e as rodas de conversa se revelam no contexto da pesquisa como dispositivos de grande importância para a revisitação das experiências e análises autocríticas, permitindo uma formação de professores mais reflexivos e dispostos a reconstruírem suas travessias formativas.

Palavras-chave: memorial de formação; rodas de conversa; formação inicial de professores.

Training memorial and conversation circles: contributions to initial teacher training

Abstract

This study is an excerpt from the master's thesis, linked to the Postgraduate Program in Education – PPGEd, at the Federal University of Piauí – UFPI, with the aim of analyzing the contributions of the Training Memorial and Conversation Circles to initial teacher training, from the perspective of students participating in the research. An (auto)biographical narrative research was developed whose participants were 09 (nine) students in initial teacher training, in the Pedagogy Degree Course at a public higher education institution in northeastern Brazil, using the training memorial device and circles conversation for the production of data, analyzed based on comprehensive-interpretative analysis, according to Souza (2014). From the analysis of the participants' oral and written narratives, it was possible to conclude that the training memorial and the conversation circles are revealed in the context of the research as devices of great value for moments of revisiting experiences and self-critical analyses, allowing teacher training more reflective and willing to rebuild their formative journeys.

Keywords: training memorial; circles of conversation; initial teacher training.

Memorial de Formación y Círculos de Conversación: aportes a la formación inicial docente

Resumen

Este estudio es un extracto de la tesis de maestría, vinculada al Programa de Postgrado en Educación – PPGEd, de la Universidad Federal de Piauí – UFPI, con el objetivo de analizar las contribuciones del Memorial de Formación y de los Círculos de Conversación a la formación inicial docente, desde la Perspectiva de los estudiantes que

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI/PPGE). Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Timon – MA. Pesquisadora e membro do Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação docente, Ensino e Práticas Pedagógicas (NUPEFORDEPE/UFPI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3041-0388>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6205000404015032>. E-mail: polyhanaoliveira@gmail.com.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Titular do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – DMTE e permanente do Programa de Pós-Graduação – PPGEd da Universidade Federal do Piauí (UFPI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4288-2756>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5222974006423062>. E-mail: josaniaportela@ufpi.edu.br.

participan en la investigación. La investigación narrativa (auto)biográfica, cuyos participantes fueron 09 (nueve) estudiantes de formación inicial docente, de la Licenciatura en Pedagogía de una institución pública de educación superior del nordeste de Brasil, utilizó el dispositivo memorial de formación y círculos de conversación para la producción de datos empíricos, que fueron analizados mediante análisis interpretativo integral, según Souza (2014). A través del análisis de las narrativas orales y escritas de los participantes, fue posible concluir que el memorial de formación y los círculos de conversación se revelan en el contexto de la investigación como dispositivos de gran importancia para la revisión de experiencias y análisis autocríticos, permitiendo mayor Formación docente eficiente, reflexiva y dispuesta a reconstruir sus caminos formativos

Palabras clave: memorial de formación; círculos de conversación; formación inicial docente.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores foi desafiadora durante a pandemia pelo Covid-19, pois exigiu a adaptação ao novo contexto de isolamento social. Muitos estudantes enfrentaram dificuldades nesse processo, principalmente aqueles que tinham ingressado há pouco tempo no curso e ainda estavam construindo e reconstruindo suas percepções iniciais da profissão docente. Os professores se depararam com os desafios do Ensino Remoto Emergencial (ERE), adequando a metodologia e introduzindo as tecnologias digitais necessárias para a continuidade das aulas.

A vida precisou continuar, mesmo diante de tanta tristeza provocada pela pandemia e as tecnologias digitais se mostraram grandes aliadas durante a restrição social, possibilitando a aproximação virtual entre famílias e amigos, trabalho home office e, no âmbito educacional, foram importantes para a continuidade das aulas, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior. As instituições de ensino precisaram repensar o currículo e ressignificar o processo formativo dos professores, que se viam diante da necessidade do replanejamento da sua prática, alcançando essa situação também os discentes, que tiveram que se adaptar às novas formas de interação professor-aluno-conhecimento no processo de aprendizagem.

Diante desse contexto, surgiram reflexões e questionamentos que influenciaram a produção de uma pesquisa sobre os reflexos do Ensino Remoto Emergencial – ERE na formação inicial de professores, durante a pandemia. Por essa razão, produzimos um trabalho acadêmico em nível de mestrado sobre essa temática, utilizando os dispositivos Memorial de Formação e Rodas de Conversa para produção dos dados empíricos. Neste recorte da dissertação de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, e ao Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas (NUPEFORDEPE) da UFPI/CMPP, cuja pesquisa foi aprovada pelo Comitê de

Ética em Pesquisa – CEP (CAAE nº 63774322.0.0000.5214), apresentamos dados do estudo referentes ao uso dos dois dispositivos para a produção dos dados, com o objetivo de analisar as contribuições do Memorial de Formação e das Rodas de Conversa para a formação inicial de professores, na perspectiva dos estudantes participantes da pesquisa.

No estudo, foi desenvolvida uma pesquisa narrativa (auto)biográfica, visto que diversos escritos sobre a pesquisa qualitativa com ênfase na narrativa revelam a sua potência na construção do conhecimento na formação docente, seja inicial ou continuada. Estes escritos, sistematizados a partir de pesquisas na área da educação, foram produzidos por teóricos com vasta experiência no uso das narrativas, como: Bertaux (2010), Delory-Momberger (2011), Josso (2007), Jovchelovitch e Bauer (2008), Passeggi (2010), Silva (2019), entre outros, cujos fundamentos teórico-metodológicos sustentaram a nossa escolha pela pesquisa narrativa.

Esse processo de formação humana mediante as experiências vividas deu origem às práticas das narrativas (auto)biográficas, inspiradas pela *Bildung* (século XVIII), conforme Delory-Momberger (2011). Trata-se de um movimento da formação de si pelo qual o sujeito conta como se tornou o que é. A autora, na perspectiva educacional, revela que a prática da narrativa, num eixo progressivo, objetiva uma reapropriação da história pessoal do sujeito durante a formação de suas práticas pedagógicas, partindo da hipótese de que há uma história com sentido e que precisa ser encontrada durante essa formação. Portanto, a narrativa pode ser formativa e quando o sujeito se reconhece em sua própria história, dentro de um tempo e espaço, ele encontra a sua identidade. Dessa forma, ele reconstitui a sua história com os acontecimentos do passado, refletindo o presente, logo, se relaciona com o futuro.

Os participantes foram 09 (nove) estudantes em formação inicial de professores, no Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma instituição pública de ensino superior do nordeste brasileiro. A escolha pelos dispositivos deu-se em razão da compreensão de que as narrativas (auto)biográficas são propositoras do fortalecimento pessoal e profissional, pois, à medida em que o sujeito narra a vida pessoal, vai refletindo sobre o passado, presente e planejando o futuro, expõe inquietações; assim também, quando narra a vida acadêmica e profissional, pode repensar sobre o perfil profissional em construção, refletir sobre as possibilidades futuras e o processo formativo. Dessa forma, as narrativas oportunizam o compartilhamento de

experiências da vida pessoal e profissional, ocorrendo no estudo na forma escrita/individual (Memorial de Formação) e oral/coletiva (Rodas de Conversa).

Foram realizadas cinco rodas de conversa, além da construção dos memoriais de formação. Em uma das rodas, especificamente na última, os participantes relataram as contribuições dos dois dispositivos para o seu processo formativo inicial de professores, originando os dados para as discussões apresentadas neste texto, que são importantes para a produção do conhecimento ao oportunizar a teorização sobre o tema no ambiente científico, além da possibilidade de novas reflexões a partir dos dados produzidos, considerando a dinamicidade da ciência e a constante evolução do conhecimento.

Para apresentação deste recorte da pesquisa, além desta seção introdutória, estruturamos o texto em seções, iniciando com o percurso metodológico. Em seguida, apresentamos o referencial teórico, os resultados e discussões, além das considerações finais, nesta ordem.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, com base em narrativas, através do método (auto)biográfico em Educação. A narrativa pode ser compreendida como uma subárea dentro da investigação qualitativa e pode incluir autobiografia, biografia, história oral, diários, entre outras formas de reflexão oral ou escrita. No âmbito da formação inicial de professores, de acordo com Silva (2019, p. 104), é na pesquisa (auto)biográfica, que “[...] o sujeito narra a sua história formativa, focalizando a subjetividade do processo de formação e de produção [...]”.

O campo de investigação deste estudo foi uma universidade pública que oferta o curso de Licenciatura em Pedagogia. Participaram da pesquisa nove estudantes do referido curso, cujo critério utilizado para seleção foi ser aluno do curso de Pedagogia da instituição a partir do oitavo período, com ingresso no período de 2019.1 e/ou 2019.2, por compreender que esses estudantes passaram por três fases em sua formação, antes da pandemia, durante e pós-pandemia, portanto, contribuiriam com a reflexão proposta, ao narrar suas vivências nesses períodos.

A pesquisa qualitativa do tipo narrativa possui uma diversidade de dispositivos de produção de dados. Nesta pesquisa recorreremos aos seguintes dispositivos: memorial de formação e as rodas de conversa. Selecionamos o memorial de formação pelo fato de que a sua

escrita oportuniza a reflexão individual sobre os processos de formação inicial de professores vivido pelos estudantes, na construção da sua identidade profissional. Assim, a escrita do seu próprio memorial colabora para sua formação, ao revisitar memórias, narrar sua história, podendo refletir sobre o vivido, pois, segundo Silva (2019, p. 104): “A narrativa, portanto, é o elemento de apropriação do sujeito, para que, em primeira pessoa, possa revelar os sentidos de sua trajetória de formação”.

Por sua vez, conforme Warschauer (2017), as rodas de conversa têm o diálogo como eixo e é um momento pedagógico, em que ocorre uma aprendizagem dialogal, com a continuidade de encontros entre o grupo e o compartilhamento de experiências. Durante a primeira roda de conversa, foi apresentada a pesquisa aos participantes que, após confirmarem a participação no estudo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e receberam o memorial de formação, que além dos dados referentes às características do perfil do graduando e a sua inserção no contexto acadêmico no contexto da pandemia e pós-pandemia (sexo, idade, se o Curso de Licenciatura em Pedagogia é a primeira graduação, estágio obrigatório e não-obrigatório, estágios (obrigatório ou não-obrigatório) no período de pandemia, vínculo empregatício não relacionado ao Curso de Pedagogia; atividades complementares (PIDID/PIBIC/Monitoria/Residência/Outros); atividades complementares realizadas no período de pandemia (PIDID/ PIBIC/ Monitoria/ Residência/ Outros), na segunda parte, solicitava a produção de dados referentes ao objeto de estudo da pesquisa.

Na segunda parte do memorial, os estudantes responderam aos seguintes questionamentos: 1. Faça um relato da sua motivação para a escolha do Curso de Licenciatura em Pedagogia. 2. Faça um relato do início da sua formação inicial no curso de licenciatura, como era antes da pandemia, quais os desafios e as perspectivas do curso. 3. Descreva as experiências formativas vivenciadas no seu processo de formação inicial, durante a pandemia pelo Covid-19. 4. Quanto aos aspectos relacionados ao desenvolvimento das aulas durante a pandemia, descreva: como foram disponibilizados os conteúdos para estudo? Quais as metodologias utilizadas pelos professores? Quais recursos tecnológicos foram utilizados? Como acontecia a avaliação da aprendizagem? 5. Escreva sobre os aspectos positivos e negativos da reorganização institucional no período pandêmico que refletiram sobre o seu

processo de formação inicial n curso de licenciatura. 6. Reflita e discorra sobre o que mudou no seu processo formativo após o contexto da pandemia.

Após algumas semanas, os participantes entregaram os memoriais às pesquisadoras, que, após a leitura atenta, marcaram as demais rodas de conversa, para o prosseguimento da pesquisa. Ainda durante a primeira roda de conversa, cada participante escolheu o seu pseudônimo, com base em um portfólio organizado com as características de plantas e flores mais comuns no nordeste brasileiro, recebendo as seguintes denominações: Jitirana, Orquídea, Ipê, Helicônia, Antúrio, Mandacaru, Malva, Perpétua e Macambira. A partir dos dados escritos em seus memoriais de formação, apresentam-se a seguir os perfis dos nove participantes narradores desta pesquisa e seus respectivos pseudônimos:

Quadro 1 – Perfil dos participantes

	<p style="text-align: center;">Jitirana</p> <p>Com idade entre 20 a 30 anos, é do sexo masculino. O curso de Pedagogia é sua primeira graduação, mas atualmente possui vínculo empregatício na área de técnico em Enfermagem. No momento não realiza estágios e nem atividades complementares relacionadas ao curso de Pedagogia. Na pandemia, realizou estágio obrigatório na Educação Infantil, mas não fez parte de atividades complementares.</p>
	<p style="text-align: center;">Orquídea</p> <p>Com idade entre 20 a 30 anos, é do sexo feminino. O curso de Pedagogia é sua primeira graduação e atualmente não possui vínculo empregatício. No momento, realiza estágio obrigatório nos anos iniciais e faz parte do PET-Pedagogia. Na pandemia, realizou estágio obrigatório em Gestão Escolar e fez parte do PIBID.</p>
	<p style="text-align: center;">Ipê</p> <p>Com idade entre 20 a 30 anos, é do sexo feminino. O curso de Pedagogia é sua primeira graduação e atualmente não possui vínculo empregatício. No momento não realiza estágios e faz parte do PET-Pedagogia. Na pandemia realizou estágio em Gestão Escolar apenas teórico e participou de monitorias.</p>

	<p style="text-align: center;">Helicônia</p> <p>Com idade entre 20 a 30 anos, é do sexo feminino. O curso de Pedagogia é sua primeira graduação e atualmente não possui vínculo empregatício. No momento não realiza estágios e faz parte do Programa Residência Pedagógica. Na pandemia não realizou estágios e participou do PIBID.</p>
	<p style="text-align: center;">Antúrio</p> <p>Com idade entre 20 a 30 anos, é do sexo feminino. O curso de Pedagogia é sua primeira graduação e atualmente não possui vínculo empregatício. No momento não realiza estágios e foi monitora da disciplina de Didática da Geografia recentemente. Na pandemia realizou estágio em Gestão Escolar apenas teórico e participou do PIBID.</p>
	<p style="text-align: center;">Mandacaru</p> <p>Com idade entre 20 a 30 anos, é do sexo feminino. O curso de Pedagogia é sua primeira graduação e atualmente não possui vínculo empregatício. No momento não realiza estágios e nem atividades complementares relacionadas ao curso de Pedagogia. Na pandemia não realizou estágios e participou do PET-Pedagogia.</p>
	<p style="text-align: center;">Malva</p> <p>Com idade entre 20 a 30 anos, é do sexo feminino. O curso de Pedagogia é sua primeira graduação e atualmente não possui vínculo empregatício. No momento não realiza estágios e faz parte do Programa Residência Pedagógica. Na pandemia realizou estágio nos Anos Iniciais e participou do PIBID.</p>
	<p style="text-align: center;">Perpétua</p> <p>Com idade entre 20 a 30 anos, é do sexo feminino. O curso de Pedagogia é sua primeira graduação e atualmente não possui vínculo empregatício. No momento não realiza estágios e nem atividades complementares relacionadas ao curso de Pedagogia. Na pandemia, realizou estágio na Educação Infantil e participou do PIBID.</p>



Macambira

Com idade entre 20 a 30 anos, é do sexo feminino. O curso de Pedagogia é sua primeira graduação e atualmente não possui vínculo empregatício. No momento, não realiza estágios e nem atividades complementares relacionadas ao curso de Pedagogia. Na pandemia, realizou estágio nos Anos Iniciais e na Educação Infantil e participou do PIBID e monitorias.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, com base no memorial de formação (2023).

O perfil dos participantes é essencial para compreender o seu processo formativo e subsidiar a análise das narrativas. O quadro 1 evidencia as características dos estudantes participantes desta pesquisa. Todos possuem idade entre 20 a 30 anos, apenas um é do sexo masculino e, com exceção de Jitirana, que possui outra área de formação com vínculo empregatício, a Pedagogia é a primeira graduação dos oito estudantes participantes, que não possuem vínculos empregatícios formais. Uma participante realiza estágio não obrigatório e os demais já realizaram os estágios, inclusive no período pandêmico. Entre as atividades complementares realizadas durante o curso, seis participantes fizeram parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e dois participaram do Programa de Educação Tutorial de Pedagogia, além de Monitorias.

Sobre as rodas de conversas, foram realizadas cinco rodas. A primeira foi presencial e as demais foram remotas via *Google Meet*. Para esse recorte, lançamos mão dos dados produzidos na última roda, pois foi o momento do compartilhamento entre os participantes sobre a contribuição do memorial e das rodas para a formação inicial de professores. A seguir, o quadro 2 apresenta o roteiro da quinta roda:

Quadro 2 - Roteiro da quinta roda de conversa

Tema	Objetivos	Agenda	Duração
Tempo III – Período pós-pandêmico e a formação inicial de professores	Identificar as contribuições da escrita do memorial e das rodas de conversas para a formação inicial dos participantes.	1. Acolhimento; 2. Apresentação do tema e objetivo; 3. Leitura reflexiva do texto “Os sonhos e os professores”, de Augusto Cury (2004, p. 151); 4. Apresentação da pauta da roda: relato das contribuições da escrita do memorial e das rodas de conversa para a formação inicial no curso de licenciatura dos participantes; construção de Padlet sobre a contribuição do memorial e das rodas de conversa. 5. Diálogo entre os participantes e construção do Padlet; 6. Mensagem de agradecimento e reflexão final com base na afirmativa “A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida.” (Nóvoa, 2019, p. 9).	2 horas

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2023).

Para a organização e análise dos dados foi realizada uma análise compreensivo-interpretativa, segundo Souza (2014). Nessa análise, o autor propõe uma leitura em três tempos: Tempo I: Pré-análise/leitura cruzada, em que analisamos as narrativas orais e escritas individualmente e realizamos as leituras cruzadas; Tempo II: Leitura temática/unidades de análise descritivas, quando selecionamos apenas as narrativas para a temática desta pesquisa; Tempo III: Leitura interpretativo-compreensiva do material, em que interpretamos cada narrativa, fazendo a análise. Na seção a seguir, apresentamos o referencial teórico sobre a temática abordada, com vistas a iluminar as análises e discussões posteriores.

DISPOSITIVOS NARRATIVOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação inicial de professores é um processo de construção do conhecimento a partir dos estudos e experiências formativas, em que a reflexão se torna um elemento fundamental. A ideia de professor reflexivo é defendida por autores como Alarcão (2007), baseando-se na compreensão da capacidade do ser humano de pensamento e reflexão e não somente um mero reprodutor de ideias e ações exteriores. Portanto, conforme a autora, o professor reflexivo constrói conhecimento com base na reflexão sobre a sua própria prática, necessitando de

contextos que favoreçam essa reflexividade, em que o diálogo consigo e com os outros assume grande relevância.

De acordo com Guerreiro, Martins e Marchesan (2024), a temática de formação de professores precisa considerar as particularidades relacionadas ao trabalho docente, de forma que esse processo formativo oportunize aos estudantes uma formação que contemple não somente os conhecimentos das áreas específicas, mas também as competências didático-metodológicas. Portanto, a reflexão sobre a prática e experiências é essencial para alcançar essa perspectiva formativa apontada pelos autores.

Considerando essas afirmativas, durante a formação inicial de professores é importante oportunizar aos estudantes espaços e contextos que possibilitam momentos reflexivos sobre as experiências vividas. Apesar de não haver práticas profissionais de longa data, considerando que ainda estão iniciando o processo formativo, desde o início do curso o estudante já constrói experiências e práticas em estágios, nas aulas, nos trabalhos acadêmicos e precisa compreender-se como construtor do próprio conhecimento.

Sendo assim, alguns dispositivos como o memorial de formação e as rodas de conversa podem se tornar valiosos nesses momentos de reflexão do processo formativo. Principalmente em contextos como a pandemia de Covid-19, que provocou mudanças e readaptações na vida acadêmica dos estudantes, a reflexão sobre o vivido contribui para a autoavaliação e autoformação. Nesse caso, Zabalza (2004) afirma que a formação está vinculada ao aperfeiçoamento de pessoas em um sentido global, isto é, crescer profissionalmente ao mesmo tempo em que cresce e se aperfeiçoa como pessoa, em que essa reflexividade possibilita aos futuros professores construir sua prática docente de forma crítica e reflexiva. Sobre o memorial de formação, Severino (2013, p. 214) o compreende como

[...] uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido.

Dessa forma, o memorial de formação é uma escrita (auto)biográfica que desencadeia esse percurso sobre os acontecimentos. Segundo Passeggi (2010), a pessoa que o escreve pode refletir criticamente sobre os acontecimentos que marcaram a sua formação intelectual. A

autora assegura que o memorial é um modo narrativo capaz de refazer a vida intelectual, de modo que se transforma em um instrumento privilegiado no meio acadêmico.

O memorial é permeado pela singularidade, pois cada história de vida é única. As pessoas podem passar pela mesma experiência, mas a forma de enfrentá-las e os ensinamentos podem ser diferentes. Conforme Pimenta e Anastasiou (2002), a escrita do memorial tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores, pois relembrar acontecimentos permite a reconstrução da memória e a organização das experiências.

Nas palavras de Freitas e Souza Jr (2009, p. 7) “[...] a utilização dos Memoriais nos cursos de formação de professores deve-se ao fato de ser ele um guia, elaborado segundo o olhar dos próprios alunos, para compreender o seu processo de formação de uma perspectiva reflexiva e autocrítica.” Assim, corrobora para a autocompreensão do percurso formativo e da identidade por cada narrador.

Em relação às rodas de conversa, Moura e Lima (2014) afirmam que são um instrumento que permite a partilha das experiências e proporcionam reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos por meio de diálogos e escuta. O ambiente deve favorecer as conversas de forma que os participantes se sintam à vontade para falar e escutar, compartilhar seus momentos sem se sentir julgado ou pressionado. O objetivo da roda não é inferir julgamentos sobre o certo ou errado, mas ouvir o outro, socializar saberes, construir e reconstruir conhecimentos, partilhar aspectos da própria vida, seja pessoal, profissional ou acadêmica, conforme a temática proposta (Moura; Lima, 2014).

As conversas são construídas por meio da interação entre os pares, podendo complementar, concordar ou discordar, dessa forma, promovem “[...] a construção e a reconstrução de conceitos e de argumentos através da escuta e do diálogo com os pares e consigo mesmo” (Moura; Lima, 2014, p. 101). Assim, é um processo de diálogos entrecruzados com várias histórias de vida, permeado pela subjetividade humana, em que o coletivo e o individual se encontram.

Portanto, na formação inicial professores, momentos como as rodas de conversa se tornam potências para a construção e reconstrução dos saberes da profissão. Os participantes têm a oportunidade de narrar sobre seus próprios caminhos formativos, ao mesmo tempo em que escutam a narrativa do outro, compreendendo-se como um grupo coletivo em que todos

podem aprender com as narrativas expostas, com outros dizeres e fazeres. Existe a possibilidade de se identificarem com as experiências de outros participantes e, até mesmo, as dificuldades e obstáculos que enfrentaram.

Segundo Brito e Santana (2014), as rodas de conversa exigem um planejamento sistemático, com os objetivos e agenda previamente definidos, e podem ter como ponto de partida as narrativas escritas pelos participantes e socializadas nas rodas. Assim, a reflexão individual ocorre nas narrativas escritas (que no caso desse trabalho ocorreram nos memoriais de formação) e a reflexão coletiva acontece durante as rodas. Além de reflexões, as rodas também permitem a reconstrução de ações e de modos de ser (Brito; Santana, 2014), e no caso da formação inicial de professores, pode possibilitar a construção da autonomia e autoria.

O encontro entre os interlocutores pode gerar atitudes de compreensão e empatia, ao revelar-se com o outro, promovendo aproximações ou até mesmo distanciamentos (Brito; Santana, 2014). No contexto da formação inicial de professores, permite ao participante pensar como está se desenvolvendo o seu perfil profissional, as práticas que está construindo e se precisa reorganizá-las. Trata-se de um processo reflexivo, em que o participante precisa estar disposto a narrar, utilizando tanto o memorial de formação como as rodas de conversa para revisitar o vivido e refletir sobre os erros e acertos, sobre o ser, o fazer, e se permitir estar em constante reconstrução e aprendizagem no seu processo formativo inicial de professores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme apresentado, nove estudantes do curso de Pedagogia participaram da pesquisa e produziram um memorial de formação cujos trechos memorialísticos foram pontos de partida para as conversas nas rodas. Foram realizadas cinco rodas de conversa, sendo apenas a primeira presencial e as demais on-line. Durante as rodas e a escrita do memorial, a temática abordada foi sobre os reflexos do ensino remoto emergencial na formação inicial desses estudantes de Pedagogia na pandemia. Na última roda, cujos dados produzidos são apresentados no presente texto, os participantes relataram sobre as contribuições do memorial e das rodas para o processo formativo inicial de professores. Sobre o memorial de formação, estão expostos a seguir as narrativas de sua contribuição:

Eu acredito que o Memorial contribuiu pra que eu pudesse relembrar muitas coisas que estavam adormecidas. [...] Só foi desafiador porque é complicado escrever de coisas que a gente passou, por exemplo, traumas, e tem que segurar muitas vezes o choro pra continuar escrevendo. A dificuldade mesmo só foi essa de engolir o choro pra não molhar o papel (Participante Jitirana – Rodas de Conversa).

O memorial foi bem importante pra eu lembrar de toda a minha caminhada. Tive memórias claras desde o primeiro período, dos meus desejos, das minhas expectativas com o curso de Pedagogia. E quando eu estava escrevendo essas experiências me fez lembrar o quanto que nós temos essa capacidade de superar, de ser resilientes, de vencer as nossas maiores dores e dificuldades (Participante Orquídea – Rodas de Conversa).

O memorial me fez lembrar de várias experiências. O importante não é só ter essas lembranças e parar ali, mas você dar continuidade a esse aprendizado, a esse ensino pra nossa formação. [...] Foi muito bom relembrar algumas coisas, algumas sensações, as lembranças do início do curso, foi muito bom. (Participante Macambira – Rodas de Conversa).

É muito importante buscar essas lembranças porque a partir delas a gente forma uma ideia do que vai querer pro nosso futuro. E escrevendo eu percebi que apesar de muita coisa que a gente viveu ter sido péssima, mas foi algo que de alguma forma fortaleceu a gente. Esse memorial realmente foi algo muito bom porque ao longo do caminho a gente vai esquecendo algumas metas, e relembando toda essa trajetória da gente isso reforça e deixa ali fixado na mente (Participante Helicônia – Rodas de Conversa).

O memorial me ajudou a relembrar todo o processo da minha formação. Pude relembrar todos os momentos vividos, as dificuldades, os pontos positivos, os pontos negativos, então o memorial foi muito importante para que eu possa relembrar da minha trajetória acadêmica (Participante Mandacaru – Rodas de Conversa).

Sendo reconhecido como uma escrita institucional de si (Passeggi, 2010), constituiu o memorial um importante dispositivo para rememoração de fatos vividos. Os participantes afirmam que puderam relembrar suas experiências formativas, expectativas e até mesmo metas estabelecidas, que muitas vezes são esquecidas ao longo do caminho, conforme relata a participante Helicônia.

De acordo com Passeggi (2010), o memorial clarifica experiências significativas e situa pretensões atuais e futuras em relação ao processo acadêmico e profissional. Essa constatação é encontrada na narrativa de Helicônia, quando afirma: “[...] buscar essas lembranças porque a partir delas a gente forma uma ideia do que vai querer pro nosso futuro” e de Macambira ao dizer: “O importante não é só ter essas lembranças e parar ali, mas você dar continuidade a esse aprendizado, a esse ensino pra nossa formação”.

As narrativas de Helicônia e Macambira refletem a contribuição do memorial, no que diz respeito a olhar para o futuro do processo formativo, replanejar os próximos passos e reconstruir as metas necessárias para a continuidade da formação profissional dos estudantes, visto que estão apenas iniciando o processo de profissionalização docente. Não basta apenas relembrar as experiências vividas; é preciso refletir e agir, pois, segundo Zabalza (2004), a reflexão precisa promover uma avaliação para implementar os ajustes necessários, precisa gerar uma nova ação (prática).

Outra contribuição do memorial de formação identificada nas narrativas (auto)biográficas dos participantes, especificamente na narrativa de Malva, sugere a compreensão da própria identidade profissional:

A escrita do memorial pra mim foi importante pra entender o que eu sou hoje, já no final do curso, entender o porquê de eu agir de determinada forma, por causa de alguma coisa que aconteceu ali no formato online. E você entendendo, trazendo essas lembranças, essas memórias do que aconteceu nesses 2 anos, você para e pensa “se eu estou aqui hoje foi por causa disso, disso e disso” e o memorial é uma forma de você estar ali expondo e entendendo a sua identidade. É muito importante a gente estar fazendo esse resgate de memórias, de afetos, pra gente entender qual o nosso lugar no mundo, entender a nossa identidade e qual será o nosso lugar exercendo a nossa profissão enquanto professores (Participante Malva – Rodas de Conversa).

Freitas e Souza Jr (2009) discutem sobre a importância de o estudante dar valor ao seu percurso de vida, construir sua própria identidade, identificando suas particularidades e pluralidades, o que pode ser evidenciado na narrativa da participante Malva. Observamos que a participante buscou compreender sua identidade, suas ações e refletir sobre o seu papel de futura professora. Essas atitudes são provocadas durante a escrita do memorial, uma vez que esse resgate memorialístico possibilita a autoconscientização, a mudança e a compreensão de um processo formativo que não está pronto e acabado, definindo os fatos significativos do passado, tendo o presente como elemento norteador (Freitas; Souza Jr, 2009).

Para finalizar os trechos memorialísticos a respeito da contribuição dos memoriais, os participantes apontam as perspectivas da escrita narrativa como propositoras de momentos autoavaliativos:

A escrita do memorial me fez fazer uma autoavaliação do que eu de fato aprendi, do que foi prejudicial, do que eu preciso melhorar. Me trouxe as alegrias e algumas dificuldades que eu passei durante a minha formação. Então gostei muito de escrever o memorial porque nos

ajuda a ver como foi a nossa formação, como uma autoavaliação (Participante Ipê – Rodas de Conversa).

Foi um momento pra eu reviver tudo que eu passei, porque a pandemia pra mim não foi uma boa experiência. Quando eu fui escrever o memorial comecei a voltar no tempo e ver que não tinha só pontos negativos, trouxe pra mim pontos positivos. Foi um momento que eu consegui acompanhar minha evolução tanto antes da pandemia, como durante e depois, como está sendo profissionalmente a minha formação. Então foi muito bom pra mim reviver esses momentos e ver o quanto evoluí, o quanto amadureci durante toda a minha formação (Participante Perpétua – Rodas de Conversa).

Perceber a evolução, as experiências, e mesmo que esse contexto de pandemia tenha tirado bastante da gente, em questão de experiências, de práticas, foi importante passar por esse período, sem interromper os estudos, sem a gente ter parado totalmente. Então a escrita do memorial foi muito interessante pra fazer essa recordação e autoavaliação, lembrar da onde a gente veio e pensar daqui pra frente, quais são os próximos passos (Participante Antúrio – Rodas de Conversa).

Os relatos indicam que o memorial de formação contribuiu para a autoavaliação das participantes em relação ao caminho formativo. Ipê, Perpétua e Antúrio perceberam o quanto evoluíram nessa travessia, em que as experiências vivenciadas foram significativas para o amadurecimento profissional. Portanto, de acordo com Freitas e Souza Jr (2009), o memorial é como um guia elaborado pelos próprios estudantes para compreenderem sua formação a partir de uma perspectiva autocrítica, pois fazem autoavaliações de si e de seus processos.

Dando continuidade às nossas reflexões, com base nos dados produzidos na pesquisa, apresentamos as narrativas sobre as contribuições das rodas de conversa na formação inicial de professores, vejamos:

Nas rodas de conversa eu me sentia totalmente livre, contribui muito porque a gente meio que não quer relembrar algumas coisas que viveu, quem dirá falar essas coisas com um grupo de pessoas. A gente compartilha de medos e eu não sabia que esses medos eram o mesmo pra todos. Eu fiquei um pouco mais conformada, porque não é uma coisa só minha, é uma coisa que afetou a todos e a gente vai trabalhar juntos pra atingir esses objetivos que temos (Participante Helicônia – Rodas de Conversa).

Foi importante pra ver que a gente não está sozinho, a gente não é o único que está passando por dificuldades e foi bom pra se sentir acolhido nesse espaço que a gente compartilhou várias coisas que passamos (Participante Antúrio – Rodas de Conversa).

[...] a gente colocou pra fora nossas fragilidades, angústias, medos, incertezas, expectativas, os sonhos, e é de fato uma troca muito significativa porque você percebe que não foi só você que passou por isso e não é só você que está passando por dificuldades. E quando você ver outras pessoas passando por isso parece que você tem mais uma força pra conseguir passar por tudo (Participante Malva – Rodas de Conversa).

Eu me senti muito acolhida, porque eu vi que tinha muita gente que me entendia, que também passou pela mesma coisa, e foi bem importante colocar pra fora, porque eu nunca tinha parado pra conversar sobre todo o processo, sobre como eu mudei, como evolui, e refletir sobre tudo isso (Participante Perpétua – Rodas de Conversa).

E todos esses momentos, a gente ouviu do outro, compartilhou medos, superações, e tudo isso nos ajuda na identificação, porque a gente viu que todos nós passamos. Nos fez refletir bastante sobre o nosso processo docente (Participante Ipê – Rodas de Conversa).

As rodas de conversa serviram muito como uma troca de experiências com alunos que passaram as mesmas dificuldades que eu em relação a pandemia, que entraram na universidade em um curso totalmente presencial e por conta da pandemia teve que se tornar online durante o período de aulas remotas. Então isso foi muito importante pra reflexão sobre a minha formação. (Participante Mandacaru – Rodas de Conversa).

As narrativas evidenciam que as rodas de conversa contribuíram positivamente na formação dos estudantes participantes da pesquisa, tendo em vista que enfrentaram muitas dificuldades, medos, insegurança profissional e incertezas durante a pandemia, refletindo no emocional. No entanto, ao compartilharam suas experiências, os participantes perceberam que não estavam sozinhos, pois os outros colegas enfrentavam os mesmos obstáculos e desafios, fortalecendo o sentimento de pertencimento e acolhimento ao coletivo.

Perpétua, Ipê e Mandacaru revelam que as rodas contribuíram para a reflexão sobre a sua formação inicial e para a troca de experiências. Conforme já foi discutido, Brito e Santana (2014) asseguram que a reflexão é a marca registrada das rodas, em que os participantes refletem sobre o que são, sobre a vida profissional, abrindo-se às novas aprendizagens. Como espaço de partilha de experiências, as rodas de conversa podem possibilitar aos seus narradores a identificação pessoal dentro de um meio coletivo, estabelecendo conexões com seus pares e replanejando seus percursos formativos. Corrobora com esse entendimento a narrativa de Orquídea, a seguir, quando afirma que as rodas lhe impulsionaram o interesse pela formação continuada:

[...] me veio muito a questão da formação continuada, porque essas rodas de conversa me trouxeram esse desejo, essa possibilidade que a gente tem. Mesmo não tendo aprendido tudo que a gente gostaria durante a pandemia, a gente tem essa oportunidade da formação continuada, de continuar aprendendo, de continuar se formando (Participante Orquídea – Rodas de Conversa).

A importância da formação continuada de professores é indiscutível, pois o professor precisa estar em constante atualização e reconstrução de sua prática docente. Portanto, a

formação inicial de professores, como o próprio nome sugere, é o início da caminhada do profissional professor, cuja concepção de formação deve ser entendida como permanente, ligada aos contextos sociais que repercutem nas ações educativas. Felizmente, as conversas nas rodas iluminaram essas ideias para a participante Orquídea e esperamos que também tenha instigado a todos os futuros professores que participaram do estudo.

Ao analisarmos as narrativas, destaca-se o trecho de Jitirana sobre sua observação a respeito das rodas:

Eu acho que as rodas de conversa sempre se relacionavam muito com o que foi retratado no memorial de uma forma mais aberta, a gente falar tudo que a viveu. É como se as rodas de conversa fossem um seguimento, tivessem ligação com o que a gente escreveu no memorial. E eu gostei muito das rodas de conversa, escutar o relato de todo mundo aqui, falar sobre o processo que foi muito doloroso pra mim, faz com que eu me sinta melhor, conversar, colocar pra fora tudo aquilo que eu vivi [...] (Participante Jitirana – Rodas de Conversa).

A afirmativa de Jitirana condiz com os estudos de Brito e Santana (2014) e com a proposta das rodas de conversa para a pesquisa (auto)biográfica, pois o memorial de formação realmente foi utilizado como ponto de partida para o aprofundamento dos diálogos de forma mais “aberta”. Dessa forma, a combinação do memorial de formação com as rodas de conversa fortaleceu a construção das narrativas (auto)biográficas nesta pesquisa e contribuíram seguramente para a formação inicial desses estudantes de licenciatura, conforme relatado em suas narrativas.

Por fim, ressaltamos que as narrativas apresentadas caminham no sentido dos dizeres de Freitas e Souza Jr (2009), quando afirmam que a prática docente é fruto da história de cada pessoa, que ora reproduz, ora transforma, mas que nos permite compreender os valores, crenças, frustrações e dificuldades que cada um enfrentou e que faz parte da construção de sua identidade profissional. Logo, esses estudantes reviveram memórias formativas por meio dos memoriais de formação e das rodas de conversa, que lhes permitiram refletir sobre os caminhos percorridos, acerca do desenvolvimento de cada um e, assim, reconstruir objetivos para a formação profissional, reconhecendo que as dificuldades e os obstáculos podem fortalecer a trajetória acadêmica, tornando-se bases para outras aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscou-se analisar as contribuições do memorial de formação e das rodas de conversa na formação inicial de professores do curso de Pedagogia, durante o ensino remoto emergencial, com base na pesquisa narrativa (auto)biográfica, a partir dos dados produzidos com nove estudantes por meio de dois dispositivos: memoriais de formação e das rodas de conversa. Aconteceram ao longo da pesquisa cinco rodas de conversa e, especificamente na última roda realizada por meio do *Google Meet*, os estudantes relataram as contribuições dos memoriais e das rodas para sua formação inicial.

Os participantes Jitirana, Orquídea, Ipê, Malva, Antúrio, Mandacaru, Perpétua, Helicônia e Macambira enfrentaram muitos desafios acadêmicos durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) na pandemia de Covid-19, narrados de forma escrita no memorial de formação e nas narrativas orais das rodas. Ao relatarem as contribuições desses dispositivos durante a pesquisa, foi possível analisar que o memorial de formação possibilitou a rememoração e reflexão das experiências formativas, replanejamento de metas acadêmicas e profissionais, compreensão da própria identidade profissional, das ações, e contribuiu para a autoconscientização e autoavaliação dos participantes em relação ao seu caminho formativo.

Por sua vez, os diálogos entre os estudantes produzidos nas rodas de conversa constituíram importante instrumento na formação inicial de professores, contribuindo para o compartilhamento e troca de experiências. Com as interações, os participantes perceberam que não estavam sozinhos, pois os outros colegas enfrentavam os mesmos obstáculos e sentimentos como medo, insegurança profissional, incertezas, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao coletivo. Os participantes também afirmaram que as rodas provocaram reflexões sobre a vida profissional, sobre os fatos vividos e abertura a novas aprendizagens e possibilidades formativas.

Este recorte da pesquisa realizada no Curso de Mestrado em Educação, realça a importância da reflexão na formação inicial de professores, em que se fazem necessários os espaços formativos que permitam e desenvolvam a prática reflexiva dos estudantes. Foi oportunizado aos estudantes rememorar os fatos vividos na formação acadêmica, de modo a gerar novas aprendizagens, principalmente em contextos emergenciais, como o do ensino

remoto, durante uma crise pandêmica que exigiu readaptações no processo de ensino e aprendizagem.

Infere-se que o memorial de formação e as rodas de conversa são revelados no contexto da pesquisa como dispositivos de grande valia para esses momentos de revisitação das experiências e análises autocríticas, permitindo uma formação de professores mais reflexivos e dispostos a reconstruírem suas travessias formativas.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. 2. ed. Tradução: Zuleide Cavalcante; Denise Lavallée. São Paulo: Paulus/EDUFRN, 2010.
- BRITO, Antonia Edna; SANTANA, Marttem Costa de. A roda de conversa na pesquisa em educação: quais possibilidades? In: CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira; NASCIMENTO, Eliana Freire; MELO, Patrícia Sara Lopes. (Org.). **As trajetórias de pesquisas em educação: perspectivas formativas do professor pesquisador**. Teresina: EDUFPI, 2014. p. 117-144.
- DELORY-MOMBERGER, Cristine. Narrativa de vida: origens religiosas, históricas e antropológicas. Tradução: Maria da Conceição Passeggi. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, p. 31-47, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4039/3306>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- FREITAS, Dayse Stefanie de Lima. SOUZA JR, Arlindo José de. Importância do memorial de formação enquanto estratégia de formação profissional no projeto veredas. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/3460>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- GUERREIRO, Solano da Silva; MARTINS, Silvana Neumann; MARCHESAN, Michele Roos. A história da formação inicial de professores no Brasil: um breve panorama. **Revista Observatório de La Economia Latino-americana**, Curitiba, v. 22, n.1, p. 1143-1165, jan. 2024. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/2494/1962>. Acesso em: 24 jan. 2024.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>. Acesso em: 24 jul. 2023.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-113.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria da Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento de metodologia possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/11399>. Acesso em: 28 nov. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memórias autobiográficas: escrita de si como arte de (re)conhecimento. In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 19-49.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Fabrício Oliveira da. PIBID como uma epistemologia da formação de professores no cotidiano escolar. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. p.100–118, 2019. DOI: 10.18764/2358-4319.v12n2p100-118. Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/11483>. Acesso em: 6 fev. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista educação**, Santa Maria, v. 39, n.1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>. Acesso em 28 nov. 2023.

WARSCHAUER, Cecília. **Entre na Roda: a formação humana nas escolas e nas organizações**. Paz e Terra: São Paulo, 2017.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em: *Fevereiro/2024*.

Aprovado em: *Mai/2024*.

O método dialético na pesquisa em extensão popular: subsídios teórico-metodológicos à produção do conhecimento

Renan Soares de Araújo*

Resumo

Este ensaio objetiva subsidiar – com elementos conceituais e teórico-metodológicos da perspectiva materialista histórico-dialética – aqueles/as que atuam no desenvolvimento de atividades extensionistas e/ou realizam investigações sobre a extensão, à medida que, paulatinamente, se observa o crescimento do interesse na realização de investigações que possuem a extensão como temática de estudo, evocando, muitas dessas, a abordagem dialética como método. Embora, na atualidade, a referência ao uso da dialética na realização de pesquisas científicas venha se mantendo cada vez mais expressivo, denotam-se certas simplificações de seu entendimento e de sua aplicação, o que indica a necessidade continuada de qualificação dos/as pesquisadores/as sobre os aspectos teórico-metodológicos da prática científica, na perspectiva de seu metódico, rigoroso, coeso e coerente desenvolvimento. Desse modo, inicialmente, esboçamos algumas considerações introdutórias sobre a gênese e o desenrolar da concepção materialista histórico-dialética no pensamento marxiano. Em seguida, focalizamos questões acerca do método, destacando princípios, conceitos e categorias considerados como centrais à sua compreensão e operação. Por último, dedicamo-nos a traçar algumas considerações sinópticas acerca da consecução do presente artigo. Com isso, espera-se contribuir para o adensamento crítico-reflexivo sobre a extensão como campo permeado por divergências, conflitos e disputas político-ideológicas, bem como trabalho social que contribui na formação de sujeitos, na construção de conhecimentos, no estabelecimento de relações e práticas sociais e institucionais, que, dentro dos seus limites e potencialidades, podem estar voltadas para a manutenção do *status quo* ou até mesmo direcionadas para influenciar na construção emancipatória de uma outra sociedade.

Palavras-chave: extensão popular; metodologia científica; método dialético.

The dialectical method in popular extension research: theoretical and methodological contributions to knowledge production

Abstract

This essay aims to support those involved in the development of extension activities and/or conducting research on extension by providing conceptual and theoretical-methodological elements from the historical and dialectical materialist perspective. This is in response to the growing interest in research focusing on extension, many of which evoke the dialectical approach as a method. Although references to the use of dialectics in scientific research are increasingly prevalent, there are notable simplifications in its understanding and application. This underscores the ongoing need for researchers to be well-versed in the theoretical and methodological aspects of scientific practice, aiming for methodical, rigorous, cohesive, and coherent development. Thus, we initially outline some introductory considerations about the genesis and development of the historical-dialectic materialist conception in Marxian thought. Next, we focus on issues related to the method, highlighting principles, concepts and categories central to its understanding and application. Finally, we provide a brief overview of the main points addressed in this article. Therefore, we hope to contribute to the critical-reflexive deepening of extension as a field characterized by divergences, conflicts and political-ideological disputes. We also aim to highlight extension as social work that contributes to the formation of individuals, the construction of knowledge, and the establishment of social and

* Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutorando em Educação (UFPB). Membro do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR/UFPB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3477-638X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8967172369010258>. E-mail: rsdahc@hotmail.com.

institutional relationships and practices. This, within their limits and potentialities, may either maintain the status quo or be directed towards influencing the emancipatory construction of an alternative society.

Keywords: popular extension; scientific methodology; dialectical method.

El método dialéctico en la investigación de extensión popular: subsidios teórico-metodológicos para la producción de conocimiento

Resumen

Este ensayo tiene como objetivo brindar elementos conceptuales y teórico-metodológicos desde la perspectiva materialista histórico-dialéctica a quienes trabajan en el desarrollo de actividades extensionistas y/o realizan investigaciones sobre extensión, ya que paulatinamente hay un crecimiento en el interés por realizar investigaciones que tienen la extensión como tema de estudio, muchos de los cuales evocan el enfoque dialéctico. Si bien hoy en día la referencia al uso de la dialéctica en la realización de investigaciones científicas ha seguido siendo cada vez más significativa, existen ciertas simplificaciones en su comprensión y aplicación, lo que indica la necesidad de capacitación de los investigadores sobre los aspectos teórico-metodológicos de la práctica científica, desde el perspectiva de su desarrollo metódico, riguroso, cohesivo y coherente. Así, esbozamos inicialmente algunas consideraciones introductorias sobre la génesis y desarrollo de la concepción materialista histórico-dialéctica en el pensamiento marxista. A continuación, nos centramos en cuestiones sobre el método, destacando principios, conceptos y categorías considerados centrales para su comprensión y funcionamiento. Finalmente, nos dedicamos a esbozar algunas consideraciones generales sobre la realización de este artículo. Con ello, se espera contribuir a la profundización crítico-reflexiva de la extensión como campo permeado por divergencias, conflictos y disputas político-ideológicas, y como trabajo social que contribuye a la formación de sujetos, la construcción de conocimientos, el establecimiento de relaciones y prácticas sociales e institucionales que, dentro de sus límites y potencialidades, pueden estar encaminadas a mantener el status quo o incluso a influir en la construcción emancipadora de otra sociedad.

Palabras clave: extensión popular; metodología científica; método dialéctico.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, é impossível pensar a organização das atividades das instituições universitárias brasileiras sem levar em consideração o tripé ensino, pesquisa e extensão. Especialmente nas últimas décadas, a dimensão da extensão passou por um processo de evidenciação e reconhecimento institucional. Inclusive, foi instituída uma política nacional e um programa de fomento, não obstante as limitações e insuficiências concernentes a essa questão. No momento atual, sobretudo com o advento da proposta de “curricularização” da extensão universitária, torna-se necessário o aprofundamento reflexivo acerca das diferentes concepções e intencionalidades que lhe subjazem.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão qualifica-se como um princípio e eixo operacional vital, uma vez que ela, devido às suas características, permite à universidade aproximar-se da realidade social – em suas particularidades, problemáticas e dinâmicas –, mobilizando a produção de conhecimentos (pesquisa), que servem como subsídio ao trabalho pedagógico (ensino) e ao incremento da própria prática extensionista. Assim, a extensão revela-se como espaço privilegiado para a construção de conhecimento. Não à toa,

observa-se um aumento significativo dos estudos que têm a extensão como objeto de análise ou como cenário investigativo (Araújo, 2021).

Embora pareça haver certo consenso no entendimento de que a extensão se caracteriza como elemento de interação e articulação da instituição universitária com a sociedade, mobilizando o conhecimento científico e colaborando com o desenvolvimento social, é preciso compreendê-la desde uma perspectiva dialética, dado que ela não se trata de um campo uniforme e harmonioso, mas sim permeado por divergências, conflitos e disputas. A extensão ainda é hegemonicamente confundida com a abordagem tradicionalmente conhecida de prestação de serviços que, de acordo com as características assumidas, pode ser demarcada por um viés **assistencialista** ou de relação meramente **mercantilista**. Todavia, é oportuno frisar que há outras possibilidades que orientam o fazer da extensão desde um enfoque crítico e dialógico, fundadas em uma intencionalidade emancipatória e tendo o referencial teórico-metodológico da concepção da **educação popular** como fundamento de suas práticas, aglutinando-se e reconhecendo-se junto ao conceito de **extensão popular** (Araújo, 2022; Araújo; Cruz, 2022).

A abordagem **assistencialista** é baseada na lógica da oferta pontual de ações direcionadas a determinados grupos socioeconomicamente vulneráveis, de forma distanciada, descontinuada e descontextualizada da realidade local, sem promover a problematização acerca dos processos estruturais que implicam na desigualdade e exclusão social. Já a concepção **mercantilista** de extensão é aquela que se sujeita à lógica empresarial e organiza suas ações de acordo com as exigências do mercado, seja na produção de conhecimentos científicos-tecnológicos e/ou na venda de produtos e oferta de serviços, guiando-se por uma perspectiva de “atender a quem paga mais”, ou na formação de profissionais “capacitados” e “competitivos” (Araújo, 2022; Araújo; Cruz, 2022).

Por **extensão popular**, estamos nos referindo à concepção da ação extensionista como um **trabalho social útil**, que se desenvolve como parte e por entre um processo de educação popular, tendo os seus fundamentos na orientação e articulação da extensão, da pesquisa e do ensino, a partir de um sentido emancipatório e da promoção de uma cidadania crítica. Por essa razão, a extensão popular não pode ser concebida como uma releitura “identidade”, mas como tendência contra-hegemônica e vertente crítica diante da ideologia que

embasa os modelos e concepções preponderantes de extensão (Araújo, 2022; Araújo; Cruz, 2022).

Na acepção de Araújo e Cruz (2022) e Melo Neto (2015a), quando as experiências extensionistas se fundamentam pelo referencial teórico-metodológico da educação popular, é possível observar a expressão de elementos singulares que as discernem das perspectivas tradicionais e hegemônicas de extensão. Notadamente, isso ocorre uma vez que tais experiências exprimem um diligente empenho em manter a configuração de iniciativas realizadas a partir do estabelecimento permanente de trabalhos sociais e de imersão crítica na realidade, demonstrando um caráter explicitamente político, em virtude de sua intencionalidade em promover a formação de profissionais que possuam perfil diferenciado e que sejam engajados/as socialmente. Ponto de vista partilhado por Vasconcelos (2015), que, para além disso, sublinha que as ações de extensão popular, cada vez mais, se qualificam como *locus* de experimentação metodológica e de incremento dos processos formativos. Isso tem viabilizado a composição de um acervo de saberes e de experiências dotados de capacidade para anunciar a reelaboração das práticas e a reconfiguração de novos rumos na ação científica e social da universidade.

Por esse ângulo, Cruz e Botelho (2017) ponderam que é imprescindível que os/as extensionistas – e todos/as aqueles/as que conservam interesse na temática – gradativamente reconheçam o campo da investigação científica como arena estratégica de atuação e espaço a ser disputado. Assim, conseqüentemente, o desenvolvimento de pesquisas será oportunizado, as quais provocarão reflexões críticas e permitirão a construção de conhecimentos a partir das respectivas experiências extensionistas, de modo a mobilizar e alimentar análises sobre a extensão popular, principalmente no que tange à sua função no contexto universitário e ao seu papel social. Nesse tocante, Melo Neto (2015a) pontua que muitas iniciativas acadêmicas de extensão popular têm se evidenciado como ambiente profícuo à produção de conhecimentos e à realização de investigações científicas, colaborando sobremaneira para a apreensão crítico-reflexiva da realidade e para a reorganização e reorientação de tais iniciativas.

Segundo Melo Neto (2015b), o fundamento epistemológico próprio da educação popular nutre-se da abordagem crítica. Devido a isso, o processo de produção de conhecimento na perspectiva da educação popular – o que inclui, obviamente, a extensão popular – conflui coerentemente com o método dialético. Outrossim, conforme Silva e Melo Neto (2015), o uso

do enfoque dialético nas experiências investigativas em extensão popular permitiria, precisamente, a apreensão do movimento inerente ao objeto em questão, uma vez que

Seu nível metodológico passa pela síntese de múltiplas relações que constituem um fenômeno, recupera sua história e desenvolve um forte esforço de recuperação de sua totalidade, traduzida pela recomposição e pelo desenvolvimento histórico do fenômeno. O nível teórico movimenta-se por uma razão eminentemente crítica, que vai ao encontro de conflitos e contradições, bem como as determinações ou aquilo que se decide como fundante para definir o algo em estudo (Melo Neto, 2015b, p. 144).

A esse respeito, em um estudo epistemológico (pesquisa sobre a pesquisa) realizado por Araújo (2021), foi verificado que parte significativa das investigações sobre extensão popular desenvolvidas em um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade pública, no período de 20 anos, eram caracterizadas como de abordagem “dialética”. Embora seja notório que, na atualidade, a referência ao uso do método dialético tenha se mantido cada vez mais expressivo, é preciso apontar que ainda se observam certas simplificações de seu entendimento e de sua aplicação, o que revela a preponderância de um “domínio relativo” (Frigotto, 2000) em certos casos e, em outros, a materialização de abordagens caricatas, sem densidade reflexiva e profusão teórico-metodológica, carecendo, muitas vezes, de ancoragem epistemológica na realidade empírica (Leite, 2023). Ponderações que explicitam que é preciso que nos qualifiquemos continuamente sobre os aspectos teórico-metodológicos da prática científica, na perspectiva de sua metódica, rigorosa, coesa e coerente aplicação.

De acordo com Sanchez-Gamboa (2012), na construção de conhecimento científico, faz-se necessário um alinhamento congruente entre as dimensões epistemológica e metodológica, de forma que as teorias, os procedimentos, os métodos e as técnicas empregadas no processo de produção de conhecimento precisam resguardar coerência entre si, uma vez que estas não são questões secundárias e não podem ser pensadas de forma isolada, sem se levar em consideração o todo da pesquisa. O que quer dizer que é fundamental que exista um claro e coerente alinhamento teórico, metodológico e conceitual entre: epistemologia → teorias → tipo de pesquisa → método → técnicas.

À vista disso, cabe destacar que é um tanto usual haver confusões na compreensão e distinção entre o que são “métodos” e “técnicas”, especialmente em se tratando da **dialética** (Leite, 2023). Portanto, qual seria a diferença entre “método” e “técnica”? Pode-se dizer que a “técnica” está relacionada com a maneira de “fazer” – sequência de ações e/ou etapas específicas que levam a determinado resultado/produto. Ou seja, é um conjunto de ações sistemáticas e rigorosas. Já o “método” está relacionado com o “pensar”, “planejar” e “organizar” – parte de uma meta e planeja as etapas e ações a serem executadas (técnicas) para a realização da meta. Isto é, em suma, o “método” tem a ver com o pensar as melhores “técnicas” para atingir determinados objetivos.

No entanto, tratar sobre o método desenvolvido por Marx é uma tarefa difícil, uma vez que o próprio Marx não chegou a definir e esboçar de maneira pormenorizada a concepção de seu método. Por isso, há vários materiais que visam dar conta de esquadrihá-lo e caracterizá-lo, especialmente em razão das discussões filosóficas e epistemológicas que incidem no debate científico contemporâneo, em que é possível observar o uso de diferentes denominações para se referir ao método desenvolvido por Marx – a exemplo de materialismo dialético, materialismo histórico, dialética marxista, filosofia da práxis, dentre outras tantas. Contudo, para efeito deste manuscrito, referimo-nos ao seu método como **materialismo histórico-dialético**.

Importante ressaltar que a elaboração do presente texto teve como intuito subsidiar aqueles/as que atuam no desenvolvimento de atividades extensionistas e/ou que realizam investigações sobre experiências de extensão. O intuito é de que eles/as se apropriem devidamente dos elementos conceituais e teórico-metodológicos da perspectiva materialista histórico-dialética para a interpretação da realidade e para a construção dos conhecimentos necessários à qualificação das próprias práticas e à transformação da realidade social, alinhando-se com um horizonte emancipatório.

Ante o exposto, assinala-se que o presente manuscrito será desenvolvido a partir de dois tópicos. No primeiro, delinearemos algumas considerações introdutórias sobre a gênese e o desenvolvimento da concepção materialista histórico-dialética no pensamento marxiano. Em um segundo momento, debruçaremos-nos mais especificamente sobre algumas peculiaridades acerca do referido método, evidenciando alguns princípios, conceitos e categorias

considerados como centrais à sua compreensão e aplicação. Por último, dedicaremos-nos a traçar algumas considerações sinópticas acerca da consecução do presente artigo.

Materialismo histórico-dialético: considerações preliminares

Historicamente, a concepção **dialética** tem apresentado diferentes utilizações e distinções conceituais. Assim, desde a Grécia Antiga, pensadores como Heráclito de Éfeso, Zenão de Eléia, Sócrates e, depois, Platão, passando posteriormente por intelectuais como Immanuel Kant e Georg Friedrich Hegel, até chegar em Karl Marx, fizeram uso e referência à abordagem dialética, de modo que, a tal termo, foram se incorporando certas peculiaridades (Gadotti, 2003; Melo Neto, 2002).

Ao longo desse trajeto, a compreensão do conceito de **dialética** passou por um processo de desenvolvimento qualitativo e aprimoramento teórico-metodológico significativo, sobretudo a partir das contribuições do pensamento hegeliano e posteriormente do marxiano (Gadotti, 2003; Melo Neto, 2002). Para efeito, a fim de facilitar-se o processo de leitura e entendimento do processo de desenvolvimento e amadurecimento desta perspectiva metodológica desde a abordagem de Marx, é fundamental que se tracem algumas considerações acerca da concepção **materialista** de seu pensamento.

Em síntese, pode-se assinalar que, em uma parte da história do pensamento humano, se observa a estruturação e a contraposição de duas vertentes epistemológicas que apresentam suas próprias particularidades para a compreensão do mundo e das coisas, quais sejam as concepções **idealista** (metafísica) e **materialista**. O embate entre essas duas perspectivas ganhou maior centralidade em seu antagonismo a partir do posicionamento crítico de Karl Marx em relação ao pensamento idealista alemão – predominante em sua época (Gadotti, 2003; Melo Neto, 2002). Tal corrente tem na figura de Georg Wilhelm Friedrich Hegel a sua máxima expressão, como pontuado pelos próprios Karl Marx e Friedrich Engels em diferentes oportunidades, mas, especialmente, em suas obras “Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel” (Marx, 2010a), “Manuscritos econômico-filosóficos” (Marx, 2010b) e “A ideologia alemã” (Marx; Engels, 2009).

Para Hegel, a **ideia** antecedia a existência da **realidade**, e o conhecimento seria a consciência da totalidade das coisas – ou seja, o conhecimento como a compreensão de que

tudo que existe objetivamente no mundo seria uma expressão da consciência do sujeito. Em sua acepção, tal compreensão dar-se-ia a partir do confronto da consciência com as suas múltiplas manifestações de ordem objetiva, caminhando rumo à superação dessa multiplicidade, em busca de constituir a unidade da totalidade (Melo Neto, 2002).

Como exposto por Melo Neto (2002), o que Hegel visava era desfazer a separação entre **sujeito** e **objeto**, tão persistente no pensamento moderno. Contudo, ao absolutizar o sujeito –que, em sua consciência, se reconhece como totalidade –, Hegel evidencia a precedência do **sujeito** em relação ao **objeto**. Na vertente epistemológica do **materialismo**, incorre-se na concepção de que as ideias e a consciência não existem *a priori* da realidade. O conhecimento é construído a partir da experiência e da (inter)ação do ser humano com e no mundo. Embora a figura de Ludwig Andreas Feuerbach mereça ser destacada como promissora dessa abordagem, é Karl Marx quem se sobressai como o seu mais proeminente representante, sendo ele o criador de um método particular, denominado de **materialismo histórico-dialético**.

Em virtude disso e da influência do materialismo de Ludwig Feuerbach, Marx (2010a; 2010b) explicita, em sua crítica à filosofia hegeliana, a negação de que o mundo real fosse resultante do pensamento – como postulado pelo método hegeliano, que se movia, exclusivamente, a partir do campo das ideias (Gadotti, 2003; Melo Neto, 2002). Ao contrário de Hegel, Marx concebia que o mundo concreto e a realidade objetiva precediam à consciência humana. Para ele, as ideias eram reflexos da realidade objetiva (representações do mundo real), a qual independia do pensamento humano. Por esse ângulo, a realidade subjaz à percepção do mundo, de modo que o real é quem alimenta a consciência, e não o contrário. Para Hegel, adversamente, o pensamento era quem criava o real, sendo a realidade mera manifestação externa da consciência (Marx, 2008; 2010b; Marx; Engels, 2009; Melo Neto, 2002; Netto, 2011).

Em sequência, sua crítica da filosofia é direcionada para a crítica da economia política, momento em que Marx (2008; 2010b) demonstra bastante domínio sobre as categorias hegelianas, incluindo o seu trato com a concepção dialética. Por conseguinte, trabalhando juntamente com Engels, Marx inicia um processo fecundo de elaboração crítica das produções filosóficas de variados intelectuais (Marx; Engels, 2003; 2009). Conquanto, Marx reconhece a relevância do método dialético de Hegel e pensa em como melhor adequá-lo para a apreensão do real (Frederico, 2010; Melo Neto, 2002).

Assim, a partir de sua crítica à concepção materialista contemplativa de Feuerbach, que não levava em consideração a importância da **prática social** (Marx; Engels, 2009), Marx propõe a inversão da dialética hegeliana, adequando-a à ideia de um conteúdo material inicial, manifestando-se, assim, a gênese das implicações da concepção materialista e dialética marxista (Frederico, 2010; Melo Neto, 2002; Netto, 2011). Percepção que toma melhor forma com o passar do tempo e que pode ser explicitada neste trecho de “O 18 de Brumário de Luís Bonaparte”, em que o próprio Marx (2011) indica que “os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (p. 25).

Tal movimento pode ser também percebido na exposição feita pelo próprio Marx (2008) no célebre “prefácio” da sua obra, que foi publicada com o título de “Contribuição à Crítica da Economia Política”, em que assinala que

[...] O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (Marx, 2008, p. 47).

Sobre isso, cabe evidenciar o pontuado pelos próprios Marx e Engels (2008) em sua obra “Manifesto do Partido Comunista”, ao destacarem que, “com a mudança das condições de vida das pessoas, das suas relações sociais, de sua existência social, também se modificam suas representações, concepções e conceitos, em suma, também sua consciência” (p. 41). Outrossim, eles delinham que “a produção intelectual se transforma com a produção material” (p. 41-42).

Opondo-se à visão de Feuerbach, que tinha a realidade como um reles objeto a ser manuseado pelos seres humanos (Marx; Engels, 2009), Marx (2008) entendia que havia uma relação dialética entre **sujeito** (seres humanos) e **objeto** (realidade objetiva). Por esse ponto de

vista, as formas de produção e reprodução material da vida e as relações sociais delas resultantes são quem condicionam a consciência, a percepção do mundo e a maneira de conceber a vida e agir sobre ela. São as condições materiais de existência que possibilitam ao ser humano constituir-se como sujeito histórico e social, condicionado pela realidade, mas que também a modifica por meio do trabalho, de sua **atividade humana sensível**, o que se dá a partir da **prática refletida**, como **práxis** (Marx; Engels, 2009).

Além disso, um elemento central e diferencial do método de Marx devia-se pela necessidade radical que se tinha de compreender os mecanismos de dominação e exploração, com a perspectiva de se criarem estratégias de ação e condições para superar essa situação à que a classe proletária se encontrava submetida, no contexto do sistema de produção capitalista (Marx; Engels, 2009). O que passava, nesse caso, pela incumbência de buscar descortinar e tornar evidente as contradições e a influência da ideologia.

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder **material** dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder **espiritual** dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal [*ideell*] das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as ideias de seu domínio (Marx; Engels, 2009, p. 67, grifos dos autores).

Sinopticamente, o que Marx e Engels (2009) estavam querendo assinalar era que, dentro das sociedades modernas capitalistas, os conhecimentos hegemonicamente aceitos estão alinhados com os interesses dos grupos sociais dominantes. Por esse motivo, o esforço de Marx (2008) não estava apenas dedicado à estruturação de um mero método, na medida em que o que ele almejava não se tratava e não poderia ser a produção de qualquer tipo de conhecimento, mas de um saber dotado da capacidade de servir a uma determinada classe social.

Por conseguinte, como especificado por Tonet (2009, p. 10),

Pela primeira vez na história da humanidade, não só a classe dominante, mas também a dominada abrem uma perspectiva para toda a humanidade. Esta classe dominada, por sua vez, é também a primeira classe social que exige, por sua própria natureza, a superação radical da exploração do homem pelo

homem. Mas, para isso, ela precisa de um tipo de saber, de um conhecimento da realidade social, de uma concepção de mundo radicalmente diferente daquela que orientava a construção da sociedade burguesa. Esse novo tipo de saber era absolutamente necessário para que ela pudesse orientar a sua luta pela construção dessa nova forma de sociabilidade. [...] a elaboração desse novo tipo de saber implicava a crítica do modo dominante de pensar e a elaboração de novos e diferentes fundamentos para a compreensão da realidade social.

Sobre isso, Frigotto (2000) assinala que, para a dialética marxista, é essencial que não se busque o conhecimento despretensiosamente – o conhecimento pelo conhecimento –, e que não se faça a crítica pela crítica tão somente. Como ato dialético, engendra-se a crítica e forja-se o conhecimento crítico, para que se possa qualificar a prática social e para que esta possa contribuir com o processo de transformação da realidade no âmbito histórico-social, e não só no plano do conhecimento. Pois, como aludiu o próprio Marx (2010a, p. 44), “a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material”.

Por essa razão, a dialética marxista concebe que a construção do conhecimento histórico-crítico deve se dar na e pela práxis – compreendida como união indissociável entre reflexão e ação, em que a teoria se desenvolve em função de melhorar a ação sobre a realidade, com o intuito de transformá-la (Frigotto, 2000). Como expresso por Karl Marx, na sua reputada décima primeira tese – em que tece críticas ao materialismo contemplativo de Feuerbach –, a questão fundamental é a de que: “Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é transformá-lo” (Marx; Engels, 2009, p. 126).

Materialismo histórico-dialético: ponderações acerca do método e dos seus pressupostos

Netto (2011) observa que, frequentemente, há certas confusões em torno das considerações de Marx acerca de seu método. Para o autor, os/as próprios/as seguidores/as de Marx incidiram em equívocos, como o de reduzir o método de Marx a um manual com um conjunto de regras – por alguns/algumas, conhecidas como “leis da dialética” – aplicáveis de maneira alheia à realidade e à sua concretude, sem levar em conta os aspectos sociais, culturais, políticos etc. Como se a execução de determinados passos e o cumprimento de um conjunto de etapas pudessem garantir a primazia e a verossimilidade do conhecimento produzido.

Ainda segundo Netto (2011), constata-se a ocorrência de distorções acerca das proposições de Marx – não se sabe se por desonestidade intelectual ou por uma interpretação equivocada –, restringindo seu método à noção de que, por meio de uma análise de caráter exclusivamente econômico, seria possível explicar os aspectos culturais, religiosos, políticos, dentre outros. Ademais, algumas pessoas realmente chegaram a conceber Marx como um intelectual “fatorialista”, com uma abordagem monocausalista da realidade, como se, a partir da análise da história e da sociedade, ele houvesse postulado que o fator econômico se sobressairia como fator determinante e unilateral das condições sociais, políticas, culturais e ambientais, implicando, assim, uma concepção reducionista, que não se atém à observação da totalidade.

Como descreveu Fernandes (2008), para Marx, há um movimento dialético intrínseco a todas as coisas, que exprime seu desenvolvimento social de acordo com o seu tempo. De tal modo, o fator econômico apresenta-se de uma determinada forma “típica”, justamente em razão de sua natureza social, de maneira que, como bem pontuou Fernandes (2008, p. 38), “o seu caráter histórico depende diretamente da totalidade das ligações que o articula à estrutura e à cultura de um povo em uma fase determinada de seu desenvolvimento no tempo”. Inclusive, sobre essa questão, vale reportar os comentários de Engels (2008), ao assinalar que

[...] todas as relações sociais e estatais, todos os sistemas religiosos e jurídicos, todas as ideias teóricas que brotam na história somente podem ser compreendidas quando forem compreendidas as condições materiais de vida da época em questão e quando se conseguir explicar tudo aquilo por essas condições materiais (Engels, 2008, p. 276).

A esse respeito, o próprio Marx já comentava que cada período histórico dispõe de seu próprio conjunto de leis, que tem sua validade circunscrita aos seus respectivos limites históricos. Em vista disso, Marx concebia em sua teoria social a inexistência de leis que fossem definitivas e imutáveis. Para ele, havia tendências históricas que poderiam divergir e, inclusive, serem contestadas por tendências diferentes (Frederico, 2010; Netto, 2011). Consoante a isso, Netto (2011) indica que

[...] para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe

conforme a sua vontade, para “enquadrar” o seu objeto de investigação (Netto, 2011, p. 52).

Para Frigotto (2000), a proposta dialética de influência marxista busca a compreensão da essência (apreensão radical) da realidade e, conforme o próprio Marx (2010a, p. 44), “ser radical significa agarrar a questão pela raiz”. Por esse ângulo, Netto (2011) aponta que, a partir da teoria marxista, o objetivo do/a investigador/a seria o de buscar enxergar além do aspecto fenomênico, exterior e empírico do objeto – levando em consideração que essa expressão da realidade não deve ser descartada, pois a construção do conhecimento se inicia partindo do confronto com essa exterioridade. Porém, é crucial para o método dialético a perspectiva de buscar apreender a essência do objeto – a sua estrutura e dinâmica interna. Sobre isso, parafraseando Karl Marx, Kosík (2002) comenta que, “se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (p. 17).

Segundo Frigotto (2000, p. 75), “o desafio do pensamento – cujo campo próprio do mover-se é o plano abstrato, teórico – é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real”. Para Marx, “o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento produz a sua riqueza (concreção) real” (Netto, 2011, p. 45). Por isso, como referido por Frigotto (2000), o método dialético de investigação da realidade deve ter como base uma atitude crítica que vise superar a forma de pensar precedente; posicionando-se de modo crítico frente ao senso comum, procurando transpor a barreira ideológica. Na interpretação de Netto (2011), o proceder dialético deve se empenhar na conjugação de abordagens em uma perspectiva diacrônica (em seu caráter histórico) e sincrônica (em sua atualidade), desenvolvendo um tratamento crítico-analítico.

Pode-se delinear que a abordagem dialética se efetiva a partir da tríade: **tese**, **antítese** e **síntese** – fundamentando-se na perspectiva dialética de base hegeliana. Nesse sentido, com base nos estudos de Gadotti (1989; 2003) e Melo Netto (2002), tais etapas podem ser exemplificadas dos seguintes modos: a) Tese (afirmação de uma ideia) → Antítese (negação da tese ou afirmação de uma ideia que se relaciona em oposição à tese) → Síntese (negação da

antítese ou “negação da negação”¹, o que consiste na exclusão de determinados aspectos e na conservação de outros considerados essenciais); b) Tese (como a realidade é) → Antítese (aquilo que a realidade ainda não é) → Síntese (aquilo que a realidade pode vir a ser); c) Tese (fenômeno) → Antítese (análise crítica do fenômeno) → Síntese (fenômeno acrescido de informações/reflexões); d) Real (concreto) → Abstrato → Concreto (pensado).

Sobre esse movimento dialético do pensamento, que vai da **realidade concreta ao concreto pensado**, o próprio Marx (2008) expôs, a fim de ilustrar que

[...] O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se na determinação abstrata; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Assim é que Hegel chegou à ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se absorve em si, procede de si, move-se por si; enquanto o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta. Porém, isso não é, de nenhum modo, o processo da gênese do próprio concreto (Marx, 2008, p. 260-261).

Diante do exposto, pode-se delinear que a abordagem materialista histórico-dialética apresenta como princípios gerais orientadores da investigação:

a) O entendimento do papel da **mediação**: parte-se da compreensão de que o saber organizado e sistematizado é resultado da **mediação** entre a **aparência** do fenômeno – sua representação **imediate**, o que está “dado” – e a sua verdadeira **essência** – a sua representação **mediata**, o que não está “dado” –, o que permite transitar da esfera das ideias subjetivas sobre o mundo objetivo para a constituição de um saber organizado e sistematizado sobre a realidade.

¹ Como assinalado por Melo Neto (2002), na abordagem dialética, a compreensão do conceito de “negação” indica que “nega-se conservando”. A esse respeito, Marx (2010b) exemplifica da seguinte forma: “[...] em Hegel, a negação da negação não é a confirmação da **verdadeira essência**, precisamente mediante a negação da **essência aparente**, mas a confirmação da **essência aparente** ou da **essência estranhada** de si em sua negação ou a negação dessa **essência aparente** enquanto uma **essência objetiva** [...]. Um papel peculiar desempenha, por isso, o suprassumir (*das Aufheben*), onde a negação e a conservação, a afirmação (*Bejahung*), estão ligadas. Assim, por exemplo, na filosofia do direito de Hegel, o direito privado suprassumido = moral, a moral suprassumida = família, a família suprassumida = sociedade civil (*bürgerliche Gesellschaft*), a sociedade civil suprassumida = Estado, o Estado suprassumido = história mundial. Na realidade (*Wirklichkeit*), continuam subsistindo direito privado, moral, família, sociedade civil, Estado etc.; apenas se tornaram **momentos**, existências e modos de existência (*Daseinsweisen*) do homem, que **não têm validade isolados**, se dissolvem e se engendram reciprocamente etc., **momentos do movimento**. Na sua existência efetiva, esta sua essência móvel está **oculta**. Manifesta-se, revela-se, em primeiro lugar, no pensar, na filosofia [...]” (Marx, 2010b, p. 130, grifos nossos).

Isso não significa que a representação exterior/fenomenológica do objeto não possua sua importância, pois é a partir dela que ocorre a mediação necessária para chegar ao que, até o momento, é desconhecido, a sua essência concreta (Gadotti, 1989; 2003);

b) A necessidade de buscar compreender a **totalidade**: partindo do pressuposto de que **tudo se relaciona** – os fenômenos interagem e se relacionam entre si e com o todo, por meio de uma **ação recíproca** –, conformando uma **totalidade** concreta, de modo que, para compreender uma determinada realidade, é imprescindível não se ater exclusivamente ao fenômeno de forma isolada (em sua individualidade), mas em sua totalidade – até porque, ao estarem articulados, os elementos acabam adquirindo características que antes não possuíam – quando desarticulados do todo. Sobre isso, é importante ter em conta que a soma das partes também não expressa adequadamente a riqueza do conjunto (totalidade). Portanto, somente a partir de uma visão do geral é que se consegue a compreensão da devida importância de cada elemento na composição do todo, na medida em que a realidade é constituída por um conjunto de relações (Gadotti, 1989; 2003; Kosík, 2002; Melo Neto, 2002);

c) A presença de **contradições**: entende-se que a transformação do mundo decorre da justaposição e da coexistência de forças opostas no interior de um determinado objeto/fenômeno – conformando um embate entre os contrários –, de modo que um não subsiste sem o outro – o que indica a existência simultânea de **unidade** e **oposição**. Assim, configura-se o que tem sido delineado como **unidade e luta dos contrários**. Por isso, pela ótica da dialética, a **contradição** não deve ser considerada como mera oposição, mas deve ser concebida como aspecto primordial de sua abordagem, sendo um princípio básico que aciona e garante o constante movimento de superação de determinada situação (Gadotti, 2003; Melo Neto, 2002);

d) A percepção da existência de um **movimento** intrínseco a todos os fenômenos: compreendendo que **tudo se transforma**, portanto, a realidade e todas as coisas estão em um contínuo processo de mudança. Por esse ângulo, é preciso ater-se à historicidade dos fenômenos em análise e aos sinais que indicam o sentido/direção do seu movimento de transformação. Por isso, compreende-se que a realidade social pode **vir a ser** o que ainda não o é. De tal modo, a realidade é considerada como inacabada, e o fenômeno em observação/análise é o resultado de um conjunto de conhecimentos e ações que, só por meio de seu desenvolvimento ao longo da história, foi capaz de criar as condições necessárias que

tornam possível a existência do fenômeno que está sendo estudado (Gadotti, 2003; Melo Neto, 2002).

Em tal sentido, pode-se destacar que o método materialista histórico-dialético orienta o/a pesquisador/a a trabalhar com especial atenção para as características que explicitam as **contradições** e os **conflitos**, buscando compreender o fenômeno em seu **dever**, em seu **movimento histórico**, em sua **totalidade**; inclusive, na **unidade** que os **contrários** conformam, ultrapassando a **aparência** – sua face exterior, ilusória – e buscando apreender a sua **essência** – captando as determinações imbrincadas ao fenômeno –, que lhe constituem como unidade do diverso, como síntese de múltiplas determinações que são socio-historicamente situadas. Na abordagem de Marx (2008), os fenômenos sociais são observados a partir de uma dupla perspectiva, quais sejam o resultado (produto) e a razão (motivo) da ação humana. Por isso, desde uma perspectiva dialética, o/a investigador/a deve se empenhar para estar em constante diálogo com o real, entendendo-o como algo dinâmico, histórico e contraditório – isto é, em uma perspectiva ontológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível observar, ao longo do seu desenvolvimento teórico-prático e conceitual, a extensão universitária tem sido efetuada a partir de diferentes abordagens teórico-metodológicas e com horizontes ético-políticos distintos – em alguns casos, até mesmo antagônicos. Dessa forma, desenrolaram-se e fortaleceram-se compreensões da extensão em uma perspectiva **assistencialista**, a qual busca “amenizar” certas expressões da questão social, sem, no entanto, combatê-las em suas raízes nem muito menos desenvolvendo iniciativas que visem apoiar os sujeitos e grupos das camadas populares. Iniciativas essas voltadas para o enfrentamento sistemático e para a superação de problemáticas sociais, comprometendo-se com a edificação de uma sociedade fundamentada por um horizonte de justiça social.

Além disso, verifica-se o desenvolvimento e a consolidação de uma concepção do trabalho extensionista que pode ser identificada como de caráter **mercantilista**, a qual se desenvolve buscando uma maior aproximação e interação das instituições de ensino superior com o setor privado. Tal concepção apresenta uma enfoque proeminente no desenvolvimento de produtos e ofertas de serviços que gerem benefícios financeiros para os entes envolvidos;

preocupa-se também com a formação e qualificação de recursos humanos que possam ser utilizados para o aprofundamento do modo de produção social capitalista (em sua face/fase ultraliberal) e para a intensificação da exploração do trabalho, com vistas à maximização dos lucros. Assim, a universidade atem-se unicamente ao atendimento dos interesses daqueles grupos e setores sociais que podem “pagar” pelos seus serviços, mantendo-se distante das reivindicações da grande maioria da população e alheia à questão social.

Destarte, fica bem nítido que, a partir dessas duas perspectivas de ação extensionista, busca-se a manutenção permanente do *status quo*, deixando intangíveis as estruturas sociais forjadas em cima da subalternização, dominação, opressão e exploração de diferentes sujeitos e grupos socioculturais, especialmente daqueles que mais sofreram e ainda sofrem as consequências do sistema capitalista, em razão de marcadores sociais como raça, gênero, classe, dentre outros. Com isso, queremos assinalar que toda ação extensionista reflete ou oculta uma dimensão política, de modo que, por trás da carapuça de uma dita “neutralidade”, muitas vezes, repousa uma ideologia que visa mascarar a realidade, encobrendo certas dimensões que inviabilizam as possibilidades de superação da situação atual.

Como não existe conhecimento neutro, é imprescindível salientar que não existe conhecimento que seja socialmente útil a “todas” as classes e grupos sociais, sobretudo ao considerar que a sociedade é composta por diferentes classes, com realidades sociais distintas e interesses, muitas vezes, antagônicos, que são marcadas por condições de enormes desigualdades. Portanto, é preciso reconhecer a possibilidade do uso social e político-ideológico no qual a ciência, a educação e a dimensão da extensão podem estar envolvidas. Afinal, não existe condição de a educação – o que igualmente inclui a extensão – estar acima das dimensões social, política e econômica que estruturam e determinam a forma de organização da sociedade e a sua consequente sociabilidade.

Por esse motivo, mesmo quando o trabalho extensionista incidir sobre um “pequeno” problema/elemento da vida social, deve-se ter em vista que tal elemento também interage com outros aspectos da estrutura, a qual pode provocar algumas – mesmo que pequenas – alterações no cotidiano, pois a vida e a realidade são dinâmicas, e os fenômenos sociais observados e enfrentados cotidianamente nas práticas de extensão estão vinculados com eventos e mudanças – muitas vezes – globais que impactam a sociedade. Isto significa que

o cotidiano está envolto e, por isso, faz parte de um processo que é muito mais amplo e, em muitas situações, mundial. Questão que denota que tudo se relaciona e que, em razão disso, se faz necessário compreender os fenômenos sociais em sua interação e articulação com a totalidade.

Ademais, constata-se a partir do presente manuscrito que a extensão se distingue enquanto dimensão da vida universitária ao oportunizar à instituição universitária aproximar-se e interagir com a sociedade – ao mobilizar a produção de conhecimentos que podem subsidiar o trabalho pedagógico e incrementar a prática extensionista. Assim, evidencia-se a extensão como espaço privilegiado de construção de conhecimentos. Em virtude disso, paulatinamente, observa-se o crescimento do interesse na realização de investigações que possuem a extensão como temática de estudo, muitas dessas evocando o enfoque dialético enquanto método. Não obstante a referência ao uso da dialética em pesquisas científicas se mantenha expressivo na atualidade, evidenciam-se fragilidades no seu devido entendimento e em sua aplicação. Consequentemente, impõe-se a necessária qualificação dos/as pesquisadores/as sobre os aspectos teórico-metodológicos do uso do enfoque materialista histórico-dialético na prática científica. Ressalta-se, por conseguinte, que o referido método permite a “apreensão” da realidade em **movimento**, discernindo a **aparência** da **essência**, e compreendendo os fenômenos sociais em sua **totalidade**, inclusive concebendo a **contradição** não como um mero aspecto negativo da realidade, mas como **unidade** e **oposição** simultânea, até porque nada permanece para sempre como está, pois **tudo se transforma**.

Nesse sentido, podemos dizer que a dialética enquanto método fundamenta uma busca em pensar dialeticamente – vide a diferenciação entre “lógica formal” e “lógica dialética” delineada por Pinto (1979). A esse respeito, pode-se depreender que o método, na obra de Karl Marx, é um modo de pensar – *methodos*: caminho por meio do qual... –, que parte da necessidade radical – ir à raiz da questão – de apreensão da realidade via abstração – realidade concreta → abstração → concreto pensado –, que só poderia ser atingida a partir da compreensão crítica da economia política e das implicações das bases históricas e materiais concretas de produção e reprodução da vida e que repercutem nas dimensões sociais, políticas, ambientais e culturais.

Por fim, espera-se que, com o presente texto, seja possível aos/às extensionistas e investigadores/as compreender e abordar o fenômeno da extensão a partir da concepção

materialista histórico-dialética, reconhecendo a não neutralidade da atividade extensionista e procurando evidenciar a sua dimensão política. Como trabalho social, a extensão contribui para a formação de sujeitos, a construção de conhecimentos, a constituição de sociabilidades e o estabelecimento de relações e práticas sociais e institucionais, que, dentro dos seus limites e potencialidades, podem tanto manter o *status quo* quanto influenciar a construção de uma outra sociedade. Em outras palavras, a extensão – concebida pela abordagem marxiana como uma prática social com implicações materiais e uma historicidade que revela diferentes compreensões e práticas – é perpassada por intencionalidades de caráter político-ideológicos e marcada por contradições, que precisam ser superadas para se transformar a realidade e alcançar a emancipação social e humana.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Renan Soares de. **Extensão popular e produção de conhecimento: o caso do PPGE/UFPB**. 2021. 332 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

ARAÚJO, Renan Soares de. Diferentes expressões da prática extensionista orientada pelo referencial da concepção freiriana de educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, Edição Especial, p. 65-86, out. 2022. DOI: 10.14393/REP-2022-67196. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/67196/34924>. Acesso em: 12 jun. 2024.

ARAÚJO, Renan Soares de; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. Reflexões epistemológicas sobre a extensão universitária: contribuições ao diálogo de saberes. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 28, e36816, 2022. DOI: 10.26512/lc28202236816. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36816>. Acesso em: 18 nov. 2023.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro; BOTELHO, Bruno de Oliveira. Pesquisa em extensão popular: confrontação de saberes (uma leitura da educação popular). In: MELO NETO, José Francisco de; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. (Orgs.). **Extensão popular: educação e pesquisa**. João Pessoa: CCTA/UFPB, 2017. p. 196-218.

ENGELS, Friedrich. Comentários sobre a Contribuição à crítica da economia política, de Karl Marx. In: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-285.

FERNANDES, Florestan. Introdução. In: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 19-44.

- FREDERICO, Celso. Nas trilhas da emancipação. *In*: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel**: introdução. Tradução de Lúcia Ehlers. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 7-27.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-90.
- GADOTTI, Moacir. **Marx**: transformar o mundo. São Paulo: FTD, 1989.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LEITE, Ivonaldo. Marx e o método: o enfoque histórico-dialético. **O comuneiro**, Porto, n. 36, mar. 2023. Disponível em: https://www.ocomuneiro.com/nr36_02_ivonaldoLeite.html. Acesso em: 18 nov. 2023.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel**: introdução. Tradução de Lúcia Ehlers. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010b.
- MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Nélcio Schneider. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família ou a crítica da Crítica crítica**: contra Bruno Bauer e consortes. Tradução de Marcelo Backes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2003.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MELO NETO, José Francisco de. Dialética: uma visão marxista. *In*: MELO NETO, José Francisco de. (Org.). **Dialética**. João Pessoa: UFPB, 2002. p. 83-121.
- MELO NETO, José Francisco de. Extensão popular – a universidade em movimento. *In*: VASCONCELOS, Eymard Mourão; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. (Orgs.). **Educação popular na formação universitária**: reflexões com base em uma experiência. 2. ed. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2015a. p. 406-414.
- MELO NETO, José Francisco de. **Educação popular**: enunciados teóricos. João Pessoa: CCTA/UFPB, 2015b. 3 v.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SANCHEZ-GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SILVA, Severino Felipe; MELO NETO, José Francisco de. Saber popular e saber científico. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 24, n. 2, p. 137-154, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/25060>. Acesso em: 18 nov. 2023.

TONET, Ivo. Introdução. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 9-15.

VASCONCELOS, Eymard Mourão Apresentando – Educação popular na universidade. *In*: VASCONCELOS, Eymard Mourão; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. (Orgs.). **Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência**. 2. ed. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2015. p. 15-24.

Recebido em: *Dezembro/2023*.

Aprovado em: *Março/2024*.

Competências profissionais no currículo da formação docente: O PARFOR em questão

Luciane Menezes Cardoso*, Maria Alice Melo**

Resumo

O objetivo deste estudo é analisar as competências profissionais no currículo da formação docente desenvolvida pelo PARFOR, partindo das orientações legais e curriculares que norteiam o PROFEBPAR, como é denominado na Universidade Federal do Maranhão. Procura-se caracterizar a criação do PARFOR como política pública nacional de formação de professores e as adequações curriculares para uma formação voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades que promovam uma educação de qualidade do ponto de vista do mercado. O trabalho se ancora nos estudos de Freire (2014), Macedo (2002), Ramos (2001), Schon (2000), Zarifian (2001, 2003), Perrenoud (2002), Stroobants (2004), Tardif (2002), Vázquez (2007) e Moraes e Galiazzi (2016). Utilizamos fontes primárias, documentos oficiais de legislação educacional e bibliográficas. Este artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla, que envolveu o total de dezessete sujeitos, sendo dois coordenadores, um geral e outro do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA, quatro professores e onze alunos-professores concluintes do referido curso do polo de Cururupu. Os resultados enfatizam que a formação ofertada pelo PARFOR/UFMA procura ir além de desenvolver competências, pois a preocupação maior é com a formação humana de um educador que esteja engajado ética e politicamente com a educação em uma perspectiva de transformação da realidade que está posta, colocando, assim, a educação a serviço de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: formação docente; PARFOR; competências.

Professional skills in the teacher training curriculum: the parfor in question

Abstract

The objective of this study is to analyze the professional skills in the teacher training curriculum developed by PARFOR based on the legal and curricular guidelines that guide PROFEBPAR, as it is called at the Federal University of Maranhão. The aim is to characterize the creation of PARFOR as a national public policy for teacher training and the curricular adjustments for training aimed at developing skills and abilities that promote quality education from the market's point of view. The work is anchored in the studies of Freire (2014), Macedo (2002), Ramos (2001), Schon (2000), Zarifian (2001, 2003), Perrenoud (2002), Stroobants (2004), Tardif (2002), Vázquez (2007) and Moraes and Galiazzi (2016). We use primary sources, official educational legislation and bibliographic documents. This article is part of a broader research that involved a total of seventeen subjects, two coordinators, one general and the other of the PARFOR/UFMA Pedagogy course, four teachers and eleven student-teachers completing the aforementioned course at the Cururupu hub. The results emphasize that the training offered by PARFOR/UFMA seeks to go beyond developing skills, as the biggest concern is with the human training of an educator who is ethically and politically

* Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora das redes municipais de educação de São Luís e Rosário (SEMED/ SÃO LUÍS/ ROSÁRIO). Vinculada ao grupo de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1672-3014>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7282470412523946>. E-mail: menezesluciane22@gmail.com.

** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada III da Universidade Federal do Maranhão, em exercício no Curso de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação (UFMA). Vinculada ao grupo de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6172-1608>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/81755989249772475>. E-mail: ma.melo@terra.com.br

engaged with education in a perspective of transforming the reality that is posed, thus placing education at the service of a more just and egalitarian society.

Keywords: teacher training; PARFOR; Skills.

Competencias profesionales em el curriculum de formación docente: el PARFOR em cuestión

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar las competencias profesionales en el currículo de formación docente desarrollado por el PARFOR con base en las directrices legales y curriculares que guían al PROFEBPAR, como se denomina en la Universidad Federal de Maranhão. El objetivo es caracterizar la creación del PARFOR como política pública nacional para la formación docente y los ajustes curriculares para la formación encaminados al desarrollo de competencias y habilidades que promuevan una educación de calidad desde el punto de vista del mercado. El trabajo se basa en los estudios de Freire (2014), Macedo (2002), Ramos (2001), Schon (2000), Zarifian (2001, 2003), Perrenoud (2002), Stroobants (2004), Tardif (2002), Vázquez (2007) y Moraes y Galiazzi (2016). Utilizamos fuentes primarias, legislación educativa oficial y documentos bibliográficos. Este artículo forma parte de una investigación más amplia que involucró un total de diecisiete sujetos, dos coordinadores, uno general y otro del curso de Pedagogía del PARFOR/UFMA, cuatro profesores y once estudiantes de magisterio que cursaron el mencionado curso en el polo Cururupu. Los resultados resaltan que la formación ofrecida por el PARFOR/UFMA busca ir más allá del desarrollo de habilidades, ya que la mayor preocupación es con la formación humana de un educador que se comprometa ética y políticamente con la educación en una perspectiva de transformación de la realidad que se plantea, así poner la educación al servicio de una sociedad más justa e igualitaria.

Palabras clave: formación docente; PARFOR; habilidades.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é analisar as competências profissionais no currículo da formação docente desenvolvida pelo PARFOR/UFMA. Neste sentido, este artigo traz um recorte de uma pesquisa mais ampla, que envolveu o total de dezessete sujeitos, sendo dois coordenadores, um geral e outro do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA, quatro professores e onze alunos-professores concluintes do referido curso do polo de Cururupu. Procura-se caracterizar as orientações legais e curriculares que norteiam o PROFEBPAR, como é denominado na Universidade Federal do Maranhão e, para isso, discute-se a criação do PARFOR como política pública nacional de formação de professores, bem como as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica e as competências profissionais do pedagogo no contexto curricular do PARFOR.

De abrangência nacional, o referido programa foi criado para suprir a necessidade de formação docente, tendo em vista o baixo índice de professores com formação adequada para atuar na educação básica. Nesse sentido, este estudo analisa como está estruturado o Projeto Pedagógico do Curso de primeira Licenciatura do PARFOR/UFMA do polo de Cururupu e traz dados de uma pesquisa realizada junto aos sujeitos envolvidos no processo formativo da

referida instituição. De maneira que discute a noção de competência e como ela se configura no currículo do curso em estudo. Discute, ainda, o entendimento do termo na ótica dos pesquisados e constata que essa noção está relacionada ao saber-fazer, à capacidade de mobilizar múltiplos conhecimentos para solucionar um problema prático.

Diante do exposto, levanta-se a seguinte indagação: em que medida as novas demandas de formação de competências profissionais têm gerado mudanças no currículo do Curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UFMA?

Para refletir sobre o problema levantado, utilizou-se como procedimento metodológico a investigação documental, bibliográfica e a técnica para coleta de dados foram as entrevistas semiestruturadas e o questionário on-line. Os dados foram analisados e organizados a partir da técnica da análise textual discursiva, com base em Moraes e Galiazzi (2016).

Em primeiro lugar, procurou-se explicitar as questões legais e curriculares que norteiam as ações do PARFOR, especialmente, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Em seguida, tratou-se da sua criação como política pública e como política nacional de formação docente. Explicitou-se a noção de competências na ótica dos sujeitos investigados e as competências profissionais que o curso objetiva desenvolver nos alunos-professores. Constatou-se que o curso em análise procura ir além do desenvolvimento de competências, visando formar profissionais que estejam comprometidos em contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, portanto, a formação a que o curso se propõe se move na perspectiva ontológica do desenvolvimento humano.

O PARFOR: DETERMINAÇÕES LEGAIS E CURRICULARES

Em discussão há vários anos, a preocupação com a formação docente se acentuou na metade da década de 1990. E, nessa perspectiva, o MEC criou vários programas governamentais com a finalidade de atender à demanda por educação básica no país. A partir do Decreto 6.755/2009 (Brasil, 2009a), o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, por meio da Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009 (Brasil, 2009b) instituiu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, o PARFOR presencial, no âmbito do Ministério da Educação.

É fundamental esclarecer, ainda, que o art. 11, inciso III do Decreto 6.755/2009 previa o estímulo a programas emergenciais de formação de professores em exercício na rede

de educação básica dos entes federados que apresentassem características como: graduados não licenciados, licenciados em áreas diversas da atuação docente e nível médio, na modalidade normal.

Para suprir essa necessidade de formação de professores, o PARFOR oferta cursos de 1ª Licenciatura, com carga horária mínima de 3.200 horas mais 400 horas de estágio supervisionado para professores que não possuem formação em nível superior; enquanto para os docentes que atuam fora da sua área de formação são ofertados cursos de 2ª Licenciatura, que têm carga horária aproximada de 1.200 horas, incluindo as horas de estágio supervisionado.

No tocante aos professores da rede pública de educação básica que possuem curso superior, mas sem licenciatura, é possível cursar formação pedagógica para que, assim, esses profissionais possam ter conhecimentos fundamentados no saber e prática docente (Brasil, 2014).

Na UFMA, o curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR tem o Projeto Pedagógico referenciado no curso regular, aprovado pela Resolução nº 707, CONSEPE, de 22 de setembro de 2009 em vigor, que orienta a oferta do curso nos turnos vespertinos e noturno, no campus Dom Delgado, na região do Itaqui-Bacanga, em São Luís.

Por se tratar de uma adaptação ao currículo em vigor, o PPC do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA busca atender às especificidades do plano e as características do público-alvo, a saber, os professores da rede pública de ensino, que, embora não tenham formação em nível superior, acumulam experiência profissional e conhecimento da realidade em que atuam (Maranhão, 2018).

O PARFOR/UFMA oferta turmas em cursos de 1ª e 2ª Licenciaturas e sua operacionalização é viabilizada por um corpo administrativo e um pedagógico e ambos estão vinculados à Assessoria de Interiorização (ASEI) da Universidade Federal do Maranhão, que, atualmente, é denominada de Departamento de Ações Especiais (DAESP).

O curso em estudo teve seu primeiro Projeto Pedagógico implementado em 2009, seguindo o PPC do curso de Pedagogia regular e não poderia ser diferente, haja vista que os cursos ofertados pelo PARFOR são turmas especiais. Em 2010, adaptado do curso regular, foi elaborado um PPC específico para o curso de Pedagogia do PARFOR na UFMA. Assim, nos anos seguintes, esse documento sofreu algumas alterações, como inclusão e substituição de

disciplinas, ampliação de carga horária etc. O PPC tem oficialmente três versões: a de 2009, a de 2010 e a de 2018.

Nesse sentido, é importante esclarecer que a turmas 1 (um), iniciada em 2015.2 e a turma 2 (dois), em 2018.2, cada uma tem o seu próprio PPC, de maneira que a turma 1 (um) é orientada pelo PPC de 2010, com pequenas alterações nos anos seguintes e a turma 2 (dois) pelo PPC de 2018. Considerando que o curso de Pedagogia PARFOR/UFMA, polo Cururupu, está sob vigência do Projeto Pedagógico de Curso de 2010, este documento servirá como fundamentação para caracterização do mesmo.

Conforme o PPC de 2010, a formação do Pedagogo realizada por meio do PARFOR/UFMA é voltada para as diferentes áreas de atuação deste profissional, seja na docência da educação infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos Programas e ou projetos de Formação Continuada dos profissionais da Educação Básica. E, para melhor formar esses profissionais, o curso se propõe a construir um rol de conhecimentos, ou seja, competências que possibilitem compreender as demandas sociais de forma crítica.

Vale ressaltar que no PPC do curso de Pedagogia do PARFOR, os eixos que se organizavam na construção de um determinado grupo de conhecimentos teórico-práticos necessários ao exercício profissional foram substituídos por núcleos temáticos.

Neste sentido,

A estrutura curricular é constituída de um tronco comum obrigatório e de núcleos temáticos integrados por seminários interdisciplinares que objetivam desenvolver habilidades de estudo, reflexividade sobre o cotidiano escolar e a elaboração e apresentação de trabalhos científicos que subsidiem o desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras estimuladas no decorrer do estágio curricular. A integração será permeada pela investigação do ambiente escolar onde os discentes desenvolvem sua prática profissional, sistematizada nas disciplinas intituladas Projeto Educativo, presentes em todos os núcleos e ao final um seminário de pesquisa onde os formandos apresentarão seus trabalhos monográficos. (Maranhão, 2010, p. 21)

O currículo do curso apresenta uma sequência denominada de aconselhada, pois, é pensada a partir de uma lógica pedagógica que considera os aspectos socioculturais no intuito de construir referenciais que possibilitem a compreensão da complexidade do meio social, além de suprir limitações que possam vir a ser diagnosticadas, bem como relacionar conhecimentos, vivências e práticas construídas e redimensionadas. Sendo assim, vale dizer que o

conhecimento científico perpassa a prática social, com o objetivo de transformar a realidade. Esse processo é denominado por Vázquez (2007) e Freire (2014) de *práxis*.

Outro aspecto que cabe destacar é o princípio formativo do curso que se propõe a desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, sendo as três dimensões clássicas que constituem a universidade. Dessa forma, perpassa o currículo do curso investigado a concepção de formação do professor reflexivo, pois o processo formativo deve trabalhar de forma indissociável, o tripé possibilitando aos discentes uma formação que os faça refletir sobre a ação, ou seja, ações reflexivas sobre a prática concreta, o que segundo Schon (2000) é a reflexão-na-ação, é a prática reflexiva.

Nas palavras do autor,

[...] A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas (Shön, 2000, p. 33).

Além disso, o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UFMA proporciona a formação contínua, possibilitando ressignificar práticas e buscar a autonomia profissional do pedagogo formado por esta instituição, fato este que representa desenvolver as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional, como consta no item VI do artigo 6º da Resolução de 2002 (Brasil, 2002).

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do PARFOR da Universidade Federal do Maranhão, na sua versão de 2010, tinha em sua estrutura curricular 32 (trinta e duas) disciplinas e 4 (quatro) estágios; em 2014, foram incluídas 10 (dez) disciplinas, totalizando 42 (quarenta e duas) e os estágios foram reduzidos a 3 (três).

Quanto à carga horária total do curso, corresponde a 3.225 (três mil duzentas e vinte e cinco) horas, organizadas em 08 (oito) semestres letivos, equivalentes a 04 (quatro) anos. Vale destacar que as turmas especiais funcionam aos finais de semana nos polos definidos com as parcerias realizadas entre os municípios e suas respectivas Secretarias de Educação e são intensificadas no período de férias escolares, não tendo diferença na carga horária do curso em relação às turmas do período regular.

É importante analisar que, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996), o conceito de competências é posto na organização curricular no intuito de reformular a formação docente alinhando esta aos parâmetros de uma educação de qualidade. E, para que isto fosse possível, primeiro deveria ser modificado o processo de formação dos professores, visando à melhoria da qualidade para a educação básica.

Esse objetivo foi traduzido em propostas curriculares, especialmente, com a aprovação da Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente. Posteriormente, a Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015 (Brasil, 2015) substituiu o termo competência por conhecimentos e habilidades.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que os autores que fundamentam esta pesquisa compreendem a competência como um termo constituído de três dimensões. Dessa forma, considerando a lógica que implementa o conteúdo das competências, que é a lógica do mercado, usar o termo competências e habilidades é justamente para dar ênfase ao saber fazer muitas vezes até dissociando do conhecimento. Nesta investigação em alguns momentos serão utilizados os termos competências e habilidades, porque assim está posto nos documentos oficiais, contudo, o entendimento neste artigo é o de que as habilidades são parte das competências.

Sendo assim, é imprescindível destacar que, mesmo tendo suplantado o termo competências da Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015 e tendo substituído por conhecimentos e habilidades, esses termos traduzem a concepção de competência, pois estão inclusos nela e são dimensões de uma totalidade.

Autores como Zarifian (2001, 2003), Stroobants (2004), Ramos (2001), dentre outros, separam o termo competências de habilidades, justamente para mostrar que a ênfase que constitui esse modelo no processo de desenvolvimento da formação é nas habilidades e, também, no saber ser, que é a parte comportamental na qual encontram-se as vertentes do Behaviorismo e do cognitivismo.

Explicitamos tudo isto, para dizer que os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica foram reestruturados para atender as Diretrizes Curriculares para a formação docente. Desse modo, as competências presentes nas diretrizes curriculares objetivam que a formação de professores remeta ao que Macedo (2002, p.123)

denomina de “capacidade de ação frente a uma situação específica e concreta”. Conforme a Resolução de 2002,

Parágrafo Único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. (Brasil, 2002)

Nesse sentido, a noção de competência posta nos documentos legais corrobora com o que Perrenoud (2002, p. 19) afirma que

Competência é a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Compreendemos que a escola por si só não forma as competências. Isto porque o sujeito as desenvolve em uma trajetória que envolve a escolarização e sua relação social em múltiplos contextos. Dessa forma, a escola trabalha uma parte ou pode até trabalhar as três dimensões das competências, mas ela sozinha não forma as competências. Outro aspecto relevante nessa discussão é que a escola não forma competências; ela as desenvolve, visto que cabe à escola desenvolver aquilo que o sujeito adquire em outros espaços e nela aprimora.

Conforme a análise do PPC e das Diretrizes Curriculares, é possível perceber que o currículo do curso de Pedagogia do PARFOR/UFMA pode estar orientado pela noção de competências. E, nesse sentido, na seção seguinte serão explicitadas as falas dos sujeitos investigados.

COMPETÊNCIA E A RELAÇÃO COM O SABER- FAZER NA ÓTICA DOS PESQUISADOS

Investigou-se se os alunos-professores já *ouviram falar de competências ou pedagogia das competências* e 100% dos discentes responderam que *sim*. Apenas 1 (um) respondeu que já ouviu falar de competências, mas nunca ouviu sobre pedagogia das competências; os cursistas relacionam competências ao saber-fazer do campo profissional e, também à BNCC.

Além disso, foi feito o levantamento sobre a concepção de competência dos sujeitos da pesquisa e a categoria que emergiu da Análise Textual Discursiva (ATD) foi *competência e a relação com o saber-fazer*. Para manter em sigilo a identidade dos entrevistados, informou-se a

utilização de códigos para distinguir as falas dos sujeitos, que foram organizados da seguinte forma:

- a) Coordenadores: CG1 e CC2;
- b) Professores: PHCI, PGSE, POTE, PCRR;
- c) Alunos/professores: AP1 ao AP11.

De antemão, é importante analisar que a noção de competência perpassa por uma individualidade, ou seja, na lógica das competências, cabe ao sujeito as desenvolver e acioná-las diante das diversas situações em que tenha que mobilizá-las. Para tanto, do ponto de vista do capital, são essas destrezas que acirram a competitividade do mundo do trabalho, que não tem espaço para absorver todos os trabalhadores e, portanto, as competências de cada sujeito serão determinantes no processo de seleção. A este respeito, um professor afirma:

PHCI- ‘Competência compreende um conjunto de comportamentos, atitudes profissionais, habilidades que fundamentam o desenvolvimento da formação humana/ ação profissional orientada pelo sistema econômico produtivo, a partir de regras específicas que atendam as demandas do mercado’.

Na lógica do capital, a competência vem atestar o que o sujeito sabe ou não fazer, daí o fato de competência estar inter-relacionada com o saber- fazer. Como é possível observar nas falas a seguir:

CG1- ‘Competência é aquilo que faz com que a pessoa desenvolva bem as suas atividades, no caso do professor, lá dentro da sala de aula ele saber manusear as ferramentas tecnológicas, os aparatos que vão fazer com que a aula dele seja diferenciada de quadro e giz como a gente comumente vê nas rotinas’.

CC2- ‘A competência é você fazer alguma coisa depois de se apropriar daquele saber. Então, eu acredito que o mais importante é você formar os professores com muitos saberes, os saberes da docência que ele possa mobilizar saberes diante de cada necessidade ou diante do querer dele’.

Os CG1 e CC2 têm um entendimento de competência em conformidade com o saber- fazer, com o fato de o sujeito saber mobilizar os diferentes saberes para resolver uma situação prática. Este entendimento é muito semelhante à concepção defendida por alguns estudiosos, especialmente, Philippe Perrenoud, que acredita ser primordial desenvolver competências desde a escola e que estas sigam ao longo da vida, tornando-se mais evidentes nas situações reais de trabalho. Sobre o termo, Machado (2002) diz se tratar de uma noção

pragmática, que é caracterizada pela ação de colocar o conhecimento a serviço das empresas visando ao lucro.

Ainda na visão defendida pelo autor, a competência é completamente pessoal, ou seja, tem uma pessoalidade. Neste aspecto, não se pode desenvolver competência sem possibilitar a formação pessoal. Sendo assim, ao tratar sobre competência, Machado (2002) defende que o conhecimento deve estar a serviço dos projetos pessoais das pessoas, o mesmo define competências como macro-habilidades e as habilidades como microcompetências.

Na mesma linha de defesa de Perrenoud, Machado (2002) explica que competência está sempre associada à mobilização de saberes, que para ele não é um conhecimento acumulado, mas a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar aquilo que se projeta, em outras palavras, mobilizar conhecimentos para fazer algo. Nas palavras do autor,

As competências constituem, portanto, padrões de articulação do conhecimento a serviço da inteligência. Podem ser associadas aos esquemas de ação, desde os mais simples até às formas mais elaboradas de mobilização do conhecimento, como a capacidade de expressão nas diversas linguagens, a capacidade de argumentação na defesa de um ponto de vista, a capacidade de tomar decisões, de enfrentar situações-problema, de pensar sobre e elaborar propostas de intervenção na realidade (Machado, 2002, p. 145-146).

Mas se, por um lado, competência se relaciona com o fazer prático, por outro questiona-se: como é possível atestar se um sujeito desenvolveu ou não competências? Competências são mensuráveis? Esses e outros questionamentos estiveram presentes ao longo desta pesquisa.

Competência aqui é entendida no sentido mais amplo, para possibilitar aos sujeitos enfrentarem situações-problema e encontrarem caminhos para realizar aquilo que já sabem intuitivamente, mobilizar os saberes e, por meio da ação, fazer uso do conhecimento tácito. Sobre competência, os professores afirmam:

PGSE- '[..] é um conjunto de habilidades e conhecimentos que a pessoa desenvolve ao longo da sua formação e a própria noção de competência é complicada porque competência está relacionada a um fazer prático, então, se você coloca essa noção de competência a um fazer prático muitas vezes você desconhece os conhecimentos que são historicamente produzidos pela humanidade. A minha noção de competência vai mais na relação de conhecimentos, habilidades e conteúdos'.

PCRR- 'Competência é a capacidade de mobilizar todos os seus conhecimentos, habilidades para executar uma ação, uma tarefa com desenvoltura alcançando os objetivos esperados'.

Nessa perspectiva, ter competência e saber fazer algo é estabelecer um elo entre conhecimento e inteligência e, também, entre o saber explícito e o implícito. Sobre o conhecimento explícito, Machado (2002) ressalta que o rol de disciplinas escolares objetiva realizar o mapeamento do conhecimento na dimensão explícita. Sendo assim, procura desenvolver competências pessoais, de modo que o conhecimento explícito esteja estritamente ligado ao conhecimento tácito. É possível analisar que, ao contrário do que se costuma pensar, as disciplinas em si não deveriam ter apenas competência específica a desenvolver, mas sim, estabelecer uma rede de saberes que juntos concorreriam para competências amplas, ligadas às pessoas, como, por exemplo, capacidade de se expressar, de se comunicar, de argumentar, de pensar criticamente.

Nesse sentido, Machado (2002, p. 149) esclarece que “tal enraizamento”, fundamental para fomentar a emergência do conhecimento, significa uma inserção do conhecimento disciplinar em um contexto mais amplo, em uma realidade plena de vivências”, por isso a necessidade de contextualizar o conhecimento. As falas dos alunos- professores demonstram que competência é desenvolvida ao longo da vida e não em uma formação pontual e isolada, veja a seguir:

AP8- ‘Competência são todos os elementos que você reúne durante sua vida, durante a caminhada acadêmica, durante a caminhada da experiência que a vida vai nos ensinando, a educação vai mostrando e a cada dia a gente vai adquirindo esses elementos para que a gente desenvolva essas competências, de maneira que as mesmas venham ser o diferencial, algo que você faça que seja o diferencial [...]’.

Outra perspectiva de análise do termo competência é a realizada por Zarifian (2001, p. 68) que a relaciona a uma tomada de iniciativa, ao fato de o indivíduo “assumir responsabilidade diante de situações profissionais com as quais se depara”. Nesse sentido, diferentemente do que afirma Machado (2002), para Zarifian (2001) a competência não está no sujeito, logo, ele escolhe assumi-la ou não, isto, implica a pessoa assumir responsabilidade em uma situação de trabalho em que esteja responsável. Observa-se nas falas dos sujeitos essa concepção:

AP3- ‘Competência acho que seja questão de habilidades, a pessoa ter competência para exercer algo, para desenvolver certas coisas dentro daquilo que lhe é atribuído, lhe é delegado para que ele possa ter competência para desenvolver certas funções’.

Diante disto, cabe analisar que a concepção de competência enfatizada pela aluna-professora é semelhante à defendida por Zarifian (2001), que entende que a competência pode ser delegada por alguém que esteja em uma posição superior, ou seja, é quando se confia uma responsabilidade a alguém e cabe a este assumir ou não.

A tomada de decisão ou iniciativa significa buscar uma resposta adequada para se sobressair com êxito nas situações imprevisíveis, contudo, requer a mobilização dos conhecimentos preexistentes, sem deixar de considerar a criatividade de cada pessoa. Sobre isso, os sujeitos entendem competência como:

AP9- ‘São conhecimentos, as habilidades que você precisa dominar, conhecer o campo que você está estudando para você ter mais facilidade em desenvolver [...], principalmente, quando se trata de ensino- aprendizagem nós devemos buscar essas competências as quais contemplam a educação’.

AP7- ‘Competência de desenvolver atividades que possam desenvolver a aprendizagem dos alunos. Eu preciso ser competente ao desenvolver meu trabalho, competência de fazer do meu trabalho algo que traga resultados significativos para aprendizagens das crianças’.

Analisando a concepção de competência presente nas falas dos sujeitos, entende-se que do ponto de vista empresarial parece muito pertinente a relação utilitarista de competência e saber-fazer, no entanto, do ponto de vista educacional, isto requer uma análise mais criteriosa de diversos fatores que envolvem o processo de formação humana.

Com base nas análises das entrevistas, percebe-se que a concepção de competência dos sujeitos é próxima à definição que a maioria dos autores pontuam, entretanto, apresentam alguns pontos divergentes, como, por exemplo, a competência depende do sujeito, está nele ou é uma responsabilidade assumida. Mas, no geral, a maioria dos sujeitos compreendem que competência se resume ao saber- fazer, ao fazer prático, sendo, portanto, competência equivalente à ação do indivíduo.

Assim, vimos que o entendimento de competência vem sempre alinhado ao desempenho, à qualidade, à satisfação, ação da pessoa assumir valores éticos para o envolvimento pessoal na função ou atividade profissional. Neste aspecto, entende-se que dentro dos requisitos profissionais, é possível, sim, que sejam construídos referenciais de competências, visto que os pares reconhecem e, por vezes, atestam as competências e habilidades esperadas de um profissional em processo de formação como, por exemplo, no caso dos alunos- professores do curso de pedagogia do PARFOR/UFMA. Espera-se que eles, por

já possuem uma prática pedagógica, melhorem suas ações partirão adquirir os conhecimentos teóricos- práticos no processo formativo.

Esse desenvolvimento é contínuo e, também, coletivo, porque sempre haverá situações que excedem a competência de um indivíduo e, neste caso, ele terá que recorrer a seus pares, para solucionar um problema. Por um lado, a competência associa responsabilidade coletiva, daí a necessidade do trabalho em equipe, dos objetivos comuns, da coletividade para alcançar resultados desejáveis e, por outro, exige também critérios de individualidade.

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO PEDAGOGO NO CONTEXTO CURRICULAR DO PARFOR

Investigou-se, junto aos sujeitos, *quais competências e habilidades o curso pretende desenvolver nos alunos-professores*. Os participantes responderam:

CG1- ‘A principal competência e habilidade é ele saber entender de infância e diferenciar infância de criança [...] eu acho que essas habilidades e competências que ele tem que desenvolver seria no manejo, no trato com a criança. [...] eu acho que a maior possibilidade que ele possa melhorar a sua prática já que ele é professor, é ter esse conceito do que é infância, do que é criança e como o professor da educação infantil precisa dessas habilidades e competências para desenvolver esses dois conceitos’.

Essa competência o aluno-professor afirma ter desenvolvido:

AP10- ‘Só depois que eu adentrei na faculdade e comecei a aprender o que é infância, aprender as teorias de Piaget de como conhecer a criança, o eu da criança, aquelas questões todas que a gente aprende na faculdade [...] eu fui vendo as questões que eu tinha dificuldade e fui botando de lado as que eu não tinha dificuldade e fui começando a trabalhar as que eu tinha dificuldade trazendo a teoria para minha prática dentro de sala de aula. Então, isso me ajudou muito, essas questões de conhecer o eu da criança principalmente essa da educação infantil que está em processo de formação’.

Na visão da coordenadora,

CC2- ‘As competências no curso estão voltadas para a ação desse professor na educação infantil, nos anos iniciais, para a gestão de sistemas educacionais e para a formação de formadores. [...] uma das competências seria ensinar, é uma grande competência e várias habilidades teria que ter para montar, várias habilidades dão conta de uma competência X [...]’.

Em perspectiva semelhante, os professores entendem que a principal competência e habilidade é:

POTE- ‘Ser capaz de atuar na educação infantil, nos anos iniciais e gestão’.

PHCI- ‘Docência, planejamento e gestão de sistemas educacionais, pesquisa e investigação, trabalho e desenvolvimento de projetos de extensão’.

Nesse sentido, a competência profissional que o curso de Pedagogia do PARFOR/UFMA objetiva desenvolver nos alunos-professores requer a capacidade de dominar, integrar e mobilizar saberes de diversas áreas, sejam elas teóricas, técnicas ou práticas. Assim sendo,

[...] as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado. (Tardif, 2002, p. 41).

Em outros termos, a competência profissional se fundamenta nos saberes científicos e pedagógicos e os docentes em formação se apropriam dos mesmos para se tornarem reconhecidamente profissionais e isto vai além da mera condição de saber fazer algo, de saber lidar com os alunos e com a sala de aula, pois envolve uma gama de competências e habilidades imprescindíveis para a vivência profissional.

Por outro lado, existe um conjunto de saberes considerados experienciais, que, como o próprio nome já sugere são adquiridos no âmbito da prática e que, portanto, não estão plenamente sistematizados em teorias. Eles se integram a ela como partes constituintes do fazer docente, o qual possibilita que os professores interpretem, compreendam e orientem sua profissionalidade nas mais diversas dimensões.

É, pois, no fazer diário das suas atribuições que os professores se veem diante de situações concretas que nem sempre são passíveis de definições estritamente teóricas, exigindo desses profissionais competência e habilidade pessoal para enfrentar os dilemas e desafios próprios da sua área de atuação. O que se analisa aqui é que essas situações imprevisíveis se tornam um processo também de formação e oportunizam aos profissionais adquirir o que Bourdieu chama de “*habitus*”, ou que Tardif (2002, p.49) associa a “certas disposições adquiridas na e pela prática real”.

Esse “*habitus*” vai tecendo o processo formativo do educador, de maneira que este, a partir de suas vivências vai aprimorando seus saberes, suas formas de saber- fazer e saber-ser, tanto pessoais quanto profissionais e que, em certa medida, são validados nos espaços de

atuação, sobretudo, na sala de aula, na escola, como lugar privilegiado de formação contínua e desenvolvimento de profissões.

Conforme já enfatizado, a atuação docente requer uma rede de interações que envolvem a comunidade escolar, especialmente os alunos, os espaços de formação e produção do conhecimento representados aqui pelas universidades e centros de formação, bem como a própria sociedade em geral.

Nesse conjunto de interações, os professores aprendem e ensinam valores, atitudes, competências e habilidades. Isso requer deles uma identidade docente para atuarem como atores de interações sociais, compreendendo que há um conjunto de normas e, também, embates que perpassam seu trabalho. Observe-se o que afirma a professora sobre o que o curso deve favorecer aos alunos-professores:

PCRR- ‘Desenvolver um processo formativo que contribua para compreensão da problemática educacional maranhense em seus aspectos filosóficos-históricos, socioeconômicos e políticos- culturais; contribuir para a construção de alternativas às demandas educacionais do Estado do Maranhão a partir do desenvolvimento de uma formação problematizadora da realidade afim de proporcionar uma formação que possibilite a busca de estratégias e soluções para os desafios do processo ensino- aprendizagem’.

Em síntese, além dos saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos, os professores precisam desenvolver ainda os saberes experienciais, pois, é nas relações do campo profissional, nos espaços de atuação que são validadas tais competências e saberes docentes. Nesse sentido, compactua-se com o pensamento de Tardif (2002), o qual afirma que o saber docente é essencialmente heterogêneo, ou seja, é plural e múltiplo e são esses diversos saberes que compõem a competência profissional do professor.

Perguntou-se aos professores e aos discentes *como eles definem um professor competente*. No que concerne às respostas dos professores, identificaram-se, a partir das falas a seguir, posicionamentos semelhantes: 03 (três) entendem que perpassa o compromisso ético, social, político e profissional do fazer pedagógico e da competência técnica de saber-fazer e 01 (uma) entende que é aquele capaz de desenvolver o seu trabalho e consiga fazer análise da realidade e intervir nela.

Seguem as falas dos sujeitos:

PHCI- ‘Como um educador que assume o compromisso de transformação social através do processo educativo, assumindo compromisso do fazer pedagógico dentro de suas condições e realidade social, consciente de sua

ação enquanto educador/professor no trabalho com o currículo escolar e que tenha compromisso com as ações docentes de forma que entenda, prioritariamente, as carências do conhecimento formativo dos alunos’.

PCRR- ‘Perpassa por muitos aspectos, inclusive formativos. Compromisso ético, social, político, profissional, competência técnica de saber fazer, ninguém ensina aquilo que não sabe! A compreensão da sua função social enquanto cidadão e profissional’.

PGSE- ‘Eu defino um professor que é compromissado no seu fazer pedagógico que de fato ele tenha conhecimentos, esses conhecimentos que ele vai construindo no processo de formação que não é acabado, é apenas inicial e que ele possa a partir daí refletir a sua prática e acima de tudo fazer com que os alunos aprendam porque eu acho que o compromisso do professor é fazer com que os alunos tenham uma aprendizagem com qualidade para além das estatísticas’.

POTE- ‘Professor competente é aquele capaz de desenvolver o seu trabalho, que consiga fazer análise da realidade e intervir quando necessário, colaborando com seus pares e educandos’.

Em relação aos alunos-professores, 03 (três) responderam que o professor, para ser competente, precisa gostar da profissão; 04 (quatro) responderam que precisa ter compromisso, responsabilidade e ética profissional e 04 (quatro) afirmaram que é necessário buscar sempre novos conhecimentos e se renovar sempre.

Observem-se também os depoimentos a seguir:

AP4- ‘Ter responsabilidade, trabalhar o ambiente para que seja acolhedor, ter empatia tanto com os colegas quanto com os alunos, tratar todo mundo por igual sem fazer distinção [...]’.

AP6- ‘Todo profissional da área da educação deve buscar sempre novos caminhos porque a todo tempo o conhecimento se transforma, então, o professor precisa se renovar, principalmente o professor da educação infantil [...]’.

AP7- ‘Um profissional competente é aquele que está sempre disposto a novas formações, a novos conhecimentos, que esteja sempre disposto a inovar, a procurar, a pesquisar coisas que possam trazer novos conhecimentos para ele como profissional [...]’.

AP8- ‘Ele precisa ter ética profissional, profissionalismo, respeito pelos colegas [...]’.

AP9- ‘Para ser um profissional competente precisa gostar do que faz [...] buscar sempre aprender, conhecer a realidade dos alunos [...]’.

AP10- ‘O professor que sabe ouvir o aluno, além de ser humilde. Então, ele tem que saber ouvir o aluno e depois compartilhar o conhecimento. Bom profissional tem que está em busca do conhecimento [...]’.

AP11- ‘Eu penso que a gente precisa se comprometer com a educação, a gente precisa ter compromisso’.

Conforme já ressaltado, a competência está atrelada à individualidade do sujeito e, conseqüentemente, à sua disponibilidade em assumir a postura de ser competente ou não. E

isto é evidenciado nas falas dos sujeitos, visto que tanto os professores quanto os alunos-professores definem um professor competente como sendo aquele detentor de algumas características ou atributos condizentes com a função a ser exercida, sem deixar de considerar valores pessoais imprescindíveis à vivência social e profissional, como, por exemplo, o compromisso, a responsabilidade e a ética profissional.

Percebe-se que esses atributos pessoais e profissionais compõem um conjunto de saber-fazer e saber-ser, que não se adquire apenas no processo formativo, mas, sim, ao longo da vida. Contudo, entende-se que a competência técnica é desenvolvida dentro do percurso formativo do professor, que, ao se apropriar de vários saberes teórico-práticos, constrói a identidade docente que irá nortear sua ação profissional.

É, pois, a partir dos comportamentos esperados que se coloca o parâmetro para determinar se o profissional é ou não competente e isto só é possível quando se tem a ideia do que se espera daquele profissional, em outras palavras, quais são as suas atribuições, quais expectativas ele deve atender, portanto, se materializa aí o objetivo da formação em que se coloca como questionamento qual profissional se deseja formar, para qual sociedade. Nesse sentido, o currículo serve como instrumento mediador desses objetivos de formação, traduzindo as ações e práticas formativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acelerado processo de globalização da economia e a utilização de tecnologia de ponta no mercado produtivo trouxe a necessidade de formar mais e melhor as novas gerações de cidadãos para viver em uma sociedade informacional e do conhecimento. É nesse contexto que se inserem os discursos de necessidades de melhoria da qualidade da educação e a implementação de reformas curriculares para inserir a educação nas mudanças do cenário mundial.

O termo competências é transplantado do mundo do trabalho para a área educacional, modificando inclusive as diretrizes curriculares nacionais para a formação docente e trazendo consigo alterações na formação docente, no que se refere ao currículo por competências. No entanto, essa discussão de competências na formação docente enfrenta resistência por parte dos sujeitos envolvidos na operacionalização dos currículos nos cursos de formação.

É nesse contexto que a preocupação com a formação de professores ganha destaque, a partir da década de 1990 e nos anos seguintes são colocados em prática programas de caráter emergencial, como o PARFOR, visando formar em nível superior professores que atuam na educação básica sem formação mínima exigida pela LDBEN.

A partir dos dados da pesquisa, constatou-se que a noção de competência que os sujeitos possuem está relacionada com o saber-fazer, isto é, com a capacidade dos sujeitos de mobilizarem diferentes saberes para resolver uma situação-problema do cotidiano. Sendo assim, competência está atrelada à individualidade da pessoa. Dessa forma, a competência a ser desenvolvida deve estabelecer um elo entre conhecimento e inteligência, assim como entre o saber explícito e o implícito.

A pesquisa permitiu perceber que a formação ofertada pelo PARFOR/UFMA procura ir além de desenvolver competências, pois a preocupação maior é com a formação humana de um educador que esteja engajado ética e politicamente com a educação em uma perspectiva de transformação da realidade que está posta, colocando, assim, a educação a serviço de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: Mec, 2009^a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 25 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, nº 123. Seção 1. Brasília, DF, 01 de jul. de 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica- PARFOR PRESENCIAL- manual operativo**. Brasília: CAPES, 2014. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Resolução nº2 de 1 de julho de 2015. Defini as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de julho de 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabete. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP& A, 2002. p. 115-143.

MACHADO, Nílson José. Sobre a ideia de competência. *In*: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nílson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias (Org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 137- 154.

MARANHÃO. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR**. São Luís: UFMA, 2010.

MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia PARFOR, Turmas Especiais Edital CAPES nº 19**. São Luís: UFMA, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1pWL5XOTp-5MKEN-oO9k6re8p5TaTWr9w>. Acesso em: 13. Nov. 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

PERRENOUD, Phelippe. A formação dos professores no século XXI. *In*: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nílson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias (Org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-33.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STROOBANTS, Marcelle. A qualificação ou como se ver livre dela. *In*: DOLZ, Joaquim *et al* (Org.). **O enigma da competência em educação**. Tradução: Cláudia Schilling, Porto Alegre: Artmed, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Clacso, 2007.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. Tradução Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2001.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

Recebido em: *Maio/ 2024*

Aprovado em: *Julho/ 2024*

A ética como condição indissociável do *ser mais* em Paulo Freire

Geraldo Mateus de Sá*

Resumo

Este artigo aborda a temática da ética freiriana em sentido da totalidade do ser humano, considerando a viabilidade ou a inibição da conduta humana segundo os valores socialmente adquiridos. Nesse sentido, Paulo Freire asseverou que é em comunhão entre os seres humanos que a ética, de fato, concretiza-se. Por essa razão, toda escolha ética é, na verdade, uma escolha política. Isso implica, portanto, a necessidade de o oprimido autolibertar-se para poder dizer ética e politicamente a sua palavra libertadora. Como resultado, espera-se que a compreensão do legado ético freiriano contribua para a promoção de uma educação libertadora e humanizadora de homens e de mulheres, de educadores e de educandos.

Palavras-chave: ética; liberdade; Paulo Freire.

Ethics as an inseparable condition of be more in Paulo Freire

Abstract

This paper addresses the question of Freirean ethics in the sense of the totality of the human being, considering the viability or inhibition of human behavior according to socially acquired values. In this sense, Paulo Freire asserted that it is in the communion between human beings that ethics really materializes. For this reason, every ethical choice is in reality a political choice. This supposes, therefore, the need for the oppressed to liberate themselves to be able to speak their liberating word ethically and politically. As a result, it is hoped that an understanding of Freire's ethical legacy will contribute to the promotion of a liberating and humanizing education for men and women, educators, and students.

Keywords: ethics; freedom; Paulo Freire.

La ética como condición inseparable del ser más en Paulo Freire

Resumen

Este artículo aborda la cuestión de la ética freireana en el sentido de la totalidad del ser humano, considerando la viabilidad o la inhibición del comportamiento humano según los valores socialmente adquiridos. En este sentido, Paulo Freire afirmó que es en la comunión entre los seres humanos donde se materializa verdaderamente la ética. Por este motivo, toda elección ética es en realidad una elección política. Esto supone, por tanto, la necesidad de que los oprimidos se auto liberen para poder decir ética y políticamente su palabra liberadora. Como resultado, se espera que la comprensión del legado ético de Freire contribuya a la promoción de una educación liberadora y humanizadora para hombres y mujeres, educadores y estudiantes.

Palabras clave: ética; libertad; Paulo Freire.

*Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/Goiás). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). Professor da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e da SEDUC/PA. Membro do Núcleo de Estudos Corpo, Cultura, Linguagem e Expressão (NECCEL/UFSJ) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Social (GEPES/UEPA).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4189-5288>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2445557074666487>. E-mail: geraldomateusdesa@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Em linhas gerais, a ética é uma teoria filosófica que fundamenta a compreensão dos princípios os quais orientam as ações humanas na perspectiva das noções de bem e de mal. Do grego *ethos*, quer dizer hábito, comportamento, modo de ser. No campo filosófico atual, abrange discussões e reflexões em uma vasta área do conhecimento, como na ciência, na política, na psicologia, na educação, na pedagogia, etc. Reflete sobre as razões de se almejar a justiça, a liberdade, o bem-estar social e a outras tantas questões imanentes à conduta humana em sociedade, em relação com/ao outro.

O termo ética, assim como a liberdade, está no rol daqueles mais utilizados na filosofia e nas ciências humanas de maneira geral, tal como é portador de várias conceitualizações e definições, às vezes até divergentes ou mesmo contraditórias entre si, a depender de seu referencial de origem. Na filosofia, esse conceito se desdobra em diferentes acepções e linhas de abordagem. Como área de destaque na filosofia, estuda os princípios que orientam as ações humanas e a capacidade de, em liberdade, os seres humanos avaliarem e fazerem suas escolhas no âmbito daquilo que consideram bem ou mal, certo ou errado, justo ou injusto, etc. Portanto, não existe conduta ética sem liberdade e sem relação com o outro.

Mesmo aparecendo, de forma explícita, uma única vez em *Pedagogia do oprimido*, qualitativamente, é um dos conceitos que mais baliza o discurso freiriano. É uma palavra forte, cheia de sentido na vida de Paulo Freire. E, se entendida de maneira mais universalizante no seu sistema pedagógico, é teoria e ação, é práxis de homens e de mulheres existindo em liberdade, consigo mesmos e com os outros. Somente existe ética no âmbito das relações e das ações humanas perpetradas em sociedade.

No sistema freiriano, em particular, a noção de ética tem sentido de práxis, porque não é somente reflexão, mas todo o quefazer em consideração à existência do outro. Sem delongar no vasto campo de discussão das questões éticas gerais, as inferências constituídas, neste texto, remetem exclusivamente ao ponto de vista ético freiriano vinculado à educação como prática da liberdade. Isso significa tomar esse recurso em defesa da libertação, da dignidade dos oprimidos. Em sentido mais amplo, vale lembrar que Paulo Freire não sobrepõe os seres humanos a outras formas de vida com as quais compartilham o mesmo mundo. Defendeu, sim, a necessidade de se interiorizar a exigência ética do limite de *ser livre*, não

através do medo ou da licenciosidade, mas da autolimitação do senso de fazer ou de deixar de fazer algo.

SER ÉTICO PARA *SER MAISEM* PAULO FREIRE

A liberdade, que não se efetiva numa situação solipsista, é condição imprescindível da ética enquanto práxis política, social, cultural, pedagógica. A visão de homem e de mundo, nesse sentido, vincula-se à liberdade como condição fundamental de toda eticização possível. Paulo Freire entendeu que a liberdade, se temerosa de determinado castigo, não eticiza. Ao contrário, o castigo não permite escolher, cria docilidade, silencia e subjuga. E pessoas silenciadas não denunciam as injustiças e, muito menos, falam por si mesmas. Só existe ética na condição de se *estar sendo* livre, em coerência com o que se fala e o que se pratica. Desse modo, “[...] a coerência não é um favor que fazemos aos outros, mas uma forma ética de nos comportar” (Freire, 2000, p. 45) e de ser com o outro. Por isso, homens e mulheres precisam fazer-se livres para escolher a forma de como ser eticamente na sociedade.

Toda noção ética é uma construção antropológica e sociopolítica, que viabiliza ou inibe a conduta humana, regida por um rol de valores socialmente adquiridos. É na comunhão entre os seres humanos que a ética se concretiza, não na forma de uma conduta ascética ou impositiva. A dimensão ética implica escolha, aceitação, convicção e, prioritariamente, ser livre. E toda escolha ética é, na realidade, uma escolha política. Logo, o oprimido autolibertar-se para poder dizer ética e politicamente a sua palavra é uma das principais implicações do pensamento de Paulo Freire.

Sua concepção ética é, com distinção, libertadora e humanizante; por isso, vinculada à condição existencial de todo ser humano oprimido precisar superar as causas da opressão individual e coletiva. Nesses termos, sua postura ética encontra-se no “[...] ensinamento da inconformidade diante das injustiças, o ensinamento de que somos capazes de decidir, de mudar o mundo, de melhorá-lo” (Freire, 2000, p. 75) a fim de vencer a contradição da presença dos seres humanos numa sociedade de classes, onde existem oprimidos e opressores em superabundância.

De tal modo, a educação que se pretende ética e eticizante é, portanto, uma educação da indignação. Na relação de Paulo Freire com o mundo concreto sempre afloraram questões muito pontuais, em que se apresentava uma crítica às grandes cosmovisões, como a

ética transcendental ou a epistemologia essencialista, o que o levou “[...] a questionar a existência de uma teleologia política com fins perfeitamente claros e delimitados” (Mejía, 2014, p. 66) da realidade humana.

Por conseguinte, esse educador sempre falou de uma ética que se opõe a toda ação desumanizante, como a opressão, a injustiça e a exploração. Assim sendo, ela senta suas bases na solidariedade enquanto compromisso de lutar para oprimidos e opressores vencerem a desumanização que, igualmente, coisificam-nos. A pretensão freiriana foi, por certo, que homens e mulheres, uma vez objetificados, pudessem libertar-se e tornar-se sujeitos de sua própria história. Dessa visão compreende-se que um “[...] direito de que resulta a desumanização das classes populares” (Freire, 2020b, p. 125) nem é moralmente direito e muito menos ético. Mesmo sendo legal ou admitido socialmente, tudo que desumaniza afronta a ética e a dignidade humana. No entanto, superar o problema da injustiça não é fácil, ainda mais distanciado dos preceitos éticos que, necessariamente, precisam ser, em consequência, libertadores. Caso contrário,

[...] não nos tornamos seres éticos, não saberemos o que significa ser ético, no que nos faltaria aquele ponto de referência. Um dos requisitos éticos que temos como seres históricos é a busca da coerência. É precisamente a falta de coerência histórica que explica o machismo¹ do homem oprimido, [...] que proibia sua esposa oprimida de aprender a ler. Então, a questão de identidades complexas não é apenas técnica, ou política, ou pedagógica; é também uma questão ética (Freire, 2014, p. 98).

E por ser essa uma questão ética, o projeto de sociedade idealizado por essa perspectiva relaciona-se a uma ética condizente à justiça social e à solidariedade humana. Sua coerência, entretanto, “[...] não é medida por afinidade ou fidelidade a determinada teoria, mas é determinada fundamentalmente por opções éticas que acompanham a sua práxis” (Streck *et al.*, 2014, p. 10-11), ou a forma de o ser humano existir no mundo por ele criado, mas que se refaz em constante transformação.

Paulo Freire reconheceu a diferença como riqueza fundamental da humanidade. Na esteira do respeito àquilo que se faz diferente, em sentido de uma educação libertadora, foi que

¹ Para o psicanalista, filósofo humanista e sociólogo Erich Fromm (1977, p. 142), a “[...] dominação da mulher pelo homem é o primeiro ato de conquista e o primeiro emprego da força no sentido da exploração do semelhante...”, o que tal-qualmente foi motivo de crítica por parte de Paulo Freire em relação aos princípios quase que absolutos do patriarcalismo arraigado na sociedade brasileira, inclusive entre os oprimidos.

propôs uma ética universal para o ser humano. Sob esse prisma, estar no mundo exige ser livre, íntegro e ético, numa espécie de *modus operandi* da exigência existencial da condição humana. A ética universal do ser humano, como assim a propôs, não é determinista². Não visa a igualar as diferenças ou a ser uma categorização abstrata das ações e do comportamento humanos em sociedade. Assim escreveu:

Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. [...] Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um *a priori* da História (Freire, 1996, p. 18).

Vocação essa que, de alguma maneira, concretiza-se como natureza humana em processo de libertação. Por ser capaz de se reinventar, o homem livre busca constantemente *ser mais*, porquanto nada do que pode ser humanizado está posto de forma definitiva à experiência humana. Dito de outra forma, “[...] significa que o ser humano se move para constituir a sua humanização” (Leite, 2021, p. 3), reconhecendo a necessidade de reinventar, em seu tempo histórico, o processo civilizatório. E a educação crítica e libertadora é a instância privilegiada para ocorrer, concomitantemente, o processo de eticização e de libertação.

Tal noção ética prescinde da necessária luta pela libertação do oprimido, dos *deserdados da terra*, de seus lares, das escolas. O propósito de uma ética libertadora, nessa compreensão, é garantir que todo ser humano viva com dignidade e não seja opressor de si mesmo nem do outro. A isso se poderia, da mesma forma, chamar de ética do oprimido em paralelo à pedagogia do oprimido que, através da sua palavra eticizante, anuncia as boas novas da libertação e denuncia as situações opressivas. Na lógica de uma e da outra, toda “[...] opressão é um fenômeno concreto, histórico, existencial, vivencial, vivido, na concretude da carne, do corpo dilacerado das grandes maiorias excluídas da mesa do pão, do diálogo, da alegria, da vida” (Andreola, 2014, p. 88) e da educação humanizadora. A partir de um sentido

² Há que se entender que, em Paulo Freire, a História é vista como tempo de possibilidades, pois compõe a habilidade humana de observar, conhecer, comparar, avaliar, fazer escolhas e rupturas e, acima de tudo, eleva o homem à condição de responsável por suas ações no mundo e em relação ao outro. Apenas o homem é capaz de ser ético ou de transgredir os princípios da sua própria eticidade. Assim sendo, não se pode “[...] educar para a democracia, para a liberdade, para a responsabilidade ética na perspectiva de uma concepção determinista da História” (Freire, 2000, p. 126), o que é contestado peremptoriamente pelo respectivo educador em todo o seu pensamento.

ético universal, foi que Paulo Freire sugeriu pensar as relações humanas radicalizadas no educador e no educando que, em comunhão, eticizam e libertam um ao outro.

Todo ser vivo habita o mesmo mundo que os seres humanos, mas apenas esses, enquanto seres conscientes de si, são capazes de dar sentido a sua realidade e eticizá-la. É endereçado a esse mundo em comum que Paulo Freire propôs uma ética que visualiza “[...] a solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres” (Freire, 1996, p. 11) desejosos de um mundo melhor. Assim, a solidariedade, como compromisso histórico, assenta a ética universal do ser humano na concreticidade em que esse radica seus sonhos, utopias, projetos, esperanças...

A ética, em qualquer configuração teórica é, antes de tudo, humana. Pensa as situações humanas, mesmo que, em alguns casos, não consiga fugir de um delineamento formal, abstrato ou fatalista. Nenhuma configuração ética, portanto, é absoluta. Tal como os seres humanos, que são mutáveis e suscetíveis a riscos, os modelos éticos sujeitam-se às mesmas contingências. Por essa razão, inexistente uma ética sempiterna ou desconexa das situações humanas intrínsecas na dinâmica do mundo. Não existe, por exemplo, ética entre os tigres ou entre as abelhas. Apenas os seres humanos são categorizados como éticos e, em sentido oposto, antiéticos. São seres axiológicos, que hierarquizam seus valores e crenças, ao mesmo tempo que, existencialmente, escolhem como ser e existir no mundo que, inclusive, podem transformá-lo.

De uma perspectiva ética humanizadora, com claro senso de justiça social, Paulo Freire recusou o fatalismo neoliberal. Isso o colocou numa posição de vanguarda em relação às concepções pedagógicas conservadoras, preocupadas com uma ética desenraizada do homem concreto e alheia às emergências políticas, educacionais, pedagógicas e sociais. A concepção ética neoliberal, por ora atual e contraditória, inclusive na realidade brasileira, exigida pelo mercado, é uma ética malvada e impassível. Ela silencia o grito do oprimido e se cala ante a opressão que os moralistas revestem de moralidade.

Diante da ética do mercado, caracteristicamente individualista, da qual oprimidos e opressores são reféns, Paulo Freire sugere “[...] lutar pela ética universal do ser humano, pois ela corresponde a uma natureza humana que se vem constituindo através dos tempos” (Freire, 2016, p. 392), como na ação libertadora da pedagogia do oprimido. Daí, o senso de libertação

freiriana de que a “[...] opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (Freire, 2019a, p. 90), o que é contrário a uma perspectiva ética, por assim dizer, universal e libertadora, que impossibilita a continuação da ação necrófila do opressor.

É em nome da utopia de uma ética universal, compreensiva de todo ser vivo, que deve ocorrer a urgente transformação do ser humano, para que se superem as injustiças desumanizantes e, por consequência, destruidoras do mundo, que não pertence unicamente aos seres humanos. Tal concepção implica a consideração ao outro, a afeição ao mais frágil, o respeito à vida humana, vegetal, animal e o amor ao mundo, “[...] o cuidado com as coisas, o gosto da boniteza, a valorização dos sentimentos” (Freire, 2000, p. 66), o esperar de *ser mais...* Essa compreensão da vida e do mundo opõe-se, radicalmente, aos reducionismos da ética mercadológica. Consoante a Paulo Freire, é impossível uma democracia autêntica estabelecida nesse tipo de ética, que apenas se deixa excitar pelo lucro, que instaura e preserva a opressão. De outro lado, fundamentou a crença na democracia através da competência de quem resiste às ideologias opressivas de seu momento histórico.

O autor de *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2014, p. 102) assegurou que “[...] o foco da educação no mundo neoliberal transforma-se verdadeiramente em como se transformar num consumidor compulsivo, como se transformar em uma máquina eficiente de conhecimento, sem propor quaisquer questões éticas” sobre as situações que produzem oprimidos e opressores. Nesse sentido, Fromm (1977, p. 45) entendeu que “[...] consumir é uma forma de ter, e talvez a mais importante da atual sociedade abastada industrial”, a qual produz ricos e miseráveis, opressores e oprimidos. Diante disso, os educadores têm compromisso ético de denotar as situações de opressão e, conseqüentemente, de desumanização. Oprimir e desumanizar são ações que afetam profundamente a compreensão política, pedagógica e ética freiriana.

Por esse motivo, reserva-se à educação uma prática antropológica, ética e política em sua essência. Papel importante tem a prática educativa libertadora no processo de eticização. Na concepção freiriana, toda prática educativa libertadora valoriza o exercício da vontade, da decisão, da resistência sem, contudo, excluir as emoções, os sentimentos, os desejos, os limites intrínsecos à condição humana. Valoriza, em alto grau, a consciência na história e, acima de tudo, preconiza o sentido ético da presença do ser humano no mundo, no

qual a história deve ser percebida como possibilidade e nunca com determinação ou fatalidade (Freire, 2000) em relação à experiência humana enquanto ação criadora.

Educadores e educandos possuem, nessa acepção, fundamental responsabilidade ética e social na construção de uma sociedade menos má e de “[...] um mundo mais bonito ou menos feio, menos arestoso, em que se pudesse amar” (Freire, 2020a, p. 57), *ser mais* e existir com dignidade. O ser humano se torna bonito quando luta com alegria, esperança, ética, sonhos, utopias, etc. Por isso, o agente educativo precisa dar conta de que não é na licenciosidade que se aprende a ser ético ou íntegro. No entendimento do autor em comento, nem a democracia nem a liberdade inibem a rigorosidade. A vivência autêntica da liberdade significa aventurar-se, arriscar-se, criar. Portanto, a “[...] licenciosidade enquanto distorção da liberdade é que compromete a rigorosidade” (Freire; Faundez, 1985, p. 45) ética, pedagógica, epistêmica, metodológica, etc. A eticização é um compromisso individual e social, que depende do exercício da liberdade na concreticidade das relações humanas.

O processo educativo-ético (ético-educativo) é exigente de constante afirmação de seriedade. Isso demanda que o educador sério e ético não queira impor seu sonho ou tornar-se opressor. Nem a ética nem a liberdade são impositivas. A educação, assim, deve prescindir da formação humanizadora constante. Educador e educando, se alinhados à educação para a liberdade, não se alheiam à rigorosidade ética de suas relações, que são, notoriamente, relações eticizantes. Tais relações reclamam a rigorosidade ética na relação com as pessoas e com os fatos que, em algum sentido, afetam a vida privada e em sociedade. Diante disso, o educador não pode se calar em face do discurso que preconiza a impossibilidade de modificar o mundo, muito menos justificar ou ceder ao fatalismo.

Essa é uma questão importante em Paulo Freire e, por ora, mal compreendida. O rigor ou a rigorosidade de que tanto falou se estende desde a conduta ética até as questões relativas ao conhecimento. Logo, ser rigoroso do ponto de vista ético, epistemológico e metodológico, por exemplo, não é uma prática condizente ao autoritarismo. Conforme reiterou, a “[...] democracia e a liberdade não inviabilizam a rigorosidade” (Freire; Shor, 1986, p. 45) e, ao mesmo tempo, não se pode ser rigoroso sem ser criativo, pois toda criatividade só prospera em liberdade.

Ao se considerar o cuidado ético dos e para com os entes educacionais, a qualificação científica do professor ou da professora precisa condizer com sua integridade ética e rigor epistêmico, metodológico, no intuito de que ética e seriedade juntas não são avessas ao senso estético. Paulo Freire foi categórico ao dizer que duvidar, problematizar, dialogar é uma condição indeclinável do ato educativo. Como sujeito desse importante ato, o educador precisa reconhecer quando, por exemplo, não sabe. E quando isso ocorre, a atitude de procurar saber “[...] é um ato ético do educador ou da educadora sem o qual não se educa” (Freire, 2008, p. 45) nem se eticiza, muito menos se humaniza.

A compreensão ética proposta por Paulo Freire baseia-se na reflexão crítica da existência humana e avaliza a conquista da liberdade pelos próprios oprimidos. Assim sendo, as razões que ligam a educação à ética têm, por princípio, a formação de sujeitos que atentam para as situações de violência, injustiça, miséria e desumanização das relações humanas. A opressão desvincula a relação ética do homem com o mundo e com seus semelhantes. Daí a condição de ser impossível ocorrer formação humana alheia à vivência ética. Por isso,

[...] a formação ética dos professores deve acompanhar, deve ir de mãos dadas com a preparação profissional, científica e tecnológica de futuros professores e professoras de alfabetização. Os requisitos éticos estão se tornando cada vez mais críticos num mundo que está se tornando cada vez menos ético (Freire, 2014, p. 100).

A dinâmica pedagógica, à vista disso, tem como plano de fundo o diálogo eticizante, que promove o reencontro ético dos seres humanos com o mundo e com sua própria humanização em curso. Tão primeiramente quanto a liberdade e a ética, o conceito de diálogo “[...] permite fundamentar ações direcionadas à prática pedagógica e à criação de estratégias de ensino capazes de despertar o senso crítico, ético, estético e a criatividade do aluno” (Pinto, 2000, p. 67) enquanto sujeito em formação. Por esses motivos, pode dizer-se que é uma pedagogia assentada na ética, na atenção à dignidade e focalizada na própria autonomia do educando. A ética é uma força hominizadora constante em toda a obra freiriana. E a educação, para ser eticizante, precisa estabelecer o encontro ético do *eu* com o *outro*. Para além disso, certamente, não se efetiva a educação libertadora e humanizante como indica a pedagogia do oprimido.

Como forma de resistência à barbárie e à visão fatalista, o pensar ético de Paulo Freire opõe-se a toda forma de autoritarismo e desabona as circunstâncias negadoras da

possibilidade de *ser mais*. Por isso, resistir à maldade humana é, de acordo com a pedagogia do oprimido, um imperativo ético. A verdadeira humanização só é possível a partir da ética enquanto práxis libertadora, que só se concretiza, realmente, na dignidade vivida pelos oprimidos que superam a opressão sem, no entanto, desejar a posição do opressor.

Não há, portanto, libertação do oprimido sem recurso à ética e, igualmente, não existe práxis eticizadora sem liberdade. Tal como a educação precisa ser libertadora, a ética se molda nas mesmas exigências. Isso quer dizer que é preciso problematizar as causas da opressão e combater as injustiças que negam a liberdade e a ética enquanto vocação ontológica de todos os seres humanos. A esse respeito, quando se afirma que Paulo Freire toca nas dimensões ontológicas da opressão, não se quer dizer que tenha feito sua análise em nível abstrato, desvinculado das circunstâncias históricas, políticas, socioeconômicas, etc.

Todavia, não existe postura ética isenta de quaisquer circunstâncias contextuais. Paulo Freire mesmo postulou ser inadmissível que a prática educativa fosse neutra, o que condiciona não haver neutralidade ética possível entre educadores e educandos. A educação, como ação de formação humana, deve contrariar toda violação da ética, ou seja, ser contra toda forma de opressão. Por isso, a “[...] educação para a libertação, responsável em face da radicalidade do ser humano, tem como imperativo ético a desocultação da verdade” (Freire, 2020b, p. 108) a fim de que o oprimido mesmo dê conta da necessidade de se autolibertar.

EDUCAR E ETICIZAR

Educar e eticizar são formas de resistência contra a negação da dignidade humana que, em Paulo Freire, coincide com a possibilidade de homens e de mulheres se fazerem sujeitos; por isso, a prática educativa é sempre uma ação eticizante e politizadora. A ética humanizadora repercute, portanto, em todo o processo da educação libertadora. Assim, as relações pedagógicas devem ser práticas éticas condizentes às diferenças concomitantes ao contexto educacional.

Apenas os seres humanos podem fazer uma escolha que se qualifica como ética e, de modo igual, antiética. Ao alcançar a possibilidade de se tornarem éticos, também se tornam capazes de traí-la. A ética ou a conduta ética não constituiu algo infalível. Em virtude disso, Paulo Freire foi contundente ao dizer que não mais que “[...] os seres que se tornaram éticos podem

romper com a ética” (Freire, 1996, p. 52) de forma sumária ou inadvertida. A negação da liberdade ou da ética não ocorre fora do tempo histórico nem das circunstâncias existenciais dos seres humanos. Por essa razão, não é cabível entender a noção de ética sem considerar, na história, “[...] a capacidade do ser humano de observar, de conhecer, de comparar, de avaliar, de decidir, de romper, de ser responsável. De ser ético, assim como de transgredir a própria ética” (Freire, 2000, p. 126) e os limites da liberdade.

Muito menos razoável é pretender eticizar a partir de uma concepção determinista. O que existe é um *estar sendo* ético e um *estar sendo* livre. A ideia de inacabamento sugerida por Paulo Freire vale para a totalidade do homem e suas ações. Afinal de contas, a dimensão do ser humano não é anteposta ao mundo nem é um feito arrematado do destino. Todo esse processo implica a importância de ser agente da mudança, que é tão difícil quanto possível. Daí ser de grande importância compreender o “[...] papel da consciência na história, a questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites” (Freire, 2000, p. 39) circunstâncias, próprios da condição humana no mundo. Nessas circunstâncias, a ética se torna inevitável e, concomitantemente, possível de ser transgredida ainda que sua ruptura seja desvalor e não virtude.

A eticidade, contudo, depende do ser humano livre para dizer sua palavra ou para transformar, reinventar e, acima de tudo, humanizar o mundo. Faz isso enquanto pode ensinar e aprender, tornando-se sujeito da prática educativa que se desdobra na dimensão gnosiológica, estética, ética e política. Há uma exigência eticizadora inerente à prática educativa. Nessa perspectiva, valem as considerações de Paulo Freire ao reiterar que a ética

[...] é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da *pureza* em *puritanismo*. A ética de que [falava] é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar [itálicos originais] (Freire, 1996, p. 16).

Não resta dúvida de que a prática educativa sem ética não é apropriada nem libertadora. Na verdade, a qualidade ética dessa prática emana das entranhas mesmas da natureza humana que se constitui, historicamente, como vocação para o *ser mais*. Se a ética e a boniteza circundam o eixo dessa prática educativa, não é plausível pensar em educadores e em educandos apartados desse propósito. Para Paulo Freire, na politicidade, que é intrínseca à

prática educativa, estética e ética se entrelaçam para compor a essência da educação libertadora. E, de igual maneira, inexistente prática educativa distanciada dessa tríade constituinte do espírito humano. Mesmo a tão “[...] necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética” (Freire, 1996, p. 32) tal como do amor e da decência.

É impraticável ser boa educadora ou bom educador fora dessa assimilação. Docência e decência, em Paulo Freire, baseiam toda a noção da educação como prática da liberdade e da ética humanizadora. A ruptura com a boniteza conduz à imoralidade, que enfeia o mundo. Por isso, é inconcebível moralidade verdadeira sem a boniteza do ser humano. Por essa razão, a “[...] liberdade, na qual consiste toda moralidade, é um invencível arrancar-se de si mesmo em relação ao futuro” (Lacroix, 1972, p. 122) e ao outro. No momento em que se vive a veracidade necessária à ação de ensinar e de aprender ou de aprender e de ensinar, o ser humano participa “[...] de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (Freire, 1996, p. 24) de se acreditar não estar no mundo por acaso ou por acidente.

Paulo Freire concebeu uma pedagogia que se presta à boniteza da existência humana no mundo e com o outro. Prezou pela ética ao saber que nenhuma experiência ocorre fora da carregada “[...] e dramática relação entre autoridade e liberdade” (Freire, 2000, p. 34) entre o *eu* e o *outro*. Sua concepção pedagógica é impensável fora da de uma compreensão ética libertadora, sem que as pessoas e a sociedade se filiem ao comprometimento mútuo de humanizar e de lutar pela liberdade. Em concomitância ao exposto, humanização e liberdade são inerentes à ética que liberta e promove o *ser mais*. Sem verdadeira transformação ética das pessoas e da sociedade, não é possível libertação plena dos oprimidos; não se cumpre qualquer desígnio, nem ontológico nem existencial. Desse modo, “[...] o processo de transformação é estético, ético, político e cognoscitivo” (Freire, 2008, p. 77) e requer o reconhecimento, cada vez mais, não somente daquilo que se pretende transformar, mas igualmente das razões e das finalidades pelas quais se deve transformar algo ou mesmo como e por que se autotransformar.

A transformação do mundo ou dos seres humanos só pode ser autêntica a partir da ética e da solidariedade assentadas no processo civilizatório. Isso possibilita fazer da ação

pedagógica cotidiana o princípio da nova realidade, pois o “[...] novo já está em processo, brotando de nossas práticas transformadoras, solidárias com a luta dos espoliados” (Streck *et al.*, 2014, p. 17) para se libertarem e, de verdade, se humanizarem. Essa noção, claramente assimilada por Paulo Freire, entende que uma sociedade sem ética, pautada na insolidariedade, até pode existir, mas somente de forma mecânica, desumanizada. À frente das ações humanas, a responsabilidade ética e política não hesita “[...] ante o cinismo do discurso que diz que as coisas são assim porque não podem ser de outra maneira” (Freire, 2019b, 145). Logo, determinismo e fatalismo negam a ética e sustentam o servilismo irrefletido do oprimido.

Eticizar o ser humano é uma necessidade inadiável para a filosofia de Paulo Freire. E, do mesmo modo, a defesa da ética é indispensável à vida digna, por meio da justiça, da paz social e da liberdade. Em razão disso, o processo educativo libertador exige problematizar as causas da opressão. Educadores e educandos precisam agir eticamente com o outro, com o mundo e com a vida em geral (ética ambiental). No entanto, é sumamente importante reafirmar que o educador aqui referido foi um defensor perspicaz da ética e não do puritanismo ou do moralismo.

Como alguém que decidiu concretizar sua vocação ontológica do *ser mais*, Paulo Freire assegurou horror às práticas moralistas, bem como preceituou que nenhum puritanismo garante a integridade ética de alguém. Ao considerar a liberdade e a ética como práxis libertadora, vale realçar que o pensamento freiriano ainda faz brotar o sonho e a utopia de que o *ser mais* é sempre possível ao oprimido e ao opressor, que precisam libertar-se mutuamente de suas contingências, negações, injustiças, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em Paulo Freire, conceitos como ética, liberdade e *ser mais* são de grande relevância para a sua compreensão de ser humano. Essa trilogia, além da repercussão conceitual que implica grande parte de sua obra, foi também referência de sua práxis pedagógica. Nesse sentido, a visão ética freiriana se baseia numa acepção de homem e de mundo interdependente. Isso quer dizer que nenhum ser humano pode existir sem, de fato, possuir uma relação intrínseca com sua realidade. Em outras palavras, ser ético, ou mesmo o contrário, demanda uma condição existencial muito bem definida.

Dada essa condição, Paulo Freire concebeu que homens e mulheres são inacabados e que, por isso, precisam se engajar num processo de humanização, o que flui para a concepção de uma ética universal do ser humano. Na verdade, esse entendimento condiz com a necessidade de se perceber que todos os seres humanos estão unidos por uma humanidade comum, a qual precisa ser solidária e compreensiva com as diferenças. Assim, respeito àquilo que se faz diferente, como propósito de uma educação libertadora, mostra-se indispensável a uma ética universal para o ser humano. O fato de ser/estar no mundo exige, de tal maneira, ser livre, íntegro e ético, como parte de toda a exigência existencial da condição humana.

A ética universal do ser humano, então proposta por Paulo Freire, não parte de nenhuma visão ética determinista. Quando falou dela, o educador pretendeu uma ética como marca indelével da natureza humana, portanto, indispensável à convivência humana em um contexto rico de diferenças. Essa concepção – da ética universal do ser humano – tem a mesma conotação da vocação ontológica para o *ser mais*, da qual se mostra também indissociável.

Nesses termos, a solidariedade, como compromisso histórico, deve estar inexoravelmente assentada na ética universal do ser humano, constituída ao longo dos tempos, na forma de uma verdadeira ação libertadora. Em sentido oposto, toda opressão é necrófila, porquanto é nutrida pelo amor à morte e pela negação da vida, o que, na prática, é negadora de uma perspectiva ética universal, libertadora e solidária. À vista disso, uma ética universal se mostra compreensiva de todo ser vivo, havendo uma cobrança urgente e permanente de transformação do ser humano para que se oponha às injustiças desumanizantes, necrófilas e destruidoras do mundo, que é uma casa coletiva dos seres humanos e de tudo que é vida e nela vive.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino Antonio. **Interdisciplinaridade na obra de Freire: uma pedagogia da simbiogênese e da solidariedade**. In: STRECK, Danilo et al. Paulo Freire: ética, utopia e educação. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 12. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 35. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular**. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo. UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FROMM, Erich. **Ter ou ser?** Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- LACROIX, Jean. **Marxismo, existencialismo, personalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- LEITE, Vania Finholdt Angelo. **Ser Mais: coerência entre a vida e o conceito de Paulo Freire**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, e2116581, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 22/10/2021.
- MEJÍA, Marco Raúl. **Paulo Freire na mudança de século: um chamamento para reconstruir a práxis impugnadora**. In: STRECK, Danilo et al. *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- PINTO, Heldina Pereira. **O educador frente ao conflito dos saberes do aluno e os saberes escolares**. In: SAUL, Ana Maria. *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2000.
- STRECK, Danilo (et al.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Recebido em: *Março/2024*.

Aprovado em: *Maió/2024*.

O bullying narrado por educadores de escolas de Ladário-MS: um “olhar” pela Teoria Crítica

Isabella Fernanda Ferreira*, Nivaldo Alexandre de Freitas**

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar os dados de uma pesquisa local sobre o bullying vinculada ao projeto de pesquisa “Violência Escolar: discriminação, bullying e responsabilidade”, de abrangência nacional e internacional, que contou com financiamento do CNPq. A pesquisa tem como referencial teórico a Teoria Crítica da Sociedade e alguns autores que investigam o bullying. Quanto ao método, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa em que foram entrevistados doze professores que ministram aulas para o nono ano de duas escolas municipais. Os resultados indicam que poucos docentes identificam o bullying e reconhecem os agentes envolvidos, bem como têm dificuldade em pensar medidas para combatê-lo. Conclui-se que, embora haja avanços importantes no modelo de educação inclusiva, é preciso seguir na busca por elementos que envolvam os responsáveis pelo ensino em sala de aula na perspectiva da inclusão, o que inclui o enfrentamento a toda forma de violência escolar.

Palavras-chave: *bullying*; preconceito; violência.

Bullying narrated by school educators in Ladário-MS: a “view” based on Critical Theory

Abstract

This article aims to present data from a local survey on bullying linked to the research project “School Violence: Discrimination, International Bullying and Responsibility”, which was funded by CNPq. The research has the Critical Theory of Society as a theoretical reference, in addition to some authors who research bullying. This is qualitative research in which twelve teachers who teach classes for ninth grade classes in two municipal schools were interviewed. The results show that few teachers identify bullying and recognize the agents involved, as well as they have difficulty thinking about measures to combat it. The study concludes that it is necessary to continue the search for elements that involve teachers in the perspective of inclusion, which includes opposing all forms of school violence, although there are important advances in the model of inclusive education.

Keywords: *bullying*; prejudice; violence.

El bullying narrado por educadores escolares en Ladário-MS: una “mirada” por la Teoría Crítica

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar datos de una investigación local sobre bullying vinculada al proyecto de investigación “Violencia escolar: discriminación, bullying y responsabilidad”, de alcance nacional e internacional,

* Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP. Professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal e do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/CPAN. Uma das fundadoras da Rede Nacional de Pesquisa dividida pelas cinco regiões do país “NEXOS – Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar”. Líder do “NEXOS – Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Centro-Oeste/Norte”. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5356-5767>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6891470849689258>. E-mail: bella.fernandaferreira@gmail.com

** Doutor em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade Federal de Rondonópolis do Curso de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdu/UFR. Pesquisador do “NEXOS – Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Centro-Oeste-Norte”. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9900-4041>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7697583593525598>. E-mail: nivafreitas@gmail.com

que fue financiado por el CNPq. La investigación tiene como referente teórico la Teoría Crítica de la Sociedad y algunos autores que investigan el bullying. En cuanto al método, se trata de una investigación cualitativa en la que se entrevistó a doce profesores que imparten clases de noveno año de dos escuelas municipales. Los resultados indican que pocos profesores identifican el bullying y reconocen a los agentes involucrados, así como tienen dificultad para pensar en medidas para combatirlo. El estudio concluye que existen avances importantes en el modelo de educación inclusiva, pero que es necesario continuar en la búsqueda de elementos que involucren a los docentes en la perspectiva de la inclusión, que incluye la lucha contra todas las formas de violencia escolar.

Palabras clave: *bullying*; prejuicio; violencia.

Introdução sobre a pesquisa “Violência escolar, discriminação, *bullying* e responsabilidade nas escolas municipais de Ladário – MS” e o desafio da inclusão na escola

Este artigo trata de um dos muitos produtos científicos decorrentes de uma pesquisa de característica coletiva, interdisciplinar e com fundamentos epistemológicos ancorados na Teoria Crítica da Sociedade — ou também denominada pela academia como Escola de Frankfurt. Esse estudo apresenta resultados e análises de uma pesquisa local que é parte constitutiva de uma investigação de dimensões nacional e internacional. Nesse sentido, está inserido no processo de pesquisa sintetizado nas seguintes palavras:

A Pesquisa “Violência Escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade nas escolas municipais de Ladário - MS”, coordenado localmente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/PPGE/CPAN [...] vincula-se ao projeto de pesquisa “Violência Escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade”, coordenado (inter)nacionalmente pelo professor Dr. José Leon Crochík. O Projeto coletivo foi aprovado pelo CNPq junto à Chamada Cidadania, Violência e Direitos Humanos, tendo início em fevereiro de 2018 e duração prevista de 35 meses. A pesquisa envolve 28 pesquisadores de 14 instituições públicas de ensino superior das cinco regiões do Brasil e de quatro cidades de outros países, a saber: Argentina, Espanha, Portugal e México, que investigaram inúmeras escolas do Ensino Fundamental. [...]. Seu caráter inovador está na produção de instrumentos de coletas de dados com ineditismo na área de estudos em Teoria Crítica da Sociedade. Nesse sentido, foram construídas diferentes escalas como também foi realizada a adaptação da Escala do Fascismo produzida para a pesquisa realizada nos Estados Unidos (EUA) que originou a obra “A personalidade Autoritária” de Theodor W. Adorno. [...]. No que concerne ao impacto social da pesquisa, podemos destacar a construção de um banco de dados sobre as escolas investigadas, assim como a construção de inúmeros observatórios de violência escolar ligados diretamente às instituições superiores de ensino responsáveis pelo desenvolvimento das inúmeras pesquisas locais, das redes escolares investigadas, assim como a produção de cartilhas sobre prevenção à violência escolar. E, por fim, damos destaque à evidência em relação à internacionalização que se encontra no trabalho de investigação, juntamente com pesquisadores de outros países. (FERREIRA; MARTINS; LIMA, 2021, p. 2-3).

Respeitando a tradição da teoria crítica da sociedade em defender filosoficamente processos de investigação científica que sejam de característica coletiva, interdisciplinar e que não seja dissociada da pesquisa social empírica, nossa pesquisa de característica local teve como temática a identificação e o combate ao *bullying* e ao preconceito como violências presentes em ambientes escolares, e tendo como objetivo geral realizar a verificação e a análise do preconceito e do *bullying* manifestados em escolas municipais do município de Ladário no estado de Mato Grosso do Sul, especificamente em salas de aula de nono anos que possuíam alunos regularmente matriculados em situação de inclusão. Para atender a esse elemento que apresenta ideia central do estudo, fez-se necessária a realização de:

[...] um mapeamento sobre quantas e quais unidades escolares tinham alunos com deficiência no nono ano do ensino fundamental. O município possui cinco unidades escolares e foram identificados alunos com deficiência no nono ano em apenas duas unidades escolares. Nesse sentido, a pesquisa foi delimitada somente às unidades em que foram identificados alunos com deficiência no nono ano. Logo, os sujeitos da pesquisa foram: professores e alunos do nono ano do ensino fundamental de duas escolas públicas municipais de Ladário - MS. O universo dos educadores que participaram da pesquisa é constituído por dois coordenadores pedagógicos, dois professores de Língua Portuguesa, dois de Artes, dois de Educação Física e pelos alunos de duas salas de aula de nono ano. Uma das unidades possui duas salas de nonos anos e em cada uma há um aluno com deficiência, sendo que um tem Síndrome de Down e outro, Epilepsia e transtorno hipercinético, ambos têm indicação para fazer acompanhamento no Atendimento Educacional Especializado – AEE. Na outra unidade, há apenas um aluno com deficiência auditiva que além de fazer acompanhamento no AEE, tem uma professora intérprete de libras (FERREIRA; MARTINS; LIMA, 2021, p. 2-3).

Para a realização desta nossa investigação o presente artigo traz análises específicas referentes às entrevistas realizadas com os professores, visando compreender, por meio da teoria crítica da sociedade, as falas dos docentes referentes aos processos de *bullying* vivenciados nas salas de nono ano em escolas municipais de Ladário – MS, selecionadas para a realização da pesquisa com o objetivo de suscitar o que Adorno (1995) conceituou de inflexão diretiva ao sujeito como possibilidade de resistência ao *bullying* nas escolas e, desse modo, colaborando com a inclusão escolar.

Das reflexões de Adorno (1995) pode-se depreender que a educação para a competição entre pessoas fortalece a violência na sociedade. Já a formação que promove experiências formadoras é capaz de propiciar a convivência entre pessoas, o que atualmente

consideramos como objetivo da educação inclusiva. Por isso, as reflexões da teoria crítica são propícias para se pensar esse modelo de educação.

Sobre a educação inclusiva brasileira, afirma Tiballi (2003) que:

[...] não podemos afirmar que a ideia de inclusão seja recente entre os educadores deste país. Recente é a versão atualizada do termo e o desencadear de um movimento educacional que, assim como os anteriores, propõe o novo como condição necessária de adequação da escola às exigências mais recentes e sempre renovadas do mundo globalizado. Como sabemos, sempre que a sociedade capitalista entra em crise, a escola é chamada em seu socorro (p.206).

Esta abordagem da autora nos leva a refletir que a área de educação, de alguma forma, considerou a questão da inclusão em suas discussões. Porém, há necessidade de discutirmos se isso tem ocorrido de forma satisfatória, pois ao longo do tempo a educação – atrelada às exigências de uma lógica mercadológica capitalista – foi mais excludente do que inclusiva. Hoje percebemos quão limitadas e tímidas ainda são as práticas inclusivas, apesar de serem contempladas por lei e por políticas públicas específicas.

Mantoan e Valente (1997) consideram que as transformações necessárias para um real processo de inclusão são diversas e complexas. Tais transformações trazem em seu bojo questões pedagógicas, gestão e organização escolar, sem citar as repercussões éticas e culturais que devem suportá-las.

Ainda que haja uma significativa população de pessoas com deficiências sendo atendida nas escolas, as políticas públicas ainda não se concretizam adequadamente, ou seja, a inclusão ainda não é uma realidade. Em Mazzotta (1996, p. 68), encontramos que “[...] as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou sistema geral de educação”. De acordo com a citação do autor, é confirmado que embora existam mecanismos que propiciem o desenvolvimento da educação inclusiva, o quadro real ainda não contempla satisfatoriamente as suas necessidades.

Para Moreira e Candau (2003, p.161) a escola sempre tenta homogeneizar a sua dinâmica interna. Isso ocorre porque, no entendimento dos autores, a escola possui muita dificuldade em lidar com a diferença e a pluralidade, realizando um movimento institucional de tentar silenciar e neutralizar por meio da padronização. Entretanto, considerar as especificidades trazidas pela diversidade e pelas diferenças decorrentes do cruzamento de

culturas constitui o grande desafio para conquistarmos a inclusão social de todos os sujeitos no ambiente escolar.

Nessa forma ideológica de funcionamento da engrenagem da construção do saber, percebemos que a educação tem um grande papel de formação para a cidadania. Isto evidencia certa necessidade de dar maior ênfase aos valores humanos, trazendo a importância de uma sólida formação de base. Freire (1993, p. 35-36, grifos do autor) auxilia-nos a refletir:

Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. [...] Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais —redondo, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: *Unidade na Diversidade*.

Auxiliando-nos a refletir sobre essa “Unidade na Diversidade” anunciada por Freire (1993), o Conselho Federal de Psicologia pontua que o processo educativo para a diversidade é axiológico, ou seja, trata-se de um processo que envolve “todas as pessoas indistintamente, envolvendo todos os grupos que historicamente foram excluídos da sociedade e incluídos de forma marginal nos diferentes espaços educacionais brasileiros” (CRP, 2009, p. 13). Uma das violências que impedem esse processo inclusivo nas unidades escolares é a ocorrência de Bullying nas relações pessoais.

O BULLYINGE A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

O fenômeno *bullying* foi estudado na década de 1970 por Dan Olweus, na Noruega e na Suécia, com uma pesquisa nacional em que 130.000 alunos, de 700 escolas, responderam um questionário que enfocava situações de vitimação/agressão (TORO; NEVES; REZENDE, 2010). O interesse em torno da questão logo se ampliou para outros países escandinavos e, no final de 1982, foi noticiado o suicídio de três crianças entre 10 e 14 anos no norte da Noruega, que teria sido motivado por casos de maus-tratos no ambiente escolar. Esse fato, aliado aos estudos de Olweus, gerou grande tensão e repercussão, atingindo toda a população (FANTE, 2005) e resultando na criação de um programa de intervenção nos estabelecimentos de ensino (SOUZA; ALMEIDA, 2011), que contou com o envolvimento de professores e pais, visando à conscientização sobre o problema, além de promover apoio às vítimas (STARR, 2005).

Há vários contextos em que este tipo de violência está identificado, documentado e estudado. O *bullying* pode ocorrer no local de trabalho, dirigido a pessoas com limitações físicas, cognitivas e/ou com outras deficiências; existe o *bullying* religioso, étnico ou de gênero; o *bullying* nas prisões e em determinadas categorias profissionais (como a dos advogados, médicos e enfermeiros). Como um reflexo da sociedade em que estão inseridas, os ambientes educacionais são espaços onde ocorrem manifestações de comportamentos intolerantes que podem evoluir para situações de *bullying* em meio educativo (VENTURA, A.; VICO; VENTURA, R., 2016).

Ristum (2010) afirma que os estudos pioneiros de Dan Olweus (1997), realizados na Noruega, têm servido como referência para outros estudiosos de diversas nacionalidades sobre o tema. Conforme Olweus (1997), o *bullying* escolar era compreendido como ataques repetidos de um aluno dominador sobre um outro estudante vitimizado.

Carlos (2015) expõe que em 1997 surgiu a primeira definição de *bullying*, na qual era identificada como o momento em que alguém “está exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas da parte de uma ou mais pessoas” (OLWEUS, 1997).

Inicialmente, as pesquisas incluíam apenas as agressões físicas e verbais, consideradas “formas diretas” de *bullying*. Entretanto, à medida que o fenômeno se tornou mais observado e conhecido, percebeu-se que estavam sendo deixadas de lado outras formas igualmente importantes de agressão, caracterizadas pela ausência de manifestações explicitamente observáveis ou por ação mediada por terceiros, as chamadas “formas indiretas”, cujas ocorrências mais frequentes são comentários (“fofocas”), propagação de rumores, especialmente de caráter sexista, racista e homofóbico, excludente ou organização de exclusão social que interdita a integração do aluno em um grupo de pares (FONTAINE; RÉVEILLÈRE, 2004).

Seja direto ou indireto, o *bullying* se caracteriza por três critérios: 1. comportamento agressivo e intencionalmente nocivo; 2. comportamento repetitivo (perseguição repetida); 3. comportamento que se estabelece em uma relação interpessoal assimétrica, caracterizada por uma dominação (RISTUM, 2010).

De modo geral, conceitua-se *bullying* como abuso de poder físico ou psicológico entre pares, envolvendo dominação, prepotência, por um lado; e submissão, humilhação, conformismo e sentimento de impotência, raiva e medo, por outro. As ações abrangem formas

diversas, como colocar apelidos, humilhar, discriminar, bater, roubar, aterrorizar, excluir, divulgar comentários maldosos, excluir socialmente, dentre outras (RISTUM, 2010).

Segundo Carlos (2015), temos dois modelos conceituais do *Bullying*: o “modelo de Processamento da Informação Social” e o “Modelo da Teoria da Mente”. Em síntese, considerando-se o que é consensual nas várias definições, podemos reconhecer o *bullying* escolar nas situações em que um aluno, ou um grupo de alunos, causa intencionalmente e repetidamente danos a outro(s) com menor poder físico ou psicológico. Esta assimetria de poder se faz presente mesmo quando só existe na percepção da vítima, que se sente incapaz de reagir à agressão (RISTUM, 2010).

A prática do *bullying*, está ligada a diversos fatores como ambiente familiar, intolerância às diferenças encontradas no próximo, a questão da sexualidade, do *multiculturalismo*, da pluralidade religiosa, em muitos casos por questões de cor/raça e mal desenvolvimento da aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem.

A escola muitas vezes tende a taxar o aluno indisciplinado como *bullyingnista*, sendo que ele tende a não se comportar corretamente em sala de aula e o faz sem agredir o próximo; desse modo, estará se “autoprejudicando” (SILVA; GOMES; LIMA, 2017).

Diversos são os formatos de violências que envolvem crianças e adolescentes na sociedade. No Brasil, a violência assumiu grande importância pela sua magnitude, gravidade, impacto social e capacidade de vulnerabilizar as vítimas e suas famílias. As crianças, os adolescentes e os jovens estão entre os grupos populacionais mais vitimizados pela violência. Entre eles, destacam-se a violência intrafamiliar, a violência na escola e a violência na comunidade (MALTA *et al.*, 2014).

Trata-se de uma questão mundial que implica em sérias consequências para todas as pessoas e para o futuro, pois, de acordo com o psicólogo José Pedra, traz prejuízos à formação emocional e socioeducacional dos indivíduos, além de contribuir para a produção, em larga escala, de cidadãos estressados, deprimidos, com baixa autoestima, baixa capacidade de autoaceitação e resistência à frustração, reduzida capacidade de autoafirmação e de autoexpressão, além de outras sintomatologias como doenças psicossomáticas e psicopatologias graves (SOUZA; ALMEIDA, 2011).

Por todo o exposto acima, autores como Ventura, Vico e Ventura (2016) afirmam que o conceito de *bullying* requer uma visão tridimensional que considere tanto as vítimas, como os agressores e os espectadores nas intervenções preventivas ou de solução do problema. Entretanto, para a Teoria Crítica da Sociedade, a violência escolar necessita ser compreendida para além dessa visão tridimensional, já que ela tem relação com a violência social.

Apenas uma abordagem que considere todos os elementos envolvidos no *bullying* pode combater este tipo de violência eficazmente (VENTURA; FANTE, 2015). A agressividade nem sempre aparece de maneira explícita nos comportamentos. Na maioria das vezes ela se manifesta através de “brincadeiras”, implicâncias, deboches, difamações, intolerância, sobretudo entre crianças e adolescentes, e nem sempre chega ao conhecimento dos pais e professores.

O *bullying* compromete a socialização, que pode ser entendida como um processo que implica na assimilação da cultura, dos valores, dos hábitos, das crenças do grupo em que o sujeito está inserido. Segundo Krüger (1986, p. 43), “socialização é um processo de preparação das pessoas para o desempenho de papéis sociais”, que são vivenciados de várias maneiras. Este desempenho favorece o ajustamento da pessoa a situações diversas no seu dia a dia, permitindo que aprenda, entre outras coisas, as normas de convivência, a linguagem e os costumes do grupo. A família, por sua vez, é quem inicia a pessoa nesses ensinamentos, pois é o primeiro grupo no qual ela vive esta experiência (OLIVEIRA, 2015).

Nem toda a situação de conflito, conduta disruptiva, indisciplina ou violência ocorrida em ambiente escolar pode ser considerado *bullying*, mas este último é o tipo de violência que pode causar maiores danos à saúde física, emocional e psicológica das crianças e jovens (VENTURA; VICO; VENTURA, 2016).

O processo de escolarização desempenha papel fundamental no processo de constituição do indivíduo. Segundo Sawaya (2002), a escola parece portar funções variadas, entre elas: função social, ao compartilhar com a família a educação de crianças e jovens; função política, quando contribui na formação do cidadão; e função pedagógica, na medida em que funciona como local privilegiado para transmissão e construção de conhecimento.

Toro, Neves e Rezende (2010) afirmam que o tema *bullying* apresenta-se como importante fenômeno a ser compreendido e contextualizado, já que a escola ainda é um ambiente pouco explorado como local perpetuador da violência. Entretanto, as manifestações

de violência na escola caracterizam um problema grave e complexo, um tipo visível de violência juvenil (LOPES NETO, 2005).

A violência no âmbito escolar pode ser dividida em duas modalidades. A primeira se refere aos atos de vandalismo contra a escola, danificando o patrimônio escolar e os bens de funcionários. A segunda focaliza as agressões físicas e verbais entre os estudantes ou aquelas direcionada aos professores e funcionários (SPOSITO, 2002). Zaluar e Leal (2001) também destacam dois tipos de violência na escola: física, muitas vezes cometida por bandidos e traficantes nos arredores e no bairro onde se encontra a escola, uma violência extramuros; e a violência exercida pelo poder das palavras, que danificam o sujeito psicologicamente. O segundo tipo de violência se refere à violência intraescolar, em que, por meio de palavras, o indivíduo ofende, discrimina, humilha o outro, estabelecendo, assim, relações de poder (TORO; NEVES; REZENDE, 2010).

O padrão de violência na escola tem sofrido modificações. Na década de 1980, eram mais comuns atos de vandalismo contra o patrimônio, com depredações e invasões aos prédios. Nos anos 1990, tornaram-se mais frequentes as agressões interpessoais, principalmente entre alunos (SPOSITO, 2001).

Além das alterações na compreensão da violência, ocorreram modificações significativas no modo de lidar com ela. Para Adorno e Lamin (2006), até os anos 1980 as violências físicas não consideradas graves eram resolvidas na própria escola. Nas últimas décadas, porém, as ocorrências de atos violentos passaram a ser registradas na delegacia. A instituição escolar passou a contribuir, portanto, para o aumento dos índices estatísticos da violência. Por meio dessa intervenção, um problema social passa a ser encarado como uma questão de denúncia e repressão, alienando a sociedade e o grupo escolar de uma discussão mais dinâmica e profícua.

Se a educação pode exercer papel fundamental para a construção de novas formas de sociabilidades, mais democráticas e solidárias, favorecendo a autonomia e a formação do sujeito crítico, o controle e a repressão parecem reafirmar um modelo retrógrado. O uso de rótulos na escola dificulta a socialização de conhecimentos historicamente acumulados. Os rótulos geram expectativas negativas e limitam as ações do educador, não contribuindo para o desenvolvimento afetivo e cognitivo do aluno (TORO; NEVES; REZENDE, 2010).

Fante (2005) indica haver pouca conscientização sobre o *bullying* nos meios educacionais, evidenciando o despreparo para lidar com a violência, que é negada ou encarada como “normal” entre os educadores e que os professores não estão capacitados para diferenciar *bullying* de brincadeiras.

Sendo assim, após apresentadas essas considerações iniciais sobre nosso tema de investigação, as etapas da pesquisa e seu contexto, bem como sua metodologia e anúncio de seu referencial teórico de análise, continuamos as análises e considerações a respeito dos dados coletados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As entrevistas realizadas em duas escolas da rede municipal de ensino de Ladário, no final de 2018, portanto antes da pandemia de Covid-19, tiveram como enfoque entender como professores e coordenadores identificam questões relacionadas ao *bullying*: se reconhecem a sua existência nas escolas, bem como a motivação para sua prática; quem e como são os agressores e as vítimas; e como concebem o combate a esta forma de violência e qual seria o papel da gestão escolar nesse debate. Ao analisar as entrevistas de doze participantes percebemos grande similaridade nas respostas, o que nos levou a reuni-las em três grupos de questões para a análise. Em cada grupo apresentamos e discutimos as concepções dos professores e coordenadores, apontando semelhanças e diferenças nas respostas e buscando, quando possível, alguma comparação entre as duas escolas. Das doze participantes, duas professoras estão na função de coordenação pedagógica; três são professoras de Português; três são de artes; outras três são de Educação Física; e uma professora atua na sala de recursos AEE.

Existência do *bullying* na escola e sua motivação

Neste grupo apresentam-se as respostas referentes à existência do *bullying* na escola e sua motivação. Sobre a identificação desta forma de agressão no ambiente escolar, apenas quatro dos doze participantes apontaram a sua presença constante; três disseram não existir *bullying* na escola e cinco disseram existir apenas alguns poucos casos raros. Dos quatro participantes que apontaram a presença do *bullying*, um pertence à escola A e três à escola B.

Dos cinco participantes que apontaram a existência de casos raros de *bullying*, um pertence à escola A e quatro à escola B.

Acerca da motivação para o *bullying*, os professores apresentaram um entendimento bastante reducionista da questão, sem fazer referências à violência social ou fazendo de forma bastante superficial. Trouxeram explicações que reduzem o fenômeno à culpabilização da família ou a questões individuais, como falta de conhecimento; simples prazer de agredir; falta de alimento; reproduzem na escola a violência que sofrem em casa.

Apenas dois participantes (da escola B) mencionaram questões sociais presentes na motivação:

Participante 5: [...] a questão social que tem bastante alunos já com idade avançada que não dá né, pra ficar na escola, aí não dá pra tirar. Mas eles acabam ficando, mas quando atinge a idade tem que sair, ir pra noite, no EJA fazer outra série.

Participante 10: Eu acho que acontece mais por questão social, deles mesmos aqui. Eles não têm pra onde ir, aqui você não vê uma quadra, um campo de lazer, pra eles, não tem nada que ofereça algo diferente, uma cultura, até mesmo uma questão religiosa.

Em seguida fica mais claro que o que a participante se referia por uma ‘questão social’ dizia respeito ao que cada estudante fazia (ou não fazia) fora da escola, por intermédio de alguma instituição, como a igreja, por exemplo. Assim, a violência é entendida como coisa de quem não tem algo para fazer fora da escola, ao para “se entreter”:

Participante 10: Agora o pessoal aqui está mais entrosado, tem igreja aqui, tem o pessoal dos Adventistas que vem pra conversar com os jovens, estão levando eles, encaminhando, mas assim, pra falar a respeito da situação, falta mais é isso: alguma coisa para eles se entreterem.

Nota-se que a referência ao social, quando feita, foi superficial. A violência presente na sociedade e sua relação com a da escola não foi mencionada por nenhum professor.

Sobre os alunos em situação de inclusão, na escola A todos os participantes disseram não haver *bullying*. Na escola B, cinco disseram não haver e três disseram haver.

Participante 6: E, se eles percebem, assim que a criança tem alguma dificuldade, eu em todo o meu tempo de magistério, pouca situações que eles vieram ajudar o colega, geralmente, isso a gente não interfere, eles ficam gracejando né, ou então acha que aquele é burrinho mesmo né, então, e como a gente tá trabalhando com a inclusão, a gente tenta da atenção pra criança

que tem mais dificuldade, e aí a gente percebe também que eles ficam com ciúmes né, eles acham que aquele que é burrinho tem que ficar de lado, de canto, esquecido, e se a gente vai ajudar, dar mais atenção, eles ficam inquietos, eles ficam assim, a gente vê fica incomoda né, porque ele esse problema, eles excluem né, acham que o outro tem que ser deixado de lado, né? E a nossa orientação, o nosso estudo, nosso direcionamento é pra inclusão.

O participante relata situação de *bullying* ao narrar que os estudantes “ficam gracejando” do colega em situação de inclusão. Há também a descrição de situações de preconceito, em que há segregação, como se evidencia em falas como “eles acham que aquele que é burrinho tem que ficar de lado, de canto, esquecido”. Na entrevista, o participante também não apresenta resistência à designação de “burrinho” dada pelo grupo ao estudante em inclusão.

Outro participante, também da escola B, descreve situação de *bullying*:

Participante 12: Os alunos em situação de inclusão acabam sendo uma das vítimas por chamar a atenção e o dito aluno normal não compreender o porquê daquela deficiência e acaba constringendo o colega.

Em outra entrevista, o participante dá a entender que ocorrem situações de *bullying*, mas que parece haver alguma margem para o seu combate:

Participante 10: Aqui eles têm uma coisa que, um cuidado, assim: eles falam só que depois acho que eles caem em si e se colocam no lugar dele “e se fosse eu?”, e se fosse... Aqui por exemplo nos nonos anos tem dois deficientes, deficientes em “termos”, um é mais intelectual o outro é mais mental você não vê muita diferença porque o entrosamento deles, são até os mais queridos até. Porque aqui tem surdo. Tem o G.... que não fala de uma vez, mas mesmo assim eles interagem, eles participam, eles são bem presentes na vida dos alunos.

Difícilmente a atitude de colocar-se no lugar do outro poderia ser conquistada sem a convivência com a diferença, mas, infelizmente, isso ainda é insuficiente para a inclusão. A fala do participante oscila entre apontar o *bullying* e a situação em que os estudantes em situação de inclusão “são até os mais queridos”, o que pode configurar proteção excessiva, outra face do preconceito, já que eles não seriam vistos como iguais.

É importante notar o fato da maioria dos participantes não identificarem situações de *bullying* ou apontarem apenas casos raros quando se trata dos estudantes em situação de inclusão. Na escola A houve um relato de sua existência frequente, mas não direcionado aos estudantes em situação de inclusão. Nos demais, nenhum relato de *bullying* foi apresentado. Já

na escola B, como apontado acima, há três relatos de situações de *bullying* direcionado ao estudante em situação de inclusão, enquanto cinco relatam não haver.

Corroborando com o que já foi indicado aqui, por meio de Fante (2005) e Pereira (2009), os entrevistados mostram certa fragilidade na formação docente no que se refere à identificação do *bullying*, de seus agentes e às medidas necessárias para seu enfrentamento. Isso não significa, de maneira alguma, colocar nos professores a responsabilidade pela violência na escola, já que estes também são parte de uma sociedade violenta e seria um erro atribuir-lhes algo que se refere aos limites das políticas públicas de educação, inclusive no que compete à formação docente. Cabe pensar, como sugere Crochík (2020), que é preciso defender a superação do termo “educação especial” na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva já que isso favorece a manutenção de uma cisão na educação. A ideia central da educação inclusiva é que ela consiste na observância de toda singularidade, mas, ao insistir na ideia de uma educação especial, abre caminho para os professores justificarem que não foram preparados para essa situação, o que acaba levando a um conformismo institucional em torno das demandas por inclusão. É preciso que as questões centrais da educação inclusiva, que abrangem também o combate à violência, sejam amplamente discutidas desde a formação inicial docente e que façam parte da pauta cotidiana de todas as escolas, de forma que os professores se sintam parte, e, com isso, também responsáveis pela efetiva educação inclusiva. Isso requer, claro, o apoio de políticas públicas que incentivem as secretarias de educação a proverem as escolas com as condições necessárias para que o professor possa assumir a educação inclusiva como única perspectiva possível.

Isso tudo, como será visto a seguir, também afeta a possibilidade de identificar quem são os agressores e as vítimas do *bullying*.

Quem são os agressores e as vítimas do *bullying*

Ao se perguntar sobre quem são os agressores, as respostas se concentraram principalmente em apontar os que não têm boa estrutura familiar; os repetentes, os mais velhos; os que querem chamar a atenção; os que já sofreram violência em casa; e cinco participantes não souberam responder ou forneceram respostas muito vagas.

Ao se perguntar sobre as vítimas, as respostas fornecidas foram: estudantes com melhor formação familiar; os mais quietos (3 relatos); os diferentes; os mais novos; os que não se expõem nas aulas; os obesos (3 relatos na escola 2); PcD (1 relato na escola 2, professora do AEE); os bons alunos. Quatro participantes deram respostas vagas ou não souberam responder.

Sobre os participantes que não souberam responder é coerente com o fato de sequer identificarem a violência na escola.

Os participantes trazem elementos que descrevem a dupla hierarquia descrita por Adorno (1995): a hierarquia escolar, representada pela ideia de melhores alunos e piores alunos quanto aos conteúdos das disciplinas escolares, e à hierarquia corporal, representada por noções como força e esperteza, relacionados à adaptação à sociedade. O fato de três participantes na escola B apontarem o *bullying* contra obesos faz lembrar aquela diferenciação feita por Crochík (2015), já citada aqui, entre preconceito e *bullying*. Neste último, basta haver alguma característica que destaque o sujeito em relação à média de seu grupo para ser eleito como vítima.

Horkheimer e Adorno (1985) apontaram que esta sociedade não se reproduz sem a dominação dos mais fortes sobre os mais fracos. A dominação encontra-se no próprio princípio civilizatório. Marx (1984) também apontou o fato de que a hierarquia presente no social se reflete em outras instâncias da sociedade.

Cabe notar que a instituição escolar voltada apenas à educação para a adaptação tende a valorizar o desempenho intelectual, fomentando, também, uma hierarquia na qual o desenvolvimento intelectual é incentivado em nome de um melhor desempenho do sujeito em relação ao seu concorrente no mercado. Nesse caso é preciso apontar a contradição entre a aprendizagem escolar e a noção de formação humana para a autonomia e contrária à violência.

Com base em Laval (2019), já citado anteriormente, a escola hoje visa “finalidades que interessam” à lógica econômica, que coloca o conceito ideológico de eficiência como algo central, incentivando a competição, não a convivência. Isso acentua a ideia de hierarquia escolar.

Souza (2009), ao criticar a ideia de meritocracia, aponta que a ideologia que sustenta a lógica econômica faz com que tudo aquilo que é social seja esquecido no individual, ou seja, o sujeito é visto como o único responsável pelo seu destino nessa sociedade, o que

acaba justificando a hierarquia, dentro e fora da escola, e a própria ideologia da meritocracia, elementos de uma terrível justificação da desigualdade:

O ponto principal para que essa ideologia funcione é conseguir separar o indivíduo da sociedade. Nesse sentido, toda determinação social que constrói indivíduos fadados ao sucesso ou ao fracasso tem que ser cuidadosamente silenciada. É isso que permite que se possa culpar os pobres pelo próprio fracasso. [...] O “esquecimento” do social no individual é o que permite a celebração do mérito individual, que em última análise justifica e legitima todo tipo de privilégio em condições modernas (SOUZA, 2009, p. 43).

É importante que a escola seja um espaço para o esclarecimento acerca dessa hierarquia, que acaba tendo efeitos na justificação dessa ordem social excludente.

Combate ao *bullying*

Se não houve identificação acerca do *bullying* e sobre seus agentes, não seria possível esperar noções desenvolvidas acerca de seu combate. As respostas se concentraram em “conversa com os pais” e em “medidas a serem tomadas pela gestão da escola”, “mais projetos”, tudo de maneira um tanto vaga:

Participante 2: Acho que tem que ser um trabalho conjunto né? A escola, os alunos e a família também que é essencial nisso, porque a família que tem que dar mais base mais forte de conversar com os seus filhos para que essa prática não venha a ocorrer e as escolas serem mais duras nas suas punições né?

A questão da punição apareceu diretamente na fala de quatro participantes. E sempre as respostas vieram associadas à família, como se a violência residisse apenas nelas.

O relato a seguir aponta a necessidade de uma assistente social para combater o *bullying*, mas sem justificar a necessidade desse profissional. Também mencionou, como vários participantes também o fizeram, a necessidade de a gestão desenvolver “projetos” na escola, como envolvendo arte e cultura, mas sem mais especificações:

Participante 5: Aqui? Eu acho mais uma assistência social, assim no sentido de coisas de fora. Virem palestras, mais informação, até mesmo projetos [...] só que aqui desde quando a gente começou fazer um projeto de arte e cultura o ano passado começou a dar resultado, só que eles vão ficando dispersos, eles enjoam logo da situação e outras coisas também.

O professor de educação física afirmou que a questão do *bullying* é trabalhada em suas aulas, mas não mencionou como isto se dá:

Participante 7: Na verdade é trabalhado, em matéria de todos os professores inclusive eu dentro da educação física a gente já trabalha a questão do *bullying* que não pode acontecer, que não pode ser feito. Então eu acho que ficou pra fazer é palestra, teatro, esse tipo de coisa.

É interessante notar que três professores de educação física foram entrevistados, mas nenhum citou a possibilidade do uso do esporte para a reflexão sobre a violência, assim como sua potencialidade para a promoção da identificação com o mais fraco, já que houve indicações que são estes, muitas vezes, vítimas de *bullying*.

Adorno (1995, p. 127) lembra a ambiguidade presente no esporte e sugere que ela seja refletida e tais reflexões sejam aplicadas às atividades esportivas:

O esporte é ambíguo: por um lado, ele pode ter um efeito contrário à barbárie e ao sadismo, por intermédio do *fairplay*, do cavalheirismo e do respeito pelo mais fraco. Por outro, em algumas de suas modalidades e procedimentos, ele pode promover a agressão, a brutalidade e o sadismo, principalmente no caso de espectadores, que pessoalmente não estão submetidos ao esforço e à disciplina do esporte; são aqueles que costumam gritar nos campos esportivos. É preciso analisar de uma maneira sistemática essa ambiguidade. Os resultados teriam que ser aplicados à vida esportiva na medida da influência da educação sobre a mesma.

O momento da educação física seria propício para pensar em ações em que o efeito contrário à barbárie pode ser incentivado, ao passo que a agressão, a brutalidade e o sadismo também possam ser combatidos em situações reflexivas. Especialmente, a adesão a coletivos deve ser problematizada. Crianças e jovens, para amparar-se da insegurança de um eu em formação, encontram auxílio em coletivos, em meio a uma sociedade que exalta a força e a vitória. Adorno (1995) considerava que o enfrentamento da barbárie dependia de se contrapor ao poder cego de todos os coletivos, resistindo a eles por meio do esclarecimento.

A única resposta, entre os participantes, que trouxe elementos mais concretos para pensar o combate à violência foi a professora que trabalha no AEE. O fato de ela trabalhar mais próximo aos estudantes com deficiência provavelmente lhe possibilita, além de conhecer melhor estes estudantes, pensar também na relação deles com os demais:

Participante 12: Na minha concepção os professores têm que trabalhar mais em sala fazendo algo que inclua esses alunos a sentirem e se colocar no lugar

do outro para refletir sobre o assunto, tem que se ter mais profissionais para trabalhar a reflexão com palestras, teatros, vídeos etc.

A mesma tendência de respostas baseadas na ideia do diálogo com estudantes e familiares se observa quanto ao papel atribuído aos gestores, segundo os participantes. Novamente, vê-se a ideia de que o gestor deve tentar de alguma forma tocar a família, pois ela é a responsável pelo estudante “trazer desestruturação” para a escolar:

Participante 11: É conversar mais com eles o que falta e isso, né? Profissionais. Não digo os familiares porque com eles é difícil você não vai conseguir, mas com os alunos, sim, aí eles levam, né, o que eles ouvirem aqui eles levam pra casa o problema que o que eles ouvem de lá de casa eles trazem pra cá podia ser o inverso, né, eles levarem instrução pra casa e não trazer desestruturação pra escola, né.

Outro participante entende que a presença da família na escola seja algo importante, no sentido de que a família possa reconhecer na escola um espaço que também pertence a ela. Ele chega a sugerir que o gestor poderia promover aulas de etiqueta aos pais:

Participante 6: Se eu fosse a diretora e tivesse uma escola eu ia querer a família nos fins de semana, fazer como se fosse um clube, trazer sempre alguém assim legal pra falar alguma coisa, não assim no sentido de querer educá-los ne, porque ninguém gosta de sair de casa, mas vim gente legal pra fazer roda de conversa e orientações, trazer novidades em termo de leis ne, de etiqueta ne, olha só que seria lindo, aulas de etiquetas pros pais ne, assim não na hora da aula mais eles terem a escola, o espaço escolar como deles também ne, um lugar que ele pudessem aprender alguma coisa ne, pena que a gente não tem.

E novamente, ao comentar sobre a gestão, a professora da sala de AEE foi a que mais próxima chegou de uma visão crítica acerca do tema, embora ainda não tenha apontado a relação entre escola e sociedade:

Participante 12: Os gestores têm que ficar mais atento a essas questões e deixar de achar que é uma coisa banal, que o *bullying* já existe há muito tempo e que antes não havia isso, infelizmente alguns ainda têm essa concepção, não é geral mais ainda ouço coisas desse tipo. Trabalhar todas as séries e toda equipe fazer um trabalho conjunto e falar a mesma linguagem.

Os participantes se aproximam de alguns elementos para pensar uma proposta de intervenção, mas de forma tímida. Não foi citada a importância de uma mudança de atitude da escola em favor da inclusão e de uma educação não violenta, mas apenas a necessidade de estudantes, e de suas famílias, mudarem suas atitudes. Ações de prevenção à violência, o uso

de atividades lúdicas para a expressão coletiva, pesquisas sobre as condições de inclusão na escola e o contato com a comunidade são exemplos de ações importantes que não foram citados pelos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de buscar entender como os professores veem alguns aspectos associados ao *bullying*, este estudo foi importante para ressaltar que, nas duas escolas da cidade estudada, Ladário, os professores parecem não estar preparados para identificar a violência do *bullying*, os agentes envolvidos e eles próprios se envolverem em ações capazes de impor resistência à violência nos respectivos estabelecimentos de ensino. Todavia, também ficou evidenciado em algumas entrevistas que a educação inclusiva é compreendida como aquela capaz de propiciar o convívio com a diferença de forma que um estudante seja capaz de identificar-se com o outro. Isso não é pouco.

Educar contra a barbárie da violência – materializada na forma de *bullying* – pressupõe para a teoria crítica e, especificamente no pensamento de Adorno (1995), compreender que tais práticas precisam passar por um processo de reelaboração e ressignificação subjetiva, tanto por parte dos algozes como por parte das suas vítimas. Somente tal processo – segundo uma tradição psicanalista no âmbito da vida social e, portanto, coletiva – seria capaz de desencadear o processo de superação de tais práticas violentas, impedindo o seu ciclo de repetição, ainda que com algumas metamorfoses. Essa pesquisa de certo modo colabora com tal processo de esclarecimento.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, S; LAMIN, C. Texto Medo, violência e insegurança. **Segurança Pública e Violência: O Estado está cumprindo seu papel.** São Paulo: Contexto, 2006.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- CARLOS, J. P. C. S. **Bullying na adolescência: perfil psicológico de agressores, vítimas e observadores.** Lisboa: Universidade de Lisboa, 2015.
- CFP-Conselho Federal de Psicologia. **Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia.** Brasília-DF, 2009.
- CROCHÍK, J. L. Formas de violência escolar: preconceito e *bullying*. **Movimento - Revista de Educação**, Vitória-ES, Ano 2, n. 3, p. 29-56, 2015.

CROCHÍK, J. L.; COSTA, V. A.; FARIA, D. F. Contradições e limites das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro-SP, v. 30, n. 63, 2020. <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14628>

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas-SP: Verus, 2005.

FERREIRA, I. F.; MARTINS, B. A.; LIMA, C. A. Violência escolar no município de Ladário - MS: um relato sobre formação para criação de observatório. **Revista Olhares**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 90-107, 2021.

FONTAINE, R.; RÉVEILLÈRE, C. Le *bullying* (ou victimisation) en milieu scolaire: description, retentissement vulnérabilisants et psychopathologiques. **Annales Médico Psychologiques**, v. 162, p. 588-594, 2004.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA — IBGE. 2015. **Matrículas, docentes e rede escolar**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/cartograma/mapa.php?lang=&coduf=50&codmun=500520&idtema=156&codv=V04&search=mato-grosso-do-sul|ladario|sintese-das-informacoes-2015>. Acesso em: 19 abr. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA — IBGE. **Indicadores Sociais Municipais**. 2018.

KRÜGER, H. **Introdução à Psicologia Social**. São Paulo: E. P. U. 1986, p. 34-122.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 2 ed. revista e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOPES NETO, A. A. *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, (Supl), p. S164-S172, 2005.

MALTA, D. C. *et al.* *Bullying* em escolares brasileiros: análise da pesquisa nacional de saúde do escolar. **Revista Brasileira de Epidemiologia, (Suppl Pense)**, p. 92-105, 2014.

MANTOAN, M. T. E; VALENTE, J. A. (1997) Contribuições para uma abordagem inovadora da educação de deficientes. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Ser ou estar**: eis a questão - explicando do déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA Editora e Distribuidora, 1997. p. 155-174.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Difel, 1984. (Livro 1, v. 1).

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, n.23, pp.156-168.

OLIVEIRA, W. A. *et al.* Causas do *bullying*: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto-SP, v. 23, n. 2, p. 275-82, mar.-abr. 2015.

- OLWEUS, D. Bully/Victim Problems in School: Facts and Intervention. **European Journal of Psychology of Education**, n. 12, p. 495-510, 1997.
- RISTUM, M. **Bullying escolar**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2010.
- SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar (pp. 197-213). In: OLIVEIRA, M. K.; SOUSA, D. T. R.; REGO, T. C. (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.
- SILVA, J. L. B.; GOMES, E. B.; LIMA, I. S. *Bullying* na escola: uma revisão literária. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 426-436, set. 2017.
- SOUZA, C. P.; ALMEIDA; L. C. P. *Bullying* em ambiente escolar. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v. 7, n. 12, 2011.
- SOUZA, J. *et al.* **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.
- SPOSITO, M. P. Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar. **Pro-Posições**, v. 13, n. 3, p. 71-83, 2002. Disponível em: http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/39-dossie-spositomp_1.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.
- SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001.
- STARR, L. **Bullying intervention strategies that work**. 2005.
- TIBALLI, E. F. A. Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural na escola. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S. e SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- TORO, G. V. R.; G. V. R.; NEVES, A. S.; REZENDE, P. C. M. *Bullying*, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 12, n. 1, p. 123-137, 2010.
- VENTURA, A.; FANTE, C. Flagelos da modernidade: *cyberbullying*. In: FANTE, C.; PRUDENTE, N. P. (org.) **Bullying em debate**. São Paulo: Paulinas, 2015. (Coleção Pedagogia e Educação). p. 23-49.
- VENTURA, A.; VICO, B. P.; VENTURA, R. *Bullying* e formação de professores: contributos para um diagnóstico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 990-1012, out./dez. 2016.
- ZALUAR, A; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 16, n. 54, p. 145-164, 2001.

Recebido em: Novembro/2023.

Aprovado em: Março/2024.

Por uma pedagogia crítica da visualidade antirracista: o livro didático em questão

Eduardo Pugliesi*, Erenildo João Carlos **

Resumo

Esse artigo problematiza a questão do racismo que circula por meio do uso de imagens visuais de pessoas negras em livros didáticos. Discute o nexos entre o racismo, a educação escolar, o livro didático e as imagens visuais existente na sociedade, a fim de propor o tratamento da imagem visual de modo analítico e crítico, que integra o espaço contemporâneo da cultura visual, em geral, e do uso do visual na escola, a exemplo do livro didático. Em se tratando da questão do racismo, perpetrado contra a pessoa negra, conservado e reproduzido por meio de imagens visuais, presentes em livros didáticos escolares, o artigo conclui que urge a necessidade do exercício docente de uma teoria e prática educativa assentada em uma pedagogia crítica da visualidade antirracista.

Palavras-chave: Pedagogia crítica da visualidade; livro didático; racismo.

For a critical pedagogy of anti-racist visuality: the textbook in question

Abstract

This article problematizes the issue of racism that circulates through the use of visual images of black people in textbooks. It discusses the link between racism, school education, textbooks and visual images existing in society, in order to propose the treatment of the visual image in an analytical and critical way, which integrates the contemporary space of visual culture, in general, and of the use of the visual at school, like the textbook. When dealing with the question of racism, perpetrated against the black person, preserved and reproduced through visual images, present in school textbooks, the article concludes that there is an urgent need for teaching a theory and educational practice based on a critical pedagogy of anti-racist vision.

Keywords: Critical pedagogy of visuality; textbook; racism.

Por una pedagogía crítica de la visualidad antirracista: el libro de texto en cuestión

Resumen

Este ensayo problematiza el tema del racismo que circula a través del uso de imágenes visuales de personas negras en los libros de texto. Discute el vínculo entre racismo, educación escolar, libros de texto e imágenes visuales existentes en la sociedad, para proponer el tratamiento de la imagen visual de forma analítica y crítica, que integre el espacio contemporáneo de la cultura visual, en general, y de la uso de lo visual en la escuela, como el libro de texto. Al abordar la cuestión del racismo, perpetrado contra la persona negra, conservado y reproducido a través de imágenes visuales, presente en los libros de texto escolares, el ensayo concluye que urge la enseñanza de una teoría y una práctica educativa fundamentada en una pedagogía crítica de anti- visión racista.

Palabras-clave: Pedagogía crítica de la visualidad; libro de texto; racismo.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutorando em Educação (UFPB). Especialista em História do Nordeste (UNICAP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Discurso e Imagem Visual em Educação – GEPDIVE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9035402257561577>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1780-7244>. E-mail: eduardo.pugliesi@estudantes.ufpb.br.

** Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Graduação e Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), lotado do Departamento de Fundamentação da Educação – DFE. Coordenador da Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação – ECE, do PPGE/UFPB. Vice coordenador da Área de Fundamentos Sócio-históricos da Educação – FSHE, do DFE/CE/UFPB. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Discurso e Imagem Visual na Educação – GEPDIVE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3119274144159124>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7272-2748>. E-mail: erenildojc@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, um dos signos potentes de veiculação de saberes e visões de mundo é a imagem visual. Ela é um artefato da cultura, em geral, e do visual, em particular, conforme apontam os trabalhos de Dondis (2007), Carlos (2010), Freire e Guimarães (2013), Santaella (2015). Assim sendo, é um artefato cultural visual que media o registro, a circulação, a apropriação e o uso de um conjunto de significados e sentidos, de valores e concepções, de perspectivas e representações de uma diversidade de objetos, a exemplo do racismo, que atravessa as relações sociais vigentes brasileiras de modo estruturalmente histórico (Almeida, 2019; Souza, 2021).

Estudos realizados por Pugliesi (2022), a respeito da questão da imagem visual nos livros didáticos de história do Ensino Médio da rede estadual da Paraíba (2016a; 2016b; 2016c), apontam a existência de uma diversidade de tipos, de gêneros de imagens visuais presentes nos livros do ensino de história, que ressaltam a necessidade de se pensar criticamente o uso pedagógico das imagens visuais nesses materiais didático-pedagógicos escolares.

De acordo com esses estudos, dos quais se destaca a dissertação de Pugliesi (2020), constata-se a presença multifacetada de imagens visuais as quais põem em funcionamento uma polissemia de efeitos de sentidos que afetam visualmente a representação das pessoas negras nas sociedades escravocratas dos períodos colonial, imperial e republicano.

Ancorados na investigação das imagens visuais encontradas nos livros didáticos do Ensino Médio da rede estadual da Paraíba (2016a; 2016b; 2016c), analisados por Pugliesi, frisamos a evidência da imprescindibilidade de professores e alunos transformarem a imagem em objeto de conhecimento. Em outros termos, exige-se a necessidade de se problematizar a prática educativa e pedagógica de docentes e discentes, mas também de gestores, de secretários de educação, de coordenadores pedagógicos, de supervisores e psicólogos escolares a respeito da presença e de usos da imagem visual, posta nos livros didáticos.

Indubitavelmente, essa tarefa se coloca como necessária, sobretudo quando se sabe que elas carregam consigo muito mais do que elementos visuais de natureza ilustrativa e estética. Elas vinculam uma série de relações e correlatos ideológicos, discursivos, políticos, econômicos e culturais, postos em conexão no espaço pedagógico dos mais distintos livros didáticos, utilizados por milhares de docentes e discentes das escolas brasileiras.

Em face do exposto, entendemos ser mister o tratamento teórico-prático da imagem visual, a exemplo do sugerido e nomeado por Carlos (2010) de Pedagogia Crítica da Visualidade. Parafrazeando-o, poderíamos dizer que, no caso específico da análise própria de imagens de pessoas negras, seria apropriado se pensar na possibilidade de se cunhar uma Pedagogia Crítica da Visualidade Antirracista, cujo objeto de análise crítica seria a imagem visual racista que circula em nossa sociedade. Procedendo assim, quem sabe pudéssemos superar a visão ingênua, inocente e, muitas vezes, preconceituosa de um trabalho didático-pedagógico que predomina no cotidiano da escola brasileira a respeito da questão racial.

A QUESTÃO DA IMAGEM NO ÂMBITO DA CULTURA VISUAL

Discorrendo um pouco mais sobre a problemática da imagem visual, um aspecto relevante a se ressaltar diz respeito ao fato de que aquilo que vemos, ou seja, que se põe diante de nossos olhos e é capturado pelo órgão vital da sensação, isto é, a visão, não ocorre de uma forma livre e autônoma, pois envolve uma série de elementos socioculturais implicados. Um aspecto significativo desse processo consiste em que nosso olhar e a imagem vista são produtos de nosso tempo histórico e das múltiplas relações tecidas nele.

Nesse sentido, não podemos deixar de reconhecer que há sempre um conjunto de valores e normas estéticas, regulando o que se vê (Borges, 2011). O próprio ato de engendramento das imagens visuais é uma construção de seu tempo. Isso é algo possível de ser identificado tanto nas pinturas rupestres, quanto nas *selfies* dos dias atuais – elas representam as visões de mundo captadas no instante de sua feitura, expõem a condição material disponível, o grau de comunicabilidade e a sintaxe da linguagem visual usada (Dondis, 2007).

Assim, pode-se dizer que as imagens visuais são, em última análise, um feixe de relações culturais, cujos significados, sentidos e representações atravessam e são atravessados pelos tempos históricos que permitiram seus aparecimentos e desenvolvimentos, suas várias naturezas e modalidades próprias de existência. Uma vez que são históricas as condições de emergência e constituição de um determinado objeto visual ou não. De modo que, para que se possa dizer algo sobre alguma coisa vista, é imprescindível que o que venha a ser dito o seja nos limites de um tempo e espaço específicos. Como assevera Foucault (2015, p. 54), “Não é fácil dizer alguma coisa nova”, pois, “não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época”. Assim, vemos e falamos dentro de nosso tempo, sob as influências culturais vigentes, nas quais

estamos imersos em nossa relação na sociedade na qual estamos inseridos, e são elas que pautam nossa visualidade, ou seja, tanto a configuração da coisa vista, quanto o que diremos expressamente acerca do que vemos.

Destarte, podemos compreender que a história tanto regula o visto quanto o dito através de um arcabouço de valores e conceitos que forjaram os efeitos de sentidos nos significantes visuais usados para criar uma iconografia com significados definidos previamente pela historiografia de seu tempo.

A imagem visual tem a característica principal de representar algo ou alguém ausente, mas que, por meio dela, é presentificada à visão. Daí afirmarmos que ela seja um signo, pois carrega em si a possibilidade de se referir a algo, alguém, situação, grupo ou convenção sociocultural. Assim posto, ela se apresenta como uma espécie de dimensão vertical que produz, mediante sua função sógnica, efeitos de sentido diversos e possíveis, expressando o jogo de representações e remissões pertinentes. Alinhando-se a esse entendimento, lembra Bhabha (2001, p. 82) que, nesse jogo, “o significante é sempre pré-determinado pelo significado – aquele espaço conceitual ou real que é colocado anteriormente e de fora do ato da significação”.

Dessa forma, a formação de uma consciência simbólica é tecida por meio das relações sociais que se estabelecem no meio social também por entre as visualidades que têm a finalidade de gerar tanto uma acomodação quanto conformação àquilo que se vê. E, assim, criar uma cultura visual.

Bhabha (2001, p. 83) assevera que “a continuidade da consciência pode ser lida no registro simbólico da semelhança e da analogia”. Naquele primeiro, a consciência pode ser ampliada para trás, até um passado ou uma ação fundante comum que estabelece uma identidade comum das pessoas. Neste último, por meio de comparações que se estabelecem nas relações negadoras das diferenças. Constrói-se, a partir daí, tanto uma temporalidade quanto uma significação para as imagens internas (psíquicas) e as externas (visuais), produtos da cultura visual de seu tempo e espacialidade na qual está inserida.

Não há imagens visuais neutras, todas elas obedecem a uma ordem temporal estabelecida ideologicamente. Elas estão sempre em uma rede de significações que trazem, em seus traços, cores, formas e tipos de aparência da realidade que se quer registrar e transmitir, porém devem ser lidas criticamente, e não mimeticamente. Já que esse tipo de leitura seria

comparável a estarmos em um *looping ad infinitum*¹, nunca sairíamos e, dessa forma, ficaríamos presos dentro de uma rede de significações pré-estabelecidas que os significantes carregam. Mas elas devem ser questionadas quanto ao que se propõe em sua feitura, seus usos, sua aplicação, sua relação, temporalidade de sua produção e seu uso na contemporaneidade (Bhabha, 2001).

Diante disso, podemos reiterar que há uma historicidade nas coisas vistas que são mostradas, assim como nas ditas sobre as vistas, pois tanto o que vemos quanto o que falamos somente são possíveis nos limites socioculturais do que se põe aos olhos e aos ouvidos, sempre condicionados ao espaço e ao intervalo de tempo histórico em que o que se mostra e se vê e o que se escreve encontram-se situados.

ADENTRANDO NA ESPECIFICIDADE DA PROBLEMÁTICA DO RACISMO

A questão do racismo não é exclusividade da modernidade europeia, isso porque esse assunto vem de muito tempo. Os helenos (os gregos) já pensavam e expunham suas ideias a respeito dele. Entretanto, o entendimento vigente não se restringia à pigmentação da pele ou a uma área geográfica, a exemplo da África.

Em certa medida, as bases do racismo grego eram filosóficas. Baseava-se na moralidade: uma senda na qual os homens (assim era representado o conjunto dos seres humanos, nessa época, nessa filosofia) buscavam dominar as façanhas desejantes do corpo por meio da razão – “noção de virtude platônica” (Souza, 2021, p. 65). Diante disso, apenas os homens mais elevados, os seres superiores conseguiriam essa façanha: controlar os arrebatamentos do corpo. Os demais, os seres inferiores, eram dominados pelas paixões.

Conforme discutiu Souza (2021), essa dimensão filosófica foi muito explorada no início do Cristianismo por meio do cultivo visual de seus ensinamentos (a catequese) aos seguidores de Jesus Cristo. Nessa linha, o significante corpo, um ente do mundo sensível platônico, fora associado à impureza, ao pecado, ao mal. O que seria castigado com o fogo do inferno. Já o cristão seria aquele ser espiritual, aspirante da pureza, que busca superar a vida da carne. Expressão que denota corpo no sentido de pecado, portanto, algo impuro e mau.

¹ Essa é uma designação do mundo da informática que é quando ocorre um erro de execução de determinado programa, e ele passa a repetir as mesmas sequências de instruções. Analogamente, é o que acontece quando as imagens visuais são lidas sem reflexão – segue-se a mesma sequência de instruções do que se está vendo. Cf. (Rattova, 2014).

Nota-se que a ideologia racista ressalta dois aspectos antagônicos: superioridade e inferioridade; pureza e impureza, cuja presença constitui as imagens visuais representativas do racismo de uma maneira geral, mas que produz seus efeitos com mais clareza em uma relação específica e particular nos campos de visualidades.

Nessa perspectiva, os superiores e puros estão continuamente ligados a ideias e ideais de elevação espiritual, de racionalidade, de ética, de desenvolvimento, de promoção do bem comum, da religião correta e adotam a estética pictórica da cor branca para o seu conjunto de imagens produzidas e espalhadas no tecido social. Já os inferiores e impuros estão presos a agruras do corpo, aos desejos incontroláveis da carne, à irracionalidade, a uma religiosidade ligada a espíritos maus, a atrasos de várias naturezas (política, social, econômica, industrial etc.), à animalização nas relações cotidianas (alimentação, conflitos tribais e sexualidade) e receberam uma alcunha estética pictórica ligada à cor preta que tematiza as pessoas negras, racializando-as socialmente “[...] na relação paradigmática entre palavra e imagem que consiste numa ligação de referência particular [...]” (Santaella e Nöth, 2015, p. 58).

Partindo desses pressupostos filosóficos e religiosos, entendemos que eles foram engendrados antes da concepção de um racismo negro, preconizador do estabelecimento de um princípio de dominação do outro, nesse caso, das pessoas negras.

Apoiando-se nas questões supracitadas, compreendemos como a ideologia racista regulou – e ainda regula – a produção e o espalhamento de imagens visuais que a legitimam. Com as imagens visuais, agrega-se uma posição significativa de miríades de representações visuais, associadas a significados estabelecidos por convenção filosófica (Grécia Antiga, séculos IV a II a. C.), religiosa (Cristianismo dos primeiros, séculos II a IV a. C.) e econômica (interesses metropolitanos durante as Grandes Navegações e o processo de colonização das Américas, do século XV ao XVII), configurando tanto a feitura das imagens quanto a forma de vê-la.

Com efeito, reconhecemos que o racismo possui duas dimensões relacionais que o sustentam no tecido social: uma estrutural; outra, ideossimbólica (Essed, 1991). Ambas as dimensões podem ser vistas com mais clareza e nitidez culturais no Brasil devido ao fato de sua história estar diretamente ligada à exploração do trabalho escravo. O padre Antonil (2011) foi quem desenvolveu uma das primeiras pesquisas sobre tal temática no Brasil, isso ainda no final do século XVII. Ele registrou os achados de sua investigação na obra *Cultura e opulência do Brasil*, no início do século XVIII, em uma primeira edição publicada em 1711. Uma produção

muito conhecida pela historiografia colonial, na qual o autor destacava o quanto a Colônia era dependente do trabalho escravo:

Os escravos são as mãos e os pés do senhor do engenho, porque sem eles no Brasil não é possível fazer, conservar e aumentar fazenda, nem ter engenho corrente. E do modo com que se há com eles, depende tê-los bons ou maus para o serviço (Antonil, 2011, p. 106).

Um fato que perpassa o tempo e se configura como um dado histórico irrefutável: as mãos da população negra construíram o Brasil (Souza, 2021). Uma realidade estrutural que está tão arraigada na sociedade brasileira que até parece ser natural o escravo e seu trabalho compulsório, como se fosse algo orgânico, e não uma aberração das relações humanas, no fato de pessoas terem sido feitas escravas, sendo consideradas como coisas, objeto e propriedade de outrem.

É justamente nesse ponto que atua a dimensão ideológica do racismo, gerando um arcabouço de conceitos, princípios e justificações legais que a tornam aceitável na sociedade. Ela age a fim de conceber mentalidades sociais que naturalizassem essa prática, pois tanto era necessário o uso dessa mão de obra nos diversos empreendimentos coloniais, a princípio, quanto havia se tornado muito lucrativa para os mercadores (aqueles que traziam os escravizados da África), os senhores de terras (engenhos e cafezais preponderantemente) e a própria Coroa portuguesa.

Assim, muitos eram beneficiados com o racismo, menos as pessoas negras que seguiram sendo exploradas nos demais períodos da história do Brasil: Monarquia e República. E, mesmo após ser decretada a sua liberdade, após 13 de maio de 1888; dessa maneira, agora como cidadãs, com iguais direitos a qualquer um dentro do Brasil – continuam sendo tratadas imagetivamente como pessoas inferiores, subalternas e subservientes, pois o conjunto das imagens visuais postas ao longo dos livros didáticos obedecem a essa regularidade.

Ora, não custa lembrar que a sociedade brasileira conviveu mais tempo com o trabalho escravo oficial do que com o livre. Algo que marca, até hoje, profundamente as suas relações laborais. Temos apenas cerca de 135 anos do fim dessa mazela social, que se configura como uma chaga humana tão vil, que nos legou a ideologia nefasta do racismo, presente nas estruturas sociais, de modo que ela regula as múltiplas relações diárias, desde um simples cotidiano (exemplo, as brincadeiras de crianças: “escravos de Jó jogavam caxangá...”) até a

edição das leis (exemplo: “Lei n.º 601/1850” – a Lei de Terras que dificultou a posse dos quinhões de terras pelas pessoas negras).

Esses exemplos informam como o racismo ordena as relações na sociedade brasileira. No primeiro exemplo, relacionado ao cotidiano, podemos perceber que uma simples brincadeira até hoje, terceira década do século XXI, mantém-se viva ludicamente. Trata-se de práticas vis escravocratas, só que em uma aparência de brincadeira, algo aparentemente inofensivo – uma forma de preservar, na próxima geração, algo tão desumano que as crianças cantam, divertindo-se em grupos, perpetuando, dessa maneira, o racismo nas mentes dos imberbes que as cantarolam sem a devida noção. Assim, vão internalizando em suas mentalidades os significados estruturais do racismo sem conseguir vê-lo como mau nem danoso, direcionando a outros negros e à sociedade em geral.

Trabalhos como o de Laranjeira (2018) informam que ao longo de nossa história, as pessoas negras foram alijadas da posse das terras, pois não podiam trabalhar nelas, vez que o negro deveria gerar lucros para seus senhores e, posteriormente, aos seus arrendatários ou patrões, mas não podiam tê-las como suas. Pois essa lei deu ao Estado todas as terras sem registro (devolutas), e as regularizações davam-se mediante compra e registro – algo muito oneroso, de modo que apenas os grandes proprietários tinham condições de assim proceder. Esse ato do então Imperador Dom Pedro II atendeu aos interesses dos grandes latifundiários brancos, que, com a edição da Lei Eusébio de Queirós, também em 1850, viram-se prejudicados na aquisição de novos escravos, já que essa lei proibia o tráfico interno de escravos.

Diante disso, os latifundiários passaram a concentrar mais terras em suas mãos – gerando uma gigantesca massa de pessoas negras sem terras que transitavam por vastidões de terras devolutas desde esse momento, sem a mínima possibilidade de se tornarem seus proprietários e, assim, legarem a possibilidade, a sua próxima geração, de uma melhor condição de vida, pelo menos de ter uma propriedade. Algo improvável para as pessoas negras a partir de 1850.

Notadamente, o Brasil se configurou como um país no qual, historicamente, as pessoas negras não possuem terras em seus nomes; os grandes latifúndios são de posse secular das grandes famílias patriarcais brancas, que, desde o século XVI, exploram-nas de várias formas com a manutenção do trabalho escravo até o fim do século XIX e, posteriormente, com outras formas de exploração, mas sempre mantendo o mesmo grupo como explorado – as pessoas

negras. Tal grupo social se caracteriza como aquele apagado imagetivamente, nos livros didáticos, de quaisquer representações de posse de terras, de propriedades, de formas de famílias, de empreendimentos e de conquistas significativas nas áreas do conhecimento.

Desta forma, o racismo passa a ser reproduzido de uma maneira sistêmica na sociedade, pois cada estrutura dessas produz e reproduz um ato discriminatório que faz com que o racismo continue mantendo sua ordem na sociedade (Almeida, 2019). Essa estrutura social alicerçada em uma base racista é representada por meio das miríades de imagens visuais em seus múltiplos gêneros e modalidades que compõem o bojo de significantes visuais dispostos em livros didáticos.

Sem sobra de dúvida, o Brasil é um país, desde a sua fundação (Souza, 2021), marcado pelo suor e sangue das pessoas negras. Daí decorrem os dilemas do racismo que são profundos na constituição da nação brasileira, cuja estrutura social molda tanto os comportamentos individuais, quanto as demandas institucionais, como um feixe de relações políticas, econômicas e jurídicas que agem simultaneamente no tecido social.

SOBRE AS IMAGENS VISUAIS DE PESSOAS NEGRAS

Quando afirmamos sobre a importância do reconhecimento das imagens visuais como signo, ou seja, como “aquilo que pomos no lugar de outra coisa” (Carlos, 2017, p. 180), é de suma relevância para o entendimento de como as pessoas negras são visualmente representadas. Sabe-se que, desde o século XVI, o recurso visual passou a ser utilizado e reproduzido pelos artistas que chegavam ao Brasil, com a finalidade de registrar as paisagens naturais e seus habitantes nos cotidianos (povos indígenas, africanos e europeus predominantemente os portugueses) em suas idiossincrasias.

Dentre os mais variados registros visuais, interessa-nos, aqui, destacar o caso dos africanos, que chegaram ao Brasil, em meados do século XVI, trazidos à força, nos Tumbeiros, na categoria de escravizados – uma propriedade de outrem, um ser transformado em objeto por seu dominador, um ser não humano, algo que, em si mesmo, já se constitui em um processo de “[...] desumanização para além da cor e da biologia que se produz” (Souza, 2021, p. 175).

Em face desses fatos, os significantes visuais das pessoas negras que passaram a ser feitos, desde então, obedeceram a uma ordem de sentido que relacionam o negro a uma posição de inferioridade, de subalternidade, de submissão e de um modo de representação que

beira a animalização. Partindo desse pressuposto, o recurso da representação visual associou-se à ideologia do racismo.

De início de inspiração biológica, usavam-se as conceituações dessa área de conhecimento para justificar a inferioridade das pessoas negras na sociedade moderna. Em seguida, com o passar do tempo, diante de um conjunto de mudanças científicas, sociais e econômicas, resolveu-se mudar o parâmetro de justificação do racismo do biológico para o campo cultural, entendida como uma instância de delimitação das interações sociais, que tanto sofre mudanças, quanto as provoca na sociedade, por meio de suas mais variadas práticas (economia, religião, ética, estética, ideologia, etc.) (Canclini, 2015).

Os estudos de Souza (2021) ressaltam que esse fenômeno tornou-se evidente no racismo perpetrado contra as pessoas negras capturadas, sequestradas e compradas nas Áfricas, de onde vieram habitantes que foram vituperados e transladados às Américas, em especial ao Brasil, para ser usados como mão de obra nos latifúndios, na produção monocultora (a cana-de-açúcar, em larga escala no período colonial e, nesse mesmo período histórico, só que em pequena escala, o algodão, o tabaco, o cacau e o algodão; e, por fim, na produção de café, o principal produto do período republicano), voltada para atender as demandas do mercado externo. Assim, essa relação histórica do racismo se constitui um produto cultural da classe dominante europeia, relacionado ao empreendimento das Grandes Navegações.

Em razão das condições desumanas às quais as pessoas negras foram submetidas, encontra-se, na história do Brasil, uma rica iconografia composta por um conjunto de imagens visuais que foram usadas para erigir o imaginário cultural acerca das pessoas negras. Visualidades que se tornaram responsáveis por construir uma memória repleta do que seriam os acontecimentos que nos marcaram culturalmente sobre essa questão, assim como sobre mitos prováveis e heróis que não deveriam ser esquecidos. Assim, foi se delineando a história do Brasil. Uma história a ser contada no cotidiano e ensinada nas escolas pelos rincões do Brasil, desde a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1837, que se tornaria o grande responsável por “construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade da nação brasileira” (Abud, 2019, p. 30).

Em suma, o conjunto de representações visuais a respeito das pessoas negras do país serviram de base para que inúmeros artistas construíssem a memória social coletiva dessas pessoas, que, similar a uma grande colcha de retalhos, foi sendo tecida e sedimentada, ao longo

dos anos. Um saber icônico, registrado, transmitido e aprendido mediante narrativas orais e impressas, a exemplo das contadas e ensinadas pedagogicamente nos artefatos culturais dos livros didáticos.

Com efeito, os signos visuais dessa iconografia foram fundamentais pela contação de uma história que interessava aos grupos e às classes dominantes dos diferentes momentos de nossa história brasileira, cujo fim seria o de cristalizar suas posições de poder, de dominação em relação à pessoa negra. Por isso mesmo, sempre sub-representadas, inferiorizadas, desqualificadas como dominadas, vencidas e sem direito de contar sua história a seu modo.

EDUCAÇÃO, ESCOLA E LIVRO DIDÁTICO

A educação é um fenômeno estritamente humano, por isso, é intencional, propositiva, ideológica, cultural e histórica (Saviani, 2015). Sendo assim, ela cumpre a função de socializar os indivíduos de acordo com os valores e saberes julgados essenciais em seu tempo, constituindo-a em uma prática social que delimita e prescreve o que deve ser conservado e reproduzido em uma determinada sociedade.

Esse modo de existência da educação, enquanto uma prática social particular, faz dela uma maneira de as gerações passadas agirem sobre as novas e deixarem os seus legados. Um modo de contribuir para a formação dos alicerces socioculturais, julgados necessários; dos saberes considerados consagrados, válidos e importantes de serem conservados hodiernamente à presente geração, que seja mister se apropriado pelas novas gerações. Isso se impõe como um imperativo social.

Nesse sentido, a escola seria um dos espaços sociais de aprendizagem do legado cultural que se deseja conservar e reproduzir. Um lugar, por isso mesmo, de encontro de mundos. Onde os costumes, modos e crenças vão abalroar-se e configurar-se como material de dialéticas, diálogos, dificuldades, superações e aceitação. Algo muito importante e salutar para que os saberes possam ser compartilhados, socializados. Especificidade que a escola possui, que a torna uma instituição insubstituível na contemporaneidade, vez que, nele, os alunos e as alunas podem ter acesso a saberes elaborados, relacionando-se uns com os outros, reconhecendo a diferença e o totalmente diferente e aprendendo a conviver e desenvolver habilidades essenciais ao mundo atual da democracia e da diversidade.

Enquanto uma instituição moderna, ela carrega as idiosincrasias de sua época, tais

como conhecimento, ser humano e verdades universais. Um arcabouço estruturador desse mundo, que molda a forma como as múltiplas relações econômicas, sociais, culturais e de educação são tecidas. Algo que encontra assento, de modo diferente, no mundo contemporâneo, já que a contemporaneidade da educação escolar possui um conjunto de demandas distintas das que havia na modernidade.

Logo, podemos identificar que muitos dos paradigmas que atravessaram os séculos nessa instituição devam ser repensados, revistos e reelaborados para que atendam as demandas da atualidade. Por exemplo: a relação ensino-aprendizado que tem sua base na linguagem verbal, o logocentrismo – a centralidade na palavra escrita e falada, uma predominância na escola que vem desde os seus primórdios.

A relação de aprendizagem logocêntrica escolar ocorre em detrimento das demais linguagens, que possuem sua importância própria no desenvolvimento holístico dos saberes aprendidos. Prática de ensinar e aprender que há séculos vem sendo feita assim. Sobre isso, lembra-nos Carlos (2006, p. 88) que, “embora pareça algo atual, o uso de imagens como mediação do conhecimento e da comunicabilidade estabelecida entre os homens não é um fenômeno recente. Ele, na verdade, é anterior ao advento da própria escrita”.

Algo usado por inúmeras civilizações muito antigas que desenvolveram essa forma de linguagem ao longo de sua história e que foi tão bem usada pela Igreja Católica durante toda a Idade Média, em suas capelas, igrejas, abadias e catedrais com afrescos nas paredes e nos tetos que permitiam, assim, comunicar a sua fé de uma forma inteira e completa a mentes e corações – pois as imagens visuais geram tanto entendimento quanto emoções. As missas eram muito mais que uma homilia realizada pelos padres, visto que o espaço interior dessas igrejas se configurava em verdadeiros suportes imagéticos para serem vistos, lidos e entendidos. Deste modo, os significantes visuais são internalizados gerando significados formativos da fé católica diante do que ali está posto.

Vê-se, entretanto, que, há algum tempo, ou melhor, desde o início do século XX, as imagens visuais passaram a ganhar mais espaço e visibilidade (Dondis, 2007; Santaella, 2015; Carlos, 2010; Borges, 2011). Em meados do mesmo século, elas já permeavam múltiplos espaços, estabelecendo-se nos mais variados ambientes e mídias de exposição com um objetivo elementar de servir de um meio potente de comunicação de uma forma completa. Partindo do pressuposto de que a imagem visual é um potente meio de comunicação, de que

proporciona uma mediação muito eficaz de saberes por meio de seus significantes visuais, é fácil entender sua importância na atualidade e o desejo de se debruçar sobre ela, a fim de analisar e conhecer seu *modus operandi*.

Com efeito, é muito comum vermos, cotidianamente, miríades de imagens visuais nos impressos, tais como: jornais, revistas e, mais recentemente, com um uso intenso nos livros didáticos que têm se tornado um espaço de exposição e de uso desses significantes nas mais variadas modalidades, sempre com um fim pedagógico. Isso evidencia que a escola, como uma instituição secular, apresenta algumas fissuras em suas estruturas basilares, sendo necessário haver reformas, manutenções e reconstruções daquilo que se encontra aos escombros e ainda sobrou, mas que já não se sustenta mais na presente era.

É necessário construir novamente, porém sob outras estruturas, algo que dê a sustentação vital às próximas gerações com os conhecimentos fundamentais ao desenvolvimento dos sujeitos sociais que passam por ela. Há uma profunda angústia naqueles que fazem parte da escola, quer seja a comunidade intramuros (professores, gestores, diretores, supervisores, apoios e os demais), a comunidade extramuros (famílias, comunidade na qual a escola está instalada, forças de segurança e autoridades constituídas) e o alunado (por quem e para quem tudo é feito na escola).

Todos vivenciam essa inquietude. Uma sensação de anacronismo. Os professores trabalham arduamente para formar os alunos, os pais deixam seus filhos e filhas na escola com a esperança da sua formação, e os alunos – sobre quem e para quem tudo é planejado – possuem as características específicas de seu tempo. Um tempo aligeirado, tecnológico, imagético e de ultra velocidade, no qual, pela primeira vez na história da humanidade, há a possibilidade de se ter toda a informação desejada em suas mãos, com apenas um clique num determinado ícone. Uma ferramenta potente de pesquisa do que se quer achar. Mas isso não é conhecimento, pois este se constitui em algo mais elaborado, com um método e uma aplicação específica.

É mister haver quem elabore essa informação com confiabilidade, dando a ela o saber necessário, a fim de transformá-la em um conhecimento válido e reconhecível como tal. E, assim que essa cognição seja posta em um suporte confiável de exposição de saberes, os sujeitos sociais do aprendizado podem consultar, estudar, apropriando-se, com segurança, desses saberes que estão ali postos. Esse suporte na exposição dos saberes consagrados e

considerados válidos se constituíram, ao longo do tempo, nos livros didáticos, que, de uma maneira geral, cumpre esse quesito, como assevera Pugliesi (2020, p. 88): “[...] o livro didático aos poucos vai sendo consolidado como o principal instrumento de transmissão de saberes sistematizados nos meios educativos nacional. É, portanto um artefato cultural que carrega a episteme de seu tempo [...]”.

Com efeito, o livro didático ocupa um lugar imprescindível no âmbito da escola (Bittencourt, 2008; Munakata, 2012). Em certa medida, pode-se dizer que ele se configura, ao mesmo tempo, em três perspectiva, a saber: como ente curricular, ferramenta didático-pedagógica e um documento histórico-imagético. De acordo com a primeira perspectiva, o livro didático representa a materialização do currículo vigente, enfim, aquilo foi elaborado e determinado como saberes essenciais, que precisam ser desenvolvidos para que os sujeitos sociais do aprendizado possam desenvolver-se profissionalmente e avançar em seu processo de cidadania.

Desta forma, essa perspectiva é comparável a uma senda que precisa ser percorrida para se chegar a um determinado lugar. E esse percurso é dividido em etapas, e cada uma delas possui seu desafio e grau de dificuldade que todo caminhante precisa trilhar. Mas, ao fim de cada etapa, há o êxito da conquista – o direito de avançar para mais um percurso que apresenta novas dificuldades e desafios a serem superados. E, assim, os sujeitos sociais do aprendizado seguem em frente, em sua formação, com os docentes cuidando para que eles não se cansem demasiado ou se percam pelo caminho que foi proposto no currículo vigente.

Na segunda perspectiva, o livro didático, como ferramenta didático-pedagógica, faz uso de várias metodologias para que os diversos assuntos postos nos livros didáticos possam ser significativos aos sujeitos sociais do aprendizado. Que aquilo que está ali posto possa ser trabalhado com uma finalidade específica – ser propositivo, dando, assim, às sinalizações do caminho um sentido de direção a ser percorrido, tornando relevantes os conhecimentos com os quais cada sujeito irá se deparar nesse percurso e conduzindo, por meio do processo de aprendizado, ao lugar que se espera chegar – sua formação.

Por fim, o livro didático também se constitui como um documento histórico-imagético, pois, sendo ele esse duplo, logo traz em suas páginas aquilo que os alemães definem

como *Zeitgeist*². Enfim, tudo que está permeando o pensamento de uma época, aquilo que é expresso por meio das palavras, das músicas, das artes e de toda uma imagética que circula nos meios físicos e virtuais. Assim, podemos dizer que há “um traço relevante da cultura contemporânea reside no uso da imagem a um só tempo como representação do conhecimento e como mediação da relação comunicativa fincada entre os sujeitos sociais” (Carlos, 2006, p. 87).

A partir dessa leitura, define-se o que é válido ser ensinado, aquilo que geralmente é definido em meio aos embates de ordens. Uma vez que o livro didático se constitui nesse lugar de disputas discursivas, levando-se sempre em conta que mundo queremos ou precisamos formar.

O livro didático é esse lugar material e plausível em que as intencionalidades políticas, ideológicas, econômicas, filosóficas, históricas, religiosas e culturais dos grupos detentores do poder atual estão postas, a fim de serem instrumentos de formação e regulação das mentalidades dos cidadãos que se querem engendrar em uma concepção plural ou singular. Nesse sentido, a imagem visual se constitui como um “[...] dispositivo de aprendizagem do conhecimento escolar” (Carlos, 2006, p. 87).

Destarte o processo educacional desenvolve-se nessa intencionalidade como um duplo: “educação enquanto ato político, enquanto ato de conhecimento” (Freire; Guimarães, 2013, p. 51). Isto posto, compreendemos o livro didático como um documento histórico-imagético de seu tempo, que traz impresso, em suas páginas, as marcas da história, aquilo que é considerado válido do conhecimento, importante para ser aprendido e imprescindível possuir como habilidade para enfrentar os problemas do contexto espaço-temporal da atualidade, uma vez que se configura como esse constructo cultural voltado especificamente para o ensino.

PROBLEMATIZANDO O RACISMO NO LIVRO DIDÁTICO

Significantes visuais, distribuídos ao longo dos assuntos trabalhados em livros didáticos, apresentam a estudantes, de uma maneira geral, e a negros, em particular, imagens visuais que enfatizam o corpo negro: nos homens – braços e pernas com traços de força

² Termo alemão que representa o espírito do tempo. A forma como a sociedade de determinada época pensa e se expressa. Cf. (Muniz *et al.*, 2018).

(escravos da lide); pescoços grossos indicando serem eles resistentes ao ofício de carregar coisas sobre a cabeça (geralmente, eram os escravos de ganho); pés chatos e descalços (símbolo do ser escravo); mãos grandes e sempre apegadas a alguma ferramenta de trabalho, demonstrando uma ligação e aptidão nata aos trabalhos manuais (escravos urbanos desempenhando algum serviço); lábios muito grossos e rústicos (característica física dominante nas imagens), e, na grande maioria das imagens, os homens estão em uma posição curvada, de servidão, prestando algum serviço a um senhor branco ou em alguma atividade que requeria força bruta – por isso, os músculos eram realçados nas representações visuais (Pugliesi, 2020).

Já as mulheres negras são representadas em duas relações imagéticas: a do lar, vestidas com roupas que as caracterizavam como escravas domésticas, expressando sua distinção social de inferioridade; sua posição corporal sempre é de servidão. Nessa relação, estão executando algum serviço para uma mulher branca dentro da Casa-grande³; em muitas das imagens, as mulheres negras são retratadas sentadas aos pés das mulheres brancas, as *sinhazinhas*.

Vale destacar que essas mulheres negras que servem no interior das casas patriarcais trazem, em si mesmas, uma coloração mais tênue em seu tom de preto, elas estão postas sempre em um plano imagético inferior; em outras relações, estão posicionadas lateralmente na imagem, que, nesse último caso, é quando há crianças brancas no enquadramento, e elas estão junto a essas crianças, brincando, cuidando, acompanhando, enfim, exercendo alguma relação servil.

A relação de sensualidade é composta por um conjunto de imagens visuais que retratam duas partes dos corpos dessas mulheres, em específico: a cintura e as nádegas – um realce do imaginário sexual, social e coletivo brasileiro, imageticamente representado pelo foco dado a essas partes dos corpos negros femininos. Algo que foi sendo tecido ao longo do tempo por meio de um conjunto de visualidades da história do Brasil.

Assim, foi sendo construída uma iconografia própria do cotidiano social patriarcal que seguiu sendo usada ao longo do tempo nos inúmeros livros didáticos que foram editados, a fim de manter a ordem racista estabelecida ainda no período colonial, no qual as imagens visuais

³ Expressão consagrada por Gilberto Freyre, na obra: *Casa-grande & senzala* (2003). Pois, nessa obra, o autor discorre sobre as várias relações que se mantinham entre os lugares dos brancos e dos negros. E a Casa-Grande era o recanto de servidão doméstica, no qual as escravas domésticas em sua maioria serviam as suas senhoras, “as *sinhazinhas*” em vários afazeres. Cf. (Freyre, 2003).

servem como evidência icônica dessa construção cultural e ideológica (Souza, 2021; Silva, 2016; Rosemberg et. al, 2003; Oza, 2017).

Essa relação alcançou seu ápice imagético nas festividades carnavalescas com a exposição visual de muitas mulheres, sendo dada mais evidência às mulheres negras, chamadas pejorativamente de mulatas – nome que as associa a um animal de carga, a mula, altamente resistente ao serviço de carregamento de peso nos lombos, mas que não tem em si mesma nenhuma beleza. Assim sendo, identificamos, nessa palavra, tanto um conceito do que é (e para que serve) quanto um significado imagético em sua expressividade visual.

Dessa forma, essa expressão é usada para denominar as mulheres negras que, geralmente, nas festividades culturais de massa, logo são identificadas pela ênfase visual que receberam. Por exemplo: as sambistas das escolas carnavalescas cariocas que desfilam na Sapucaí. Uma das características dessas mulheres durante essa festividade é terem seus corpos evidenciados, principalmente sua cintura (quanto mais fina mais destaque, principalmente pelos adereços que demarcam sua pequena circunferência) e suas nádegas (quanto mais volumosas, empinadas e torneadas forem, mais destaque é dado, o que se pode perceber pela forma como é exposta).

Há nisso uma relação iconográfica e histórica que vem muito antes de essa festividade tradicional da cultura brasileira ser uma data fixa no calendário do país e atrair multidões em seus dias de pândega. Pois o imaginário social da sensualidade da mulher negra é manifesto nas obras de inúmeros artistas que pintaram a população do Brasil desde sua colonização – dando mais visibilidade às relações imagéticas de sensualidade, conforme podemos constatar através das imagens visuais postas e distribuídas ao longo dos livros didáticos.

Essa relação visual de sensualidade das mulheres negras vem desde as pinturas do período colonial até as imagens fotográficas contemporâneas que registram as festividades populares do Brasil – sendo o Carnaval a principal delas, com destaque visual aos corpos das mulheres negras. Uma regularidade identificada e mapeada arqueologicamente.

Destarte, essa relação de sensualidade segue moldando a forma pela qual as mulheres com essas mesmas características físico-visuais são identificadas, percebidas e categorizadas, obedecendo a uma ordem sensual em sua representatividade que circula em

vários meios, até nos impressos – os livros didáticos que trazem algumas das imagens dessas mulheres demonstrando uma profunda alegria (sempre sorrindo) e prazer (semblantes com olhos semicerrados e bocas com leves mordidas laterais nos lábios (Pugliesi, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, reconhecemos o racismo como ideologia que molda o pensamento e configura as ações das pessoas, perpassa o tempo mantendo a exploração das pessoas negras. Um dos aspectos de mudança é a forma de justificar a inferiorização dessas pessoas, que ora se dão por pressupostos científicos, ora por razões culturais – ambos com argumentos que justificam tal superioridade branca em detrimento da inferioridade negra.

Dessa forma, o racismo vai sendo estruturado nas mentalidades dos sujeitos sociais ao longo do tempo histórico por meio das imagens visuais que vão sendo usadas nos livros didáticos, obedecendo à regra de inferioridade das pessoas negras.

O que muda nessa relação são as estratégias de uso dessa ideologia nefasta no presente século. Uma vez que, em específico, a característica mais central do racismo brasileiro sempre foi a sua negação enquanto estruturava as relações sociais e econômicas. Nas Terras Tupiniquins, o racismo é velado. Assim, ele pode operar com seus significantes, criando uma aparência tênue de subterfúgios e máscaras de emancipação, mas, na verdade, o seu significado é histórico. Desta forma, ele “[...] comanda toda a lógica da sociedade e das classes sociais em luta” (Souza, 2021, p. 205).

Com efeito, o racismo atua de uma maneira sistêmica na estrutura social por meio de um conjunto de valores corporificados nas instituições que servem para manter o *status quo* dominante. Desse modo, realiza uma ação histórica que coopta mentes e corações por meio de representações, sentidos e significados, os quais podem ser identificados na disposição de variadas modalidades de imagens visuais das pessoas negras usadas em livros didáticos – servindo de instância visual com a finalidade de criar uma memória simbólica estrutural racista.

Algo que contribui para a manutenção dessa ideologia que inferioriza, marginaliza, animaliza e segrega o outro por sua cor, criando uma sub-raça social, algo que vem desde o século XVI e se mantém tão vivo nos dias atuais quanto nos primórdios de seu desenvolvimento, pois “[...] o racismo opera através das relações culturais e sociais” (Rosemberg; Bazilli; Da Silva, 2003, p. 128).

Lamentavelmente, verifica-se, ainda, nos livros didáticos, a exemplo dos utilizados no Ensino Médio, uma regularidade na interdição imagética das pessoas negras como se não fossem capazes de produzir ou desfrutar dessas relações de posse em uma sociedade capitalista, restando-lhes apenas imagens visuais de triunfo nas áreas dos esportes e das artes. Um fato visual que é distribuído ao longo da exposição visual nos mais diversos assuntos de distintos livros didáticos. Notoriedade de pessoas negras postas em evidência por meio de imagens visuais, fixando uma relação significante-significado de superação de seus limites e de conquista.

O fato de a imagem ser integrada à cultura contemporânea, guardando e carregando um conjunto de sentidos e significados que afetam diretamente a subjetividade e o modo como as pessoas lidam a respeito da questão racial da nossa sociedade, faz com que ela seja empregada como um dispositivo de circulação de saberes, informações, visões de mundo, práticas e modos de vida da cultura contemporânea, tornando-se necessário problematizá-las de modo crítico, isto é, fazer, a um só tempo, um exame acurado de seus conteúdos e formas, de seus gêneros e usos, enfim, de suas possibilidades iconográficas como uma espécie de artefato cultural visual capaz de servir como fonte e mediação de uma variedade de interesses e propósitos.

Assim sendo, parece-nos imprescindível um posicionamento crítico frente à imagem visual sobre as pessoas negras, não somente nas mídias, mas também nos impressos, a exemplo do livro didático. Em outras palavras, urge a necessidade de uma pedagogia crítica da visualidade antirracista.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOUR, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed., 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2019, p. 28-41.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismos estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANTONIL, André João. **Cultura e opulência do Brasil: por suas drogas e minas**. V. 160. Brasília: Edições do Senado Federal, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

- BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & Fotografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**, 1º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016a.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**, 2º Ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016b.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**, 3º Ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016c.
- CARLOS, Erenildo João. O emprego da imagem no contexto do livro didático de Língua Portuguesa. **Temas em Educação**, v. 15, p. 87-100, 2006.
- CARLOS, Erenildo João. Introdução: por uma pedagogia crítica da visualidade. In: Erenildo João Carlos. (Org.). **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 11-25.
- CARLOS, Erenildo João. Achados sobre a noção arqueológica do discurso em Foucault. **Revista Dialectus**, v. 11, p. 176-191, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/32649>>. Acesso em: 05 ago. 2023.
- CLANCLINI, Nestor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**: Mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.
- COSTA, Daniele da Silva; PANTOJA, Rayane Corrêa; ABREU, Waldir Ferreira de. Relações étnico-raciais: o pensamento decolonial e a prática pedagógica para uma educação antirracista. **Revista Educação e Emancipação**, v. 14, n. 1, p. p.111–138, 29 Mar. 2021. Disponível em: <<https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/16509>>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- DONDIS, Donis A. Caráter e conteúdo do Alfabetismo visual/Alfabetismo visual: como e por quê? In: **Sintaxe da linguagem visual**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 5-29; 227-232.
- ESSED, P. **Understanding everyday racism**: interdisciplinary theory. Londres: Sage, 1991.
- Estado, autores e livros didáticos de História: tensões entre racismo e antirracismo. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193473>. Acesso em: 08 mar. 2023.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. rev. São Paulo: Global, 2003.
- LARANJEIRA, Raymundo. **O negro e a terra no Brasil**. São Paulo: LTr, 2018. Disponível em: <<http://www.ltr.com.br/loja/folheie/6071.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2023.
- MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático**: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: SBHE, v. 12, n. 30, 2012, p. 179-197.
- MUNIZ, Ângelo Henrique Alves *et al.* Estudo do Zeitgeist em registro usando mineração de dados em redes sociais. **Revista Gestão em Foco** – Edição N. 10. Ano: 2018. Disponível em: [Revista Educação e Emancipação, São Luís/MA, v. 17, n. 2, maio/ago.2024
!\[\]\(75f7894ef479569f49a91c179d602d21_img.jpg\) <https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n2.2024.25> !\[\]\(d0e6bfbbda00847961ed0c04f4913fb6_img.jpg\) 2358-4319](https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/12/037-ESTUDO-</p></div><div data-bbox=)

DO-ZEITGEIST-EM-REGISTRO-USANDO-MINERA%C3%87%C3%83O-DE-DADOS-EM-REDES-SOCIAIS.pdf. Acesso em: 08 mar. 2023.

NETO, Mário Sérgio Mathias. **Ensino e Historicidade Africana no Sistema Educacional Brasileiro**: livro didático, racismo e a Lei 10.639/03. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123456789/1383>. Acesso em: 08 mar. 2023.

NETO, Mário Sérgio Mathias. **Escola e racismo**: uma abordagem discursiva sobre livros didáticos de história. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/9935/UFF%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20M%C3%A1rio%20S%C3%A9rgio%20Mathias%20Netto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 mar. 2023.

OZA, Luciano Magela. Abordagens do Racismo em Livros Didáticos de História (2008-2011). **Educ. Real**. [online]. 2017, vol.42, n.1, pp.13-34. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623661124>. Acesso em: 08 mar. 2023.

PUGLIESI, Eduardo Jorges; CARLOS, Erenildo João. O imaginário social cristalizado na história pelas imagens visuais. **ESPACIALIDADES**, v. 18, p. 307-331, 2022.

PUGLIESI, Eduardo Jorges. **A ordem do discurso da imagem visual no livro didático de história do ensino médio na rede estadual da Paraíba**. 2020. Orientador: Erenildo João Carlos. 2020. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

RATTOVA, Sidriana Scheffer. A recursividade como propriedade única e universal da faculdade da linguagem. **Linguagem em Foco**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE V. 6, N. 1, ano 2014. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1928>. Acesso em: 29 abr. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; DA SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Dw9cqWcCzcddHVZjv3TnYGt/>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. 1. ed. São Paulo: Iluminuras, 1997 – 9. Reimp., 2015.

SENA, Rosiane da Costa. Racismo, livro didático e a lei 10.639/03: **um diálogo necessário sobre a representação do negro no livro didático de história do ensino fundamental**. 2013. (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34904>. Acesso em: 08 mar. 2023.

SILVA, P. V. B. da. (2016). Racismo discursivo e avaliações do programa nacional de livros didáticos. **InterMeio**: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação - UFMS, 12(24). Recuperado de <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2553>.

Saviani, D. (2015). Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e educação em Debate**, 7(1), 286–293. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil** [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

SOUZA, Sidnei Marinho de. **Novas iconografias no livro didático de História: análise e recepção do racismo e antirracismo imagético por jovens do ensino médio.** 2021. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2021.

Recebido em: *Junho/2023.*

Aprovado em: *Janeiro/2024.*

Feminismo negro: tensionando interseccionalidades no currículo escolar

Camila Ferreira da Silva*, Denise Maria Botelho** e Janssen Felipe da Silva***

Resumo

Este artigo visa apresentar uma discussão sobre como a construção do sujeito universal, via Memória Hegemônica, silenciou, marginalizou e ocultou os modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento da exterioridade colonial no currículo escolar. Por tal, a discussão curricular, aqui realizada, está firmada num campo epistemológico de diálogo com as diferenças (Raciais e de Gênero), contribuindo para a constituição de fissuras na Memória Hegemônica, ainda presente nos currículos. Para tanto, seguimos pelo caminho da revisão bibliográfica, vinculado a pesquisa qualitativa. Filiamo-nos ao Feminismo Negro e aos Estudos Pós-Coloniais, uma vez que estas abordagens nos ajudam a compreender as implicações da racionalidade eurocêntrica em relação à construção sócio-histórica da raça, do racismo, do sexismo e do conhecimento científico moderno e seus efeitos sobre o currículo, sobretudo no que se refere à Memória e ao Corpo Feminino Negro. Tais estudos nos permitem estabelecer conexões interseccionais de maneira mais consistente, visto que emergem das Memórias Vividas da própria exterioridade colonial que permanece tensionando e fraturando as metanarrativas epistêmicas da memória curricular única ao mesmo tempo que se direcionam para a re-construção de currículos contra-hegemônicos e de Práticas Docentes Antirracistas, firmadas em uma educação emancipadora.

Palavras-chave: feminismo negro; currículo; interseccionalidade.

Black feminism: stressing intersectionalities in the school curriculum

Abstract

This article aims to present a discussion on how the construction of the universal subject, via Hegemonic Memory, silenced, marginalized and hid the ways of being, thinking and producing knowledge of colonial exteriority in the school curriculum. Therefore, the curricular discussion held here is based on an epistemological field of dialogue with differences (Racial and Gender), contributing to the creation of fissures in Hegemonic Memory, still present in the curricula. To this end, we followed the path of bibliographical review, linked to qualitative research. We are affiliated with Black Feminism and Post-Colonial Studies, as these Approaches help us understand the implications of Eurocentric rationality in relation to the socio-historical construction of race, racism, sexism and modern scientific knowledge and its effects about the curriculum, especially with regard to Memory and the Black Female Body. Such Studies allow us to establish intersectional connections in a more consistent way, as they emerge from the Lived Memories of colonial exteriority itself that continues to tension and fracture the epistemic metanarratives of the single curricular memory at the same time that they are directed towards the reconstruction of counter-curricula hegemonic policies and Anti-Racist Teaching Practices, based on an emancipatory education.

Keywords: black feminism; curriculum; intersectionality.

* Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE). Pesquisadora do Grupo de Estudos Pós-Decoloniais e Teoria da Complexidade em Educação (CAA-UFPE) e integrante do Grupo de Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (CAA-UFPE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0831-9086>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0696336067992691>. E-mail: camila.fsilva@upe.br.

** Doutora em Educação e Mestre em Integração da América Latina pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada do Departamento de Educação (DED) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades "Audre Lorde". ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4629-2224>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5168554413015642>. E-mail: denise.botelho@ufrpe.br.

*** Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Associado do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pesquisador dos Grupos de Pesquisa: a) Estudos Pós-Decoloniais e Teoria da Complexidade em Educação (Líder); b) Ensino-Aprendizagem e Processos Educativos; c) Formação de Professor e Profissionalização Docente. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8113-3478>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7400508587983938>. E-mail: janssenfelipe@hotmail.com.

Feminismo negro: acentuando las interseccionalidades en el currículo escolar

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar una discusión sobre cómo la construcción del sujeto universal, a través de la Memoria Hegemónica, silenció, marginó y ocultó los modos de ser, pensar y producir conocimientos de la exterioridad colonial en el currículo escolar. Por lo tanto, la discusión curricular aquí sostenida se fundamenta en un campo epistemológico de diálogo con las diferencias (Raciales y de Género), contribuyendo a la creación de fisuras en la Memoria Hegemónica, aún presentes en los currículos. Para ello, seguimos el camino de la revisión bibliográfica, vinculada a la investigación cualitativa. Estamos afiliados al feminismo negro y los estudios poscoloniales, ya que estos enfoques nos ayudan a comprender las implicaciones de la racionalidad eurocéntrica en relación con la construcción sociohistórica de la raza, el racismo, el sexismo y el conocimiento científico moderno y sus efectos sobre el plan de estudios, especialmente con respecto a la Memoria y el Cuerpo Femenino Negro. Tales Estudios nos permiten establecer conexiones interseccionales de manera más consistente, ya que emergen de las Memorias Vividas de la propia exterioridad colonial que continúa tensionando y fracturando las metanarrativas epistémicas de la memoria curricular única al mismo tiempo que se dirigen hacia la reconstrucción de contracurrículos, políticas hegemónicas y Prácticas Docentes Antirracistas, basadas en una educación emancipadora.

Palabras clave: feminismo negro; plan de estudios; interseccionalidad.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma discussão sobre como a construção do sujeito universal, via Memória Hegemônica, silenciou, marginalizou e ocultou os modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento da exterioridade colonial no currículo escolar. Por tal, a discussão curricular, aqui realizada, está firmada num campo epistemológico de diálogo com as diferenças (Raciais e de Gênero), contribuindo para a constituição de fissuras na Memória Hegemônica, ainda presente nos currículos. A negação das diferenças socioculturais, dos saberes, dos modos de ser e de existir, no sistema-mundo moderno, da exterioridade colonial está presente na escola por meio do currículo seja ele prescrito (matriz curricular) ou vivido (processo de ensino-aprendizagem, nos corredores escolares, nos cartazes, nos materiais didáticos, nas conversas interpessoais, entre outros).

Cabe destacar que, neste texto, a discussão sobre currículo está entrelaçada à discussão do Feminismo Negro e dos Estudos Pós-Coloniais uma vez que advém de vozes que foram silenciadas e de Corpos-Territórios que pela lógica colonial nunca foram benquistos. O Corpo Feminino Negro foi sendo alocado nas margens, a minoria dentro de uma minoria de corpos femininos outros que, historicamente, negaram/silenciaram suas especificidades em especial no currículo escolar, isto porque o padrão de poder, predominantemente eurocêntrico, fundamenta e organiza os modos de vida das sociedades, configurando-se como um meio

estratégico de controle de formas particulares de se compreender e dizer o que é mundo e como cada indivíduo pode se mover no jogo das relações sociais¹.

Por tal, o enredo que iniciamos advém do processo de Colonialismo/Colonização figurado em relações sociais e de poder que ergueram o sistema-mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial ocidentalizado/cristianizado e produziu a América como território sob domínio europeu. Essa dominação resultou no extermínio em massa de populações indígenas, tão logo na escravidão, na servidão, na despossessão de terras, acompanhado da profunda exploração das riquezas naturais (QUENTAL, 2012).

A constituição da América como território sob controle europeu se estruturou neste solo, tido como extensão das terras europeias, por meio da negação do outro, no não-ser, não-produzir, não-conhecer. Simultâneo, retirou o direito de tecer nossa própria existência, gerando a desigualdade, a subalternidade e a exclusão como princípio de regulação e de submissão.

Contudo, é necessário compreender que a manutenção do enredo do sujeito autodenominado superior passa a ser visto como referência estrutural na manutenção do status quo. A manutenção dessa dominação reside, justamente, na sutileza da manipulação, justificação e até mesmo naturalização de um padrão de poder hegemônico, vislumbrado como normalidade. Este poder atravessa desde a esfera econômica, se estendendo às relações mais simples de convivência entre os indivíduos.

A manutenção do status quo está, intimamente, enredada à Memória Hegemônica, como conceito novo e efetivamente em construção. O termo está aqui vinculado a uma ideologia hegemônica de unicidade e de superioridade de um enredo do sujeito autodenominado superior em detrimento dos demais. Logo, a Memória Hegemônica consiste na estrutura fundante do próprio colonialismo europeu e, como tal, tece as representações e os lugares dos indivíduos na aventura colonial. Assim, para início de conversa, é pertinente destacar que os discursos advindos da Memória Hegemônica (culturais, políticos, epistêmicos, territoriais, corpóreos etc.) e alicerçados na formação do sistema-mundo moderno, construíram uma ideia de mundo e de

¹ Neste caso, o objetivo é manter o privilégio do sujeito branco, estruturado pela hierarquia Racial e de Gênero, criando condições para que seu status seja mantido. Aqui, a Branquitude se faz em comunhão com a Memória Hegemônica, uma vez que se firma na vantagem estrutural do branco sobre o negro. Logo, a estratégia consiste em aumentar a visibilidade sobre a/o Negra/o e o branco permanece omissa na história, mantendo o “pacto narcisístico”, se escondendo atrás do falso ideal de superioridade. Por sua vez, a Branquitude está associada ao termo negritude, lado a lado à Memória Viva, interessada em oferecer respostas para o combate ao privilégio do branco, em constituir rachaduras na Branquitude não-marcada e invisível, na mesma medida que se direciona para o desenvolvimento de uma política antirracista.

humanidade projetada na experiência do sujeito europeu, operando por meio da percepção de um indivíduo político ideal, uno, indivisível, íntegro, racional e de direito.

Esse sujeito, autodeclarado, passa a ser tido como o responsável por projetar e guiar a história ao escalão mais elevado da razão. A história vem acompanhada de um enredo de benevolência e de doação da população europeia para com os povos denominados primitivos, vulgo selvagens e sub-humanos. Em face do exposto, entendemos que a história humana é em si o recorte de uma memória particular que se hegemonizou, uma memória que, por meio da colonização, da exploração, da coerção, da escravidão, da servidão, do ideal de branquidade, se automeiou superior.

Logo, a Memória Hegemônica deriva de uma pretensa razão superior que operou/opera classificando as sociedades, os sujeitos, suas culturas, assim como tecendo marcadores de opressão por meio da Raça, do Gênero, da Classe, das Sexualidades e das Territorialidades, entre outras, que se distanciam dos seus postulados. Aqui, a Memória Hegemônica e a Interseccionalidade de opressões criam um ordenamento social que coloca no topo os homens brancos, seguidos pelas mulheres brancas, pelos homens negros e, por fim, pelas mulheres negras. Dentre todas/os, são as Mulheres Negras que vivenciam na escala inferior da pirâmide social as piores condições de trabalho, que recebem os menores rendimentos, que mais sofrem com o desemprego e as relações informais (e sua consequente ausência de proteção social tanto presente quanto futura) e que ocupam as posições de menor prestígio na hierarquia profissional (WERNECK; IRACI; CRUZ, 2012).

Por isso, Crenshaw (1991) afirma que a Interseccionalidade de opressão é uma subordinação estrutural, envolvendo uma gama complexa de circunstâncias que se intersectam com as estruturas básicas de desigualdade. Esse cenário evidencia que a Interseccionalidade entende o poder como um sistema multidimensional, abarcando uma gama complexa de circunstâncias que tendem a subordinar o sujeito em várias frentes e o faz utilizando os marcadores (Raça, Gênero, Classe, Sexualidade, Território, Nação, Geração etc.), introjetados na memória coletiva via Memória Hegemônica.

Diante disso, percebemos que as formas de opressão ocorreram/ocorrem atravessadas por processos violentos de silenciamento e de submissão, conformando os corpos, os saberes, os desejos aos ditames da Memória Hegemônica, definindo interesses e posições particulares para a sociedade como um todo. Assim, percebemos que a

Interseccionalidade dessas opressões, aliada aos ditames da Memória Hegemônica, determinou até onde a Mulher Negra poderia ir, por exemplo, no acesso à escolarização, como também definiu dentro de que condições ela estaria.

Frente a isso, compreendemos que, no sistema-mundo moderno, o currículo escolar ocupa uma posição fulcral na manutenção das formas de opressão e de negligenciamento dos saberes da exterioridade colonial, isto porque sempre tivemos um abismo curricular que exalta e valida os conhecimentos eurocêntricos em detrimento dos conhecimentos outros e, como tal, sendo local de constantes tensionamentos históricos, tanto pela Memória Hegemônica, quanto pela Memória Viva.

A Memória Viva é lugar de emergência, onde se constituem os enredos desestabilizadores, quebrando o enredo baseado na história única e viabilizando a emancipação dos Corpos Femininos Negros. A Memória Viva reconecta os Corpos Racializados à Ancestralidade, aos seus modos de ser e de existir no sistema-mundo moderno e, conseqüentemente, de produzir conhecimento. Cabe distinguir que a analítica da Memória Hegemônica consiste em ser a mantenedora dos enredos do eu colonial e das formas de opressão operacionalizadas pela mesma. Por sua vez, a Memória Viva é o projeto inexorável de retirar os Corpos Racializados dos enredos da Memória Hegemônica reconectando-os às suas experiências.

A Memória Viva fornece os pontos de ancoramento para a constituição curricular vinculada à exterioridade colonial, pois é produto e produtora de suas epistemes e assim tece formas outras de produção e de se posicionar em face das armadilhas da Memória Hegemônica. Evaristo (2021) entende a Memória Viva como uma estratégia de subversão e de reivindicação de seus direitos, é uma Memória ciente do passado e focada no presente, longe do assujeitamento colonial e envolvida com a ativação de marcadores (Raça, Gênero, Território, Classe, Sexualidade etc.), agora projetados e vividos pelas mulheres e pelos homens da exterioridade colonial.

Nessa conjuntura, a Memória Viva restitui o que a Memória Hegemônica excluiu pelo sujeito da ego-política do conhecimento que arroga para si a categoria universal de produtor de conhecimento do seu lugar geográfico, Racial e de Gênero. Na contramão, a geo-política do conhecimento e a corpo-política do conhecimento reconhecem que todas as formas de produzir

epistemes são válidas. Assim, narrativas outras que estiveram, por um longo tempo, relegadas/silenciadas/ocultas realizam um movimento heterotópico que escorre das margens para o centro, fincado no rizoma de suas tradições, de suas identificações, de suas epistemes e do entendimento de que há vida, beleza, conhecimento, territorialidade, sagrado, corpos livres que soam no ritmo da Memória Viva.

Frente a isso, o caminho traçado até aqui nos permite inferir que tanto a Memória Hegemônica, quanto a Memória Viva ocasionam tensionamentos constantes no currículo escolar, o que nos faz compreender que os sistemas de dominação e de resistência se entrecruzam e se interseccionam no campo curricular. É pertinente destacarmos que a Interseccionalidade de opressões não provê orientações estanques e fixas, isto é, ela não produz uma camisa de força normativa.

Assim como Collins (2017), entendemos que a Raça e o Gênero, entre outros marcadores, interagem, contextual e conjunturalmente. Este movimento permite promover potenciais cenários de desigualdade, bem como que essas marcas de opressão, via Memória Viva, sejam utilizadas como forma de subversão, frente a uma perspectiva de currículo que não dialoga com as experiências outras.

Aqui, salientamos a crítica empreendida por Feministas Negras que denunciavam/denunciam um currículo cartesiano, burocrático, funcional, unitário e, exclusivamente, brancocêntrico e sexista. Com base na crítica empreendida, entendemos que o currículo é configurado com base em recortes socioculturais e ideológicos não neutros, uma vez que o seu significado e sua função transformam-se de acordo com as epistemologias e os discursos que os constituem, isto porque as Feministas Negras e o movimento negro entendem que o currículo influencia e reproduz ideologias, participando na formação de atitudes e valores de discentes que passam pelos bancos escolares (OLIVEIRA, 2008).

Atrelado a isso, entendemos que o currículo é produto de uma seleção, dentro de um universo mais amplo de conhecimentos, e sua seleção é precisamente o que vai constituir o currículo. Dessa forma, o resultado dessa seleção vai configurar a função socializadora do currículo, indicando o que deve ser aceito e o que deve ser rejeitado, o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido pelas/os discentes no decorrer da sua formação escolar.

Este cenário nos possibilita compreender que tomar decisões a respeito do currículo envolve exercer poder, visto que envolve um processo seletivo de sujeitos, de cultura, de

territórios e de epistemes. Logo, “as teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado” (SILVA, 2000, p. 15). Ele é assim, irremediavelmente, um meio de seleção de visões tanto de sociedade quanto de educação.

Diante disso, e em diálogo com Arroyo (2011), alguns questionamentos são pertinentes de serem colocados em pauta, tais como: que experiências socioculturais, políticas, epistêmicas, econômicas, Raciais, de Gênero são rechaçadas ou aceitas? Validadas ou não-validadas no currículo escolar? Estes questionamentos nos direcionam à compreensão dos modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento da exterioridade colonial no currículo escolar, bem como evidenciando os campos de tensionamento que a Memória Viva e a Hegemônica Interseccionalizam constantemente.

Frente ao caminho traçado até aqui, a título de organização, além da introdução, este artigo está estruturado em duas subseções. Na primeira, tratamos das linhas de aproximação entre o Feminismo Negro e o currículo, traçando uma breve síntese em torno do percurso histórico do primeiro, bem como os movimentos de resistência propositiva, via Feminismo Negro, que se voltam para o campo curricular entendendo que o mesmo não se configura como uma mera listagem de disciplinas a serem ensinadas, mas carrega em si o germe da Memória Hegemônica, indicando os lugares e os papéis dos sujeitos na aventura colonial. Na segunda subseção, tratamos da perspectiva de currículo, na vertente Pós-Colonial, que intenciona descortinar as marcas da Memória Hegemônica, na mesma medida que evidencia os modos de ser e de existir da exterioridade colonial, via Memória Viva, e assim viabilizando a ação de Práticas Docentes Antirracistas no chão da escola. Por fim, apresentamos as nossas considerações finais, seguidas das referências.

FEMINISMO NEGRO E CURRÍCULO: TERRITÓRIOS DE CONTESTAÇÃO

O Feminismo não surgiu das mulheres que compõem nos índices nacionais e internacionais o maior quantitativo de agressões, sejam elas físicas, mentais e espirituais. Não surgiu das mulheres que são as maiores vítimas de homicídio. Não surgiu das mulheres que têm pouca ou nenhuma escolarização. Não surgiu das mulheres que mais sofrem com o desemprego estrutural. Essas mulheres são a maioria silenciosa e/ou silenciada que tiveram no tempo-

espaço-histórico suas Memórias Vividas apagadas, mas que também driblaram as duras malhas do sistema-mundo moderno, fundado em uma Memória Hegemônica que sempre as marginalizou.

Diante disso, falar de Feminismo Negro é pensar a partir de um movimento político e epistêmico das Memórias Vividas da Mulher Negra, é falar de Corpos, Memórias e de experiências que foram Racializadas e ocultadas, historicamente, por portar uma cor de pele e um Gênero constituídos como inferiores. Portanto, o engajamento de Mulheres Negras em prol de um bem comum significa pensar nas Memórias Vividas, reatando os laços com a sua Ancestralidade. Para González (1984, p. 03),

resistência faz parte da nossa própria essência, estávamos organizadas e resistindo em África, nos navios negreiros, nas senzalas, nos terreiros e assim permanecemos nos dias atuais nas ruas e favelas, somos mulheres que carregaram as memórias das que nos antecederam e somos mulheres que deixaremos memórias para as próximas, isso constitui nossa ancestralidade.

Assim, as Memórias Vividas da Mulher Negra estão atreladas à sua Ancestralidade concebida como uma herança coletiva das experiências das suas/seus antepassadas/os, aliada à tessitura de suas próprias experiências individuais e coletivas (CARNEIRO, 2005). Por isso é comum entre Feministas Negras ouvir a frase: “nossos passos vêm de longe”. Ela reflete a longa trajetória de resistência das Mulheres Negras que teve sua gênese desde o momento em que foram sequestradas de seu local de origem para as terras da Abya Yala², para serem reduzidas a objeto sexual e forçadas ao trabalho escravo.

Convém destacar que as Mulheres Negras foram inventando, recriando e experimentando formas outras de resistências frente às imposições da Memória Hegemônica. Embora, nesse período não se possa falar de um termo Feminismo Negro, a retomada das Memórias Vividas nos permite considerar que aquelas que nos antecederam representam um importante elo ancestral de resistência que sobreviveu às imposições da Memória Hegemônica e se ressignificou no tempo-espaço-histórico.

Por isso, destacamos que o Feminismo Negro não se situa como uma ramificação ou desdobramento do feminismo branco hegemônico, dado o fato de que as Mulheres Negras apresentaram/apresentam historicamente especificidades distintas de Raça e de Gênero que

² Tempo histórico marcado pela invasão dos colonizadores às terras da Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados.

se interseccionalizaram no sistema-mundo moderno e, simultaneamente, foram tecendo rachaduras em relação ao feminismo branco hegemônico e ao próprio movimento negro.

Assim, o Feminismo Negro, no intuito de afirmar sua geo-política e corpo-política do conhecimento, parte de dois movimentos de ruptura e de afirmação não lineares. O primeiro se dá com o questionamento do feminismo branco hegemônico que universalizou a categoria mulher e, assim, ao resumir Gênero à dicotomia homem - mulher como únicas e iguais para todas as mulheres, acabou por manter as estruturas de poder coloniais que subjogam a Mulher Negra. Cabe destacar que a categoria Gênero é útil para a reflexão de um sujeito feminino que não está projetado no Gênero masculino, mas está submisso a ele. No entanto, o Gênero como uma identidade biológica construída, por si só, não é suficiente para discutir a categoria Raça e as imposições que a confluência entre Raça-Gênero ocasionou sobre a Mulher Negra.

Assim, o devir Mulher Negra aglomera ambos os marcadores da Memória Hegemônica: Raça-Gênero, permitindo a crítica à universalização do Gênero - mulher como único e universal para todas. A discussão em torno dos marcadores de Raça-Gênero tem evidenciado as dificuldades de incorporação das questões raciais nas práticas e nas próprias reformulações do feminismo branco hegemônico (SARTORE; SANTOS; SILVA, 2015). Nessa direção, o debate em torno dos marcadores de Raça-Gênero aparece em segundo plano, no qual as Mulheres Negras são vistas como cidadãs de segunda categoria, como se fossem um sujeito genérico e a questão Racial aparecesse como sendo de responsabilidade única das Mulheres Negras (RIBEIRO, 1995).

O segundo se refere ao movimento negro que construía, de modo contundente, discursos e ações voltadas prioritariamente para inclusão das questões raciais nas políticas públicas. Com isso, as especificidades relativas ao Gênero foram compreendidas como um desafio a mais e além das suas reivindicações daquele momento (SCHUMAHER; BRASIL, 2013).

Diante disso, a compreensão e sensibilidade para com a história específica da Mulher Negra, em sua grande maioria, não ocuparam a atenção nem dos movimentos feministas, nem do movimento negro. “Isso levou as mulheres negras a questionarem a ausência da discussão do gênero articulada com a questão Racial dentro do movimento feminista e do movimento negro e a iniciarem uma luta específica” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 11).

Desta forma, compreendemos que ao longo da história a Mulher Negra não foi apontada como interlocutora política desses movimentos, pelo menos não da mesma forma que os homens negros e mulheres brancas. Por conseguinte, “las mujeres negras trazan nuevos caminos y amplían sus horizontes constituyendo la red de las mujeres negras en América Latina” (RIBEIRO, 2008, p. 136). Cabe ressaltar que o Feminismo Negro não se pretende guetizar, mas pretende colocar no centro do debate os seus movimentos de resistência, as suas formas de produzir conhecimento, reivindicando a sua condição de protagonista que outrora lhe foi negada. Esse movimento está associado à afirmação de suas diferenças, à reconfiguração de suas histórias agora não contadas pelo branco-europeu, ou pela mulher branca, mas pela Mulher Negra que assume a postura de sujeito de suas próprias histórias, de protagonistas que recuperam a voz e tomam a palavra (CARNEIRO, 2005).

Dessa maneira, nos voltamos para os movimentos de resistência propositiva das Mulheres Negras no espaço escolar, mais especificamente as críticas empreendidas em relação ao currículo escolar, isto é, as denúncias em torno de uma concepção de currículo brancocêntrico, centrado no sujeito cartesiano e unitário, revelando uma perspectiva de currículo que legitima o privilégio da branquidade e inferioriza as identidades que fogem aos postulados da Memória Hegemônica. Portanto, o currículo não é só branco e etnocêntrico, mas é também masculino, constituído a partir de uma Memória Hegemônica que institui padrões monoculturais do que é ser Mulher Negra, por exemplo, e tecendo a manutenção das relações de opressão sobre as Mulheres e homens Racializadas/os.

De acordo com Bittencourt (1996), o currículo está recheado de narrativas nacionais que, por vezes, celebram os mitos de origem nacional, legitimam o privilégio das identidades autodeclaradas hegemônicas e na mesma medida invalidam as identificações dominadas como inferiores, folclóricas e não epistêmicas, haja vista que o currículo materializa a vida na sala de aula, e sendo portador da Memória Hegemônica coloniza a vida nesse espaço. Coloniza na medida em que traz em si um conjunto de referências simbólicas em torno da Raça-Gênero como inferiores, por meio das lições de sujeito, das identificações que são estimadas, da cultura hegemônica e não hegemônica, ao mesmo tempo em que determina os espaços que cada sujeito deve ocupar neste currículo.

Por tal, o currículo se configura como um artefato cultural importante para manter as estruturas de dominação da Memória Hegemônica na medida em que impõe um padrão

cultural (europeu-urbanocêntrico), epistemológico, de crenças, de valores e de normas, com a finalidade de dominar, acima de tudo, os aspectos culturais, simbólicos e estruturais da exterioridade colonial. Face o exposto, entendemos a necessidade de pensar um currículo pluri-epistemológico e pluri-identitário, de modo a atender às diferenças que constituem o território nacional, em especial aquelas/es submetidas/os aos ditames da Memória Hegemônica. Por tal, nos afastamos de uma concepção reducionista do currículo em que prevalece o entendimento do mesmo como uma mera listagem de disciplinas a serem trabalhadas. O currículo é fluído, permeado por tensionamentos. Ao mesmo tempo em que norteia as práticas de aprendizagem no espaço escolar e a forma como o mesmo é concebido, entendido e aplicado, é atravessado, constantemente, pelas relações de poder que ali se fazem para conformar o currículo.

Frente a isso, vamos identificar que no tempo-espaço-histórico as Teorias Curriculares se configuraram como território epistêmico de disputas e de contestações, uma vez que as ideologias, ali presentes, disputavam espaço nas grades curriculares para conformar suas concepções de mundo, sujeito, trabalho, conhecimento e modos de ser e de existir. Na Teoria Tradicional, por exemplo, em pleno processo de produção industrial, o currículo era visto como um item burocrático e técnico, no qual o foco estava voltado para como ensinar, aliado à produtividade, bem como à manutenção das relações de poder e exploração que ali vigoravam (SILVA, 2000).

Por sua vez, as Teorias Críticas de currículo realizam um deslocamento, na medida em que a ênfase não estava centrada na eficiência dos resultados, mas na ideologia e no poder que o currículo tende a propagar, e ao mesmo tempo realizam uma análise do caráter histórico e cultural da construção do currículo e seus efeitos no processo formativo das/dos estudantes. A Teorização Crítica em relação à educação e ao currículo esteve centrada nas desigualdades estruturais que a sociedade capitalista crescentemente produzia, sobretudo desigualdades outras que não estavam restritas, unicamente, à classe social.

A perspectiva Pós-Crítica de currículo emerge em um contexto no qual a maioria silenciada e marginalizada reivindica os seus modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento no currículo. Essas reivindicações foram/são travadas sobretudo pela maioria excluída e marginalizada, dentre elas as Mulheres Negras, negros, indígenas, homossexuais. Neste momento, passa a ser questionado um modelo de currículo centrado no denominado

cânone ocidental que tende a legitimar e validar o que deve ser ensinado e para quem deve ser o ensino.

Frente a isso, nos aproximamos das Teorias Pós-Críticas de currículo, na vertente Pós-Colonial, visto que interpelam as relações hierárquicas de poder e de conhecimento que o sujeito imperial branco e europeu instituiu sobre a exterioridade colonial, assim como “concentra-se no questionamento das narrativas sobre nacionalidade e sobre raça que estão no centro da construção imaginária que o ocidente fez – e faz – do oriente e de si próprio” (SILVA, 2000, p. 127). Nessa direção, uma perspectiva de currículo Pós-Colonial busca descortinar as marcas da Memória Hegemônica que continuam alimentando as relações de poder/saber que o imperialismo branco e europeu teceu/tece sobre o currículo. Por tal, na próxima subseção, como anunciado, tratamos do currículo na perspectiva Pós-Colonial e seus entrecruzamentos em torno da categoria Raça-Gênero, engendrando Práticas Docentes Antirracistas.

Currículo Pós-Colonial e Feminismo Negro: tecendo movimentos de aproximação

O percurso empreendido até aqui nos permite compreender que o currículo é configurado com base em recortes socioculturais e ideológicos não neutros, uma vez que o seu significado e sua função transformam-se de acordo com as epistemologias e os discursos que os constituem. Na mesma linha de pensamento, Oliveira pontua que o currículo “influencia a construção identitária do aluno, reproduz ideologias, participando na formação de atitudes e valores” (2008, p. 9).

Este cenário nos possibilita compreender que as Teorias Pós-Críticas de currículo ultrapassam as relações entre sociedade e reprodução econômica, se filiando a temas que outrora não se fizeram presentes e/ou não foram cogitados na constituição do currículo escolar. As lutas da exterioridade colonial passam a ocupar a centralidade das questões curriculares, corporificando as diferenças e refletindo acerca das mesmas em relação à configuração curricular.

Cabe destacar que, para tecermos relações entre currículo, Feminismo Negro e os Estudos Pós-Coloniais, adotamos como Teoria Curricular a Pós-crítica, na vertente Pós-colonial. Tal vertente descortina as Heranças Coloniais que permanecem celebrando a soberania eurocêntrica nos currículos (SILVA, 2000), ao evidenciar caminhos outros no intuito de legitimar o lócus de enunciação curricular que, historicamente, foi silenciado e/ou subalternizado na sua

constituição. Deste modo, o currículo ultrapassa a mera integração e oficialização da diferença nas determinações curriculares, contemplando formas outras de produzir conhecimentos, haja vista que toma por referência os lugares e os sujeitos subalternizados pela Memória Hegemônica, como é o caso das Mulheres Negras.

O currículo Pós-Colonial, em consonância com as demandas dos povos subalternizados, recontextualiza e difunde conhecimentos enraizados na Memória Viva, isto é, que não estão firmadas no lócus de produção epistemológico eurocêntrico. Deste jeito, possibilita o diálogo em paridade entre conhecimentos eurocêtricos e conhecimentos da exterioridade colonial. Por isso, o currículo como local de conflitos e de tensões é tido como um “espaço de criação curricular e não apenas como momentos de aplicação de currículos pré-fabricados” (OLIVEIRA, 2008, p. 232). Por isso, para Lopes e Macedo,

a pergunta central não é “o que ou como ensinar”, mas por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo social? Quais as consequências da legitimação desses aspectos para o conjunto da sociedade? Ou, posto de outra forma, quais as relações entre “conhecimento oficial” e os interesses dominantes da sociedade? Por conhecimento entenda-se não apenas os conteúdos de ensino, mas as normas e os valores que também constituem o currículo (2011, p. 31).

Deste modo, o recorte Pós-Colonial interpela as relações hierárquicas de poder e de conhecimento impostas pelo sujeito autodenominado superior, concentrando no “questionamento das narrativas sobre nacionalidade e sobre raça que estão no centro da construção imaginária que o ocidente fez – e faz – do oriente e de si próprio” (SILVA, 2000, p. 127). Diante disso, o currículo Pós-Colonial intenciona descortinar as marcas da Memória Hegemônica, fraturando a Amnésia de Origem que continua alimentando as relações de poder/saber que o imperialismo branco e europeu teceu/tece sobre o currículo.

A internalização dos modos de subjugação é mais abrasiva no currículo escolar porque a Memória Hegemônica atua via mecanismos intersubjetivos, ou seja, os marcadores de opressão corroboram a sedimentação da Amnésia de Origem. Dessa forma, a Amnésia de Origem atua no apagamento das distintas histórias da exterioridade colonial, domando, neutralizando, eliminando e naturalizando seu enredo, seus conhecimentos como universais.

Essa conjuntura nos permite compreender que a Amnésia de Origem é igualmente normalizadora, na medida em que subalterniza e transforma conhecimentos diversos em corpos

e mentes dóceis, submissas/os aos perigos de uma história única, na qual a exterioridade colonial assume o papel de figurante (SEGATO; ÁLVAREZ, 2016). Por isso, a Memória Hegemônica logra êxito, uma vez que ela cancela a memória de origem, as experiências outras, as formas outras de ver e de existir no mundo, validando apenas um modo: o do sujeito eurocentrado.

Nessa direção, o eu colonial tende a provocar no outro colonial a invalidação, seguida do esquecimento de suas raízes e assumindo a experiência hegemônica como sua, e é aqui que a Memória Hegemônica tem êxito. Esse alcance, quase que ilimitado, é possível porque a Amnésia de Origem está pulverizada nos modos de ser, de pensar, de existir, de produzir conhecimento nos currículos escolares, por exemplo, de maneira que se interseccionam constantemente para garantir a manutenção do *status quo* do eu colonial.

Nas Teorias Pós-Coloniais de currículo, o trato com o outro colonial, com destaque para as experiências de ser/existir no sistema-mundo moderno, ocupa o espaço da diferença. Sendo assim, as experiências socioculturais e os conhecimentos das Mulheres e dos homens Racializados/os são enunciadores epistêmicos a serem validados e legitimados, transgredindo as determinações de sociedade, de educação, de conhecimento curricular alicerçadas na Memória Hegemônica.

Cabe destacar que a Memória Viva está, intimamente, filiada à Ancestralidade, construindo enraizamentos com as diferenças e especificidades do outro colonial na mesma medida em que desvela a Amnésia de Origem, resgatando a Ancestralidade das Mulheres Negras. Este movimento é a expressão latente da exterioridade colonial, de um projeto Intercultural Crítico de educação e, conseqüentemente, de currículo, pensando com e para as experiências que por um longo tempo estiveram longe das grades curriculares, isto é, não estiveram em diálogo com as especificidades do Feminismo Negro e do movimento negro em prol da constituição de fraturas da Memória Hegemônica.

É a partir do diálogo, firmado na Memória Viva e no próprio resgate da Ancestralidade, que entendemos ser possível pensar/elaborar/desenvolver um projeto Intercultural Crítico enraizado em Práticas Docentes Antirracistas, isto é, uma teoria em ação, ação cotidiana e difundida no processo de ensino-aprendizagem. Como assinala Fernandes (1999), é uma prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao

conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Nessa lógica, a aula é tida como um espaço-tempo em que se transmitem distintas histórias, onde circulam diferentes modos e formas de ser e de existir no mundo, fomentando uma teia de relações em que ocorrem conflitos, desencontros e encontros. Aqui, as/os discentes são tidos como indivíduos capazes de tecer conhecimentos, estimulados pelo exercício crítico e dialógico do seu contexto sociocultural, Racial, de Gênero, Territorial, entre outros. Logo, a Prática Docente Antirracista vai se forjando como uma ação “cotidiana”, de “formiguinha”, “necessária” e “interdisciplinar”, e suas ações vão estilhaçando a máscara do silêncio, da negação e da dominação que a Memória Hegemônica produziu sobre os corpos, as histórias e as epistemes dos povos Racializados.

Convém salientar que o projeto Intercultural Crítico, no qual a Prática Docente Antirracista se firma, se desvencilha de uma concepção curricular que propaga um falso ideal de inclusão excludente, restrita às datas comemorativas e festivas, recheada de narrativas hegemônicas que tendem a celebrar as identidades dominantes como superior e as identificações dominadas, relegadas ao exótico, à inferioridade. Aqui, reside um projeto Intercultural Funcional que está em voga nos currículos escolares há um longo tempo. Este projeto Intercultural Funcional nada mais é que a oficialização da diferença pelo Estado que o faz por meio de uma lógica assistencialista para manutenção da exterioridade colonial e dessa maneira reforçando e camuflando as assimetrias de poder por ela estabelecidas.

Na contramão dessa perspectiva, o projeto Intercultural Crítico se aproxima da Memória Viva e da Ancestralidade, fazendo florir Práticas Docentes Antirracistas, ou seja, do direito de possibilitar, de ensinar, de guiar na construção do pertencimento étnico-racial positivo, do direito de ter acesso a uma educação que respeite sua Raça, seu Gênero e isto passa diretamente pelo currículo escolar e se desdobra nas Práticas Docentes Antirracistas.

Logo, o projeto Intercultural Crítico atua em um movimento de transgressão em relação ao Projeto Intercultural Funcional, levantando possibilidades que estão além das transformações contra-hegemônicas, envolvendo a recuperação do que a Amnésia de Origem lhe retirou. O ponto de partida é desobedecer e transgredir os ditames da Memória Hegemônica,

articulando as cosmovisões que sustentam a sua Ancestralidade e tecendo a constituição de um Projeto Intercultural Crítico de currículo e conseqüentemente de ensino.

Cabe destacar que o Projeto Intercultural Crítico de currículo é um Projeto em construção e em ação, simultaneamente. Isto porque ele é possibilidade das condições de sua própria existência que estão ali presentes e semi-presentes no próprio currículo, a serem exploradas em transgressão pelas Mulheres Racializadas nos mais distintos espaços, em especial nas instituições de ensino, que ensinam, também, a respeito de suas experiências. Por isso, a Prática Docente Antirracista é também um projeto em construção, visto que ele é desenvolvido, diariamente, no contexto educacional entre docente e discentes em um constante movimento/ação de resistência propositiva, que buscam a restituição digna de suas identidades, de suas experiências, e por uma perspectiva de currículo firmada no seu lócus de enunciação.

O Projeto Intercultural Crítico de currículo, sociológica e politicamente, significa conhecer e dialogar com diferentes modos de organização da sociedade e das lutas políticas. Discursivamente, significa reconhecer o poder que têm os gestos, as cores, as imagens e as palavras escolhidas para a luta como saberes legítimos e não apenas enredos submissos e relegados à mediocridade.

Posto isso, a compreensão do currículo Pós-Colonial se contrapõe à própria ideia de fixação de sentidos, de formas, de modos advindos da Memória Hegemônica que apresentam um caráter estereotipado da exterioridade colonial. O que prevalece e assume a linha de frente são os conhecimentos construídos nas relações socioculturais no interior dos próprios movimentos de enfrentamento do racismo e do sexismo, são saberes que expressam suas identificações e abrem espaço para o pertencimento identitário cunhado na Memória Viva.

Assim, o currículo Pós-Colonial desobedece a linearidade posta pela Memória Hegemônica, gestando proposição de ideias e de formas outras de conceber a educação, a economia, a política, a cultura, as identificações etc. Como podemos perceber, o currículo Pós-Colonial engendra o desenvolvimento de Práticas Docentes Antirracistas, uma vez que rompe com o silenciamento e a subalternização que imperam sobre as culturas que foram colonizadas e, ao fazer isso, ultrapassa a concepção Intercultural Funcional, e, ao fazer isso, ultrapassa a concepção Intercultural Funcional. Esta, por sua vez, intenciona a integração das diferenças, sem alterar as estruturas hierárquicas de poder que perfazem a composição curricular.

Por tal, o Projeto Intercultural Crítico de currículo, aliado a Práticas Docentes Antirracistas, se opõe à rigidez curricular que se estende às formas de produzir conhecimentos, desafiando a visão epistemológica clássica de validação dos conteúdos a serem ensinados no currículo escolar. Na medida em que se desvincula do Projeto Intercultural Funcional, realiza um deslocamento que converge para as Memórias Vivas, para uma perspectiva de currículo Intercultural Crítico, fincado nas experiências da exterioridade colonial.

Nessa conjuntura, o currículo viabiliza uma relação dialógica face os distintos saberes das Mulheres e dos homens Racializados/os. Por conseguinte, os conteúdos ali trabalhados/vivenciados corroboram as relações interpessoais, a inserção social, o respeito às diferenças, o diálogo amoroso e a problematização como elemento que fomenta o desenvolver do processo de ensino-aprendizagem. Incorporar no currículo os saberes que atravessam suas produções, seus trabalhos, suas formas de subsistência as/os preparam para a realização de um ato educativo, firmado em uma Prática Docente Antirracista alimentada pela Memória Viva.

Então, em um contexto de intensas desigualdades educacionais no currículo, a Prática Docente Antirracista traz em si toda a potencialidade da justiça curricular, uma vez que pode ser um instrumento coletivo que nos permite promover a defesa da justiça escolar. Para Santomé (2013, p. 9), a justiça curricular é “o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito na sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais”.

Na mesma linha de pensamento, Arroyo direciona o trato com a justiça curricular para o âmbito pluralista, uma vez que é capaz de transcorrer novas fronteiras de reconhecimento das diferenças, de maneira que “os conhecimentos, os valores aprendidos nessa diversidade de lutas por identidades coletivas pressionam para obter vez nos currículos” (2011, p. 12). O debate empreendido caminha em direção ao Projeto Intercultural Crítico se situando como uma estratégia de diálogo, de reflexão, de problematização e de intervenção sociocultural, política e epistêmica em direção ao currículo escolar, se estendendo a Práticas Docentes Antirracistas.

De acordo com Oliveira (2008), as experiências de vida são as mais diversas possíveis e interferem diretamente no currículo e na própria Prática Docente Antirracista, visto

que traz uma multiplicidade e uma riqueza cultural e social não controláveis que, historicamente, foram vistas e/ou tratadas em uma condição de inferioridade. Para Santomé (2013), referir-se à justiça curricular implica considerar as necessidades do presente para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem com as quais se pretende educar as novas gerações e prepará-las para a vida. Esta meta, é lógico, preocupa as/os docentes comprometidas/os com a atribuição de poderes aos grupos sociais mais desfavorecidos e, portanto, com a construção de um mundo melhor e mais justo.

A justiça curricular caminha lado a lado com o desenvolvimento de Práticas Docentes Antirracistas, uma vez que advoga um currículo firmado nos saberes locais e na promoção de aprendizagens libertadoras, compreendendo uma educação antirracista, cunhada nas Memórias Vividas que se filiam à valorização dos modos de existência, a fim de produzir oportunidades escolares mais próximas com um direito à educação específica e diferenciada. Dessa maneira, compreendemos que o devir de Práticas Docentes Antirracistas, fincadas na justiça curricular, cambia em diálogo com uma perspectiva de currículo Pós-Colonial, pensado/vivido e elaborado pela própria exterioridade colonial, construindo enraizamentos que se estendem das experiências socioculturais até o chão da escola, alimentando e sendo alimentado constantemente pela Memória Viva.

Desta feita, sendo o currículo tecido em torno de embates de saber/poder, inexistindo uma pureza em sua constituição, o que há são tentativas constantes de traduções de diferentes vozes que disputam lugar no currículo e que assim carregam tanto as marcas do saber/poder hegemônico, quanto as marcas das resistências (LOPES; MACEDO, 2011). Convém destacar que, para a Memória Hegemônica lograr êxito no seio educacional, ela se elevou à categoria de superioridade epistêmica, modelo uno e universal de ensinar e de aprender. As formas outras não ocuparam/ocupam local de privilégio, de escuta e de aceitação/acolhimento nesse espaço. Logo, a presença da Memória Viva, via Prática Docente Antirracista, é a prova que a Memória Hegemônica não logrou êxito, mas deixou brechas, nas quais a Memória Viva foi ampliando essas fissuras e estendendo essas raízes num movimento rizomático.

Dessa forma, a Prática Docente Antirracista busca resgatar a condição epistêmica e o agenciamento intelectual que lhe foram retirados, bem como questionando a racionalidade unidimensional e dita universal, firmada como epistemologia imperial. É com essa compreensão

que temos em Freire (2006) a necessidade das/os docentes vivenciarem no cotidiano da prática os saberes da experiência advindos do lócus de enunciação das/os discentes. Para Freire (2006), desconsiderar tais saberes é sinônimo de desfavorecimento das experiências das/os discentes, é assim um saber vazio, sem significado e alicerçado no ensino livresco e maçante. A Prática Docente Antirracista é coletiva, tem seu nascedouro na exterioridade colonial, mediada pela ação dos saberes e da subjetividade de Mulheres e de homens Racializados. Por isso, a defesa de uma Prática Docente Antirracista parte de uma proposta educativa de coletividade e de enraizamento, de maneira que os conhecimentos, as marcas, as histórias de vida são utilizadas no próprio contexto formativo da sala de aula.

Dessa forma, é imperativa a construção de um currículo firmado no Projeto Intercultural Crítico, que dialogue/contemple e viabilize Práticas Docentes Antirracistas, que se voltem para as especificidades dos sujeitos que foram marcados pela Memória Hegemônica, afirmando as epistemologias, as culturas, os modos de vida do outro colonizado. Esta afirmação, por sua vez, desafia a visão epistemológica clássica de validação dos conteúdos a serem transmitidos e ensinados no currículo, se desvinculando da perspectiva funcional de currículo e realizando um deslocamento para as margens, para uma perspectiva de currículo Intercultural Crítico.

Nesta lógica, o currículo acaba tendo um papel importante na construção ou na desconstrução de valores, de estereótipos e de representações negativas da população negra, com destaque para a Mulher Negra. Desse modo, é premente pensar/tecer um currículo que seja específico e diferenciado, aliado a uma Prática Docente Antirracista que se contrapõe aos moldes da Memória Hegemônica, aproximando-se da Memória Viva, caminhando em direção à construção de uma prática e de conhecimentos crítico-propositivos-transgressores, voltados para uma perspectiva de currículo pluri-epistemológico e pluri-identitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na perspectiva teórica a qual nos filiamos, Feminismo Negro e Estudos Pós-Coloniais, entendemos o currículo como reprodutor e produtor das relações de poder. No primeiro, reprodutor, é campo curricular que espelha as desigualdades sociais, culturais, políticas, epistêmicas, Raciais e de Gênero do sistema-mundo moderno no interior das instituições de ensino. No segundo, produtor, visto que o currículo não só conforma modos de

ser, de existir e de produzir conhecimentos já dispostos socialmente, mas vai tecendo em seus enredos novas configurações, sejam elas vinculados à Memória Viva ou à Hegemônica.

Em ambos os contextos, a efetivação curricular no interior das instituições de ensino expressa as escolhas e os caminhos delimitados em função de determinadas concepções e objetivos a serem alcançados. Por isso, inexistem uma pureza curricular; o que há são tentativas constantes de traduções de diferentes vozes que disputam lugar no currículo e que assim carregam tanto as marcas do saber/poder hegemônico, quanto as marcas das resistências.

Logo, o currículo é constantemente tensionado por relações de poder que circundam em seu entorno e, dentre eles, destacamos, o movimento de resistência propositivo de Mulheres e dos homens Racializados que no tempo-espaço-histórico tiveram suas experiências não só marginalizadas, mas escamoteadas à condição de sub-humanidade. É ingênuo acreditar que a escola, aliada ao currículo, não seria um dos mecanismos de subjugação dessas minorias, ou melhor, maioria silenciada e subalternizada.

O currículo valida conhecimentos, indica o que deve ser ensinado, lembrado, esquecido e dentro de que condições os modos de vida, as experiências dos sujeitos são retratados. No tempo-espaço-histórico, a produção do conhecimento, via currículo escolar, as instituições de ensino, foram o berço por excelência da branquidade, o espaço que deslegitimou, silenciou e desconsiderou as Memórias e Corpos Femininos Negros como indivíduos produtores de epistemes, uma vez que ser Corpos e conhecimentos não estavam vinculados ao cânone eurocêntrico.

Este movimento nos permite compreender que a crítica empreendida pelo Feminismo Negro e os movimentos negros a respeito do currículo cartesiano, burocrático, funcional, unitário e, exclusivamente, branco-cêntrico e sexista não é só válida, mas necessária. Por tal, nos voltamos para uma perspectiva de currículo Pós-Crítico, na vertente Pós-Colonial, por entendermos que o mesmo desobedece a linearidade posta pela Memória Hegemônica, gestando Práticas Docentes Antirracistas, isto é, formas outras de conceber a educação, a cultura, as epistemes, as próprias identificações, enfim os modos de ser e de existir no sistema-mundo moderno. Por tal, a Prática Docente Antirracista é assim formativa, intencional, sistematizada, relacional, coletiva, dialógica e problematizadora, humana e humanizadora, tendo na escola, na sala de aula, seu espaço de efetivação, na mesma medida em que amplia seus lócus de atuação.

A Prática Docente Antirracista ultrapassa a mera integração das diferenças, colocando os saberes da exterioridade colonial vis-à-vis com os saberes hegemônicos; intencionando o combate ao racismo, ao sexismo com vistas à promoção da Educação das Relações Étnico-raciais em que as Memórias Vivas e a Ancestralidade estejam presentes no processo de ensino-aprendizagem. Este movimento de ruptura nos permite afirmar a possibilidade de construção da justiça curricular que se firma na valorização positiva dos saberes da exterioridade colonial, aliado à promoção de aprendizagens libertadoras, compreendendo uma educação antirracista como um caminho, uma construção possível aqui e agora.

Por fim, entendemos que o Feminismo Negro, tanto como campo teórico, quanto de resistência e de luta empreendido pelo próprio movimento de Mulheres Negras, vem no tempo-espaço-histórico interseccionalizando no currículo formas de resistência em que a Raça-Gênero, suas histórias, seus modos de ser e existir sejam ensinados de maneira valorativa. Aqui, reafirmamos um currículo pluri-epistemológico e pluri-identitário com vistas à promoção da igualdade racial e de gênero, um currículo vivido no interior das instituições de ensino que teça rizomas de aprendizagem em diálogo com a Memória Viva e a Ancestralidade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Práticas de leitura em livro didático**. s. l. s. n. 1996.
- CARNEIRO, Sueli Aparecida. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Revista Racismos Contemporâneos**, São Paulo, n. 8. 2005.
- COLLINS, Patricia Hill. The Difference That Power Makes: Intersectionality and Participatory Democracy. **Investigaciones Feministas: papeles de estudios de mujeres, feministas y de género**, v. 8, n. 1, p. 19-39. 2017.
- CRENSHAW, Kimberlé Williams. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. **Stanford Law Review**. v. 43, n. 6, p. 1241-99, 1991.
- EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira**. 2021. Disponível em: <http://www.sec.rj.gov.br/atabaquevirtual/literatura.html>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.). **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

- FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs**, p. 223-244, 1984.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.
- OLIVEIRA, Sara. Texto Visual, Estereótipos de Gênero e o Livro Didático de Língua Estrangeira. **Trabalho Linguista Aplicada**. Campinas, vol. 47, n. 1, Jan./Jun, 2008, p. 91-117.
- QUENTAL, Pedro de Araújo. A Latinidade do conceito de América Latina. **GEOgraphia**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 17, p. 46-75, 2012.
- RIBEIRO, Matilde. Las Mujeres Negras en la lucha por sus derechos. **Revista Nueva Sociedad**, Buenos Aires, n. 218, p. 131-147, noviembre-diciembre 2008.
- RIBEIRO, Matilde. Mulheres Negras Brasileiras: de Bertioiga a Beijing. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 447-457, 1995.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SARTORE, Anna Rita; SANTOS, Aline Renata dos; SILVA, Camila Ferreira. Tecendo fios entre o Feminismo Latino-Americano Descolonial e os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. **Revista Interterritórios**, v.1, N.1, p. 86-98, 2015.
- SCHUMAHER, Schuma; BRASIL, Érico Vital. **Mulheres Negras no Brasil**. Brasil: Senac, 2013.
- SEGATO, Rita Laura; ALVAREZ, Paulina. **Frente al espejo de la reina mala**. Docencia, amistad y autorización como brechas decoloniais en la universidad. Brasília: Universidade de Brasília, 2016, p. 201-215.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Teorias do Currículo: uma introdução crítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- WERNECK, Jurema; IRACI, Nilza; CRUZ, Simone. **Mulheres negras na primeira pessoa**. Brasil: Redes, 2012.

Recebido em: Maio/2023.

Aprovado em: Julho/2023.

Remição de pena como política educacional nas prisões femininas da Paraíba

Miryam Aparecida Nascimento de Souza* e Timothy Denis Ireland**

Resumo

Neste artigo problematiza-se a remição de pena por estudo (seja educação escolar, leitura de livros ou práticas sociais educativas) enquanto política pública de educação nas prisões femininas da Paraíba. A abordagem metodológica que norteou a pesquisa é qualitativa, documental e exploratória, tendo como suporte procedimental entrevista e análise hermenêutica dialética. Os dados comprovam que a remição por estudo está sendo realizada, mas a remição por leitura não tem se concretizado. As mulheres encarceradas realizaram a leitura de 417 livros e não obtiveram acesso à remição de parte da pena por leitura. A precarização da oferta educacional em prisões com a crise sanitária da Covid-19 se acentuou, evidenciando a fragilidade das práticas educativas nas penitenciárias femininas da Paraíba.

Palavras-chave: Remição de pena; política educacional; prisões femininas paraibanas.

Remission of sentence as educational policy in women's prisons in the state of Paraíba (Brazil)

Abstract

This article problematizes remission of sentence for study (whether that be school education, reading of books or social educative practices) as public education policy in women's prisons in the State of Paraíba. The methodological approach which guided the research is qualitative, documental and exploratory, with interviews and dialectical hermeneutic analysis, as procedural support. Data prove that remission for study takes place but that remission for reading does not. The imprisoned women read 417 books but did not obtain access to remission of part of their sentence as a result. The precariousness of the offer of educational practices in prisons was accentuated by the Covid-19 sanitary crisis, revealing the fragility of educational practices in women's prisons in the State of Paraíba.

Keywords: Permission of sentence for study; educational policy; women's prisons in Paraíba.

Reducción de pena como política educacional en las cárceles de mujeres del estado de Paraíba (Brasil)

Resumen

Este artículo problematiza la reducción de la pena para el estudio (ya sea educación escolar, lectura de libros o prácticas socioeducativas) como política de educación pública en las cárceles de mujeres del Estado de Paraíba. El enfoque metodológico que orientó la investigación es cualitativo, documental y exploratorio, con entrevistas y análisis hermenéutico dialéctico, como apoyo procedimental. Los datos prueban que se produce la remisión para el estudio, pero no la remisión para la lectura. Las mujeres presas leyeron 417 libros, pero no obtuvieron acceso a

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Integrante do GEPGE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Ética e Políticas de Planejamento e Gestão Educacional. Docente na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5552-6101>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1203742077351150>. E-mail: miryanascimento20@gmail.com.

** Doutorado em Educação de Adultos - Universidade de Manchester. PhD University of Manchester, Inglaterra, Professor titular aposentado da UFPB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2986-581X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5935627249778242>. E-mail: ireland.timothy@gmail.com.

la remisión de parte de su pena por ello. La precariedad de la oferta de prácticas educativas en las cárceles fue acentuada por la crisis sanitaria de la Covid-19, revelando la fragilidad de las prácticas educativas en las cárceles de mujeres del Estado de Paraíba.

Palabras clave: Reducción de pena por estudio; política educativa; prisiones femeninas en Paraíba.

INTRODUÇÃO

A temática do encarceramento tem suscitado diferentes pesquisas no âmbito acadêmico, frente ao crescimento da população carcerária em nível mundial, nacional e local. O Brasil possui a terceira maior população carcerária do mundo, ficando atrás apenas dos Estados Unidos, que ocupa o primeiro lugar, e da China, em segundo, conforme os dados do *World Prison Brief*, um levantamento mundial sobre dados prisionais realizado pelo Institute for Crime & Justice Policy Research (Walmsley, 2017).

No que se refere ao encarceramento feminino, de acordo com os dados do Infopen Mulheres (Brasil, 2018b, p. 13): “O Brasil encontra-se na quarta posição mundial, ficando atrás apenas dos Estados Unidos, da China e da Rússia em relação ao tamanho absoluto de sua população prisional feminina”.

Constatar o crescente número de pessoas privadas de liberdade é pertinente, considerando que quem é responsável por prover a educação e as condições dignas para a população encarcerada é o Estado, pois, apesar de serem privadas de liberdade, continuam sendo sujeitos de direitos e deveres em face da Constituição Federal/1988.

Neste artigo averiguamos a existência de políticas públicas específicas de educação para mulheres e analisamos como estão sendo planejadas, apresentando quais os desafios enfrentados nas penitenciárias e na cadeia feminina analisada. Problemizamos a remição de pena por estudos, leitura e práticas sociais educativas como política pública de educação nas prisões.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem da pesquisa foi exploratória com o intuito de ampliar a problematização da temática, propiciando a sistematização das questões que estão imbricadas entre o objeto do estudo e o contexto da superestrutura e infraestrutura social. Creswell ressalta que:

Uma das principais razões para conduzir um estudo qualitativo é que o estudo é exploratório. Isso significa que ainda não foi escrita muita coisa sobre o

tópico ou sobre a população em estudo, e o pesquisador tenta ouvir os participantes e construir um entendimento baseado nas ideias deles. (Creswell, 2007, p. 46).

Essa caracterização do estudo qualitativo exploratório construiu-se pela ausência de sistematização no plano das políticas públicas de educação para mulheres privadas de liberdade na Paraíba, considerando-se que, no âmbito legal, existem documentos, fóruns, eventos, dissertações, teses, artigos, entre outros, que discutem amplamente as práticas pedagógicas nas prisões, os processos de remição de pena por estudo, leitura e/ou trabalho, relatos de diferentes experiências, mas, no plano das políticas públicas de educação, mostra-se uma dimensão pouco investigada e circunscrita no estado.

No tocante aos instrumentos de coleta de dados, selecionaram-se duas técnicas. A pesquisa documental que na perspectiva de Lüdke (2018, p. 46), “[...] como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso, pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta”.

A segunda técnica utilizada foi a entrevista, considerando que é um procedimento que favorece a obtenção de informações acerca dos objetivos da pesquisa. Segundo Minayo:

Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizadas por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo. (Minayo, 2009, p. 64)

No tocante ao tipo de entrevista,¹ projetou-se a semiestruturada, tendo em vista a possibilidade de perguntas abertas e fechadas, que podem auxiliar na tentativa de exprimir elementos que manifestem as relações com as dimensões do estudo.

No que tange à análise dos dados, foram usadas como suporte procedimental, a hermenêutica e a dialética. A união de ambas neste estudo favoreceu uma análise da universalidade que traz em seu escopo as subdivisões, por meio do viés da reflexão filosófica.

Tanto hermenêutica como dialética trazem em seu ventre a ideia fecunda e inalienável das condições históricas do trabalho do pensamento. Mas afirmam ao mesmo tempo[,] e por isso mesmo, a impossibilidade de um ponto arquimédico para fundar a reflexão, uma espécie de belvedere do espectador

¹ Na identificação das entrevistas, foi utilizado o cargo desempenhado pelos entrevistados em vez dos nomes, na tentativa de preservar sua identidade.

imparcial, ou ao menos de um observador privilegiado. (Stein, 1983, p. 43)

Considerando que essa abordagem está diretamente ligada a uma análise inalienável das condições históricas, foi pertinente para a melhor condução das análises deste estudo das condições históricas e de como se construíram as políticas públicas de educação para privadas de liberdade na Paraíba identificando as assimetrias entre o que estabelece as leis que versam sobre o direito à educação das mulheres privadas de liberdade e as experiências e práticas educativas em ações nas penitenciárias e cadeia investigadas.

Remição de pena por estudo e leitura como política de educação nas prisões

A remição de pena por estudo foi um eixo temático amplamente discutido nas entrevistas. A expressão foi utilizada nos discursos das diretoras e dos gestores das escolas das penitenciárias, sinalizando a necessidade de estruturar esse conceito como uma categoria de análise. Nesse sentido, antes de adentrar os dispositivos da Lei de Execução Penal sobre remição de pena por estudo e os argumentos concernentes, há a necessidade de construir elucidações acerca do conceito de remição.

Ao consultarmos o dicionário *Aurélio*, verificamos o significado de remição: “Ação ou efeito de remir; ação de se livrar, se libertar ou resgatar. Desobrigação do pagamento de uma dívida; quitação: remição tributária” (Ferreira, 2010, p. 286).

O significado aponta para uma noção básica do objetivo da remição. É oportuno observar como está intimamente atrelado ao conceito de liberdade, ou seja, libertar-se de algo, tornar-se livre, ou ficar quite com alguma coisa pendente.

Remição suscita a reflexão de reparação, de provimento do que se faz necessário ressarcir. Para Renato Marcão (2012, p. 164): “A palavra ‘remição’ vem de *redimere*, que no latim significa reparar, compensar, ressarcir. É preciso não confundir ‘remição’ com ‘remissão’; esta, segundo o léxico, significa a ação de perdoar.” Desse modo, pode-se afirmar que o conceito de remição tem como objetivo ressarcir, ou seja, é o mesmo que pagar algo, tentar equilibrar o dano ou a causa de determinado desajustamento.

A Lei de Execução Penal, Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, não versa sobre o direito da remição de pena por estudo; a remição é garantida apenas por trabalho. É a partir da alteração pela Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, que se efetiva a disposição da remição de

parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. No art. 126, a lei dispõe que: “O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena” (Brasil, 2011, p. 1).

Vale destacar a importância da alteração da lei supracitada, considerando que, anteriormente à alteração, a remição, seja por estudo ou por trabalho, ocorria de modo espontâneo em cada comarca brasileira, conforme afirma Julião:

A Remição pela educação, não prevista na Lei de Execuções Penais, é uma das propostas políticas que vêm sendo incentivadas pelos Ministérios da Justiça e da Educação. Vários estados brasileiros têm conseguido implementar uma proposta, porém sem um ordenamento legal que garanta a sua efetiva execução, ficando a critério de cada comarca, a cargo da benevolência de alguns juízes. (Julião, 2009, p. 114)

O reconhecimento da remição de pena por meio da educação é a consolidação de uma política de educação para privados de liberdade. Julião (2009), ao relatar como ocorria a remição, por “benevolência” ou por boa vontade dos juízes, reitera a relevância da consolidação da Lei nº 12.433/2011. Trata-se de um resultado de diferentes esforços e reivindicações de movimentos sociais, bem como do Ministério da Justiça e da Educação, conforme Julião afirma. Já nas palavras de Marcão:

Tanto quanto possível, em razão de seus inegáveis benefícios, o aprimoramento cultural por meio do estudo deve constituir um objetivo a ser alcançado na execução penal, e um grande estímulo na busca deste ideal é a possibilidade de remir a pena privativa de liberdade pelo estudo. (Marcão, 2012, p. 168)

Assentados na compreensão dos benefícios inegáveis, por meio da educação, do aprimoramento cultural defendido por Marcão (2012) e na importância de se ter como dever a consolidação e o avanço de estímulos dos objetivos constitutivos na execução penal, a Resolução nº 391, de 10 de maio de 2021, reconhece o direito da remição de pena por meio de práticas educativas.

É pertinente observar que essa resolução entrou em vigor no ano em que a Lei nº 12.433/2011 completou dez anos de promulgação. Assim, é possível destacar que nesse espaço de tempo foram empreendidas diferentes lutas sociais, pois as práticas educativas seguiram sendo desenvolvidas nas prisões e mostrando a necessidade de reconhecimento, para que fossem institucionalizados o acesso à educação e a remição de parte da pena por participação em práticas educativas.

Os arts. 1º e 2º da Resolução nº 391/2021 estabelecem os procedimentos e reconhecem o direito à remição:

Art. 1º Estabelecer procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade.

Art. 2º O reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas considerará as atividades escolares, as práticas sociais educativas não escolares e a leitura de obras literárias. (Brasil, 2021, p. 3)

A resolução amplia o direito à remição e normatiza diferentes práticas educativas já desenvolvidas nas penitenciárias, mas que não entravam no reconhecimento da remição por estudo, porque não estavam dentro do formato escolar desenvolvido nos presídios.

Representa um avanço como política pública educativa, pois a leitura é um ato de educar-se de maneira autodidática. Sua realização pode propiciar o contato com conteúdo e temáticas que conduzem a aprendizagens, sendo as narrativas e experiências que o leitor constrói elementos formativos. Assim, embora colocando os livros na posição de autoformativos, é oportuno destacar que eles sozinhos não são suficientes, não excluem o acompanhamento e a partilha com os educadores. O direito concedido às pessoas privadas de liberdade de remir dias de pena por meio da leitura é uma forma de instituir uma prática que já ocorre em alguns presídios do Brasil a partir da deliberação da vara de execução penal de cada estado.

O reconhecimento das práticas sociais educativas, seja nas atividades escolares ou nas não escolares, é um aspecto que merece ênfase. No âmbito das penitenciárias, diferentes projetos de extensão universitária com fins educativos são desenvolvidos e não eram considerados possíveis de remição por estudo, pelo entendimento de que eram práticas não formais de educação. Exemplos desses projetos são os que na estrutura abordam leituras e debates com temáticas educativas, sejam sobre direitos humanos e diversidade dentre outros eixos temáticos. Os projetos comprometidos com a troca de cartas que favorecem a leitura e escrita dos educandos(as) também são trabalhos educativos.

O parágrafo único, I e II, do art. 2º da resolução citada deixa explícito o que são as atividades escolares e as práticas educativas não escolares:

I – atividades escolares: aquelas de caráter escolar organizadas formalmente pelos sistemas oficiais de ensino, de competência dos Estados, do Distrito Federal e, no caso do sistema penitenciário federal, da União, que cumprem os requisitos legais de carga horária, matrícula, corpo docente, avaliação e certificação de elevação de escolaridade; e

II – práticas sociais educativas não-escolares: atividades de socialização e de educação não-escolar, de autoaprendizagem ou de aprendizagem coletiva, assim entendidas aquelas que ampliam as possibilidades de educação para além das disciplinas escolares, tais como as de natureza cultural, esportiva, de capacitação profissional, de saúde, dentre outras, de participação voluntária, integradas ao projeto político-pedagógico (PPP) da unidade ou do sistema prisional e executadas por iniciativas autônomas, instituições de ensino públicas ou privadas e pessoas e instituições autorizadas ou conveniadas com o poder público para esse fim. (Brasil, 2021, pp. 3-4)

A referida resolução irrompe o debate exaustivo do reconhecimento do que é educação formal e não formal. Cabe-nos destacar que a defesa do direito à remição de pena por meio das práticas educativas não escolares ou leitura não diminui a relevância da prática educativa formal — ambas, embora com objetivos e dinâmica diferentes, são mais relevantes unidas ao processo de formação humana do que separadas em polos de oposição.

O gestor da escola Paulo Freire, ao falar sobre as políticas públicas implementadas, evidencia as incompatibilidades entre o que está disposto no dispositivo da legalidade sobre remição de pena por meio de práticas educativas e como se efetua na implementação:

Existe a remição pelo Enem, e são computados 40 dias. Mas, veja o seguinte: uma coisa é o direito que eles têm, e outra coisa é o que eles conseguem, porque, por exemplo, no meu caso, quando um advogado solicita a frequência do aluno, eu envio para a direção, identificando que de fato aquele tem direito à remição. A direção recebe esse meu ofício e entrega ao advogado, que leva à vara de execuções penais, onde é analisado, e determina se ocorre a remição ou não. A nossa missão é informativa, para que a vara de execuções faça o cálculo e diga quantos dias ele tem. (Trecho de entrevista concedida pelo gestor da escola da penitenciária feminina de Campina Grande. Entrevista V, maio 2021)

Reconhece-se o direito das presas à remição de pena por estudo e destaca-se o direito à remição por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que constam na Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013, e na Resolução nº 391/2021, sendo especificados também nas Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba, no tópico sobre remição de pena pelo Enem, da seguinte forma:

[...] considerando, ainda, a recomendação 44 do CNJ, art. 1º, IV, trata da remição da pena em razão da aprovação no Enem, no qual assegura que, para as situações nas quais o/a reeducando/a, por conta própria, realiza estudos durante o cumprimento da pena. Notadamente, se esse/a reeducando/a se submete a exame nacional e logra êxito, há uma remição da pena de 100 dias. Ou seja, são 5 campos do conhecimento avaliado no Enem e cada um corresponde a 20 dias de remição em caso de aprovação. (Paraíba, 2021, p. 48)

Há uma divergência na fala do gestor da Escola Paulo Freire no que se refere à compreensão da função que ele exerce. Ele afirma ser uma “missão informativa” no trâmite dos procedimentos para a concessão da remição por estudo e práticas educativas e leitura, tendo em vista que cabe aos diretores e docentes das escolas das penitenciárias comporem uma comissão de validação para avaliar os trabalhos produzidos, analisar os aspectos e a compatibilidade dos textos com o livro lido, para fins de encaminhamento por meio de ofício ao juiz de execução penal competente.

Conforme a Recomendação nº 44/2013, em seu art. 1º, V, i, “fazer com que o diretor do estabelecimento penal, estadual ou federal encaminhe mensalmente ao juízo da execução cópia do registro de todos os presos participantes do projeto, com informações sobre o item de leitura de cada um deles [...]” (Brasil, 2013, p. 4).

Como se pode verificar, fica explícito o trâmite de encaminhamento da remição, que é de competência da unidade penitenciária, na pessoa de seu diretor, cabendo-lhe encaminhar mensalmente ao Poder Judiciário. Não deve ser um trâmite concedido apenas aos advogados que o solicitam, pois gera a problematização de que as mulheres privadas de liberdade que não têm advogados regulares e estejam aptas a acessar o direito da remição, ficam desassistidas.

Na cadeia feminina de Cajazeiras, a diretora, ao ser indagada se existiam políticas públicas de educação para as presidiárias, respondeu trazendo elementos que mostram como ocorre a remição na cadeia:

Também temos aqui a remição por leitura, onde dispõe de uma biblioteca, que pode retirar esses livros. Formou-se uma comissão aqui para avaliar a atividade de leitura através de um resumo, e é feita algumas perguntas para avaliar se foram elas mesmas que fizeram o resumo. Consolidado isso, envia-se um relatório ao Poder Judiciário, para que contabilizem as 12 horas de remição na pena por cada obra lida. Nossa biblioteca conta com aproximadamente 300 livros. Temos aproximadamente 25 reeducadas, das quais 19 faz uso desse programa, e a escola é ativa. As atividades são passadas por semana e recolhidas toda semana. A avaliação está sendo realizada dessa forma. (Trecho de entrevista concedida pela diretora da cadeia feminina de Cajazeiras. Entrevista I, maio 2021)

O relato de como vem sendo realizada a remição por leitura e o procedimento que a direção da penitenciária está estabelecendo em parceria com a escola, por meio da comissão que formaram, bem como a descrição do trâmite, que é realizado e encaminhado ao Poder Judiciário, são detalhes que possibilitam o entendimento dos procedimentos necessários à

garantia do acesso ao direito à remição de pena por leitura. Assim, o encaminhamento para o juiz de execução penal, se de fato estiver se consolidando na prática dessa forma apresentada, está coerente com o dispositivo da legalidade que versa sobre remição das apenadas.

Outro ângulo relevante na fala da diretora da cadeia de Cajazeiras é sobre a biblioteca com o acervo de 300 livros. Na realidade, não existe uma “biblioteca”; o que existe é uma estante de livros disponíveis em uma das salas de aula da escola.

Os exemplares mencionados foram doados, de acordo com os dados da pesquisa de Souza (2019), e o acervo de livros foi instalado em uma das salas de aula por meio de parcerias com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (Fafic), localizada na cidade de Cajazeiras-PB. Por intermédio do juiz Tiago Rabelo, que era juiz da 1ª Vara de Execução Penal da cidade de Cajazeiras, foi instaurado o projeto de remição por leitura (Souza, 2019, p. 70).

A Resolução nº 391/2021 também dispõe sobre a disponibilização dos livros. O art. 5º, §§ 3º e 4º, estabelece:

§ 3º O Poder Público zelará pela disponibilização de livros em braile ou *audiobooks* para pessoas com deficiências visual, intelectual e analfabetas, prevendo-se formas específicas para a validação dos relatórios de leitura.

§ 4º Na composição do acervo da biblioteca da unidade de privação de liberdade deverá ser assegurada a diversidade de autores e gêneros textuais, incluindo acervo para acesso à leitura por estrangeiros, sendo vedada toda e qualquer forma de censura. (Brasil, 2021, p. 7)

A perspectiva da resolução é interessante, uma vez que se positivou o reconhecimento da importância de livros específicos para pessoas com deficiência. Contudo, na prática, isso não ocorre na cadeia e nas penitenciárias femininas da Paraíba, pois o poder público, que deveria garantir a disponibilização dos livros em braile ou *audiobooks*, não o faz.

Sobre o acervo das bibliotecas, assegurar uma diversidade de gêneros literários e vedar qualquer forma de censura é outro aspecto positivo, que ainda não é uma realidade. Mesmo não sendo efetivada na prática, a resolução é um meio para, a partir do que é recomendado, realizar cobrança para sua efetividade.

O que se percebe nas penitenciárias da Paraíba, no que se refere aos livros, é que, em sua grande maioria, são doados por setores da sociedade civil, embora seja legalmente dever do Estado, por meio dos órgãos deliberativos, propiciar esse suporte e deliberação. É esse um dos entraves na implementação das políticas públicas de educação em prisões, e por isso a

conquista no dispositivo da lei é um avanço, mas a implementação ainda é negligente.

[...] todo Estado é ético na medida em que uma de suas funções mais importantes é se elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes neste sentido: mas, na realidade, para este fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes. (Gramsci, 2020, p. 288)

Nessa direção, Gramsci (2020) destaca o reconhecimento na perspectiva de que, quando não é de interesse da classe dominante, o Estado revela-se um Estado burguês e sem postura ética com as forças produtivas, mais precisamente com as classes populares. Gramsci ainda, quando discute o Estado ético ou de cultura, destacando a função educativa da escola, pondera elementos constituídos sobre o que há por trás na teia ideológica que corrompe a efetiva aplicação das políticas educativas em prisões, pois faltam iniciativas desses órgãos que compõem o aparelho hegemônico.

Na penitenciária feminina de Campina Grande, a diretora e o gestor da escola discutiram sobre o processo de remição pela leitura:

Elas vão para as celas e têm o direito de passar 15 dias com o livro, e pode ser renovado, até a conclusão da leitura. Para se ter uma ideia, no ano de 2020 nós tivemos 417 obras lidas pelas reeducandas. Eu fiquei surpresa com a contabilidade ao fim do ano, eu fiquei muito feliz, porque foram 417 obras lidas. Aí, você me pergunta, será que elas leram na integralidade? Eu acredito que sim, porque elas escolhem o livro, e nós temos livros variados e que se identificam. Nossa unidade é uma unidade pequena. Ano passado, nós estávamos com o número de cem reeducandas. Aí, você pode achar um número pequeno, quando se compara com a população geral do sistema prisional, e olhe que tem gente no ensino superior que passa um ano e não lê um livro. Já tentamos implementar o projeto de remição, e quando iríamos colocar para funcionar, veio a pandemia, e acabamos não conseguindo implementar. Não foi computado na remição, porque está sem computadores ainda. A única coisa que é obrigado tomar são as vacinas. (Trecho de entrevista concedida pela diretora da penitenciária feminina de Campina Grande. Entrevista VII, jun. 2021)

Existe um projeto de empréstimo de livros aos apenados, onde se solicita o livro e depois devolve, e não estava ligado ao processo de remição de pena por leitura. Hoje, devido às medidas restritivas, não se tem o acesso a esse espaço de biblioteca. O acesso a esse acervo era por meio de formulário a ser entregue para um apenado que prestava serviço na biblioteca da escola. (Trecho de

entrevista concedida pelo gestor da escola da penitenciária feminina de Campina Grande. Entrevista V, maio 2021)

A diretora expressa com naturalidade o fato de as detentas terem lido 417 livros e não terem recebido acesso à remição de pena por leitura. É um trabalho positivo, o incentivo da leitura descompromissada; o exercício da leitura nas prisões não deve ser usado apenas para fins de remição de pena. Contudo, considerando a legislação vigente, que versa sobre o direito de remição de parte da pena por leitura, é de se esperar que se faça cumprir.

Se a remição por leitura é um direito, então cabe à gestão e aos demais departamentos responsáveis não negligenciar o acesso a ela, principalmente considerando que já existem os livros e a procura por leitura, então há demanda. A justificativa da impossibilidade do avanço ligada ao contexto pandêmico é plausível, mas o argumento de que faltou computador para registrar a remição é inaceitável.

O relato do gestor da escola Paulo Freire da penitenciária feminina de Campina Grande reafirma a situação de restrição das atividades de leitura causada pela pandemia; porém, em contrapartida, o relato da diretora da penitenciária evidencia que, em 2020, o número de livros lidos foi de 417, no mesmo ano em que se deu início da Covid-19. Então, a realização das leituras não foi comprometida, mas o acesso à remição como direito que deveria ter sido honrado é que foi negligenciado.

No que se refere ao processo de remição por estudo ou atividades educativas e leitura desenvolvidas na penitenciária de Patos, a diretora da unidade e a gestora da escola Coriolano de Medeiros destacaram:

Temos tanto a remição por leitura quanto a remição por estudo. Tivemos aqui o projeto de literatura de cordel, onde se faz uma leitura e a interpretação do cordel, e essa atividade é fruto de uma parceria com a defensoria pública. Estão acontecendo mesmo com a pandemia. O que não está acontecendo são as aulas; porém, a coordenadora traz as atividades para que eles estejam respondendo, e esse estudo está servindo para a remição de pena. (Trecho de entrevista concedida pela diretora da cadeia feminina de Patos. Entrevista III, maio 2021)

Tinha também o projeto de leitura, juntamente com a defensoria pública, em que se planejava um evento com a participação das defensoras para aquele momento ali. Nosso trabalho na escola era de correção dessa atividade. Ocorre, sim, a remição por meio da leitura. É importante destacar que a remição por leitura está parada, porque era associada a essa parceria com a defensoria pública, e com a pandemia foi suspensa devido à não participação das

defensoras, além de que a professora que orientava nesse processo é do grupo de risco, com isso teve que se ausentar. (Trecho de entrevista concedida pela gestora da escola da penitenciária feminina de Patos. Entrevista IV, maio 2021)

A diretora da penitenciária feminina de Patos e a gestora da escola Coriolano de Medeiros ratificam que a remição por leitura está parada, havendo destaque nesse projeto na penitenciária de Patos no que se refere ao que está impossibilitando sua realização, ou seja, o fato de a professora orientadora ser do grupo de risco e ter de se ausentar e também o fato de as atividades da defensoria pública estarem suspensas.

A diretora da penitenciária feminina de Patos e a gestora da escola Coriolano de Medeiros, ao articularem sobre a remição pela leitura, expõem, no escopo de suas ideias, argumentos que detalham a realidade do contexto pandêmico nas práticas educativas que estão sendo desenvolvidas no presídio feminino de Patos.

Cabe a reflexão de como, em um contexto atípico como o pandêmico, intensifica-se o isolamento social das mulheres privadas de liberdade, com a oferta de educação ficando comprometida. Se, antes da pandemia, a educação dessas pessoas já não era tratada como prioridade no aspecto estatal, com a crise sanitária da Covid-19 essa realidade se acentuou.

O documento da Unesco (2020) sobre a aprendizagem e o futuro da educação de adultos apresenta uma reflexão atualizada sobre o que se deve almejar para o atual contexto pandêmico no que tange à educação:

Although ALE is crucial in supporting people to cope with different difficulties in their lives, ALE must be more than instrumental and reactive. Thriving as people and societies involves accessing learning opportunities in the three modalities of education and learning — formal, non-formal and informal, all of which need support. State support for ALE is often targeted at what are perceived as immediate instrumental needs — which might be reasonably justified during, for example, a pandemic and environmental climate crisis — but requires a longer-term thinking and reconceptualising. (Unesco, 2020, p. 7)

De acordo com a Unesco (2020), a aprendizagem, no que se refere à educação de adultos, é essencial para o processo de lidar com as dificuldades da vida, mas o apoio do Estado, no que concerne a isso, é direcionado à perspectiva das prioridades imediatas. O documento propõe uma reflexão a longo prazo para a redefinição do que são essas prioridades.

No contexto pandêmico, a oferta de educação para as pessoas privadas de liberdade foi fundamental, porque a ausência das atividades pedagógicas nos presídios fere os direitos constitucionais: privar pessoas do direito humano de aprender e progredir no aspecto

intelectual, não é apenas da liberdade física de ir e vir, mas da possibilidade de interação mínima social.

Se, fora dos presídios, a educação passou por modificações, dadas as demandas constituídas no contexto pandêmico, dentro das penitenciárias não deveria ser diferente, e talvez ainda são mais intensas as dinâmicas e os desafios a serem enfrentados. Por isso é vital que as práticas educativas sejam redefinidas, priorizadas, com novos objetivos, firmando compromisso com a garantia da efetivação do direito à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A remição por estudo e/ou leitura é uma das políticas que deveria ser oportunizada às mulheres, mas falta efetivação, por meio da Vara de Execução Penal, da Lei de Execução Penal, que estabelece a remição por estudo como elemento de diminuição de parte da pena. Contudo, cabe também às penitenciárias e à cadeia ter como incumbência constituir uma comissão, juntamente com membros do corpo docente das escolas, para os devidos encaminhamentos das atividades de estudo e leitura das educandas privadas de liberdade para computação da remição. Deveria ser um trabalho em conjunto. Se uma das partes falha na execução da função responsável, as detentas ficam sem acessar o direito de remir parte da pena por negligência das instâncias responsáveis.

A partir das análises da pesquisa, é possível afirmar que a remição por estudo está acontecendo, mas a remição por leitura tem enfrentado dificuldades. Os relatos de alguns gestores e diretoras são confusos no que concerne aos encaminhamentos. Falta compreender como de fato se deve proceder, bem como constata-se a ausência de compromisso das partes envolvidas na condução do processo.

Chega a ser inadmissível que as mulheres privadas de liberdade de uma das penitenciárias investigadas realizaram a leitura de 417 livros e não obtiveram acesso à remição de pena por leitura. Reiteramos a relevância do estímulo à leitura e participação nas atividades pedagógicas com objetivos que vão além da remição de pena, mas considerando o que versa a legislação brasileira e dada a condição de privação de liberdade das educandas, é dever que se faça cumprir para salvaguardar os direitos das mulheres privadas de liberdade.

Em algumas penitenciárias, argumentaram que as atividades ficaram suspensas por causa da pandemia da Covid-19, mas, quando questionamos como acontecia anteriormente, constatou-se que não havia experiências concretizadas, evidenciando que no contexto pandêmico só teve sequência as práticas de não cumprimento do que versa os dispositivos das Leis sobre remição de pena.

Se, antes da pandemia, a educação das mulheres privadas de liberdade não era tratada como prioridade nas penitenciárias e cadeia da Paraíba, com a crise sanitária da Covid-19 essa realidade se acentuou colocando em evidência a precarização das práticas educativas, potencializando as assimetrias entre o que versa os dispositivos legais sobre remição de pena por estudo, práticas de leitura e práticas educativas sociais nas prisões femininas da Paraíba. É oportuno tentar visibilizar a complexa realidade que estão submetidas as mulheres privadas de liberdade no contexto educacional das prisões.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013**. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. Brasília, DF. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/files//recomendacao/recomendacao_44_26112013_27112013160533.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 391, de 10 de maio de 2021**. Estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade. Brasília, DF. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/original12500220210511609a7d7a4f8dc.pdf>. Acesso em: 24 de maio de 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210compilado.htm. Acesso em: 7 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento nacional de informações penitenciárias: Infopen Mulheres**. Brasília, DF, mar. 2018. Disponível em: http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen-mulheres/infopenmulheres_arte_07-03-18.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011**. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, DF. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm. Acesso em: 7 jul. 2020.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020a. v. 3.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MARCÃO, Renato. **Curso de execução penal**. São Paulo: Saraiva, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interpretação e descoberta. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PARAÍBA. (Estado). Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. **Diretrizes Operacionais das escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba**. João Pessoa: Governo do Estado, 2021.

STEIN, E. Dialética e hermenêutica: uma controvérsia sobre método e filosofia. *In*: **Dialética e hermenêutica**. Porto Alegre: [S. l.], 1983.

UNESCO. **Adult learning and education because the future cannot wait: contribution of the International Council for Adult Education to the UNESCO's Future of Education Initiative**. Belgrade: International Council for Adult Education, 2020.

WALMSLEY, Roy. **World pre-trial/remand imprisonment list**. 4. ed. London: Institute for Crime & Justice Policy Research, 2017. p. 1-16.

Recebido em: *Dezembro/2024*.

Aprovado em: *Maior/2024*.

Revelando o invisível: as experiências de discriminação racial entre estudantes universitários

Eliany Nazaré Oliveira*, Marcos Pires Campos** e Paulo Jorge de Almeida Pereira***

Resumo

A discriminação racial pode ser definida como toda distinção, restrição, preferência ou exclusão baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica. O estudo objetivou caracterizar as experiências de discriminação racial sofridas por estudantes universitários. A amostra foi composta por 751 estudantes universitários de cinco instituições do ensino superior públicas e privadas do estado do Ceará. A coleta de dados foi realizada de junho a dezembro de 2023 de forma presencial e on-line. A Escala de Experiência de Discriminação Racial foi o instrumento utilizado. A maioria dos participantes era do sexo feminino (52,5%), se autodeclararam pardos (58,5%). Os homens revelaram ter sofrido mais discriminação do que as mulheres com 32,3%, também demonstraram mais preocupação quanto aos aspectos discriminatórios (40,9%). Em relação à resposta ao tratamento injusto, 75,9% das mulheres tentam fazer alguma coisa contra isto. Esses achados destacam a importância de abordar o racismo e as respectivas consequências na vida dos estudantes universitários, bem como a necessidade de políticas e práticas que promovam a equidade e a justiça social nas universidades e na sociedade em geral.

Palavras-chave: discriminação racial; ensino superior; estudante.

Revealing the Invisible: experiences of racial discrimination among university students

Abstract

Racial discrimination can be defined as any distinction, restriction, preference or exclusion based on race, color, descent or national or ethnic origin. The study aimed to characterize the experiences of racial discrimination suffered by undergraduates. The sample consisted of 751 university students from five public and private higher education institutions in the state of Ceará. Data was collected from June to December 2023 in person and online. The Experience of Racial Discrimination scale was the instrument used. The majority of participants were female (52.5%) and self-declared as brown (58.5%). Men revealed that they had suffered more discrimination than women (32.3%) and also showed more concern about discriminatory aspects (40.9%). Regarding their response to unfair treatment, 75.9% of women try to do something about it. These findings highlight the importance of addressing racism and its consequences in the lives of university students, as well as the need for policies and practices that promote equity and social justice in universities and society in general.

Keywords: racial discrimination; higher education; student.

Revelar lo invisible: experiencias de discriminación racial entre estudiantes universitarios

Resumen

La discriminación racial puede definirse como cualquier distinción, restricción, preferencia o exclusión basada en la raza, el color, la ascendencia o el origen nacional o étnico. El estudio pretendía caracterizar las experiencias de

* Doutorado em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora associada da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Coordenadora Docente da Liga Interdisciplinas em Saúde Mental - LISAM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6408-7243>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9795597292263465>. E-mail: elianyy@gmail.com.

** Mestrando em Saúde da Família pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Enfermeiro Assistencial no hospital Estadual Leonardo da Vinci. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9656-9140>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4306778693630024>. E-mail: e14.marcos@gmail.com.

***Doutor em Química pela Universidade Nova de Lisboa. Professor auxiliar na Universidade Católica Portuguesa, Portugal. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3941-8274>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5207515122882602>. E-mail: ppereira@ucp.pt.

discriminação racial sufridas por estudantes universitarios. La muestra estaba formada por 751 estudiantes universitarios de cinco instituciones de enseñanza superior públicas y privadas del estado de Ceará. Los datos se recogieron entre junio y diciembre de 2023 de forma presencial y en línea. El instrumento utilizado fue la escala de Experiencia de Discriminación Racial. La mayoría de los participantes eran mujeres (52,5%) y se autodeclaraban morenas (58,5%). Los hombres revelaron haber sufrido más discriminación que las mujeres (32,3%) y también mostraron más preocupación por los aspectos discriminatorios (40,9%). En cuanto a su respuesta al trato injusto, el 75,9% de las mujeres intentan hacer algo al respecto. Estos resultados ponen de manifiesto la importancia de abordar el racismo y sus consecuencias en la vida de los estudiantes universitarios, así como la necesidad de políticas y prácticas que promuevan la equidad y la justicia social en las universidades y en la sociedad en general. **Palabras clave:** discriminación racial; enseñanza superior; estudiante.

INTRODUÇÃO

Prejuízo, exclusão e discriminação são realidades sociais que impactam adversamente a harmonia e a qualidade de vida de comunidades marginalizadas. O preconceito envolve percepções desfavoráveis ou estereotipadas fundamentadas em atributos individuais, como origem étnica, crenças religiosas, identidade de gênero, entre outros. Essas percepções frequentemente têm as raízes em estereótipos arraigados na cultura e contribuem para manutenção de concepções distorcidas e disparidades injustas (Paluck *et al.*, 2021).

A discriminação racial persiste em várias esferas da sociedade, e o ambiente universitário não é exceção. Estudantes pertencentes a grupos étnico-raciais minoritários enfrentam desafios singulares e podem ser alvo de situações discriminatórias que impactam a saúde mental. Recentemente, tem havido aumento no interesse em explorar a interligação entre discriminação racial e saúde mental entre os universitários, visando compreender os efeitos adversos e desenvolver estratégias para fomentar ambiente acadêmico inclusivo e propício ao bem-estar (Oliveira *et al.*, 2021).

A atenção à saúde mental dos estudantes universitários tem ganhado destaque, dado que o ambiente acadêmico se revela como espaço repleto de desafios singulares e situações estressantes. Pesquisas demonstram a prevalência de altos índices de estresse, ansiedade e depressão nesse grupo, impactando adversamente tanto o rendimento acadêmico quanto a qualidade de vida dos estudantes (Guimarães *et al.*, 2017).

O fenômeno do racismo emerge como elemento crucial que molda a saúde mental dos universitários. A experiência de discriminação racial pode provocar sensações de isolamento, estigma e marginalização, resultando em consequências psicológicas consideráveis (Almeida, 2019).

O racismo estrutural é uma realidade palpável que afeta inúmeras pessoas no Brasil. De acordo com Batista (2018), o racismo está arraigado nas instituições e na consciência coletiva do país. A estrutura social se revela permeada por atitudes racistas, evidenciadas pela marginalização dos negros em diversos âmbitos, seja pela falta de acesso a direitos básicos ou pela perpetuação de estereótipos culturais que os retratam como incapazes ou incivilizados.

Monteiro e Cecchetto (2009) enfatizam que os espaços públicos e as ruas são, frequentemente, palcos de incidentes de discriminação racial, especialmente contra jovens negros do sexo masculino. Além disso, os jovens negros e de baixa renda são os mais vulneráveis à violência letal, evidenciando como classe social e cor influenciam diretamente o tratamento dispensado pela sociedade brasileira. Contudo, de forma equivocada, esses fatores, muitas vezes, são utilizados como critérios para rotular indivíduos como criminosos.

Diante desse contexto, o racismo emerge como agente estressor que acarreta considerável dor e sofrimento, podendo até mesmo resultar em fatalidades, uma vez que a opressão, agressão e violência perpetradas têm impacto severo na saúde mental das vítimas. As consequências são devastadoras, como apontam Damasceno e Zanello (2018).

Diante do exposto, este artigo objetivou caracterizar as experiências de discriminação racial sofrida por estudantes aniversários.

METODOLOGIA

Este artigo é um recorte de estudo mais amplo intitulado "A Discriminação Racial e Saúde Mental nas Universidades", com abordagem exploratória, descritiva e transversal, com enfoque quantitativo, realizado em cinco instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, localizadas no estado do Ceará. As instituições foram: Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Faculdade Luciano Feijão (FLF), Universidade Federal do Ceará (UFC) Campus Sobral, Faculdade 05 de Julho (F5) e Faculdade IEducare (FIED). A população-alvo foi composta por estudantes universitários matriculados nessas instituições.

A coleta de dados ocorreu de forma presencial e on-line. Na estratégia presencial, os estudantes de cada instituição eram abordados antes do início das aulas ou ao final, com a colaboração e apoio dos respectivos professores. A coleta no formato não presencial aconteceu via e-mails, WhatsApp e Instagram. Importante informar que a UVA e UFC disponibilizaram os e-mails de todos os estudantes matriculados no semestre.

Os instrumentos de coleta de dados foram organizados e disponibilizados pelo *Google Forms*, incluindo itens sobre informações sociodemográficas e a Escala de Experiências de Discriminação Racial, instrumento que permite mensurar experiências discriminatórias com base em etnia, raça ou cor da pele, publicada, primeiramente, em 1990, no estudo *Coronary Artery Risk Development in Young Adults*, e, posteriormente, reformulada e revalidada para população norte-americana (Krieger, 1999). A escala é composta por cinco dimensões: resposta a tratamento injusto, discriminação, preocupação, questões globais e queixa apresentada. A escala demonstrou alta confiabilidade e validade, destacando-se pela correlação significativa com outros instrumentos de avaliação de experiências discriminatórias (Fattore et al., 2018).

Os dados obtidos foram processados utilizando o Software Microsoft Office Excel para organização inicial, seguido pela análise estatística no SPSS 20.0, versão 10101131007. Para análise estatística, realizaram-se os seguintes procedimentos: estatística descritiva para análise dos dados sociodemográficos e experiência de discriminação racial no convívio social; cálculo da média (M) para a idade dos participantes; Desvio Padrão (DP); e o teste de Fisher, para realizar a correlação entre os itens da Escala de Experiências de Discriminação entre diferentes contextos e análise das preocupações em relação ao gênero. O valor de p consideravelmente baixo sugere associação significativa entre as variáveis analisadas. A incorporação do teste de Fisher viabiliza análise sólida e confiável, enriquecendo a interpretação dos dados coletados (Moore, 2009).

Quanto aos aspectos éticos, este estudo foi orientado pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que incorpora os cinco referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade (Brasil, 2012). Ao seguir as orientações da Circular nº 2/2021/CONEP sobre pesquisas em ambientes virtuais, esclarece-se que o instrumento de coleta de dados foi disponibilizado pelo *Google Forms*. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado na primeira parte do formulário eletrônico, em que os participantes puderam aceitar ou não participar do estudo após a leitura (Brasil, 2021). A pesquisa seguiu os pressupostos éticos do CNS e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UVA, conforme parecer nº 6.279.258.

RESULTADOS

A pesquisa envolveu a participação de 751 estudantes universitários, provenientes de diversas instituições de ensino superior, incluindo a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), a Faculdade Luciano Feijão (FLF), a Universidade Federal do Ceará (UFC) Campus Sobral, a Faculdade 05 de Julho (F5) e a Faculdade IEducare (FIED).

Tabela 1 - Distribuição dos dados sociodemográficos dos estudantes universitários

		N	%
1 Gênero	Feminino	394	52,5
	Masculino	350	46,6
	Não binário	4	0,5
	Prefiro não me identificar	3	0,4
2 Idade	18 ou 19	165	22,0
	20 ou 21	188	25,1
	22 ou 23	183	24,4
	24 ou 25	94	12,6
	26 a 30	71	9,5
	Mais de 30	48	6,4
3 Raça	Parda	439	58,5
	Preta	93	12,4
	Branca	209	27,8
	Amarela	10	1,3
4 Situação civil	Solteiro	666	88,7
	Casado	48	6,4
	União estável	35	4,7
	Viúvo	2	0,3
6 Renda Familiar	menos de um salário-mínimo	168	22,4
	um salário-mínimo	146	19,4
	de 1 a 2 salários-mínimos	277	36,9
	de 2 a 5 salários-mínimos	120	16,0
	mais de 5 salários-mínimos	40	5,3
7 Qual a sua religião?	Católica	446	59,4
	Evangélica	88	11,7
	Espírita	10	1,3
	Umbanda	10	1,3
	Candomblé	1	0,1
	Ateu	37	4,9
	Não tenho religião	135	18,0
	Outras Religiões	24	3,2
	Total	751	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Tabela 1, os resultados sociodemográficos do estudo revelaram amostra diversificada em termos de gênero, idade, raça, situação civil, renda familiar e religião entre os estudantes universitários no Ceará. Em relação ao gênero, a maioria dos participantes se identificou como feminino, representando 52,5%, enquanto 46,6% masculinos, com pequena proporção se identificando como não binário 0,5% ou preferindo não revelar 0,4%.

Quanto à faixa etária, a maioria dos estudantes estava concentrada nas faixas de 18 a 21 anos, que juntas compuseram 47,1% da amostra. Mais especificamente, 22,0% dos participantes tinham entre 18 e 19 anos, enquanto 25,1% estavam na faixa etária de 20 a 21 anos. Além disso, 24,4% dos entrevistados tinham entre 22 e 23 anos, refletindo continuidade significativa na representação de estudantes jovens na pesquisa. Houve, também, presença notável de participantes com idades mais avançadas: 12,6% entre 24 e 25 anos; 9,5% na faixa de 26 a 30 anos; e 6,4% com mais de 30 anos.

Essa distribuição heterogênea de idades na amostra sugere diversidade de experiências e perspectivas que podem influenciar as percepções e vivências em relação à discriminação racial e a relação com a saúde mental no ambiente universitário. A média de idade dos participantes foi calculada em 22,8 anos, com idade mínima de 18 anos, máxima de 64 anos e desvio padrão de 5,02, indicando dispersão moderada dos dados em relação à média, implicando que as idades dos participantes variavam em torno dessa média em faixa considerável.

A maioria dos estudantes se identificou como parda, representando 58,5% do total. Em seguida, 27,8% dos participantes eram brancos, enquanto 12,4% eram pretos. A pequena parcela restante incluiu indivíduos de raça amarela, que compuseram 1,3% da amostra. Essa distribuição reflete a composição racial variada das instituições de ensino superior públicas e privadas, destacando a importância de considerar a diversidade racial, ao examinar as experiências de discriminação e a relação com a saúde mental.

Em relação ao estado civil, a maioria era solteira, representando 88,7% do total da amostra. Em seguida, parcela menor foi composta por indivíduos em união estável, correspondendo a 4,7%. Houve, também, participantes casados, totalizando 6,4%, enquanto viúvos representaram apenas 0,3%. Esses dados evidenciaram predominância de estudantes

universitários solteiros na amostra estudada, refletindo padrão comum entre jovens adultos em idade universitária.

Na análise da renda familiar dos participantes, revelou-se distribuição variada. A maioria dos estudantes universitários 58,7% possuía renda familiar que variou de menos de um até dois salários-mínimos. Mais especificamente, 22,4% tinham renda inferior a um salário, 19,4% recebiam exatamente um salário, e 36,9% possuíam renda entre um e dois salários-mínimos. Por outro lado, 16% dos participantes relataram renda familiar de dois a cinco salários-mínimos, enquanto 5,3% possuíam renda superior a cinco salários. Esses dados demonstraram diversidade econômica significativa entre os estudantes entrevistados, com proporção considerável, enfrentando desafios relacionados à renda familiar mais baixa.

Já quanto à religião, a maioria dos estudantes universitários (59,4%) se identificou como católica, seguida por 11,7% que se identificaram como evangélicos. Além disso, 18% dos participantes afirmaram não ter religião, enquanto 4,9% se declararam ateus. Religiões de matriz africana, como Umbanda e Candomblé, representaram pequena parcela na amostra, com 1,3% cada. Outras religiões somaram 3,2% dos participantes. Essa diversidade religiosa reflete diferentes contextos de crença e não crença entre os estudantes universitários.

Escala de Experiências de Discriminação

A dimensão Experiências de Discriminação contém nove itens e todas as variáveis foram dicotomizadas: a opção de resposta nunca formou uma nova categoria indicativa de baixa exposição à discriminação e as opções de resposta uma vez, duas vezes ou 3 vezes e 4 ou mais vezes formaram outra categoria indicativa de alta exposição à discriminação racial.

Tabela 2 - Apresentação da experiência de discriminação racial vivenciadas por estudantes universitários no convívio social

Convívio social	Baixa Exposição		Alta Exposição	
	N	%	N	%
a) Na escola	511	68,0	240	32,0
b) Ao procurar emprego	664	88,4	87	11,6
c) No trabalho	663	88,3	88	11,7
d) Ao comprar uma casa	730	97,2	21	2,8
e) Procurando cuidados médicos	694	92,4	57	7,6
f) Solicitando serviço em loja ou restaurante	608	81,0	143	19,0
g) Ao pedir crédito ou empréstimo bancário	724	96,4	27	3,6

Convívio social	Baixa		Alta	
	Exposição		Exposição	
	N	%	N	%
h) Na rua ou em estabelecimento público	574	76,4	177	23,6
i) Pela Polícia ou no Fórum	690	91,9	61	8,1

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Tabela 2 apresenta a exposição à discriminação racial em diversos contextos. Em ambientes escolares, a maioria dos estudantes (68,0%) relatou ter enfrentado baixa exposição à discriminação racial, enquanto parcela significativa (32,0%) indicou ter vivenciado altos níveis dessa forma de discriminação. Isso sugere que, apesar de esforços educacionais, a discriminação racial continua a ser realidade presente dentro das instituições de ensino.

No contexto profissional, os dados mostraram que a grande maioria (88,3%) dos respondentes experimentou baixa exposição à discriminação racial, comparada a 11,7% que relataram alta exposição. Esses números destacaram que, embora a discriminação no local de trabalho não tenha sido tão prevalente quanto em outros ambientes, ainda constatou minoria significativa que enfrenta esses desafios.

Ao analisar a compra de imóveis, os resultados mostraram disparidade ainda maior, com 97,2% dos participantes relatando baixa exposição à discriminação racial e apenas 2,8% enfrentando altos níveis dessa discriminação. Isso indica que, em transações imobiliárias, a discriminação racial foi extremamente rara entre os respondentes, refletindo, talvez, políticas mais regulamentadas e menos propensas a vieses raciais.

No entanto, ao solicitar serviços em lojas ou restaurantes, parte significativa dos respondentes (19,0%) mencionou alta exposição à discriminação racial, em comparação com os 81,0% que experienciaram baixa exposição. Isso sugere que ainda existem desafios substanciais na interação cotidiana com serviços comerciais, em que a discriminação racial pode ser problema persistente para alguns indivíduos.

Em situações envolvendo a polícia ou o sistema judiciário, a maioria (91,9%) relatou baixa exposição à discriminação racial, com apenas 8,1% enfrentando altos níveis dessa discriminação. Isso indica relativa confiança nas instituições legais por parte dos respondentes, embora minoria ainda se depare com discriminação racial nessas circunstâncias.

Tabela 3 - Relação entre os itens da Escala de Experiências de Discriminação com o gênero em estudantes universitários

Resposta a tratamento injusto	Feminino (N=394)		Masculino (N=350)		Não-binário (N=4)		Prefiro não identificar (N=3)		Fisher	p
	N	%	N	%	N	%	N	%		
I) Se você sente que está sendo tratado injustamente, você geralmente:									5,210	0,122
a) Aceita isto como um fato da vida	95	24,1	85	24,3	3	75,0	1	33,3		
b) Tenta fazer alguma coisa contra isto	299	75,9	265	75,7	1	25,0	2	66,7		
II) Se você está sendo tratado injustamente, você geralmente:									8,909	* 0,020
a) Fala com outras pessoas sobre isto	316	80,2	259	74,0	2	50,0	1	33,3		
b) Guarda isto consigo mesmo	78	19,8	91	26,0	2	50,0	2	66,7		

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Tabela 3 apresenta as respostas dos participantes em relação à percepção de tratamento injusto, no primeiro item, que aborda como os indivíduos, geralmente, reagem ao serem tratados injustamente, observou-se que proporção significativa tanto de mulheres (75,9%) quanto de homens (75,7%) tende a tentar fazer algo contra a injustiça. Já entre os indivíduos não binários, parcela menor (25,0%) adotava essa postura, enquanto aqueles que preferiram não se identificar, mostraram variabilidade maior, com 66,7% tentando fazer algo.

No segundo item, que investiga se os entrevistados costumavam falar com outras pessoas sobre a injustiça percebida, a maioria das mulheres (80,2%) e dos homens (74,0%) revelou que sim. Por outro lado, parte considerável dos não binários (50,0%) e daqueles que preferiram não se identificar, 33,3% escolheram guardar para si mesmos essas experiências.

A análise estatística utilizando o teste de Fisher revelou associações significativas entre o gênero e as respostas à injustiça percebida, valores de *p* destacados indicaram associações estatisticamente significativas entre o gênero (feminino, masculino, não binário, prefiro não identificar) e as respostas às questões sobre tratamento injusto. No segundo item (II)

da tabela, o valor de p (*0,020) sugeriu que a diferença nas respostas entre os grupos de gênero (falar com outras pessoas versus guardar para si mesmo) não ocorreu por acaso. Isso significa que as diferenças observadas na maneira como os indivíduos reagem à injustiça teve base estatisticamente significativa associada à identidade de gênero.

Portanto, o teste de Fisher e o valor de p ajudam a validar que as variações nos padrões de resposta não são aleatórias, mas associadas às diferentes identidades de gênero dos entrevistados, fornecendo *insights* importantes sobre como as pessoas lidam com situações percebidas como injustas, de acordo com a identidade de gênero.

Tabela 4 - Experiência de discriminação em diferentes contextos por gênero

Discriminação	Feminino (N=394)		Masculino (N=350)		Não- binário (N=4)		Prefiro não identificar (N=3)		Fisher	p
	N	%	N	%	N	%	N	%		
... sofreu a experiência de discriminação, ... por causa da sua raça, etnia ou cor?									7,405	* 0,039
Não	279	70,8	237	67,7	2	50,0	0	0,0		
Sim	115	29,2	113	32,3	2	50,0	3	100,0		
a) Na escola,									7,330	* 0,041
baixa exposição	276	70,1	233	66,6	2	50,0	0	0,0		
alta exposição	118	29,9	117	33,4	2	50,0	3	100,0		
b) Ao procurar emprego									9,557	* 0,018
baixa exposição	357	90,6	303	86,6	2	50,0	2	66,7		
alta exposição	37	9,4	47	13,4	2	50,0	1	33,3		
c) No trabalho									4,960	0,133
baixa exposição	351	89,1	307	87,7	2	50,0	3	100,0		
alta exposição	43	10,9	43	12,3	2	50,0	0	0,0		
d) Ao comprar uma casa									6,566	0,116
baixa exposição	388	98,5	335	95,7	4	100,0	3	100,0		
alta exposição	6	1,5	15	4,3	0	0,0	0	0,0		
e) Procurando cuidados médicos									5,921	0,102
baixa exposição	362	91,9	327	93,4	3	75,0	2	66,7		
alta exposição	32	8,1	23	6,6	1	25,0	1	33,3		
f) Solicitando serviço em loja ou restaurante									7,487	* 0,040
baixa exposição	326	82,7	279	79,7	2	50,0	1	33,3		
alta exposição	68	17,3	71	20,3	2	50,0	2	66,7		

g) Ao pedir crédito ou empréstimo bancário									6,648	0,081
baixa exposição	383	97,2	335	95,7	4	100,0	2	66,7		
alta exposição	11	2,8	15	4,3	0	0,0	1	33,3		
h) Na rua ou em estabelecimento público									6,925	* 0,050
baixa exposição	311	78,9	260	74,3	2	50,0	1	33,3		
alta exposição	83	21,1	90	25,7	2	50,0	2	66,7		
i) Pela Polícia ou no Fórum									20,047	*** 0,000
baixa exposição	377	95,7	308	88,0	3	75,0	2	66,7		
alta exposição	17	4,3	42	12,0	1	25,0	1	33,3		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Tabela 4, os dados revelaram que 29,2% das mulheres e 32,3% dos homens relataram ter sofrido discriminação racial ($p = 0,039$). Essa diferença não significativa estatisticamente sugere que ambos os sexos experimentaram níveis similares de discriminação racial, embora os homens tendam a relatar pouco mais frequentemente.

Ao desagregar por contextos específicos, como na busca por emprego, observou-se que 90,6% das mulheres que relataram baixa exposição à discriminação, comparadas a 86,6% dos homens ($p = 0,018$). Isso sugere que as mulheres podem estar mais propensas a relatar discriminação durante o processo de busca por emprego, mesmo em níveis relativamente baixos de exposição, destacando a sensibilidade deste grupo em contextos de seleção profissional.

Achado significativo é encontrado ao examinar a interação com a polícia ou em fóruns judiciais, em que 95,7% das mulheres, em comparação com 88,0% dos homens, relataram ter sido discriminadas ($p < 0,001$). Essa disparidade substancial evidenciou clara desigualdade na forma como diferentes grupos são tratados nessas instituições, indicando necessidade urgente de políticas e práticas que abordem essas disparidades.

Além disso, ao analisar outras situações como solicitar crédito bancário, observou-se que 97,2% das mulheres relataram discriminação em comparação com 95,7% dos homens ($p = 0,081$). Embora a diferença não seja estatisticamente significativa, destacou tendência semelhante de altos níveis de discriminação percebida em ambos os sexos nesse contexto específico.

Tabela 5 - Apresentação das experiências de discriminação racial, uma análise das preocupações e o gênero de estudantes universitários

Preocupação	Feminino (N=394)		Masculino (N=350)		Não binário (N=4)		Prefiro não identificar (N=3)		Fisher	p
	N	%	N	%	N	%	N	%		
a) Quando você era criança ou adolescente (menor de 18 anos), você se preocupava com as pessoas do seu grupo racial por serem tratadas injustamente por causa da raça ou cor da pele?									5,486	0,099
baixa exposição	134	34,0	143	40,9	2	50,0	0	0,0		
alta exposição	260	66,0	207	59,1	2	50,0	3	100,0		
b) No último ano, você se preocupou com as pessoas do seu grupo racial por serem tratadas injustamente por causa da raça ou cor da pele?									1,875	0,631
baixa exposição	118	29,9	109	31,1	2	50,0	0	0,0		
alta exposição	276	70,1	241	68,9	2	50,0	3	100,0		
c) No último ano, você se preocupou com experiências de tratamento injusto por causa da sua raça ou cor da sua pele?									4,669	0,177
baixa exposição	187	47,5	146	41,7	2	50,0	0	0,0		
alta exposição	207	52,5	204	58,3	2	50,0	3	100,0		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Tabela 5, a análise dos dados referentes às preocupações dos participantes em relação a tratamentos injustos, devido à raça ou cor da pele revelou variações significativas entre os grupos de gênero. Na questão sobre a preocupação com o tratamento injusto de pessoas do mesmo grupo racial durante a infância ou adolescência, os resultados indicaram que 66,0% das mulheres e 59,1% dos homens relataram alta exposição a essa preocupação, enquanto 50,0% das pessoas não binárias e 100,0% daqueles que preferiram não se identificar também demonstraram alta exposição. O teste de Fisher apresentou valor p de 0,099, indicando que não

houve associação estatisticamente significativa entre o gênero e a preocupação com o tratamento injusto durante a infância ou adolescência.

Quando se analisa a preocupação no último ano com o tratamento injusto de pessoas do mesmo grupo racial, 70,1% das mulheres e 68,9% dos homens relataram alta exposição, enquanto 50,0% das pessoas não binárias e 100,0% daqueles que preferiram não se identificar relataram alta exposição. O valor p de 0,631 indicou que também não houve associação estatisticamente significativa entre o gênero e a preocupação com o tratamento injusto no último ano.

Por fim, ao considerar a preocupação no último ano com experiências pessoais de tratamento injusto, em razão da raça ou cor da pele, 52,5% das mulheres e 58,3% dos homens relataram alta exposição, enquanto 50,0% das pessoas não binárias e 100,0% daqueles que preferiram não se identificar demonstraram alta exposição. O teste de Fisher apresentou valor p de 0,177, novamente indicando que não houve associação estatisticamente significativa entre o gênero e a preocupação com experiências pessoais de tratamento injusto no último ano.

Esses resultados sugerem que, embora haja variações nas respostas de acordo com o gênero, não há evidências estatísticas suficientes para afirmar que o gênero influencia significativamente as preocupações com tratamentos injustos, devido à raça ou cor da pele, tanto durante a infância e adolescência quanto no último ano. No entanto, é notável que proporção significativa dos participantes, independentemente do gênero, relatou alta exposição a essas preocupações, destacando a relevância e a prevalência dessas experiências de discriminação racial.

DISCUSSÃO

A composição de gênero na amostra deste estudo revelou diversidade significativa, com proporção maior de participantes identificados como do sexo feminino, em comparação com o sexo masculino. Esses resultados estão alinhados com resultados de pesquisa realizada com pessoas autodeclaradas negras de várias regiões brasileira, em que 71,4% dos participantes se reconheceram como pertencentes ao sexo feminino (Oliveira *et al.*, 2022).

Em relação à faixa etária, os resultados destacaram diversidade significativa, com distribuição variada dos participantes em diferentes faixas etárias. Esses achados estão em

consonância com estudos de Oliveira *et al.* (2022), em que 59% tinham o intervalo de 21 a 25 anos de idade.

No que diz respeito à identificação racial, os resultados indicaram diversidade étnica entre os participantes, refletindo a composição racial variada da população brasileira. Esses achados são consistentes com outros estudos que também encontraram mistura heterogênea de identidades raciais em contextos educacionais (Senkevics, 2018). A proporção de estudantes que foram admitidos por meio de cotas, incluindo as baseadas em renda, raça (negros, pardos e indígenas) e pessoas com deficiência, tem aumentado progressivamente desde a implementação das políticas afirmativas em 2005. Após uma década, em 2015, essa proporção atingiu 42,5%. Nos anos subsequentes, de 2016 a 2018, essa tendência permaneceu estável, mantendo-se entre 48% e 49% (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - FONAPRACE, 2019).

No aspecto socioeconômico, 36,9% informaram renda de 1 a 2 salários-mínimos, esses resultados estão em linha com estudos anteriores, segundo a 5ª Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior, 70,2% dos alunos matriculados em instituições federais de ensino superior no Brasil provêm de famílias cuja renda mensal por pessoa é de até 1 salário-mínimo, com média de renda de R\$ 640,00. Por outro lado, parcela significativamente menor, totalizando apenas 4,6% dos estudantes, pertence a famílias com renda *per capita* superior a cinco salários mínimos (FONAPRACE, 2019).

A Escala de Experiências de Discriminação é uma ferramenta psicométrica utilizada para avaliar a percepção e experiência de discriminação por parte dos indivíduos em diferentes contextos sociais, como trabalho, educação, saúde e interações cotidianas, consiste em uma série de itens que abordam diferentes formas de discriminação (Williams *et al.*, 1997).

Os resultados da presente pesquisa revelaram tendência significativa entre os participantes em relação à exposição à discriminação racial, em uma variedade de situações sociais. Em geral, observou-se que a maioria dos participantes relatou alta exposição em várias esferas da vida cotidiana, enquanto proporção substancialmente menor relatou baixa exposição.

Ao analisar situações específicas, como a busca por moradia, destaca-se que a maioria dos participantes relatou alta exposição à discriminação racial, em contraste com parcela consideravelmente menor que reportou baixa exposição. De maneira semelhante, ao examinar o processo de busca por emprego, os resultados indicaram que a maioria dos participantes (88,4%) relatou alta exposição à discriminação racial. Esta tendência se repetiu em outras situações, como no ambiente de trabalho (88,3%), ao procurar cuidados médicos (92,4%), ao solicitar serviços em lojas ou restaurantes (81,0%) e ao requerer crédito ou empréstimo bancário (96,4%).

As disparidades raciais se tornam visíveis ao examinar a dinâmica do mercado de trabalho, em que jovens pertencentes à comunidade negra enfrentam acesso desigual, com condições de trabalho precárias e desigualdades significativas, em comparação aos indivíduos brancos. O desemprego é uma realidade mais presente entre esses jovens, assim como a prevalência de trabalhos informais, remuneração inferior e ocupação de cargos subalternos, é o que apresenta no estudo de revisão de Oliveira *et al.* (2021).

Na análise realizada com dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) do Brasil, conduzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em colaboração com o Ministério da Saúde, constatou-se, por meio de análise descritiva, que os relatos de discriminação por raça/cor praticada por profissionais de saúde foram mais frequentes entre indivíduos negros (pretos e pardos) (2,29%; IC95% 2,02-2,59) (Dantas *et al.*, 2019).

Com base nesses resultados, destacam-se a pervasividade da discriminação racial em diversos aspectos da vida cotidiana, bem como a importância de considerar a influência do contexto social na exposição dos indivíduos à discriminação racial. Essas descobertas fornecem *insights* cruciais para compreensão dos desafios enfrentados por grupos minoritários em ambientes universitários e destacam a necessidade de estratégias eficazes para mitigar os impactos adversos da discriminação racial na saúde mental e no bem-estar dos indivíduos.

Os resultados indicaram diferença significativa na forma como os participantes reagem e lidam com o tratamento injusto percebido, com variações notáveis entre os grupos de gênero. Observou-se que proporção significativa de participantes, tanto do sexo feminino quanto masculino, tende a tentar fazer algo contra o tratamento injusto percebido. No entanto, a proporção de respostas varia entre os grupos de gênero, sendo as mulheres a maioria. Na pergunta, que investiga como os participantes lidam quando estão sendo tratados injustamente,

os resultados mostraram que a maioria tende a falar com outras pessoas sobre a situação injusta. Novamente, houve variações nas respostas entre os pesquisados.

Esses resultados corroboram achados anteriores que destacaram a influência do gênero na percepção e reação ao tratamento injusto. Programa educacional voltado para cultura afrodescendente, implementado em instituição de ensino pública no Rio Grande do Sul, Brasil, permitiu que alunas expressassem, por meio de composições musicais, visão contundente da realidade enfrentada pela população negra brasileira. As músicas evidenciaram não apenas conscientização, como também profunda indignação, ressaltando a necessidade premente de promover consciência antirracista e cultivar educação voltada para as relações étnico-raciais (Gomes, 2021).

Pesquisa conduzida em Genebra, envolvendo 1.251 funcionários, revelou que mais da metade (57,4%) dos 385 participantes que responderam à pergunta sobre as medidas adotadas após vivenciarem situações de discriminação no ambiente de trabalho, admitiram não ter tomado atitude. As razões predominantes para essa falta de ação incluíram a desconfiança nos mecanismos de resolução de conflitos da organização, o receio de retaliação por parte da(s) pessoa(s) envolvida(s) e o temor de retaliação por parte de outros colegas (Strohmeier; Musizvingoza; Sajnani, 2024).

Estudo recente realizado por Oliveira *et al.* (2022) investigou as percepções de tratamento injusto e experiências de discriminação entre 205 indivíduos autodeclarados negros. Os resultados revelaram que apenas 12,7% dos participantes admitiram aceitar passivamente o tratamento injusto, enquanto 87,3% relataram buscar ativamente alguma forma de enfrentamento ou repressão diante dessas situações. Este achado destaca a resiliência e a determinação dessas comunidades em enfrentar a discriminação e buscar justiça social.

A pesquisa indica diferenciação significativa na experiência de discriminação entre os participantes. Ao examinar a discriminação relacionada à raça, etnia ou cor, observou-se que proporção significativa de participantes relatou ter sofrido discriminação, com variação entre os grupos de gênero, como evidenciado pelo teste estatístico de Fisher ($p = 0,039$).

Ao analisar a discriminação em contextos específicos, como procurar emprego e interação com a polícia ou no fórum, encontraram-se associações significativas entre essa experiência e o gênero dos participantes ($p = 0,018$ e $p = 0,000$, respectivamente). Isso sugere

que a experiência de discriminação pode variar entre homens, mulheres, dependendo do contexto.

Esses resultados reforçam a importância de considerar não apenas as diferenças entre os grupos de gênero, como também o contexto em que ocorre a discriminação. Para discussão mais abrangente, é importante comparar esses resultados com estudos semelhantes. Pesquisa semelhante, realizada pelo Sindicato do Pessoal das Nações Unidas, em Genebra, 1.251 participantes, com a maioria identificada como mulher, constatou que 36,0% dos homens relataram experiência pessoal e/ou testemunho de discriminação racial, sendo as mulheres 33,2%, evidenciando que os homens foram os mais atingidos (Strohmeier; Musizvingoza; Sajnani, 2024).

Destaca-se que na população negra, ainda, prevalecem os menores salários no mercado de trabalho, as mais altas taxas de analfabetismo, condições habitacionais com falta ou serviços básicos de infraestrutura precários, níveis mais elevados de pobreza e desafios mais significativos no acesso aos serviços de saúde (Silva *et al.*, 2020).

O fenômeno do racismo se assemelha a uma gangrena dialética, cuja erradicação exige busca incessante por ramificações em todos os aspectos da convivência social. De maneira interligada, o racismo não somente impacta a vida dos indivíduos, como também influencia as interações interpessoais e a estruturação da sociedade como um todo (Fanon, 2019).

Os resultados da pesquisa sobre a preocupação em relação ao tratamento injusto e à discriminação racial revelam padrões interessantes. Observou-se diferença na proporção de preocupação entre os grupos de gênero, embora essa diferença não tenha sido estatisticamente significativa ($p = 0,099$). Aproximadamente, 34% dos participantes do sexo feminino e 40,9% dos participantes do masculino relataram preocupação. Sobre a preocupação com experiências de tratamento injusto, devido à raça ou cor da pele, também não houve diferença significativa entre os grupos de gênero. Cerca de 52,5% dos participantes do sexo feminino e 58,3% dos participantes do sexo masculino relataram preocupação com essas experiências, ressaltando preocupação difundida dentro da amostra em relação às questões de discriminação racial.

Como fenômeno multifacetado e arraigado, o racismo transcende as meras interações interpessoais, estendendo-se para além das fronteiras individuais e manifestando-se também em formas institucionais e estruturais de discriminação. Além disso, é importante

reconhecer que o racismo pode ser internalizado pelos próprios indivíduos afetados, perpetuando, assim, um ciclo de opressão que permeia diversos setores da sociedade (Fattore *et al.*, 2016).

Os achados destacaram a necessidade premente de se abordar a preocupação com o tratamento injusto e a discriminação racial, transcendentemente em relação ao gênero dos indivíduos. Torna-se evidente que a comunidade negra enfrenta incessantemente experiências de discriminação racial em uma multiplicidade de contextos, compartilhando essas vivências com outros membros da sociedade. Além disso, os resultados evidenciaram a inquietação dos afrodescendentes em relação ao tratamento injusto, tanto em relação a si mesmos quanto a outros, em virtude da cor e raça. Esse panorama sublinha a urgência de medidas concretas para promover a igualdade e combater o racismo sistêmico em todas as esferas da sociedade (Oliveira *et al.*, 2022).

A problemática do racismo demanda análise abrangente nos domínios sociais, políticos, econômicos e educacionais, uma vez que evidencia processos de marginalização, opressão epistêmica e segregação, os quais são exacerbados pela carência de políticas públicas eficazes, ausência de sensibilização social e manifestações de preconceito (Tavares; Oliveira, 2023).

No entanto, é importante reconhecer algumas limitações deste estudo que podem ter influenciado os resultados, como a baixa adesão dos estudantes ao responderem ao formulário enviado por e-mail. Em razão disso, foi necessário recorrer à coleta de dados presencial, o que também apresentou desafios. Durante a pesquisa presencial, enfrentou-se resistência por parte dos estudantes em dedicar tempo para responder ao questionário. Embora se tenha implementado estratégias, como ir aos restaurantes universitários e áreas de convivência, muitos estudantes ainda relutavam em participar, preferindo utilizar o tempo para outras atividades. Essas dificuldades afetaram o tamanho da amostra.

CONCLUSÃO

O presente artigo teve como propósito caracterizar as experiências de discriminação racial sofrida por estudantes universitários. Com base nos resultados apresentados, concluiu-se que a discriminação racial é uma realidade persistente enfrentada por estudantes universitários, em diversas esferas da sociedade, com implicações significativas para a saúde mental e o bem-

estar destes. A pesquisa revelou que proporção substancial de participantes relatou experiências de discriminação em vários contextos sociais, incluindo busca por emprego, interação com a polícia e fórum, entre outros. Além disso, os resultados destacaram diferenças na percepção e experiência de discriminação entre os grupos de gênero, enfatizando a importância de abordagens sensíveis ao gênero, ao lidar com questões de discriminação racial.

A preocupação com o tratamento injusto e a discriminação racial também foi amplamente observada entre os participantes, indicando conscientização generalizada sobre as injustiças enfrentadas por indivíduos de grupos raciais minoritários. Essas preocupações têm implicações significativas para o bem-estar psicológico dos estudantes universitários.

Esses achados fornecem *insights* importantes para informar políticas e práticas destinadas a combaterem a discriminação racial e promoverem a equidade e a justiça social nas universidades e na sociedade em geral. Ao reconhecer e abordar as disparidades raciais existentes, pode-se trabalhar para criar ambiente mais justo e igualitário, em que todos os indivíduos tenham a oportunidade de prosperar e alcançar o pleno potencial acadêmico e pessoal.

Este estudo destaca a importância de reconhecer e enfrentar o racismo e as respectivas ramificações nos estudantes universitários. Ao compreender melhor as experiências de discriminação racial enfrentadas por esses alunos, podem-se desenvolver estratégias mais eficazes para promover ambiente acadêmico inclusivo e acolhedor, em que todos os alunos se sintam capacitados a ter sucesso e alcançar os objetivos educacionais e profissionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. [S. l.]: Editorial LTDA, 2019.

BATISTA, W. M. A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 2581-2589, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Ofício Circular no 2/2021/CONEP/SECNS/MS**. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos **Diário Oficial**

- da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 37-39, 12 dez. 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.
- DAMASCENO, M. G.; ZANELLO, V. M. L. Saúde mental e racismo contra negros: produção bibliográfica brasileira dos últimos quinze anos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 38, n. 3, p. 450-464, 2018.
- DANTAS, M. N. P. *et al.* Prevalência e fatores associados à discriminação racial percebida nos serviços de saúde do Brasil. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Fortaleza, v. 32, p. 1-11, 2019.
- FANON, F. **Defesa da Revolução Africana**. São Paulo: Ciências Revolucionárias, 2019.
- FATTORE, G. L. *et al.* Personal-Level and Group-Level Discrimination and Mental Health: the Role of Skin Color. **Journal of Racial and Ethnic Health Disparities**, Cham, v. 5, n. 5, p. 1033-1041, 2018.
- FATTORE, G. L. *et al.* Validade de constructo da escala Experiences of Discrimination em uma população brasileira. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 4, 2016.
- FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) da IFESANDIFES**. Brasília: ANDIFES, 2019.
- GOMES, G. T. “Nosso lema é fazer rima, ouve a batida, escuta nossa voz que vemromper o silêncio causado pelo racismo atroz”: a lei 10.639/03 e as reflexões de estudantes por meio da música. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 43, p. 128–152, 2021.
- GUIMARÃES, M. R. *et al.* Estilo de vida e fatores associados entre estudantes universitários. **Revista de Enfermagem UFPE on line**, Recife, v. 11, p. 3228-3235, 2017.
- KRIEGER, N. Embodying inequality: A review of concepts, measures, and methods for studying health consequences of discrimination. **International Journal of Health Services**, Westport, v. 29, n. 2, p. 295-352, 1999.
- MONTEIRO, S.; CECCHETTO, F. Cor, gênero e classe: Dinâmicas da discriminação entre jovens de grupos populares cariocas. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 32, p. 301-329, 2009.
- MOORE, D. S. **Introduction to the Practice of Statistics**. [S. l.]: WH Freeman and company, 2009.
- OLIVEIRA, E. N. *et al.* “A cor da minha pele me define”: Experiências de Discriminação Racial sofridas por negros. **Gestão e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 30, p. 505-523, 2022.
- OLIVEIRA, E. N. *et al.* Discriminação racial de jovens negros no Brasil: revisão integrativa. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 14, p. e214101422013, 2021.
- PALUCK, E. L. *et al.* Prejudice Reduction: Progress and Challenges. **Annual Review of Psychology**, [S. l.], v. 72, p. 533-560, 2021.
- SENKEVICS, A. S. Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. e182839, p. 1-23, 2018.
- SILVA, N. N. *et al.* Access of the black population to health services: integrative review. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 73, n. 4, 2020.

STROHMEIER, H.; MUSIZVINGOZA, R.; SAJNANI, N. Racial discrimination within United Nations offices in Geneva: Results from an online survey. **PLoS ONE**, São Francisco, v. 19, n. 1, p. e0295715, 2024.

TAVARES, S. S.; OLIVEIRA, I. A. Racialidade e encarceramento. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 16, n. 3, p. 98-125, 2023.

WILLIAMS, D. R. *et al.* Racial differences in physical and mental health. **Journal of Health Psychology**, Londres, v. 2, n. 3, p. 335-351, 1997.

Recebido em: *Março/2024.*

Aprovado em: *Maio/2024.*

Universidade em ação com a comunidade: crianças em contextos de violência vivenciando experiências do brincar

Aliandra Cristina Mesomo Lira*, Sabrina Plá Sandini**; Mariulce da Silva Lima Leineker***

Resumo

O artigo busca compartilhar a experiência de momentos lúdicos numa brinquedoteca universitária com crianças filhas de mulheres vítima de violência doméstica. Parte da compreensão do brincar como prática importante para formação humana e reflete como a extensão universitária representa uma das oportunidades de concretização dos objetivos do ensino superior. Metodologicamente, apresenta o projeto desenvolvido no contexto de uma universidade pública do interior do Paraná e analisa suas ações, resultados e desafios a partir dos relatórios escritos e fotos. Conclui que a articulação entre diferentes departamentos da universidade na proposição do projeto de capacitação na área de alimentos pode vir a impactar na vida das mulheres, bem como as experiências vividas pelas crianças com as brincadeiras e leitura contribuem para efetivar os direitos infantis.

Palavras-chave: crianças; brincar; extensão universitária.

University in action with the community: children in contexts of violence experiencing experiences of playing

Abstract

The article seeks to share the experience of playful moments in a university playroom with children daughters of women victims of domestic violence. Part of the understanding of play as an important practice for human formation and reflects how university extension represents one of the opportunities to achieve the objectives of higher education. Methodologically, it presents the project developed in the context of a public university in the interior of Paraná and analyzes its actions, results and challenges from written reports and photos. Concludes that the articulation between different departments of the university in the proposal of the training project in the area of food can come to impact on the lives of women, as well as the experiences lived by children with games and reading contribute to effective children's rights.

Keywords: children; play; university extension.

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Líder do GEPEDIN/CNPq-Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil da UNICENTRO. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2945-464X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1931135933077916>. E-mail: aliandralira@gmail.com

**Doutora em Ciências de La Educación pela Universidade Nacional e La Plata (UNLP/Argentina). Participa do Grupo de Pesquisa e Estudos na Educação Infantil (GEPEDIN/ UNICENTRO). Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4021-4404>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6380539938651466>
E-mail: sabrinapla@gmail.com

*** Doutora em educação, linha Educação e Infância pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Educação Infantil- Gepedin. Coordenadora do Curso de Pedagogia Indígena na Universidade Estadual do Centro Oeste. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2658-8810> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6038687570003164> E-mail: mariulce@unicentro.br

Universidade em ação com a comunidade: niños en contextos de violencia viviendo experiencias de juga

Resumen

El artículo busca compartir la experiencia de momentos lúdicos en una ludoteca universitaria con hijos de mujeres víctimas de violencia doméstica. Parte de la comprensión del juego como una práctica importante para el desarrollo humano y refleja cómo la extensión universitaria representa una de las oportunidades para alcanzar los objetivos de la educación superior. Metodológicamente, presenta el proyecto desarrollado en el contexto de una universidad pública del interior de Paraná y analiza sus acciones, resultados y desafíos a partir de informes escritos y fotografías. Se concluye que la coordinación entre diferentes departamentos de la universidad al proponer el proyecto de formación en el área de alimentación puede tener un impacto en la vida de las mujeres, así como las experiencias que tienen los niños con el juego y la lectura contribuyen a la realización de los derechos de los niños.

Palabras-clave: niños; juego; extensión universitaria.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O artigo busca compartilhar a experiência de momentos lúdicos numa brinquedoteca universitária¹ com crianças filhas de mulheres vítimas de violência doméstica, em um projeto interdepartamental executado em uma universidade pública da região central do estado do Paraná. Lira *et al.* (2021a, p. 6) alertam que “A maioria das mulheres enfrenta ou já foi vítima de algum tipo de violência durante sua vida, seja na rua, em casa, no trabalho, em momentos de lazer, com agressões perpetradas comumente por conhecidos e familiares”.

Considerando essa realidade, o presente projeto buscou, em sua essência, capacitar profissionalmente as mulheres envolvidas em contextos violentos, considerando ainda seus filhos que de algum modo ou de outro vivenciaram essa realidade. Trata-se de experiência vivenciada no contexto de uma universidade pública paranaense, mais especificamente a Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Partimos do pressuposto do brincar como direito subjetivo das crianças referendado por documentos e legislações, bem como pesquisadores e, nesse sentido, organizamos ações envolvendo as crianças filhas das mulheres participantes do projeto.

O LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UNICENTRO

O local de execução do projeto, cujo recorte foca aqui nesse texto as crianças, refere-se às ações realizadas no Laboratório de Educação Infantil, vinculado ao Departamento de Pedagogia, que se estrutura em dois espaços: brinquedoteca e sala de leitura². O Laboratório

¹ As reflexões aqui trazidas se relacionam, em partes, com um projeto financiado pela Fundação Araucária.

² Na universidade o Laboratório nos seus dois espaços é conhecido popularmente como brinquedoteca.

surgiu como estratégia formativa do curso de Pedagogia e, atualmente, cumpre não só papel pedagógico, mas também uma demanda social, em especial dos estudantes da universidade.

Suas ações voltadas para o ensino incluem empréstimo de materiais para estudantes do curso de Pedagogia e contexto onde acontecem aulas de algumas disciplinas; para as crianças, configura-se como local com materiais diversificados para brincar e ler. Podem frequentar crianças filhas de funcionários, grupos de instituições educativas e crianças cujos pais estão em atendimento no Núcleo de Defesa da Infância e da Juventude, na universidade. O foco principal está em oportunizar momentos de contação de histórias e brincadeiras com crianças do público interno da universidade ou da comunidade, cujas práticas são acompanhadas por estagiárias e estudantes do curso de Pedagogia.

Ao longo de sua existência e funcionamento de mais de 10 anos o Laboratório desenvolveu uma variedade de ações, impactando positivamente na vida universitária e na efetivação do direito ao brincar para as crianças. O espaço se reestruturou e reformulou diversas vezes nesse período e, desde 2020, apresenta-se organizado em contextos flexíveis que acolhem diferentes materiais e práticas, os quais podem ser observados pela vista panorâmica das imagens 1 e 2. De tempos em tempos há rearranjo do mobiliário, constituição de novas possibilidades, com inclusão ou retirada temporária de objetos, jogos, brinquedos. Essa dinâmica se sustenta, principalmente, na observação das situações lúdicas experimentadas pelas crianças, que vão mostrando quais interesses são mais presentes, como circulam de uma área para outra, dentre outros aspectos.

Imagem 1- Brinquedoteca



Fonte: Acervo de registro do Laboratório de Educação Infantil (2022)

Imagem 2- Sala de leitura



Fonte: Acervo de registro do Laboratório de Educação Infantil (2022)

O Laboratório configura-se em espaços que abrigam diferentes contextos de aprendizagem lúdico-interativos, como casinha com comidinhas, utensílios domésticos e mobiliário, jogos variados de estratégia e montagem, fantasias, carrinho de pintura e massinha, livros diversificados, fantoches, dentre outros. Há ainda acervo com jogos e brinquedos confeccionados por estudantes da Pedagogia, geralmente com materiais recicláveis.

Barragán *et al.* (2016) reconhecem como a extensão universitária representa uma oportunidade de aproximação entre a universidade e a comunidade, cumprindo com um dos papéis das instituições de ensino superior. Nesse sentido, o Laboratório, embora esteja em local de fácil acesso na universidade e com grande circulação de pessoas, ainda é desconhecido no próprio contexto institucional. Suas propostas extrapolam os muros da universidade e impactam grandemente, tanto na formação dos acadêmicos como no oferecimento de atendimento à comunidade atendida.

Dentre as muitas ações realizadas pelo Laboratório, o foco nesse artigo está na parceria do projeto coordenado pelo Departamento de Engenharia de Alimentos com o apoio do Departamento de Pedagogia, que se estabeleceu com práticas na brinquedoteca e sala de leitura. O projeto intitulado 'Curso de Capacitação em Produtos de Panificação, Conserva e Doces' (2022-2023), executado com o financiamento da Vara de Execuções Penais de Guarapuava, buscou oferecer formação a mulheres vítimas de violência doméstica. A parceria com o Laboratório de Educação Infantil aconteceu para que, enquanto as mães estivessem em curso, que ocorria uma vez por semana no período da tarde, seus filhos pudessem frequentar a brinquedoteca, com atividades de brincadeira e leitura, ou seja, as discussões aqui trazidas emergiram do encontro dialógico entre as atividades do projeto e as crianças. Estivemos atentas a como as crianças exploraram a materialidade dos espaços, como interagiam entre elas e com

os contextos, quais suas preferências e invenções possíveis, com registros fotográficos e relatórios de acompanhamento dos encontros³.

As ações formativas na área de Engenharia de Alimentos envolveram três grupos com média dez mulheres, durante os meses de agosto de 2022 e fevereiro de 2023. Nem todas as participantes tinham filhos e, muitos deles, estavam frequentando a escola nesse período, portanto a frequência de crianças no Laboratório foi bastante variável. Tivemos uma boa participação de crianças do primeiro grupo, em média 9, de agosto a outubro de 2022. Do segundo grupo, de outubro de 2022 a fevereiro de 2023, apenas 2 crianças frequentaram um dos dias e, do terceiro grupo de mulheres, não tivemos crianças participando das ações no Laboratório. A idade dos sujeitos foi de 2 a 10 anos. Metodologicamente, o artigo traz reflexões decorrentes dos relatórios de visitas elaborados em forma de escrita e fotos com registros das ações das crianças, preservando-se a identidade dos sujeitos participantes.

O BRINCAR COMO UM DIREITO DA CRIANÇA

A criação e funcionamento de espaços para brincar, nesse caso na universidade, é uma estratégia positiva tanto para formação de professores quanto para garantir os direitos das crianças, dentre eles a brincadeira. O brincar é assumido por nós como experiência concreta que sustenta a existência infantil (Antônio; Tavares, 2019) e é princípio de dignidade humana ao incidir na saúde física e emocional, permitir apropriação da cultura, reconhecimento da diversidade, ampliar o conhecimento do mundo e de si (Camargo; Dornelles, 2023).

O brincar como um direito está indicado na Constituição Federal (Brasil, 1988) que o coloca como prioridade absoluta na vida das crianças. Tal entendimento se mantém no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) que indica a brincadeira como prática a ser respeitada e garantida no contexto social, incluindo a família e as instituições educativas. Um conjunto de legislações, especialmente educativas, incluíram o brincar como direito a ser respeitado nas experiências e contextos vividos pelas crianças. Mais recentemente, em março de 2024, foi aprovada a Lei n. 14.826 (Brasil, 2024), a qual institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra as crianças.

³ Declaramos que as questões éticas nessa pesquisa foram respeitadas, inclusive com borramento dos rostos das crianças nas imagens.

O texto legal coloca como dever do Estado, da família e da sociedade a proteção, preservação e garantia do direito ao brincar, em contextos ricos e diversos

Nesse sentido, reconhecemos que as compreensões que defendem as brincadeiras como eixo estruturante da vida das crianças se consolidaram no século XX, por meio de estudos de diferentes áreas, como a Pedagogia e a Psicologia, e se firmaram em diferentes legislações e documentos os quais indicam o brincar como um direito (Ferronato; Bianchini; Proscêncio, 2017; Campos; Ramos, 2022). Ao brincar a criança se apropria da realidade, recria situações vividas, amplia suas relações, está em movimento com o corpo todo e faz uso da imaginação.

Podemos traduzir o brincar como uma experiência humana que se constitui motivada por um ato criativo, que brota das memórias e referências que a criança traz a partir da assimilação da convivência social. Nas brincadeiras e criança faz experimentações com a realidade de maneira imaginativa, enriquecida pela diversidade de materiais com os quais ela tem contato, incluindo por exemplo objetos e elementos da natureza (Spréa, 2018).

Nos diferentes contextos de convivência da criança, especialmente na família e nas instituições educativas, é importante que sejam criadas condições para o exercício do brincar livre, seja a partir da disponibilização de tempo, seja na oferta de materiais que qualifiquem e enriqueçam as brincadeiras. Nesse sentido, a efetivação desse direito das crianças passa pela criação de oportunidades em que ele aconteça, na interação com outros sujeitos infantis e com o meio e, o projeto buscou oferecer na universidade a concretização desse propósito.

O brincar é juridicamente um direito de liberdade da criança que é reconhecida como pessoa com interesses, desejos e vontades muito singulares. Por isso, deve ser garantido já que é sua realidade bem como um elemento indispensável para que ela se desenvolva de forma plena e saudável. O brincar é a manifestação da liberdade da criança e é reconhecido como um direito porque somente ela pode exercê-lo por si contando com o apoio, o respeito e o estímulo do adulto (Ferronato; Bianchini; Proscêncio, 2017, p. 455).

O brincar entre diferentes idades é a oportunidade para que os pares, nesse caso as crianças, afinem sentidos, compartilhem imaginação, interajam de maneira inusitada e criativa (Roveri; Turrini, 2022). Na tentativa de superar a supremacia dos adultos, a brinquedoteca se oferece como o local do encontro, das descobertas, dos deslocamentos, do convite ao brincar que se estrutura mediado por diferentes materiais e motivações.

O interesse em registrar o olhar e as ações infantis no brincar permite que nos aproximemos da atribuição de sentido que as crianças dão às experiências lúdicas. Em diferentes situações imaginativas as crianças brincam de fazer comida, simulam fotografar brinquedos e colegas, usam ferramentas para consertar os carrinhos quebrados, limpam ‘a casa’, vestem fantasias, num jogo criativo e flexível que permite transições entre um cenário e outro. Nesses momentos é perceptível a apropriação da cultura, ao mesmo tempo em que as crianças produzem cultura, como nos explica Benjamin (1984, p. 77-78):

[...] as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um mundo maior. Dever-se-ia ter em mente as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que própria atividade – com todos seus requisitos e instrumentos – encontre por si mesmo o caminho até elas.

Nesse processo dinâmico de socialização reinterpretem a realidade de forma ativa, negociam e renovam suas ações a partir do que sugerem os pares, no interesse despertado pela observação atenta do que está acontecendo nos espaços e das possibilidades desencadeadas pelos arranjos dos materiais. Tal movimento nos ajuda a compreender que as crianças não se limitam a reproduzir uma realidade ou normas dadas pelo mundo adulto, mas as renovam de forma bastante criativa (Campos; Ramos, 2022).

Ao observar as crianças brincando e interagindo no momento de ouvir uma história reconhecemos como pensam e interpretam o mundo, como constroem sentido e assimilam o que está ao seu redor. Ao simularem preparação de comida ou atenção a uma boneca bebê, por exemplo, concretizam a representação da ideia da vida cotidiana na casa, na família, ou seja, colocam em prática a imaginação, interpretando a realidade que foi alimentada pelas situações vividas ou observadas por elas.

Quanto mais rica seja a experiência ou vivência lúdica, maiores serão os caminhos, possibilidades e alternativas que a criança terá para estruturar seu pensamento, criar estratégias de ação, potencializar seus recursos motrizes, alcançar objetivos e fortalecer vínculos afetivos e sociais enriquecedores e saudáveis (Almeida, 2017, p. 53).

Savio (2017) lembra que a criança é um ser brincante, cujas ações lúdicas são sociais e aprendidas e, permeadas de envolvimento e concentração colocam o brincar com uma função vital na formação e desenvolvimento infantil. Nesse sentido, lembra que

reconhecer a importância da brincadeira coloca aos adultos, em especial aos educadores, a necessidade de acolhê-la e apoiá-la, por meio da criação de contextos favoráveis a ela.

DOS ENCONTROS E AÇÕES DESENVOLVIDAS

O público atendido pelo projeto está em condição de vulnerabilidade social, no caso específico, mulheres e crianças que viveram relacionamentos abusivos⁴, com violência física e psicológica que afetaram grandemente suas vidas e sobrevivência. Segundo dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, atualizados em 2023, diariamente dezenas de mulheres são vítimas de agressões e violência, cuja maioria são pretas e pardas e desprovidas financeiramente. Muitas perdem a vida, como podemos acompanhar pelas notícias recorrentes de feminicídios, cujos números crescem assustadoramente no Brasil⁵.

Nesse cenário, ações e projetos que acolham esse público e demais pessoas envolvidas nos contextos de violência são bastante necessárias e importantes, como forma de lidar com os fatos que se apresentam e também encontrar formas de superação. No caso das mulheres vítimas de violência, ao se capacitarem na área de panificação, conserva e doces, por exemplo, poderiam encontrar uma fonte de renda e ter maiores condições de se sustentar economicamente, mantendo distância de situações agressivas ao seu bem-estar físico e emocional. Socialmente, como são as mulheres que geralmente ficam responsáveis pelos cuidados e atendimento de seus filhos, o curso foi pensado em parceria com o Departamento de Pedagogia, que poderia desenvolver ações com as crianças, dando a oportunidade de que as mães frequentassem as aulas uma vez que haveria quem ficasse com elas.

A equipe do Laboratório, durante o período de execução do projeto, era composta por três professoras, duas estagiárias e uma bolsista de extensão. Durante a semana, com a previsão da participação das crianças, eram planejadas e organizadas as atividades que seriam desenvolvidas nas sextas-feiras de tarde. Nos encontros, as crianças chegavam por volta de 13h40min na universidade e permaneciam até 16h30min, aproximadamente, com um intervalo para lanche às 15h. Dentre as atividades desenvolvidas com as crianças durante as tardes que permaneceram na brinquedoteca tivemos: contação de histórias com fantoches; brincadeiras

⁴ A seleção das mulheres foi realizada pelo departamento de Engenharia de Alimentos em parceria com o Núcleo Maria da Penha - Numape e a Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres do município.

⁵ O Fórum Brasileiro de Segurança Pública se dedica a reunir discussões e estatísticas comentadas por pesquisadores, gestores e agentes públicos envolvidos com a área. No site é possível encontrar estatísticas da violência para diferentes grupos e localidades. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/>.

no parque/praça em frente a universidade; brincadeiras na sala da brinquedoteca, com casinha, massa de modelar, pinturas com guache, fantasia, jogos, peças de montar, etc.; brincadeiras no espaço externo (saguão e escadarias) com bilboquê, vai e vem, pé de lata, bola, etc.; pintura no espaço da escadaria em papel *kraft* com tintas naturais, feitas pelos alunos da Pedagogia com terra, cúrcuma, açafrão, espinafre, etc.; lanches no espaço externo, estilo piquenique; confraternização final.

A partir da riqueza de possibilidades ensejadas pelo espaço e materiais é possível conceber um conjunto diversificado de propostas, as quais foram se ajustando e concretizando em função da quantidade de crianças participantes de cada encontro, a previsão do tempo, incluindo inclusive a ocupação de outros espaços da universidade além da brinquedoteca, estendendo-se até a praça em frente a instituição. Esse movimento respeita a criança, sua necessidade de movimento, de estar em espaços mais amplos e viver seu corpo em relação direta com o brincar e a exploração.

As diferentes mediações educativas realizadas pelo educador, a organização dos espaços e tempos da escola e dos jogos, brincadeiras, brinquedos e materiais lúdicos que se encontram ao alcance das crianças durante o ato lúdico, são atitudes que podem fazer a diferença no brincar da escola e na ampliação do repertório lúdico delas (Almeida, 2017, p. 40).

Algumas fotos dos diferentes dias ilustram os encaminhamentos na execução do projeto. Na imagem 3 vemos meninos envolvidos na produção de uma pintura.

Imagem 3- Fazendo pintura



Fonte: Relatórios de visita, 2022.

Percebemos grande interesse das crianças em usar esse material, desde os menores até os maiores, aspecto que nos surpreendeu, pois tínhamos como hipótese que

pintar com tinta não seria muito atrativo. Contudo, todos os dias de visita esse era um contexto bastante procurado. Spréa (2018, p. 21-22) pontua que

Até onde a criança poderá se arriscar encampando experiências lúdicas e quantos constrangimentos será capaz de absorver, isso dependerá de suas escolhas e dos tipos de coerção social a que estará sujeita ao longo da infância. O quanto poderá experimentar o mundo social de forma lúdica, por meio de brincadeiras fundadas em aspectos elementares deste mesmo mundo, isto dependerá do modo como os adultos estão organizados a sua volta e do quanto esta organização é capaz de conferir espaço e tempo para que a experiência lúdica se desenvolva.

Como pontua Almeida (2017), as possibilidades de ação lúdica das crianças diminuem drasticamente, tanto na sociedade como nas instituições educativas. O que pensávamos ser uma ação costumeira para as crianças nas escolas que frequentam, mostrou-se como algo necessário de ser vivido por elas na brinquedoteca, pois não tinham essa oportunidade nas instituições. Nas ponderações de Spréa (2018) reconhecemos que o brincar transita entre liberdade e sujeição, ou seja, ao mesmo tempo que encontra condições de existir é objeto de manipulação e alvo de proibições nas práticas pedagógicas.

Os muitos cenários em que a brinquedoteca está organizada promoveram diferentes interações e convidaram as crianças a se envolverem em atividades individuais e em grupo. As crianças manifestavam sua curiosidade e grande interesse por carrinhos, bonecas, utensílios da casinha, fantasias, com criatividade e imaginação. As observações indicaram a potencialidade do brincar, seja no campo social, bem como educativo-formativo do ser humano nos diferentes âmbitos de seu desenvolvimento. Um brincar que brota da espontaneidade das crianças, mas que também é alimentado por suas experiências e referências e, ao encontrar contexto facilitador, pode se materializar.

Imagem 4- Menino na brinquedoteca



Fonte: Relatórios de visita, 2022.

Um dos momentos mais aguardados das tardes era o lanche, que por vezes foi realizado na cozinha/refeitório da universidade e, em outros dias, no espaço externo, como se fosse um piquenique. Nessas oportunidades as crianças aproveitavam para conversar com a equipe, brincar, sempre com uma grande necessidade pelo alimento, como forma de saciar uma demanda física, a fome. Fomos percebendo essa ansiedade das crianças pelo lanche e preparando com mais atenção a alimentação, desde a oferta de alimentos diversificados como a realização sem atropelo dessa ocasião, reconhecida como momento de interação, parte da vivência social na coletividade.

Concordamos com Carvalho (2021, p. 78), o qual afirma ser um desafio e um compromisso estar efetivamente com as crianças, o que “[...] demanda disponibilidade para ouvir, conversar, brincar, jogar, cantar e se divertir [...] é preciso disposição para entrar em linguagem e fabular com as crianças, destituindo-se de uma posição adultocêntrica”. Almeida (2017, p. 43) lembra que, “O brincar pode ou não produzir uma construção mais humana e completa. Isso dependerá da atitude do sujeito envolvido na ação lúdica”, ou seja, da mediação responsável e comprometida desse processo.

Na sequência comentamos mais sobre a experiência vivida, com destaque para os pontos positivos e algumas dificuldades que experimentamos enquanto equipe.

ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA: MAIS DO QUE BRINCAR, É PRECISO HUMANIZAR

A parceria, concretizada por professores dos dois departamentos, e execução desse projeto com as crianças, foi de grande valia para o do Laboratório, trazendo importantes reflexões e nos colocando uma série de desafios. Como espaços lúdico-formativos, as práticas vivenciadas com esse grupo de crianças tanto na sala de leitura como na brinquedoteca foram interessantes para pensar acerca da ação docente e das especificidades infantis. Cada grupo que chegava, cada criança, interagiu com o espaço e as pessoas de maneira diferente, indicando preferências e arranjos muito particulares que nos ensinaram muito sobre o brincar e a infância.

Dentre os pontos positivos vivenciados, destacamos a oportunidade de as crianças experimentarem o brincar como um direito da infância, num espaço pensado e preparado para elas, ou seja, o Laboratório foi, de fato, um palco para desenvolvimento de ações lúdicas, como lembra Almeida (2017). Com oferta de materiais propícios e estimuladores da brincadeira as

crianças puderam interagir entre si e com o meio, representando situações variadas do cotidiano, inventando e imaginando um conjunto de ações, personagens e cenários que enriquecem sua formação e ampliam sua apropriação do mundo. Lavar as mãos, fazer comida, usar ferramentas para ‘arrumar’ um móvel, limpar ‘a casa’, traduzem situações vividas pelas crianças em suas realidades familiares e representadas no contexto lúdico, de forma reinterpretada.

Imagem 5- Crianças brincando



Fonte: Relatórios de visita, 2022.

A experiência do projeto também abriu as portas da universidade para crianças de classe social menos favorecida, sendo o Laboratório um local de acesso a materiais, objetos e práticas lúdicas que muitas não têm no contexto familiar. Lira *et al.* (2021b, p. 70) entendem o brincar como experiência de vida imbricada na humanização, impactando na constituição das crianças, seus modos de ser, pensar e estar no mundo. Como pontuam, o “[...] brincar se constitui como momento de experimentação da vida no qual se cultiva a curiosidade, a admiração, o espanto da criança em relação ao mundo, aos outros e a si mesma”. Nesse entendimento, podemos reconhecer os livros, a literatura, juntamente com diferentes brinquedos e objetos, como materiais que impulsionam práticas de acesso à brincadeira e exercício imaginativo e criativo, como oportunidade de concretizar o direito das crianças à brincadeira.

Imagens 6 e 7 - Jogando xadrez e brincando de boneca



Fonte: Relatórios de visita, 2022.

Ao planejar e desenvolver práticas/ações as estagiárias do Laboratório consideraram as características das crianças atendidas e seus interesses, ou seja, o projeto atuou reconhecendo-as como sujeitos ativos que participam das relações, constroem significados a partir das materialidades que vivenciam. A produção de novos sentidos para a condição vivida pode se dar por meio das situações lúdicas que conferem participação social e respeito aos direitos, entre eles o brincar (Quixadá; Barbosa; Távora, 2022). Assim, tendo as crianças como referência para pensar e planejar de modo a oportunizar a participação infantil os futuros educadores vão se constituindo enquanto profissionais que respeitam a infância e os direitos infantis.

Imagem 8 - Brincando de feira



Fonte: Relatórios de visita, 2022.

Desse modo, como já pontuamos, ao oferecer um contexto para o brincar o projeto acolheu as crianças e seus direitos, bem como criou condições para que as mães/mulheres se

capacitassem. A tarefa de cuidar das crianças historicamente é relegada às mulheres, condição que interfere na inserção no mercado de trabalho e profissionalização. Como alertam Lira *et al.* (2021a), diariamente dezenas delas são vítimas de violência e discriminação. Almeida (2017) lembra que a criança está inserida em uma sociedade desigual, geradora de conflitos, os quais alteram significativamente a vida familiar.

Imagens 9 e 10 - Brincando na casinha e com carrinhos



Fonte: Relatórios de visita, 2022.

Nesse sentido, evidenciamos a importância do espaço da brinquedoteca na garantia do direito de brincar e vivenciar as culturas lúdicas infantis:

Brinquedoteca é um espaço criado para favorecer a brincadeira. É um espaço onde as crianças (e os adultos) vão para brincar livremente, com todo o estímulo à manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas. Muitos brinquedos, jogos variados, e diversos materiais permitem a expressão da criatividade (Cunha, 1994, p. 13).

Além disso, a brinquedoteca assume um lugar privilegiado para a formação docente que acolhe e valoriza a infância, compreendendo a importância de pensar espaços e tempos que favoreçam o brincar. Isso porque, para que a brincadeira se efetive enquanto direito de todas as crianças, os adultos responsáveis por sua educação precisam assumir essa defesa e organizar suas ações com esse propósito.

A parceria desse projeto também oportunizou a aquisição de um computador para planejamento e registro das ações, colaborando significativamente para o armazenamento de imagens. Até então o laboratório contava apenas com equipamento de mesa, condição que explicita as dificuldades enfrentadas para manter funcionando espaços como estes, seja na

universidade ou em outras instituições educativas. As iniciativas acadêmicas de fomento à conexão universitária (Farenzena *et al.*, 2018) historicamente têm sido marginalizadas, com poucos investimentos e valorização.

Outro ponto que merece destaque foi a interação e trabalho coletivo entre os diferentes departamentos da universidade com ações voltadas para a comunidade e oportunidade de experiência da docência para alunos e alunas da Pedagogia. Barragán *et al.* (2016) registram que o trabalho desenvolvido pela extensão, além de colaborar com a formação profissional dos alunos da universidade, cumpre seu papel comunitário de maneira mais efetiva. Um projeto cujo foco foi a capacitação das mulheres, de maneira muito sensível e realista levou em conta que são elas que comumente têm que assumir o cuidado dos filhos, por isso essa estratégia combinada de acolher as crianças facilitou a participação delas na formação.

Imagem 11- estagiária brincando com crianças



Fonte: Relatórios de visita, 2022.

Como foi possível acompanhar, as situações vividas no contexto da universidade atuaram no sentido não só de oferecer contextos e momentos de brincadeiras, mas de humanização com o convívio com o outro, acesso a brinquedos e livros, oportunidade de se alimentar com dignidade. Azevedo e Lima (2017) discutem o brincar como imbricado no processo civilizatório na infância e defendem a importância do lúdico na formação das crianças. Reforçam que não podemos abrir mão do acesso ao brincar pelas crianças, seja nas instituições sociais, seja no contexto familiar.

O convívio com crianças de contextos marcados pela vulnerabilidade socioeconômica e afetiva (Quixadá; Barbosa; Távora, 2022) marcou as dificuldades enfrentadas. Vivenciamos um conjunto de desafios que extrapolam a ação do Laboratório, mas

que merecem ser mencionados: condição social das crianças, que na maioria das vezes chegavam com questões de higiene comprometidas, sem almoço, com fome, com pouca roupa em dias frios; diferença de faixa etária das crianças (entre 2 e 10 anos), sendo que umas exigiam uma atenção mais individualizada inclusive algumas com troca de fraldas e, outras com maior autonomia, ou seja, precisávamos prever atividades para um público diverso em interesses e especificidades; pouca participação das crianças, aspecto que pode revelar as dificuldades das famílias/mães de frequentarem o curso de capacitação como também que o direito ao brincar não é reconhecido pelas famílias como algo importante para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de efetivar o direito das crianças à brincadeira, que já é garantido por leis, se faz ainda mais relevante para as crianças da camada social comprometida financeiramente. Essas, muitas vezes, não têm acesso aos direitos básicos de alimentação, educação, moradia e saúde e, por isso, vivem à margem da sociedade.

Reconhecemos que a iniciativa do projeto, ao mesmo tempo que capacitou as mães, deu oportunidades para que seus filhos vivenciassem momentos de brincadeira e interação, indispensáveis à sua constituição humana. Foi também uma rica experiência para nós, professores e estagiários, ao pensar e planejar atividades que as crianças efetivamente fossem participativas. Como já mencionamos, cada grupo representa um público específico, com diferentes necessidades, características e interesses. Estar atento a isso faz parte da intencionalidade de oportunizar a concretização do direito ao brincar.

As crianças mostraram-se envolvidas com os espaços da universidade e com as propostas e ações que aconteceram no decorrer dos encontros. Sempre muito curiosas e interessadas, maravilharam-se ao brincar de casinha, mercadinho, vestir uma fantasia, pintar com guache. Além disso, a brinquedoteca possibilitou aos acadêmicos a mobilização de saberes e experiências para planejar os tempos e espaços para a garantia do brincar com qualidade, oportunizando o diálogo entre a teoria e a prática e novas aprendizagens.

Um ponto sensível, como já mencionamos, foi que percebemos que o lanche era muito esperado como o momento de matar a fome, ou seja, o projeto também representou o acesso à alimentação. Cabe registrar, ainda, que tivemos algumas dificuldades com um bebê de 2 anos, cuja idade confere bastante dependência de um adulto, nesse caso ele contava com

um irmão mais velho que se sentia responsável por ele e o acompanhava a todo momento, o que por vezes limitou o envolvimento dos dois nos contextos e atividades.

Com o desenvolvimento do projeto pudemos reconhecer o importante papel que a universidade pode desempenhar com a comunidade, nesse caso mulheres e seus filhos, numa ação extensionista valorosa e que cumpre com os objetivos previstos. Além disso, a parceria firmada entre o Departamento de Engenharia de Alimentos e o Departamento de Pedagogia evidencia a possibilidade de diferentes cursos da universidade atuarem de forma coletiva, interdisciplinar, integrando o ensino, a pesquisa e a extensão. Embora tenha sido um projeto que envolveu um número reduzido de participantes, pode servir de inspiração para outras iniciativas de articulação interna na universidade e, quem sabe, com envolvimento de mais sujeitos da comunidade externa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marco Teodorico Pinheiro de. O brincar, a criança e o espaço escolar. *In*: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana, PETERS Leila. (Orgs.). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP, 2017. p. 39-56.
- AZEVEDO, Nair Correia Salgado de; LIMA, J. M. de. O processo civilizatório pela infância e o direito de brincar na educação infantil: algumas reflexões. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 428-444, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n36p428>. Acesso em: 19 mar. 2024.
- BARRAGÁN, Tereza. O. *et al.* O papel da extensão universitária e sua contribuição para a formação acadêmica sobre as atividades circenses. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 43-55, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/35857/pdf>. Acesso em: 24 out. 2023.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BRASIL. **Lei n. 14.826, de 20 de março de 2024**. Institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra crianças; e altera a Lei n. 14.344, de 20 de maio de 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14826.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.826%2C%20DE%2020%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%202024&text=Institui%20a%20parentalidade%20positiva%20e,24%20de%20maio%20de%202022. Acesso em: 16 jul. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

CAMARGO, Daiana; DORNELLES, Leni Vieira. Eu brinco, tu brincas, nós brincamos: o corpo e o movimento na formação de professores para a educação infantil. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 309-323, abr./jun. 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/70010>. Acesso em: 27 fev. 2024.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Um diálogo com a Sociologia da Infância a partir da reprodução interpretativa e culturas de pares nas brincadeiras das crianças. **EccoS- Rev. Cient.**, São Paulo, n. 60, p. 1-14, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/18466>. Acesso em: 19 dez. 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O extraordinário na docência com crianças na Educação Infantil. In: SANTIAGO, Flavia; MOURA, Taís Aparecida de (Orgs.). **Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. Belo Horizonte: Maltese, 1994.

FARENZENA, Rosana Coronetti *et al.* Brinquedoteca universitária: cotidianos lúdicos do território acadêmico ao comunitário. **Expressa Extensão**, Pelotas, v. 23, n. 3, p. 66-79, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/13227>. Acesso em: 26 abr. 2021.

FERRONATO, Raquel Ferronato; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; PROSCÊNCIO, Patrícia Alzira. A infância e o direito de brincar: da didatização do lúdico à expressão livre das crianças. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 445-463, dez. 2017. Disponível em: www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n36p445/35629. Acesso em: 19 dez. 2023.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo *et al.* A ausência de reflexão no trabalho com as datas comemorativas na educação infantil: em discussão o 'dia da mulher'. Maringá, **Acta Scientiarum Education**, v. 43, p. 2-11, 2021a. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/49047>. Acesso em: 28 fev. 2024.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. *et al.* A sacralização do brincar e seus paradoxos: escola, indústrias e consumo em suspeição. **Cadernos Cajuína**, Sertão, v. 6, n. 4, p. 67-82, 2021b. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/528>. Acesso em: 30 out. 2023.

QUIXADÁ, Luciana Martins; BARBOSA, Mariana Lustosa Brito; TÁVORA, Thamires de Aquino. Contação de histórias, ludicidade e participação da criança. In: QUIXADÁ, Luciana Martins; MENEZES, Jaileila de Araújo (Orgs.). **Infância em territórios de (in)segurança: narrativas compartilhadas com crianças**. Fortaleza: Editora da UECE, 2022. p. 103-124

ROVERI, Fernanda Theodoro; TURRINI, Cristiane Turrini. "Parece que estou sonhando tudo isso...": brincadeira e interações multietárias na Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 45, p. 337-357, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79932>. Acesso em: 19 dez. 2023.

SAVIO, Donatella. A dimensão lúdica na creche. In: SCHLINDWEIN, L. M.; LATERMAN, L. P. (Orgs.). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP, 2017. p. 15-38.

SEVERINO, Antônio; TAVARES, Katia. **A poética da infância: conversas com quem educa as crianças**. Cachoeira Paulista: Editora Passarinho, 2009.

SPRÉA, Nélcio Eduardo. **A proibição das brincadeiras: um estudo sobre a experiência lúdica na escola**. 299f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

Recebido em: *Março/2024*.

Aprovado em: *Abril/2024*.

A transformação da identidade docente no Novo ensino médio: professor ou orientador?

Wanderson Barbosa dos Santos*

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a transformação da identidade do professor a partir da implementação do Novo ensino médio (Lei nº 13.415 de 2017). Tendo como recorte o componente curricular Projeto de vida, propomos uma análise sobre a transformação do professor na figura do orientador. A alteração na identidade profissional dos educadores é permeada por um movimento de modificação do perfil docente, desta vez, mais alinhado a uma ideia de orientador para o autoconhecimento e para o trabalho socioemocional dos estudantes. O método de análise é o da reconstrução sociológica dos documentos normativos. A perspectiva da metodologia sociológica contribuiu para compreendermos a identidade docente subjacente aos documentos normativos do Novo ensino médio. Nesse sentido, a análise aponta para o cenário complexo de transformação da identidade docente e das possibilidades de resistência dos educadores. As mudanças na identidade do professor trazem consigo, por um lado, o potencial reflexivo para o desenvolvimento da produção de projetos de vida emancipadores, por outro lado, são também o reflexo da precarização do trabalho docente, na medida em que o professor incorpora em seu labor diário funções de profissionais como psicólogo e educador educacional. Concluímos o artigo com uma reflexão sobre o potencial do Projeto de vida como meio de enfrentamento ao problema do não-pertencimento escolar, a partir de uma prática pedagógica de fomento a autonomia e de escuta da juventude.

Palavras-chave: trabalho docente; Novo Ensino Médio; projeto de vida.

The transformation of Teacher identity in the Novo Ensino Médio: Teacher or Counselor?

Abstract

This article aims to reflect on the transformation of the teacher's identity following the implementation of the Novo Ensino médio (Law No. 13,415 of 2017). Focusing on the curricular component "Projeto de Vida" (Life Project), we propose an analysis of the transformation of the teacher into the role of a counselor. The change in the professional identity of educators is marked by a shift in the teacher profile, now more aligned with the idea of guiding students towards self-awareness and socio-emotional work. The perspective of sociological methodology has contributed to our understanding of the teaching identity underlying the normative documents of the Novo Ensino médio curriculum. In this sense, the analysis points to the complex scenario of transformation of teaching identity and the possibilities of resistance from educators. The changes in the teacher's identity bring with them, on the one hand, the reflective potential for the development of emancipatory life projects, but on the other hand, they also reflect the precariousness of teaching work, as teachers incorporate daily tasks similar to those of psychologists and educational counselors. We conclude the article with a reflection on the potential of the "Projeto de Vida" as a means of addressing the issue of school disengagement through pedagogical practices that promote autonomy and listen to the voices of youth.

Keywords: teaching work; Novo Ensino Médio; life project.

* Doutor e mestre em sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Professor substituto da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1084-3557>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6830818998876140>. E-mail: wanderson_santos@outlook.com.

La transformación de la Identidad docente en lo Novo ensino médio: ¿Maestro o Consejero?

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la transformación de la identidad del profesor a partir de la implementación del Novo ensino médio (Ley N° 13.415 de 2017). Centrándonos en el componente curricular "Projeto de Vida" (Proyecto de Vida), proponemos un análisis sobre la transformación del profesor en la figura del orientador. El cambio en la identidad profesional de los educadores está marcado por un movimiento en el perfil del docente, ahora más alineado con la idea de guiar a los estudiantes hacia la autoconciencia y el trabajo socioemocional. El método de análisis es el de la reconstrucción sociológica de los documentos normativos. La perspectiva de la metodología sociológica contribuyó a comprender la identidad docente subyacente en los documentos normativos de la nueva educación media. En este sentido, el análisis señala el complejo escenario de transformación de la identidad docente y las posibilidades de resistencia de los educadores. Los cambios en la identidad del profesor traen consigo, por un lado, el potencial reflexivo para el desarrollo de proyectos de vida emancipadores, pero por otro lado, también reflejan la precariedad del trabajo docente, ya que los profesores incorporan tareas diarias similares a las de psicólogos y consejeros educativos. Concluimos el artículo con una reflexión sobre el potencial del "Projeto de Vida" como medio para abordar el problema del desapego escolar a través de prácticas pedagógicas que promueven la autonomía y escuchan las voces de los jóvenes.

Palabras clave: trabajo docente; Novo Ensino Médio; proyecto de vida.

INTRODUÇÃO

Com a implementação do Novo ensino médio – NEM – um novo componente curricular foi incluído no ensino médio. O Projeto de vida, instituído pela Lei nº 13.415/2017, tem como objetivo contribuir com a formação de projetos de vida e o desenvolvimento a partir de aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. A partir das experiências em sala de aula com o componente curricular Projeto de vida e os debates acerca da questão da identidade profissional, este artigo tem como objetivo refletir sobre o processo de transformação da identidade docente a partir das mudanças no Novo ensino médio.

Do ponto de vista de uma leitura crítica da sociologia, observamos uma transformação da identidade docente a partir do estabelecimento do Novo ensino médio: uma transição da identidade do professor para o professor-orientador. Como componente curricular, o Projeto de vida encarna as contradições entre representar um projeto de modelagem da juventude à ideologia da sociedade de acumulação flexível e, ao mesmo tempo, simbolizar um potencial de transformação das sociabilidades escolares exercida por um gesto de crítica. Apresentamos, ao longo do estudo, que as possibilidades conscientizadoras do Projeto de vida são eclipsados por um modelo curricular que impõe uma lógica de gestão de mercado para a juventude.

Como panorama para a reflexão deste ensaio, optamos por um olhar para a legislação nacional e as singularidades presentes na normativa do Distrito Federal. Além disso,

utilizamos ao longo do texto o método de análise dos documentos normativos referentes ao componente Projeto de vida, com o objetivo de compreender a construção de uma identidade profissional a partir dos novos elementos curriculares. O método de pesquisa se baseia na análise sociológica dos documentos e a reflexão sobre a construção da identidade docente presente no currículo. Nesse sentido, os dados obtidos nos documentos normativos contribuem para a construção de uma identidade sociológica da identidade docente ao longo deste trabalho. O método de análise dos documentos permite uma reconstrução sociológica da identidade do professor subjacente às normativas educacionais.

A partir da lei 13.415 de 2017, que reformula o ensino médio no Brasil, observa-se uma mudança processual da relação dos estudantes com as áreas de conhecimento e a imposição de uma mudança do trabalho docente no ensino médio. A carga horária de ensino dos estudantes, com o NEM, é cumprida com o exercício educacional nas disciplinas de formação geral básica (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais aplicadas) e os itinerários formativos, que são disciplinas eletivas ofertadas a depender das condições e critérios dos estabelecimentos de ensino. Para além dessas mudanças, a grade curricular dos estudantes da última etapa da educação básica foi preenchida pelo componente curricular Projeto de vida.

No que tange à lei nº 13.415 de 2017 em seu artigo 35 parágrafo 7, observamos uma definição do objetivo do componente curricular Projeto de vida (complementado por diretrizes da Base nacional comum curricular). Lemos no artigo supracitado:

§7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL. Lei nº13.415 de 2017).

A definição presente na lei de 2017 a respeito do componente curricular Projeto de vida apresenta algumas diretrizes para pensarmos a atuação docente em sala de aula, mais do que isso, enfatiza o caráter integrado da construção do projeto de vida discente às alterações propostas no ensino médio. Em relação ao Projeto de vida, a lei que altera o ensino médio enfatiza a formação em aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, enfoques que são complementados pelas diretrizes curriculares regionais. As diretrizes para o projeto de vida do Distrito Federal, por exemplo, pressupõem uma organização em quatro eixos: pessoal, social,

profissional e organização, planejamento e acompanhamento¹. Ao pensar as orientações para o componente curricular Projeto de vida, podemos ler também.

A unidade curricular Projeto de vida na SEEDF se organiza em quatro dimensões: pessoal, social, profissional e organização, planejamento e acompanhamento, que são dimensões multidisciplinares e devem ser trabalhadas gradual e progressivamente, por meio de estratégias que possibilitem o desenvolvimento do *sentir/perceber, pensar e agir*, ao longo das três séries do Novo ensino médio, no Novo ensino médio integrado à Educação profissional e do Novo ensino médio em tempo integral. (DISTRITO FEDERAL, SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Caderno Orientador Projeto de vida, 2022, *grifos nossos*).

No que diz respeito ao Projeto de vida, ao lermos a legislação e os documentos norteadores, notamos uma transformação de uma estrutura curricular tradicional pautada esquematicamente na ideia de conteúdo. O Projeto de vida se organiza a partir da concepção de construção, desenvolvimento e descoberta de habilidades e potencialidades dos estudantes. Com o objetivo de construir projeto de vida de forma individualizada, o componente curricular se volta para o estudante em suas singularidades biográficas, culturais e históricas. O ponto central é a construção de uma narrativa sobre o futuro do estudante, uma perspectiva de elaboração de uma trajetória acadêmica, profissional e pessoal que parte do pressuposto da possibilidade de planejamento.

O projeto de vida: uma leitura crítica

O componente curricular Projeto de vida congrega em si uma tarefa filosoficamente complexa, isto é, a montagem de um projeto de futuro a partir das experiências da juventude. No que tange à juventude e seus dilemas e conflitos, a questão do projeto de vida se insere em um amplo mosaico de sentimentos, medos, desafios e incertezas. A construção de um projeto de futuro dos estudantes depende de um exercício diário de elaboração de aulas e tarefas personalizadas. Ao professor, portanto, cabe a produção de planos de ensino que operam no âmbito da experiência pessoal do estudante. Ao contrário das demais disciplinas, nas quais os conteúdos programáticos são organizados para serem mediados para toda uma

¹ Ao longo do texto utilizaremos como fonte de pesquisa as diretrizes nacionais de legislação e da Base Nacional Comum Curricular, assim como o Caderno orientador do Projeto de vida do Distrito Federal. O objetivo é poder estabelecer uma mediação entre o âmbito nacional e a presença do projeto de vida no currículo regional do DF. O recorte tem o sentido de oferecer uma possibilidade de análise adequada à forma de um artigo de reflexão. Outras pesquisas podem buscar os sentidos particulares do componente projeto de vida no exame de outros Estados da federação.

turma que, a princípio, já possuem os pré-requisitos para a aula e saem, mais ou menos, de um lugar-comum no que diz respeito a etapa do conhecimento, no caso do Projeto de vida, tal dinâmica não se mostra possível. O estudante, em sua trajetória biográfica, carrega consigo uma construção particular ancorada nas experiências, formas de socialização e sonhos, que não podem ser nivelados em uma determinada situação social de encontro em sala de aula. Ou seja, em Projeto de vida, o trabalho docente opera cada vez mais no âmbito do exercício pessoal que aqui chamaremos de uma equivalência ao trabalho de orientação.

Se pensarmos que na formação geral básica os professores ministram as aulas, realizando a mediação entre o conhecer e o apreender, entendemos que eles o fazem através de um registro comum curricular. Quando olhamos para as experiências de trabalho docente em Projeto de vida, a ideia de conhecimento comum se perde tendo em vista a natureza singular de cada experiência biográfica no mundo. Com o natural abandono conteudista no Projeto de vida, as trajetórias de vida, as experiências socioemocionais e os dilemas biográficos dos estudantes assumem um protagonismo que impõe ao docente uma prática cada vez mais voltada para a orientação profissional, socioemocional e educacional. É nesse sentido que argumentamos ao longo deste artigo que, com as mudanças NEM, em específico no Projeto de vida, observa-se uma transformação da identidade do professor na figura do orientador.

Ao olharmos para os documentos que norteiam o componente curricular Projeto de vida no ensino médio, notamos indícios para a transformação da identidade do professor. A reconstrução sociológica a partir dos documentos normativos ajuda-nos a construir uma identidade profissional subjacente aos textos da lei. No Caderno orientador da unidade curricular – Projeto de vida do Distrito Federal de 2022, observamos uma indicação que a atividade do profissional da educação volta-se cada vez mais para um trabalho de orientação para a vida, autoconhecimento dos estudantes e um cultivo de noções de autonomia da juventude. Como base no documento anteriormente citado, lemos:

[...] a unidade curricular Projeto de vida aborda temas que tratam da preparação para a vida no século XXI, diante do avanço tecnológico e do cenário de transição, no qual estruturas conhecidas estão desaparecendo e novas formas de organização de vida, de trabalho e do cuidado consigo e com o outro estão se tornando necessárias. (DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado e educação do Distrito Federal. Caderno orientador unidade curricular Projeto de vida, 2022).

O currículo escolar na sociedade capitalista tem como objetivo a preparação da juventude para a entrada no mundo do trabalho. O molde histórico-cultural que consolida uma ontologia no capitalismo. A reforma do ensino médio deve ser lida na chave da incorporação de um sentido de flexibilidade formativa que corresponde as demandas do mundo do trabalho neoliberal. As entrelinhas das normativas do Projeto de vida sinalizam sua adequação à sociedade de acumulação flexível, como descrita por David Harvey (1992) no livro *A condição pós-moderna*. Para o autor, as transformações na sociedade capitalista a partir da década de 1970 alteram a relação do indivíduo com noções de trabalho e formação. A experiência do capitalismo flexível é a da flexibilização e impermanência. Os projetos de sociedade de longo prazo, as expectativas individuais de longevidade são diluídas no espírito do imediato. A sociedade contemporânea vive sob a égide do agora.

Bárbara Castro (2016) mostra, a partir do conceito de trabalho perpétuo, o modo como na sociedade neoliberal a juventude é um alvo no mundo da hiperprodutividade e da precarização do trabalho. O trabalhador ideal, jovem e masculino, encarna a ideologia do empreendedorismo como a solução para a sua sobrevivência. Nesse sentido, abandona as perspectivas coletivas e políticas em processos de dessocialização, isto é, formas culturais de adequação a um mundo de individualismo.

A reforma do ensino médio em 2017 deve ser lida na chave de uma adequação da juventude às dinâmicas de flexibilização e trabalho perpétuo do capitalismo neoliberal. A formação imposta tem como objetivo prático uma adequação performativa a formas de ocupação desregulamentadas e ideologicamente justificadas a partir de falsas noções de empreendedorismo de si.

Se as gerações precedentes gozam de possibilidades de projetarem uma vida com aposentadoria, alguma sorte de seguridade social, as sociedades regidas pelo neoliberalismo alteram as expectativas individuais e situam a vida na luta por uma sobrevivência que impede a construção de projetos de vida de longo prazo. O império da contratação temporária e do subemprego produz uma percepção de impossibilidade de planejamentos de longo prazo. Aposentadoria, a construção de uma carreira sólida e estável, noções de estabilidade são gramáticas em extinção na sociedade de acumulação flexível em que impera a subcontratação e a dissolução dos vínculos entre trabalhadores e empregadores. Nesse cenário

de mudanças estruturais do capitalismo, novas perspectivas e projetos de vida emergem através dos discursos do empreendedorismo de si e da ideia de aceleração dos processos de vida.

O projeto de vida, como desenhado na proposta do Novo ensino médio, está alinhado às expectativas culturais da sociedade neoliberal estruturada por um regime de acumulação flexível. A ideia do empreendedorismo, os ensinamentos referenciados individualmente, a diluição dos sentidos de sociedade são essenciais para uma adequação ao mundo do trabalho organizado pelo individualismo.

As teses de Harvey (1992) sobre o capitalismo contemporâneo são importantes para entendermos uma relação entre juventude e formação. Considerando as mudanças culturais no neoliberalismo, os projetos de vida da juventude encarnam cada vez mais as expectativas de uma lógica de vida baseada em noções de gestão e de flexibilidade formativa. O profissional contemporâneo, entendido como um ser dinâmico (“flexível”), é o protótipo mais acabado de um ser social adaptado a uma lógica de sociedade de subemprego, à hiperterceirização e à desmobilização dos laços em sociedade. No sentido de uma ontologia, a sociedade de acumulação flexível insinua o império do indivíduo que naturaliza a precarização do trabalho e internaliza os prejuízos da exploração como a normalidade do “progresso” e da “modernização”.

Nessa sociedade de trabalho escasso e precarizado, as reformas curriculares do Novo ensino médio oferecem uma resposta de atendimento às demandas da crise do capitalismo a partir da estruturação de um currículo pautado em noções de empreendedorismo de si. A “flexibilização” curricular no novo ensino médio no Brasil deve ser lida no contexto de respostas às transformações do capitalismo contemporâneo. A educação pública com as últimas reformas no Novo ensino médio torna-se, assim, um laboratório da gestão neoliberal que produz uma redução das disciplinas formativas e críticas e as substitui por componentes curriculares com afinidades eletivas com a flexibilização do mundo do trabalho.

Há, portanto, uma proposta para associar a unidade curricular Projeto de vida, em primeiro lugar, a uma disciplina de preparação para o mundo contemporâneo, em segundo lugar, à disciplina de ajustamento de conduta para o cenário de transição tecnológica, laboral e emocional. O documento é vazio se refletirmos sobre os atributos das ditas transformações do viver no século XXI. Não há menção, por exemplo, ao processo de precarização e uberização do trabalho, muito menos à transformação do capitalismo de acumulação flexível, como fatores

fundantes da reestruturação do neoliberalismo (ANTUNES, 2020). Questões estruturais do mundo contemporâneo não entram como dilemas para a vida no século XXI, seja na construção de um olhar crítico seja no enfrentamentos de problemas centrais da sociedade brasileira. Também não observamos uma reflexão sobre temas fundamentais da organização da vida laboral, como a questão da dupla jornada de trabalho ou o cansaço (HAN, 2017). No documento, observamos também o silenciamento do tema da exploração, subcontratação e precarização do trabalho. Tais pontos são fundamentais para entendermos a ausência do lugar da crítica e o modo como o currículo eclipsou os potenciais reflexivos da escola.

Contrariando os silenciamentos de temáticas relevantes para a preparação da juventude no século XXI, observamos uma parte significativa do documento dedicada ao tema do empreendedorismo. A ideia de preparação para a vida e os dilemas da sociedade contemporânea se estruturam a partir do eixo da produção de uma narrativa que instrumentaliza o empreendedorismo como a faceta mais relevante do novo ensino médio. Uma ideia de projeto de vida individualista do empreendedorismo de si assume determinado protagonismo no Projeto de vida. O empreendedorismo é lido, no documento da Secretaria de educação do Distrito Federal, como a criação econômica; “Este eixo busca estimular o estudante a criar empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seu projeto de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória.” (Distrito Federal. SEEDF. Caderno orientador Projeto de vida, 2022).

O empreendedorismo aparece como uma forma de instrumentalização da vida e direcionamento dos estudantes para a confecção de uma narrativa de si entrelaçada à vida econômica. Além disso, tal direcionamento justifica-se por meio de um alinhamento com o conceito de autonomia, mostrando uma das marcas da ideologia neoliberal de apropriação de conceitos fundamentais da filosofia e sociologia (como liberdade e progresso) para instrumentalizá-los a partir de uma reflexão vazia de sentido crítico e histórico. O alinhamento do Projeto de vida a um debate acrítico sobre o empreendedorismo é uma pista importante sobre os elementos ideológicos presentes no Novo ensino médio. Como argumenta Frigotto (2001), toda mudança curricular na educação produz um tipo de sujeito, na medida em que a educação é central para a produção ontológica. As reformas educacionais no cenário do capitalismo de acumulação flexível inserem os sujeitos no cenário de exploração do trabalho e produzem

ontologias desvinculadas de aspectos críticos e criativos, isto é, produzem sujeito alienados dos processos.

A desestabilização econômica e o cenário de avanço da precarização do trabalho são chaves fundamentais para a elaboração de uma reflexão sobre o empreendedorismo. Em *O privilégio da servidão*, Antunes (2020) destaca o papel da narrativa do empreendedorismo no cenário de desemprego e precarização dos vínculos de trabalho na sociedade contemporânea. Para o autor, o direcionamento da juventude para o mundo do trabalho informal se dá de forma cada vez mais precoce e se estrutura a partir da ideologia do empreendedorismo de si. Na nova morfologia do trabalho, as tecnologias da informação e a indústria 4.0 de serviços transformam as expectativas em relação ao mundo do trabalho. Antunes sublinha que o capitalismo informacional se capilarizou na sociedade como forma produtiva e produziu um novo proletariado, o proletariado de serviços que vende sua força produtiva de forma precarizada e é explorado, mas se entende como um empreendedor (ANTUNES, 2020).

O esvaziamento da reflexão crítica sobre o empreendedorismo na unidade curricular Projeto de vida direciona a instrumentalização da juventude para uma internalização de valores ideológicos da sociedade neoliberal. O próprio Novo ensino médio pode ser entendido em termos de uma resposta, ou melhor, uma reestruturação da educação pública em favor de atendimento a mudanças neoliberais. A instrumentalização da juventude para uma construção de si a partir do empreendedorismo se estrutura por uma ausência de concepção de crítica à instrumentalização da vida: “[...] faz-se cada vez mais necessário que os sujeitos possam pensar seus projetos de vida, de forma embasada e organizada, e, sobretudo, os *jovens precisam estar instrumentalizados para atuar no mundo*, que está em constante movimento.” (Distrito Federal. SEEDF. Caderno orientador Projeto de vida, p.21, 2022, *grifos nossos*).

Elaborar e construir o projeto de vida com autonomia e liberdade encontra-se no registro norteador da unidade curricular Projeto de vida. No entanto, tendo um sentido de crítica esvaziado nos documentos norteadores, a própria concepção de autonomia se dilui em perspectivas dissonantes para uma estrutura concreta da sociedade, isto é, a ausência de um olhar crítico como base para a construção de projetos de vida, inviabiliza uma prática social e política dos sujeitos em suas construções de vida.

O ponto é o seguinte: o esvaziamento da crítica no componente curricular Projeto de vida é marcadamente um esvaziamento da produção de um ser político. O projeto de vida

sem crítica abre espaço para a narrativa única do empreendedorismo de si e transforma a prática de autoconhecimento em exercícios de autoajuda que insinuam que a força de transformação da vida do sujeito encontra-se presente em sua própria individualidade. Desse ponto de vista, o esvaziamento intelectual, como presente nas diretrizes do componente, alia-se a uma perspectiva de adequação da juventude ao conjunto de mudanças culturais da sociedade de acumulação flexível do neoliberalismo. Os vínculos entre indivíduo, sociedade e o projeto coletivo de futuro tornam-se secundários e a escola passa a professar o império do hiperindividualismo. Há a imposição de uma concepção de autonomia que equivocadamente se pensa como autoria irrestrita dos movimentos da vida.

Do ponto de vista de uma discussão ontológica, a produção de um ser social presente nessa configuração curricular enfatiza os elementos de individualidade e construção do projeto de vida a partir de uma noção de autoria sem contexto. No texto da Base nacional comum curricular – BNCC, lemos uma concepção de protagonismo e autoria que, finalmente, destaca o papel da sociedade no constrangimento à realização do desejo individual:

Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contexto atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover ora para constranger seus desejos. (BRASIL. Base nacional comum curricular, pp.472-473, 2017).

Quando comparamos o Caderno orientador do Distrito Federal com a Base nacional comum curricular, observamos um projeto de vida polissêmico. Se no documento regional a base orienta para um sentido sem crítica da sociedade do século XXI, na BNCC o entendimento é orientado para pensar uma construção de projeto de vida que reflita sobre a cultura e a sociedade e as possibilidades de intervenção dos estudantes na forma de vida de sua comunidade. Tal dissonância de sentidos entre os documentos aponta para uma tendência na ocupação acrítica do currículo no âmbito dos currículos estaduais, ou seja, um movimento de esvaziamento curricular a partir das diretrizes regionais de educação.

A transformação da identidade do professor

A formação de uma identidade profissional perpassa por elementos de construção subjetiva na configuração singular do indivíduo, mas também por um registro objetivo da vida,

ou seja, as experiências escolares, as na família, as da classe social, as de gênero e as de raça. A identidade, como ensina a sociologia de Gaulejac (2014), é uma construção processual dos sujeitos que é tanto alimentada pela historicidade (trajetória biográfica e experiências emocionais), como também é resultado do desejo e da necessidade humana de construção do porvir. Assim, a identidade é uma construção em contradição perene, na medida em que é marcada por uma relação indissociável do eu com o outro, da relação consigo mesmo e as relação com grupos sociais.

O termo identidade contém uma contradição, já que significa ao mesmo tempo o que é parecido, idêntico (idem) e o que é diferente, o que se singulariza. Esta dinâmica contraditória está no centro dos processos identitários. O indivíduo sempre se define de forma indissociável, em relação aos outros e em relação a si mesmo. Tem necessidade de pertencer a um conjunto, uma família, um grupo, uma classe, um povo... e ser reconhecido como membro específico da comunidade a que pertence. A necessidade de identificação e a diferenciação são opostas e complementares. (GAULEJAC, p.67, 2014).

A identidade de profissional pode ser construída a partir de registros das instituições de trabalho, por normas de condutas definidas e por padrões de comportamentos socialmente esperados por aqueles profissionais. Erving Goffman (1974) com o conceito de instituições totais demonstrou, do ponto de vista de uma sociologia das interações, a forma como as instituições sociais, ao moldarem valores e normas de conduta, são essenciais para a construção de uma estrutura sociológica do eu. Na sociedade capitalista que diferencia os sujeitos a partir do registro das classes sociais, a ocupação profissional congrega mais relevância para a construção do eu, isto é, de uma identidade a partir do registro do trabalho.

A identidade do professor também é construída por um registro semelhante. Como dissemos, as legislações educacionais são fundamentais para pensarmos a construção de uma identidade profissional. Mas é preciso ir além para entender a sua construção. As normas de conduta são fundantes para a elaboração de uma identidade profissional, mas não se deve esquecer dos aspectos subjetivos da construção dos sujeitos. Naturalmente, para ser atravessada pelas experiências em sala de aula, o educador precisa abandonar a rigidez e o distanciamento que são marcas de uma prática de ensino técnica e tradicional. Há uma margem de abertura encontradas nas pedagogias críticas que pressupõe um transformar contínuo no ato de educar. Por essa razão, penso que seja relevante mostrar que mesmo num cenário de transformação da identidade a partir das reformas, os educadores possuem uma margem de

liberdade e transgressão. Os educadores no novo ensino médio encarnam a necessidade de resistência diante das reformas regressivas da educação.

Quando Bell Hooks (2013), em seu livro *Ensinando a transgredir*, recupera o legado intelectual de Paulo Freire e sublinha a importância da educação como prática da liberdade, ela demonstra a importância dessa conscientização para a liberdade em um sentido que atravessa o professor e seus alunos. O argumento da autora demarca a construção da identidade do professor a partir do registro da resistência. Formar para a liberdade, por meio de uma pedagogia engajada nas questões críticas do mundo, é transformador para um protagonismo de todos os envolvidos na educação. A construção da identidade do professor, evidentemente, perpassa pelo conjunto de experiências e construções de sentidos coletivos dentro de sala de aula.

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado o modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. (HOOKS, p.35, 2013).

Desse modo, diferentemente de uma atividade profissional na qual as normas de conduta são impostas e aplicadas de forma rígida, na prática docente, há uma margem encontrada nos laços sociais cultivados no contexto escolar e, sobretudo, nas perspectivas políticas que orientam o trabalho do educador. As relações sociais, renovadas a cada encontro, provocam uma transformação da identidade profissional e uma diversificação da prática do professor. O ensinar, muitas vezes, se coloca para além da relação de mediação entre conhecimento e experiência dos estudantes, se insere num âmbito da vida que é da construção de identificações no sentido de uma afetividade².

² Gostaria de esclarecer que, na passagem anterior, não quero reforçar uma ideia presente no senso-comum que relaciona a profissão do professor com um ato de amor. No senso-comum, tal ideia reforça uma ideia de desvalorização por meio do registro da desprofissionalização da prática docente, bem como, justifica ideologicamente a precarização do trabalho e a baixa remuneração dos profissionais da educação. Logo, quero me distanciar da ideia corrente de que os professores atuam “por amor”. Do ponto de vista da análise crítica do discurso, tal concepção encarcera a profissão de educar a um exercício de cuidado unicamente construído por afetividade. Quando sublinho a questão das identificações afetivas, naturalmente, estou me alinhando ao pensamento de uma pedagogia engajada que compreende o educar como um ato humanizado de transformação contínua de seus envolvidos, mas que também se alicerça em uma formação acadêmica sólida para a produção de sua prática.

Nessa perspectiva, a prática docente do professor, ao ser exercida a partir do entrelaçamento social que envolve conhecimento, experiências de vida, trajetórias biográficas e a produção de sentido coletivo, naturalmente se estrutura a partir de uma atividade de trabalho que se coloca para além do ensinar. Ou seja, a construção da identidade do professor, como uma prática humanizada e humanizadora, se estrutura pelo cultivo de uma prática para além do ato de mediação de conhecimento.

Esse aspecto é fundamental para entendermos como as dinâmicas sociais e as mudanças de expectativas da função do professor o provocam para outras margens da sua prática profissional. As experiências de sala de aula com o componente curricular Projeto de vida no Novo ensino médio têm sugerido um deslocamento da figura do professor. Uma transformação da sua identidade docente para uma atuação mais voltado ao ato da orientação.

As reformas do Novo ensino médio mobilizam a construção de uma nova identidade do professor. A montagem incorpora no perfil profissional a noção do orientador. A nova identidade profissional do professor-orientador visa um exercício da educação cada vez mais individualizado, construído a partir de noções apropriadas pela ideologia neoliberal como a questão da autonomia e a liberdade.

Como vimos, os documentos são explícitos ao vincularem a prática do Projeto de vida a funções de preparação para a vida (entendida como o mundo do trabalho) e de produção de exercícios de autoconhecimento. A mediação do professor, portanto, é a de promover noções de autoria e protagonismo de forma individualizada, isto é, a partir da trajetória de vida dos estudantes. Na margem entre professor e orientador, a identidade profissional se transforma para abarcar uma mediação voltada para a elaboração de estratégias de elaboração da vida dos estudantes.

O professor de Projeto de vida, ao abarcar as funções de escuta e elaboração de projetos de vida e orientação acadêmica e profissional, constrói uma nova identidade profissional que mescla sua prática com a de outros profissionais da educação, como a do orientador educacional e a do psicólogo escolar. Assim, observa-se uma integração de funções em torno de um profissional da educação que, na prática, desempenha a atividade de outros profissionais.

A identidade do professor que emerge do contexto do Novo ensino médio, portanto, é marcada pela fusão com outras identidades profissionais. O fenômeno, visto do

ponto de vista sociológico e orientado por uma perspectiva de pedagogia crítica, é dualista. Por um lado, a fusão de identidade no componente curricular Projeto de vida se apresenta como uma possibilidade de construção de projetos críticos e socialmente relevantes para a juventude. Por outro lado, ao congregarem competências de outros profissionais, o apagamento das fronteiras da identidade profissional pode ser visto sob o prisma da precarização do trabalho.

De um ponto de vista sociológico, é importante demarcar a questão do dualismo do problema para evitarmos um determinismo no que tange à prática em Projeto de vida. Embora assinalemos o caráter contraditório e acrítico do currículo, entendemos que as práticas escolares muitas vezes situam-se nas margens para a produção de uma crítica. O rompimento com o determinismo curricular e a apropriação crítica das diretrizes faz parte de um exercício profissional de resistência e de produção de sentidos emancipatórios para a educação. As experiências em projeto de vida vêm demonstrado a ocupação crítica desses lugares de produção de sentidos de futuro e organização da juventude.

No sentido de um projeto pedagógico crítico, a prática curricular no Projeto de vida pode tanto contribuir para a elaboração de uma prática de ensino de acolhimento e identificação do estudante com a escola, como também se mostra como uma possibilidade relevante para a construção de sentidos de liberdades e emancipação da juventude. Na margem de liberdade e transgressão dos educadores, o potencial de orientação da juventude é enorme para a construção de redes de acolhimento e uma educação socialmente referenciada. No entanto, observamos que a precarização do ensino inviabiliza tal proposição política e educacional.

O Projeto de vida, como um momento reservado dentro da grade horária da educação básica, pode contribuir com práticas educacionais transformadoras e emancipadoras. Quando Bell Hooks (2013) propõe um projeto pedagógico para a valorização das experiências dos estudantes e para a produção de uma conscientização, de fato recupera da pedagogia freiriana o valor imprescindível da transformação de ambientes escolares para a participação, sobretudo a partir do registro da escuta da juventude. Do ponto de vista crítico, o projeto de vida pode se concretizar como um lugar de escuta, proposição e protagonismo estudantil. Porém, tal produção de um lugar de acolhimento escolar depende de investimentos nas estruturas da educação brasileira e o incentivo institucional na capacitação. Tal condição nos leva a pensar o lado problemático dessa transformação da identidade.

Assim, observamos uma ampliação das fronteiras da atuação docente, a saber, a estruturação de uma identidade do profissional que passa a abarcar as atividades de orientação e produção de autonomia na juventude. O currículo escolar que se estabelece dessa maneira, portanto, se estrutura para transformar o próprio perfil específico do professor-orientador de projeto de vida.

Por outro lado, o acréscimo de funções de trabalho para o professor também pode ser visto por uma perspectiva da precarização da função docente, visto que, no cenário da educação pública brasileira em que são conhecidos os problemas estruturais que acompanham parte significativa das experiências escolares, expandir as funções docentes em sala de aula incide em uma situação de sobrecarga de trabalho e desamparo institucional. Ao congregando funções de docência, orientação educacional e atendimento emocional (todas funções previstas nos documentos normativos de projeto de vida) em sala de aula, o professor precisa se desdobrar para a produção de um atendimento escolar que necessita ser individualizado.

As possibilidades de rompimento com o determinismo curricular são reduzidas no cenário de precarização e sobrecarga de trabalho do professor. É um elemento estrutural das reformas educacionais que obriga cada vez mais os educadores a realizarem práticas de ensino acrílicas e desconectadas de projetos mais amplos de coletividade. Os potenciais do Projeto de vida são minados no contexto de desconstrução da identidade docente.

A questão da sobrecarga do Projeto de vida e sua condição particular de orientação é a necessidade do atendimento singularizado para cada estudante em sala de aula. Se não há como produzir um projeto de vida distanciados da vida do discente, a prática de orientação, de construção de objetivos e de enfrentamento de dilemas pessoais, emocionais e profissionais reivindica não somente atendimento particularizado em sala de aula, mas também um tipo de acompanhamento de longo prazo muitas vezes irreal no cenário da educação pública brasileira em que é conhecido a presença de professores com contratos de trabalho precários e sem estrutura de trabalho. Professores que atuam em regime de contrato temporário, e que assumem a disciplina de Projeto de vida para complementação curricular, possuem pouco incentivo de remuneração e de formação para a produção de uma prática significativa. Sendo assim, ao pensarmos o processo de transformação da identidade docente em projeto de vida é relevante pensarmos dilemas estruturais da educação brasileira. A precarização da educação

produz um resultado prático de atrofiamento das possibilidades transformadoras do ensinar e impõe ao professor a necessidade de assumir em sala de aula uma postura acrítica.

O apagamento das margens da identidade profissional do docente e as novas competências as quais ele precisa assumir em sala de aula também são sintomas mais gerais sobre a precarização do trabalho docente. No caso de Projeto de vida, não há ainda cursos de formação superior específicos para o componente curricular. O profissional que assume a disciplina tem formação em licenciaturas e pode ministrar aulas em Projeto de vida independente de sua área de conhecimento de origem. A indiferenciação formativa é remediada pelas estruturas de organização da educação pública, por meio da ideia de “formação continuada”, oferecida ao professor de Projeto de vida. No Caderno de orientação para o componente curricular Projeto de vida do DF, a formação continuada aparece como “recomendação” a ser realizada em cursos de carga horária de 180 horas.

Outro aspecto determinante para a tendência acrítica do componente curricular Projeto de vida é a ausência de conexões com outros componentes curriculares, bem como uma ausência de sentido interdisciplinar. O desalinhamento entre Projeto de vida e, por exemplo, as disciplinas de humanidades como sociologia, filosofia, história e geografia aponta para o seu sentido prático de um componente curricular sem intenções de reflexão crítica e profunda sobre a sociedade. De fundo, a perspectiva ideológica do currículo é de uma gestão individualizada de um projeto de vida deslocado da sociedade, ou seja, uma proposta hiperindividualista do ser social.

Dito isto, as transformações da identidade do professor no componente curricular Projeto de vida incitam reflexões profundas sobre a própria atividade docente. Como professor-orientador, a identidade cindida do profissional da educação demonstra um cenário contraditório das recentes mudanças na educação brasileira. Se, por um lado, as novas competências do professor de projeto de vida têm o potencial de se tornarem uma prática docente ainda mais humanizada, crítica e emancipadora, por outro lado observamos um processo de incorporação de competências na atuação do professor, a precarização do trabalho e o projeto de desmobilização da educação pública impedem os potenciais críticos da educação.

Do ponto de vista da reflexão, observamos o alinhamento das reformas do ensino médio a uma lógica de gestão neoliberal que insinua na prática docente dinâmicas deterministas e acríicas de imposição de uma ideologia de mercado. Os potenciais do Projeto de vida permanecem no âmbito irrealizado da possibilidade. A transformação da identidade docente modifica as práticas do professor e o impõe uma lógica de gestão de projetos individualizados de sobrevivência na sociedade neoliberal.

No que diz respeito ao trabalho de sala de aula em projeto, se realizado a partir de uma pedagogia crítica, o novo componente curricular pode contribuir para a produção de uma educação emancipadora pautada na conscientização e valorização das vivências escolares como meio de transformação social. Como elaboramos a partir do pensamento de Bell Hooks (2013), o Projeto de vida pode ser uma das ferramentas de produção social do pertencimento escolar que funciona como prática pedagógica de escuta, acolhimento e de protagonismo da juventude. No entanto, sem mudanças estruturais e uma incorporação das atividades de Projeto de vida aos projetos políticos-pedagógicos das escolas e a presença de uma equipe multidisciplinar de acompanhamento, com psicólogos escolares e orientadores educacionais, o trabalho do professor de Projeto de vida tende a ser uma prática isolada nos contextos escolares. As possibilidades críticas do Projeto de vida são diluídas no próprio contexto de precarização do ensino e ausência de projetos emancipadores nas mudanças curriculares.

Assim, ao pensarmos na identidade do professor, cabe lembrar então toda a miríade de experiências, dentro e fora de sala de aula, que o preenchem como sujeito em sua prática docente. Cada época produz uma identidade profissional específica, assim é com a identidade dos professores. Não sendo o objetivo deste texto olhar para as identidades profissionais em todas as épocas, dirigimos a análise aqui para uma identidade ainda em construção e observada a partir da imposição do Novo ensino médio, especificamente, nas experiências em Projeto de vida. A pista para este artigo são os documentos normativos sobre a unidade curricular e as experiências de trabalho com Projeto de vida.

Como vimos na seção anterior, a identidade docente do professor de Projeto de vida enfrenta o dilema, por um lado, do esvaziamento do conteúdo no projeto de vida, na medida em que são apresentados eixos temáticos de abordagem de assuntos; por outro lado, observa-se também um potencial crítico da prática em Projeto de vida quando orientada para uma análise

aprofundada sobre o viver em sociedade. Enfim, potenciais de diálogo e construção junto à juventude que são processualmente minados pela precarização do ensino.

Dos atributos duais da produção de uma nova identidade docente, refletimos sobre aspectos que transcendem a prática docente e passam a tocar em questões estruturais da educação brasileira. Como possibilidade de exercício crítico, o Projeto de vida é marcado pelo potencial da produção de sentidos sociais emancipadores, sobretudo, quando estruturado a partir dos eixos de produção da autonomia da juventude e conectado aos eixos interdisciplinares e reflexivos dos componentes curriculares de sociologia, filosofia, história e geografia. No entanto, sem a formação adequada aos professores e a distribuição indiscriminada das atividades docentes em Projeto de vida para professores sem compromisso com uma pedagogia crítica, o novo componente curricular incorre no risco de se esvaziar de seu significado transformador. Como o Projeto de vida é apresentado, os potenciais para a realização de transformações na vida da juventude são atrofiados e têm o sentido de um projeto político de desmobilização dos sentidos emancipadores da educação pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, apresentamos a tese a respeito da transformação da identidade profissional do professor no Novo ensino médio, tendo como ponto de reflexão o componente curricular Projeto de vida. Descrevemos a forma como, a partir das diretrizes legais e os documentos de base da educação, o professor incorpora novas funções de orientação pedagógica em seu trabalho em sala de aula. Além disso, descrevemos como o Projeto de vida se mostra como um componente curricular importante para pensarmos a educação pública como meio de transformação social, sobretudo se o Projeto de vida consegue estabelecer uma relação de pertencimento entre o ambiente escolar e a realidade dos estudantes. A promoção da autonomia da juventude, o estabelecimento de uma concepção de autoria e o exercício de autoconhecimento da juventude, se mostram como importantes ferramentas para uma pedagogia emancipadora que visa a conscientização social. No entanto, deve-se matizar a análise e olhar para os elementos de precarização do trabalho docente que acompanham o acréscimo de funções de trabalho em seu fazer cotidiano. O componente curricular Projeto de vida pode contribuir para melhorias na educação, na relação de pertencimento da juventude

com a escola, mas deve ser feito a partir de um registro curricular que encare os dilemas da sociedade contemporânea de forma crítica.

As mudanças na identidade do professor trazem consigo, por um lado, o potencial reflexivo para o desenvolvimento da produção de projetos de vida emancipadores, por outro lado, são também o reflexo da precarização do trabalho docente, na medida em que o professor incorpora em seu labor diário funções de profissionais como psicólogos e orientadores educacionais.

Tendo em vista o cenário descrito, a implementação do Projeto de vida no Novo ensino médio se mostra fundamental sobretudo por meio de ações conjuntas para criação de uma política pública de construção de equipes profissionais de acolhimento da juventude. Professores, orientadores educacionais e psicólogos escolares devem compor equipes estruturadas dentro dos ambientes escolares com o objetivo de acolher, orientar, produzir sentido e garantir a cidadania, autonomia e o autoconhecimento dos estudantes.

E, ainda, pensando contexto de implementação do Projeto de vida no âmbito das escolas públicas do Brasil, o componente curricular pode contribuir, para além do âmbito da conscientização social, com a própria orientação profissional das classes sociais mais pobres. Como destaca Bock (2010), construir um sentido para a escolha profissional na sociedade contemporânea é buscar meios de superação da imposição reprodutivista da escola como meio de manutenção das classes sociais. É, portanto, encarar a dicotomia da sociedade capitalista, considerando as singularidades de cada sujeito, e produzir mudanças significativas nas trajetórias dos indivíduos. Bock (2010) sublinha que tal abordagem direcionada às classes trabalhadoras visam a produção de sentidos mais profundos sobre a escolha profissional, sobretudo quando consideram o caráter integral da relação subjetividade e objetividade.

Ao construir sentidos subjetivos sobre a escolha ou sobre o futuro profissional, o sujeito estará também, e ao mesmo tempo, internalizando a vida social e contribuindo para a construção da subjetividade, que é coletiva. Sujeito e sociedade são âmbitos de um mesmo processo. O sujeito escolhe e, para compreender o seu processo de escolha, é preciso estudar seu movimento pessoal (seus sentidos) e o conjunto de significações e condições objetivas e sociais no qual está inserido. (BOCK, p.48, 2010).

Ainda com base na reflexão do artigo, pensamos que o componente curricular Projeto de vida, quando estruturado como política pública e pensado como parte do projeto político-pedagógico da escola, se mostra como uma importante ferramenta para o combate à

evasão escolar e o sentimento de não-pertencimento. A falta de um projeto de vida foi apontada como um dos motivadores para o abandono escolar pelo recente relatório produzido pelo Firjan Sesi em parceria Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD.

No relatório intitulado Combate à evasão no ensino médio – desafios e oportunidades, os pesquisadores destacam a alta taxa de evasão escolar anual no ensino médio, cerca de 500 mil estudantes que abandonam a escola por vários motivos. O relatório cita a questão da distorção idade-série, o baixo aprendizado nas escolas, a desigualdade escolar, a falta de engajamento escolar e a falta de orientação profissional na escola. No que tange a questão de falta de engajamento escolar e a falta de orientação de profissionais da educação no ensino médio, observamos o apontamento do relatório:

Em parte, o desinteresse e a falta de motivação têm raízes no próprio processo de desenvolvimento dos jovens que passam por uma etapa da vida marcada por grandes transformações corporais e psicológicas que provocam dúvidas, inseguranças e sucessivos deslocamentos nos interesses e nos desejos dos adolescentes. (FIRJAN SESI. PNUD. Combate à evasão no ensino médio. p.22, 2023).

E há outro destaque:

A evasão escolar também é influenciada pelo fato de o jovem estudante não ter na sua rede de relações sociais alguém que já tenha terminado o ensino médio e que possa servir de referência para que possa reconhecer o benefício de tê-lo concluído. [...] Todas essas circunstâncias podem ser objeto de atenção no contexto escolar e poderão ser influenciadas positivamente se a escola for de qualidade e engajadora. (FIRJAN SESI. PNUD. Combate à evasão no ensino médio. p.24, 2023).

O diagnóstico apresentado pelo relatório supracitado nos provoca a pensar políticas públicas e práticas pedagógicas que possam remediar o abandono escolar. O não-pertencimento à escola, a falta de motivação e a não-elaboração de um projeto de vida na juventude, seguindo as reflexões deste artigo, podem ser combatidos a partir de uma estruturação de uma política pedagógica para o componente curricular Projeto de vida, nos termos anteriormente propostos, como uma prática institucionalizada de acolhimento individual e estabelecimento de conexões entre o estudante e a escola, mediados por uma equipe multidisciplinar³. Naturalmente, como política pública, o acolhimento dos estudantes

³ O relatório, produzido pela Firjan Sesi em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), destaca a importância da implementação do projeto de vida alinhando a uma política de promoção e

deve ser alinhado a políticas públicas de enfrentamento às desigualdades sociais de forma mais ampla.

Assim, ao refletirmos sobre o estabelecimento do Novo ensino médio e a implementação do Projeto de vida no âmbito nacional, pensamos em dilemas e novas possibilidades para mudanças na educação brasileira. Como vimos, a transformação da identidade docente do professor em professor-orientador precisar ser realizada de forma concomitante a uma implementação de políticas públicas educacionais. O componente curricular Projeto de vida, como vimos, pode ser afirmar como importante disciplina escolar, na medida em que contribui para a produção de novos sentidos da experiência docente e se apresenta como um canal relevante para a interlocução da juventude dentro do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão - o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BOCK, Silvio. **Orientação profissional para as classes populares**. São Paulo: Cortez, 2010.
- CASTRO, Bárbara. **Trabalho perpétuo: o viés de gênero e o ideal de juventude no capitalismo flexível**. Lua Nova: Revista de cultura e política. P.169-199, 2016.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora**. Perspectiva, v.19, n.1, p. 71-87, 2001.
- HARVEY, David. **A condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1992
- BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Institui o Novo ensino médio. 2017.
- BRASIL. Base nacional comum curricular, 2017.
- DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Caderno Orientador Projeto de vida, 2022
- FIRJAN SESI. PNUD. **Combate à evasão no ensino médio – Desafios e oportunidades**. 2023.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora**. Perspectiva, v.19, n.1, p. 71-87, 2001.

monitoramento das ofertas do curso na escola. São citadas ainda no documento projeto de apoio ao professor de Projeto de vida na forma de caderno de apoio às aprendizagens que propõe exercícios para a promoção do projeto de vida dos estudantes, encontros de mentoria realizados com apoio da escola e da universidade. As recomendações de políticas públicas reforçam a relevância do espaço de escuta, acolhimento e criação para a juventude.

GAULEJAC, de Vincent. **A neurose de classe. Trajetória social e conflitos de identidade**. São Paulo: Via Lettera, 2014.

GAULEJAC, de Vincent. **As origens da vergonha**. São Paulo: Via Lettera Editora e Livraria, 2006.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo. Editora Perspectiva, 1974.

HAN, Byung Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

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

Recebido em: *Fevereiro/2024*.

Aprovado em: *Julho/2024*.

Remuneração dos profissionais do magistério do estado da Paraíba: reflexões a partir de contextos contemporâneos

Marcus Quintanilha da Silva*

Resumo

O objetivo deste trabalho é de analisar a remuneração dos profissionais do magistério da rede estadual da Paraíba, tendo como referência os meses de agosto dos anos de 2021 e 2023. Epistemologicamente, este trabalho se ancora na tradição marxista de uma investigação na perspectiva crítico-dialética, contextualizando o objeto nos pontos de vista histórico, político e econômico, na direção de ampliar a compreensão da ação pública, que, neste caso, é centrada na melhoria das condições de vida da classe trabalhadora através de seus vencimentos. Tendo como parâmetro analítico os dados de remuneração docente oriundos do Sistema de Informações Sobre Orçamentos Públicos em Educação, este trabalho, de natureza qualitativa, evidenciou que o estado paraibano cumpriu o PSPN em quase toda a série histórica, mas que o modo como o Governo Federal conduziu a valorização remuneratória da classe trabalhadora durante a pandemia influenciou em perdas significativas do poder de compra dos profissionais do magistério. Além disso, este trabalho evidencia duas preocupações contemporâneas: a composição remuneratória destes profissionais, pois as gratificações, especialmente a Bolsa Desempenho Profissional, representam impacto significativo; a quantidade de profissionais com contratos temporários, contribuindo para a precarização do trabalho docente.

Palavras-chave: valorização do professor; carreira do magistério; remuneração de professores.

Remuneration of teaching professionals in the state of Paraíba: reflections from contemporary contexts

Abstract

The objective of this work is to analyze the remuneration of teaching professionals in the state network of Paraíba, taking as a reference the months of August in the years 2021 and 2023. Epistemologically, this work is anchored in the Marxist tradition of an investigation from a critical-dialectic perspective, contextualizing the object from historical, political and economic points of view, in order to broaden the understanding of public action, which, in this case, is centered on improving the living conditions of the working class through their salaries. Using teaching remuneration data from the Information System on Public Budgets in Education as an analytical parameter, this work, of a qualitative nature, showed that the state of Paraíba complied with the PSPN in almost the entire historical series, but that the way in which the Federal Government led to the remuneration increase of the working class during the pandemic and influenced significant losses in the purchasing power of teaching professionals. Furthermore, this work highlights two contemporary concerns: the remuneration composition of these professionals, as bonuses, especially the Professional Performance Grant, represent a significant impact; the number of professionals on temporary contracts, contributing to the precariousness of teaching work.

Keywords: Teacher appreciation; teaching career; teachers' remuneration.

* Doutor em educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Integra o Grupo de pesquisa em política e gestão da educação (UFPR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8305-0024>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9425688704530184>. E-mail: marcusquintanilha0@gmail.com.

Remuneración de los profesionales de la enseñanza en el estado de Paraíba: reflexiones desde contextos contemporâneos

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar la remuneración de los profesionales de la enseñanza en la red estatal de Paraíba, tomando como referencia los meses de agosto de los años 2021 y 2023. Epistemológicamente, este trabajo está anclado en la tradición marxista de una investigación desde un Perspectiva crítico-dialéctica, contextualizando el objeto desde puntos de vista históricos, políticos y económicos, con el fin de ampliar la comprensión de la acción pública, que, en este caso, se centra en mejorar las condiciones de vida de la clase trabajadora a través de sus salarios. Utilizando como parámetro analítico los datos de remuneración docente del Sistema de Información sobre Presupuestos Públicos en Educación, este trabajo, de carácter cualitativo, mostró que el estado de Paraíba cumplió con el PSPN en casi toda la serie histórica, pero que la forma en que el El gobierno federal provocó el aumento de la remuneración de la clase trabajadora durante la pandemia e influyó en pérdidas significativas en el poder adquisitivo de los profesionales de la enseñanza. Además, este trabajo destaca dos preocupaciones contemporâneas: la composición de la remuneración de estos profesionales, ya que las bonificaciones, especialmente la Beca por Desempeño Profesional, representan un impacto significativo; el número de profesionales con contratos temporales, contribuyendo a la precariedad del trabajo docente.

Palabras clave: apreciación del maestro; carrera docente; remuneración de los docentes.

INTRODUÇÃO

Seja no âmbito das condições de trabalho, formação, remuneração, ou outros elementos que embasem a carreira docente, reconhece-se que o debate sobre a valorização dos profissionais do magistério em uma sociedade com base no modo de produção capitalista tem na política salarial um pilar de sustentação e um adequado ponto de partida ao tema (Camargo; Gouveia; Gil; Minhoto, 2009; Camargo; Jacomini, 2011).

Ao considerar a carreira como o dispositivo constitucional que efetiva a valorização docente e a política salarial como um elemento central a este debate, o sentido de valorizar (ou não) o profissional do magistério público pela via de sua remuneração não é somente uma decisão pautada na “disponibilidade orçamentária”, mas, sobretudo, um processo decisório de natureza política (Silva, 2021), sendo, portanto, elemento em disputa em um contexto social de luta de classes e suas frações. Se há disputa, há política.

No caso brasileiro, este debate tem contornos de complexidade, na medida em que a oferta da educação básica pública é dada pelos entes subnacionais (estados, municípios e Distrito Federal), restando ao Governo Federal a regulação, a assistência técnica e financeira em caráter suplementar e um cômputo mínimo de matrículas. Mesmo que este estudo não se ocupe especificamente desta questão, a maior participação da União para a manutenção e ampliação das condições de oferta da educação básica é um indicativo de que a agenda política tem este

direito social como uma de suas prioridades e, conseqüentemente, a busca de induzir os demais entes federados a adotarem posturas análogas (Silva, 2021).

A este trabalho, o ponto de partida é a inclusão desta investigação em um programa de pesquisa de maior amplitude, intitulado “Políticas para carreira e remuneração docente: um diálogo entre Brasil e Chile frente às marchas e contramarchas do neoliberalismo¹”, importando à esta autoria a responsabilidade de trilhar um percurso investigativo ao caso da rede estadual da Paraíba. Neste aspecto, o debate da remuneração dos profissionais do magistério da referida rede é o objeto a ser investigado.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é de analisar a remuneração dos profissionais do magistério da rede estadual da Paraíba, tendo como referência os meses de agosto dos anos de 2021 e 2023. No que tange ao recorte temporal, justifica-se pelo fato de que o primeiro ano em análise é o resultado do congelamento dos salários e carreiras propostos pela Lei Complementar n. 173/2020, induzindo os estados e municípios a cumprirem condicionalidades como estas para o recebimento de auxílio emergencial para o combate à Pandemia da Covid-19. O ano de 2023 é o fim da série histórica de parte das análises do projeto de maior amplitude que foi citado anteriormente, no qual este trabalho se vincula.

Epistemologicamente, este trabalho se ancora em uma perspectiva crítico-dialética, pois a busca da essência do fenômeno não é compreendida apenas na análise documental da(s) lei(s), mas um movimento dialético de confronto entre os ditames legais e os aspectos históricos, políticos e econômicos que circundam o objeto investigado. Nesta direção, a compreensão da totalidade na sociedade capitalista, complexa por seus desejos de acumulação e, conseqüentemente, criação/manutenção de desigualdades, carece de um cruzamento de elementos para a composição de uma síntese (temporária) da realidade (Behring; Boschetti, 2011; Silva, 2021).

Na organização os principais elementos a serem analisados, buscou-se debater a análise da política pública, considerando a importância da valorização docente para a qualidade do trabalho e da vida da classe trabalhadora, contextualizando o caso nos pontos de vista histórico, político e econômico no Brasil e na Paraíba. Para a construção de contexto e de informações, optou-se por trabalhar com dados das remunerações dos profissionais do

¹ Pesquisa financiada pelo CNPq.

magistério do Sistema de Informações Sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope), administrado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), reflexões sobre a tabela salarial constante no Anexo I da Lei estadual n. 7.419/2003 (Paraíba, 2003), que regula o Plano de Carreira e Remuneração (PCR) dos profissionais do magistério do estado, e as leis estaduais que balizam os reajustes e a atualidade da tabela salarial, bolsas e gratificações concedidas aos docentes estaduais paraibanos.

Estruturalmente, além desta introdução este artigo propõe três momentos: notas metodológicas sobre a análise proposta, uma leitura crítico-dialética do objeto analisado, considerando o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e a remuneração docente como elementos centrais para a valorização docente e a melhoria da qualidade de vida da classe trabalhadora e o fechamento deste trabalho com as considerações finais (provisórias) sobre o tema.

DELIMITAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

A melhoria das condições de vida da classe trabalhadora docente é uma questão histórica que, dentro do modo de produção capitalista, perpassou por períodos na história da educação brasileira de conquistas e retrocessos (Vicentini; Lugli, 2009). Nesta direção, a natureza qualitativa deste trabalho, apoiada em uma perspectiva crítico-dialética, reconhece que o conhecimento científico é produto da história, uma construção decorrente da relação entre o pesquisador, o objeto e os aspectos que o envolvem dentro de uma realidade histórica (Souza, 2014). O objeto transita entre o todo para as partes, retornando ao todo e realizando um círculo de sínteses, carregando consigo uma relação de dependência de aproximação com a realidade e o reconhecimento da luta dos contrários como fonte de conhecimento.

Neste caminho, apoia-se em Behring e Boschetti (2011) e nas adaptações de Silva (2021) ao buscar um modelo analítico nesta perspectiva que auxilie na compreensão da política educacional e, conseqüentemente, dos efeitos da ação pública para a classe trabalhadora. Neste caso, os pontos de vista históricos, econômicos e políticos postos em diálogo são elementos que ampliam as possibilidades de compreensão qualitativa do objeto imerso no social, considerando o conhecimento como uma realidade provisória e que os enfoques

unilaterais são insuficientes para explicar um fenômeno e, em amplitude analítica, reconhecer a sua essência.

Na questão histórica, busca-se relacionar o surgimento da política às expressões da questão social que possuem papel determinante em sua origem (a política não é a-histórica). O debate econômico traz a perspectiva do efeito das decisões políticas para as condições de vida da classe trabalhadora e, neste caso, da melhoria das condições de oferta da educação pública. Na questão política, entende-se que a preocupação é em reconhecer e identificar as posições tomadas pelas forças políticas em confronto, desde as ações de regulação do Estado na implementação da política de forma direta ou indireta (legislação, assistência técnica, financeira etc.) e as demais ações que puderam auxiliar à sua viabilização, até a atuação do poder local diante da regulação nacional. Neste aspecto, em específico, a leitura política dos aspectos históricos e econômicos é o caminho analítico que busca conduzir a dialética na construção de uma (provisória) síntese.

Na tradição marxista, o movimento dialético não se finda neste trabalho no percurso investigativo ao objeto proposto. A adaptação da proposta de Behring e Boschetti (2011), na observância analítica das políticas sociais, foi inicialmente trazida por Silva (2021) considerando a especificidade dos objetos investigativos que compõem o campo da política educacional. Neste sentido, os pontos de vista histórico, econômico e político elencam aspectos em potencial para auxiliar na compreensão do panorama remuneratório dos profissionais do magistério da rede estadual paraibana, mas não se tem a perspectiva de limitar outras possibilidades de tópicos contextuais. Além disso, mesmo que a autoria de um trabalho se esforce em abordar sistematicamente os pontos de vista de forma individual, é mister que, dada a complexidade de entendimento da ação pública, frequentemente eles se apresentam na análise de forma transversal. Dadas as referidas considerações, elencam-se alguns aspectos capazes de auxiliar no entendimento da ação pública estadual:

Quadro 1 – Tópicos em debate na perspectiva crítico-dialética

Pontos de vista	Leitura analítica
Ponto de vista histórico	Lei Federal Complementar n. 173/2020 no contexto político ultraliberal de condução das políticas sociais frente à Pandemia da Covid-19
Ponto de vista econômico	Arranjos econômicos do Governo Federal, da Paraíba e os possíveis reflexos nos vencimentos e remunerações para a classe trabalhadora.
Ponto de vista político (educacional)	Os contratos docentes, a remuneração dos profissionais efetivos e temporários no comparativo dos anos de 2021 e 2023, o caso da Bolsa

	Desempenho Profissional e as perspectivas contemporâneas na Paraíba e no Brasil, em debate com o PSPN, os vencimentos e a remuneração docente
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Em matéria de fontes de informação, análise documental teve como embasamento o PCR dos profissionais do magistério público do estado da Paraíba (Paraíba, 2003), modificado pelas normativas complementares que, no percurso histórico, modificaram o anexo I da referida lei (tabela salarial), constituindo a parte empírica da análise documental (Paraíba, 2003) suas atualizações desde o ano de 2012, bem como a regulação da Bolsa Desempenho Profissional e a perspectiva de incorporá-la nos vencimentos da classe trabalhadora (Paraíba, 2011a, 2011b, 2022b). Em dados quantitativos, apoia-se nas informações de remuneração docente do Siope – FNDE, disponíveis no relatório “Consulta Remuneração dos Profissionais da Educação – FUNDEB”, relativos aos anos de 2021 e 2023, bem como do quantitativo de docentes em relação à sua vinculação contratual.

REMUNERAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DA PARAÍBA (2021 E 2023)

Concorda-se com Camargo e Jacomini (2011) que, ao menos na intencionalidade constitucional/legal, há um arcabouço de normativas que fundamentam uma perspectiva de valorização dos profissionais da educação e do magistério, constituindo as “garantias jurídicas suficientes para que o professor tenha condições de trabalho, possibilidade de formação e remuneração mínima” (Camargo; Jacomini, 2011, p. 159). Mesmo que esta revisão de legislação tenha sido realizada no ano de 2011, entende-se que este arcabouço foi ampliado, sobretudo com metas específicas no Plano Nacional de Educação (PNE) regulado em legislação nacional (Brasil, 2014), quanto na aplicação de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), especialmente pela subvinculação destinada ao pagamento da remuneração destes profissionais.

O dispositivo central que opera a valorização do magistério é a carreira, sendo a sustentação do tema no âmbito jurídico e, conseqüentemente, de melhoria da qualidade do trabalho e da vida da classe trabalhadora (Camargo; Jacomini, 2011; Grochoska, 2015; Silva, 2019, 2021). Uma das dimensões da carreira que embasam a atratividade e a permanência do magistério na profissão, contribuindo para a melhoria de sua qualidade de vida, é a

remuneração. Para situar esta dimensão no debate conceitual, é preciso diferenciá-lo de vencimentos e salário, como já apontado por Camargo, Gouveia, Gil e Minhoto (2009):

O salário é definido juridicamente como uma retribuição paga diretamente pelo empregador ao empregado pelo tempo de trabalho realizado. Assim, só o montante pago pelo empregador a título de retribuição é considerado “salário” – nos termos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Já o termo “vencimento” é definido legalmente (lei n. 8.112, de 11/12/1990, art. 40) como “retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei”. Os vencimentos dos cargos efetivos são irredutíveis e, para cargos de mesma atribuição ou de atribuição semelhante na mesma esfera administrativa, é garantida isonomia. O conceito de “remuneração”, por sua vez, pode ser definido como o montante de dinheiro e/ou bens pagos pelo serviço prestado, incluindo valores pagos por terceiros. A remuneração é a soma dos benefícios financeiros, dentre eles o salário, acordada por um contrato assinado entre empregado e empregador. O salário é, assim, uma parte da remuneração. No caso do magistério público, a remuneração é composta pelos vencimentos do cargo, acrescida de vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei, em outras palavras, o salário [...] mais as vantagens temporais, as gratificações, o auxílio transporte etc. (Camargo; Gouveia; Gil; Minhoto, 2009, p. 342).

Ou seja, no caso do funcionalismo público, os vencimentos são valores fixados em lei, irredutíveis e com proteção jurídica, tanto no sentido da garantia de ser uma parte conquistada da remuneração do servidor público, como no impacto futuro deste rendimento na futura aposentadoria. Por remuneração, o debate se amplia com as vantagens pecuniárias que, apesar de serem definidas por alguma normativa jurídica, podem ser retirados, tais como auxílios, gratificações, bolsas, entre outros. Esta última questão é particularmente importante ao objeto a ser analisado neste trabalho, pelo perfil de composição da remuneração dos profissionais do magistério da rede estadual paraibana.

Se os vencimentos são a composição da remuneração que tem maior proteção jurídica, o contexto do Piso Salaria Profissional Nacional (PSPN) é pertinente para compor um debate sobre remuneração. Desde o advento da lei do PSPN (Brasil, 2008), os vencimentos se situam como base norteadora da regulamentação, no qual, a cada ano, há a fixação/atualização de um PSPN nacional para a formação mínima de nível médio na modalidade Normal a uma jornada máxima de 40 horas (Brasil, 2008). Sua dinâmica de atualização anual está vinculada ao valor anual mínimo definido nacionalmente para os anos iniciais do ensino fundamental urbano (VAA-MIN) definido pela previsão do montante arrecadado pelo Fundeb, lógica mantida para o Novo Fundeb permanente (Brasil, 2020a). A Advocacia Geral da União, por meio da

Controladoria Geral da União, definiu na Nota Técnica nº 36/2009, que esse percentual deveria ser calculado utilizando-se o crescimento apurado do VAAF-MIN entre os dois exercícios consecutivos mais recentes. Dessa forma, os reajustes foram processados, no mínimo, com base no critério fixado pela lei supracitada desde o ano de 2013.

No caso dos vencimentos da carreira do magistério do Estado da Paraíba, a leitura inicial indica que, considerando somente os vencimentos, o estado não cumpriu o PSPN em toda a trajetória analisada. Apenas a partir do ano de 2013 que o ponto de partida da tabela salarial do Plano de Carreira e Remuneração (PCR) passou a estar alinhado com o PSPN. Mesmo assim, a ausência de reposição/reajuste no ano de 2016, prejudicou o alinhamento da tabela salarial com o parâmetro de referência proposto legalmente em regulação nacional (Brasil, 2008)².

Nos anos de 2013 e 2017, a política salarial do estado foi readequada, na direção de cumprir o PSPN. Nos demais anos, é evidenciada a estratégia de balizar os vencimentos de acordo com a previsão legal, cenário que só é interrompido a partir do ano de 2022. Contudo, essa interrupção não é necessariamente por uma ampliação de vencimentos acima do PSPN, mas pela incorporação de Bolsa de Desempenho Profissional, a serem debatidas na seção seguinte. É necessário observar que, nos anos de 2014 e 2017, mesmo que no site do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Educação do Estado da Paraíba haja a informação, optamos por suprimi-la, haja vista que não foram encontradas as leis que normatizaram os reajustes dos vencimentos.

Tabela 1 – Vencimentos iniciais e variações percentuais dos profissionais do magistério do estado da Paraíba em comparação com o PSPN – 2012 - 2023

Ano	PSPN 40 horas	Variação	Vencimentos iniciais proporcionais ³	Variação
2012	R\$ 1.450,75	22,2%	R\$ 1.384,00	12,1%
2013	R\$ 1.567,00	8,0%	R\$ 1.567,08	13,2%
2014	R\$ 1.697,39	8,3%	*	*
2015	R\$ 1.917,78	13,0%	R\$ 2.033,33	19,8%
2016	R\$ 2.135,64	11,4%	R\$ 2.033,33	0,0%

² O Plano de Carreira e Remuneração do Grupo Ocupacional do Magistério prevê uma jornada de 30 horas semanais, com a formação mínima em licenciatura na área (a tabela salarial inclui docentes Classe A, com nível médio na modalidade normal, mas é uma carreira em extinção). Para fins de contratação atual, consideram-se as classes B (graduação) e as progressões nas classes C (especialização), D (mestrado) e E (Doutorado).

³ Por ser uma jornada de 30 horas, calculou-se proporcionalmente os vencimentos relativos à uma jornada fictícia de 40 horas semanais.

2017	R\$ 2.298,80	7,6%	*	*4
2018	R\$ 2.455,35	6,8%	R\$ 2.455,33	6,8%
2019	R\$ 2.557,74	4,2%	R\$ 2.557,74	4,2%
2020	R\$ 2.886,24	12,8%	R\$ 2.886,24	12,8%
2021	R\$ 2.886,24	0,0%	R\$ 2.886,24	0,0%
2022	R\$ 3.845,63	33,24%	R\$ 4.134,69	43,3%
2023	R\$ 4.420,23	14,9%	R\$ 4.752,42	14,9%

Fonte: Paraíba (2012, 2013, 2015, 2017, 2018a, 2019, 2020, 2022b, 2023). FNDE (2023). Atualizado pelo autor (2023).

O cumprimento do PSPN por parte dos estados e municípios tem relação direta com o Plano Nacional de Educação (PNE). Notadamente, a meta 18, constante no anexo da lei reguladora (Brasil, 2014) indica que a existência de Planos de Carreira e Remuneração (PCR) deva ser acompanhada pelo PSPN como padrão de referência. Neste sentido, o cumprimento do piso passou a ser uma orientação nacional para fins de melhoria da educação pública brasileira e das condições de vida da classe trabalhadora no viés do planejamento da educação nacional em período decenal posterior à sanção da lei.

Contudo, de acordo com o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2022), elaborado com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a Pesquisa de Informações Básicas Estaduais (Estadic), a Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic) e o Censo Escolar da Educação Básica, dentre os oito indicadores utilizados para o mapeamento da meta 18 do PNE, quatro foram referentes às redes estaduais e os demais aos entes federados subnacionais, no qual, devido à especificidade do objeto deste trabalho, dedica-se a descrever o resultado de três: existência de PCR, carga horária para interação com estudantes e cumprimento do PSPN. De acordo com o panorama apresentado, mesmo que 100% das redes estaduais tenham leis que regulamentem seus PCRs, apenas 85% preveem 2/3 como limite máximo de carga horária de professores com interação com educandos e 70,4% dos estados cumprem o PSPN como padrão de referência nas tabelas salariais. No caso da Paraíba, ente federado central deste trabalho, além dos avanços e retrocessos do cumprimento do PSPN exibidos na tabela 1, o estado tem o seu PCR em vigência e a jornada semanal de 30 horas é composta por 20 horas para a interação com os educandos, sendo reservadas 10 horas para estudos, planejamento, avaliação e outras atividades (Paraíba, 2003).

⁴ Informação não encontrada.

Apesar de a existência dos PCRs não estar universalizada no âmbito municipal, há um percentual de cumprimento dos indicadores trabalhados pelo referido relatório superior, se comparado aos estados. Notadamente, todos os municípios paraibanos têm PCR regulamentado, 90,6% o limite máximo de 2/3 de carga horária com atividades diretas com os estudantes e 91,9% dos casos com o PSPN embasando a tabela salarial, percentuais acima da média nacional (95,7%, 74,2% e 74,2%, respectivamente).

O caso da Paraíba tem outras nuances que carecem de citação. Uma delas é relativa ao cumprimento da Meta 17 do PNE, que objetiva equiparar a média remuneratória da classe trabalhadora docente aos demais profissionais em que a exigência de formação seja análoga. De acordo com Craveiro (2022), o estado guarda uma das menores médias remuneratórias, tanto na consideração de todos os seus docentes como na estratificação entre efetivos e temporários. Contudo, é um dos cinco estados que, ao considerar toda a classe trabalhadora do magistério (estado, município, efetivos e temporários do ensino público), cumprem os requisitos propostos pela referida meta.

O cenário apresentado pelo relatório embasa algumas evidências de Masson (2017) sobre a relação entre desigualdade socioeconômica e modelos de plano de carreira que valorizam seus profissionais. A autora não diminui a importância do desenvolvimento econômico regional como fator decisivo para a melhoria das condições de vida da classe trabalhadora pela venda de sua força de trabalho, mas a relativiza ao indicar que somente três estados da Região Sul e Sudeste tem melhores coeficientes de progressão na carreira. O relatório do Ministério da Educação evidencia que, de modo geral, o percentual de cumprimento da meta 18 no Nordeste é melhor que nas regiões Sul e Sudeste, tanto no caso dos municípios quanto nos estados, corroborando com as constatações de Masson (2017). Em que pese a importância do potencial financeiro do ente federado, tais aspectos demarcam o sentido político da valorização docente como posicionamento governamental nacional e local.

Contudo, o contexto histórico e político do ano de 2020 reservou uma condução, em nível federal, da Pandemia da Covid-19 que afetou diretamente a qualidade de vida da classe docente, incluindo o caso paraibano. Em um período político após a destituição da Presidente Dilma Vana Rousseff sem a comprovação de crime de responsabilidade no ano de 2016, o país atravessou um período fortemente inclinado aos ditames do mercado e, em termos de política

econômica, pautados na austeridade fiscal, reduzindo os investimentos em políticas sociais e a alocação de recursos para o financiamento da educação (Silva, 2020, 2021). A evidente retirada de direitos dos trabalhadores teve como um de seus símbolos normativos a Lei Federal Complementar n. 173/2020, vinculando o repasse financeiro complementar de auxílio ao combate à crise sanitária vivida no período à suspensão dos dias trabalhados para o gozo de licenças, progressões, quinquênios e afins, bem como as reposições e reajustes salariais aos servidores públicos dos entes federados que aderissem ao programa de complementação financeira.

A tabela abaixo promove um comparativo entre a remuneração dos profissionais do magistério paraibano entre os meses de agosto do ano de 2021 e 2023. Primeiramente, reitera-se o cuidado da atualização monetária, utilizando o Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) como indexador, corrigindo os valores de 2021 em 14,24%. Na tabela, é possível compreender que, primeiramente, a remuneração dos estatutários em 2021 corresponde a 85,4% dos valores de 2023, ou seja, em termos reais, uma diferença de 14,6%. Em relação aos temporários, essa proporção é de 74,6% no mesmo comparativo, indicando que, a proposição de precarização remuneratória proposta em nível nacional no contexto pandêmico ofereceu aos profissionais do magistério um contexto de desvalorização remuneratória considerável.

A variabilidade das remunerações em relação à média é alta em todos os cenários, explicada pelo quarto quartil dos profissionais, em que reside, além dos vínculos estatutários de maior avanço na carreira, os profissionais temporários que exercem funções gratificadas de confiança, tais como direção de escola e funções em gerência educacional.

Tabela 2 – Vencimentos iniciais e variações percentuais dos profissionais do magistério do estado da Paraíba em comparação com o PSPN – 2012 - 2023

Estatísticas	Efetivo 2023	Efetivo 2021	Temporário 2023	Temporário 2021
Vínculos	9506	9768	7996	7435
Média	R\$ 6.930,31	R\$ 5.921,80	R\$ 3.467,59	R\$ 2.583,45
Desvio padrão	1436,88	1041,3204825	733,53	584,2619305
Coeficiente de Variação	20,7%	17,6%	21,2%	22,6%
Até 25%	R\$ 5.825,37	R\$ 2.027,76	R\$ 3.006,26	R\$ 5.159,39
Entre 25% e 50%	R\$ 6.707,25	R\$ 2.301,94	R\$ 3.171,26	R\$ 5.842,75
Entre 50% e 75%	R\$ 7.671,05	R\$ 3.255,84	R\$ 4.126,26	R\$ 6.501,91
Acima de 75%	R\$ 19.962,99	R\$ 10.567,20	R\$ 8.491,16	R\$ 14.455,18

Fonte: FNDE (2021, 2023). Atualizado pelo autor (2023).

Como essência ideológica e de operação política, neoliberalismo não tem em si um apego à valorização da carreira estatutária do serviço público, mas uma perspectiva de terceirização, flexibilidade de contratos, parcerias com a iniciativa privada e outras ações que caminham na direção de precarizar o trabalho docente, tendendo a tornar o profissional do magistério um empreendedor de si (Silva, 2023). Em contexto ultraliberal, como o vivido no Brasil entre os anos de 2019 e 2022, o desapego à valorização do servidor público é acompanhado de uma ausência de solidariedade e os discursos de ódio às minorias (Antunes, 2020).

O posicionamento da autoria deste trabalho é de que a ruptura com a lógica do capitalismo, a financeirização da riqueza e o atendimento aos ditames do mercado não aconteceu nos três governos anteriores ao golpe. Todavia reconhece-se que os avanços das políticas sociais/educacionais, seja na concepção, formulação e execução dos programas, quanto na busca da garantia de proteção mínima à população brasileira (incluindo a classe trabalhadora docente) diferenciam o neoliberalismo praticado pelos governos petistas dos seus antecessores (Gomes; Silva; Oliveira, 2019). Contudo, desde o ano de 2016, experimenta-se na história da educação brasileira uma retomada das orientações políticas da década de 1990, implicando na ampliação de contratos precários e a diminuição do poder de compra da classe trabalhadora. Com efeito, este cenário reverberou em vários planos de carreira no Brasil, tanto no que tange à sua estagnação como à sua reformulação (Silva, 2021).

No caso da Paraíba, autores como Souza (2018) e Leite (2019) já manifestavam a preocupação com o avanço da lógica empresarial na educação pública, os sistemas de *accountability*, as políticas de bonificação e ampliação das gratificações e bolsas, intensificando a terceirização e a privatização de uma parte da oferta educacional. Nesta década histórica e politicamente conturbada, a Paraíba, através das ações locais, também apresentou reflexos de precarização.

A título de exemplificação, a composição da remuneração dos profissionais do magistério paraibano foi se constituindo com uma série de gratificações que evidenciam bônus e responsabilização por práticas cotidianas da profissão: a Bolsa de Desempenho Profissional, regulada legalmente pelo estado (Paraíba, 2011b), é variável de acordo com o nível e a classe do docente (estágio de avanços e progressões na carreira); a Bolsa Cidadã foi normatizada com o

Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (Paraíba, 2018b), sendo um incentivo pago aos profissionais que estendam o seu vínculo de 30 para 40 horas, com valor atual de R\$ 1.000,00; a Bolsa Incentivo do Programa de Modernização e Eficiência da Gestão de Aprendizagem da Paraíba, R\$ 150,00 para professores que cumprirem prazos burocráticos no sistema SABER (Paraíba, 2017b); Gratificação de Hora aula, para professores que ampliem de 30 para 40 horas, recebe as 10 horas proporcionais aos vencimentos atuais, na forma de gratificação, previsto em PCR (Paraíba, 2003), e; Gratificação temporária docência, R\$ 380,00 para prestadores de serviço (professores temporários), definidas anualmente por Decreto Estadual.

O aumento dos vencimentos no ano de 2022 tem outra explicação. A sanção da Lei Estadual n. 12.411/2022 foi uma conquista pois, paulatinamente, a Bolsa Desempenho Profissional será incorporada aos vencimentos da classe docente trabalhadora. Esta bolsa, criada no ano de 2011 (Paraíba, 2011a, 2011b), se constituiu em um bônus por atuação na docência. Inicialmente, o valor universal de R\$ 230,00 foi historicamente sendo ampliado, até se tornar um símbolo de distinção entre as classes e níveis na carreira, pois, quanto maior os avanços e progressões, maior o valor da bolsa, como mostra a tabela abaixo, atualizada em janeiro do ano de 2023 (Paraíba, 2022b).

Tabela 2 – Tabela de Bolsa Desempenho Profissional dos profissionais do magistério do estado da Paraíba - 2023

REF. JAN 2023	I	II	III	IV	V	VI	VII
Classe A	R\$ 867,64	R\$ 887,39	R\$ 907,54	R\$ 928,09	R\$ 949,05	R\$ 970,43	R\$ 992,24
Classe B	R\$ 966,40	R\$ 988,13	R\$ 1.010,29	R\$ 1.032,90	R\$ 1.055,95	R\$ 1.079,47	R\$ 1.103,46
Classe C	R\$ 1.075,04	R\$ 1.098,94	R\$ 1.123,32	R\$ 1.148,18	R\$ 1.173,55	R\$ 1.199,42	R\$ 1.225,81
Classe D	R\$ 1.194,54	R\$ 1.220,83	R\$ 1.247,66	R\$ 1.275,01	R\$ 1.302,90	R\$ 1.331,36	R\$ 1.360,39
Classe E	R\$ 1.326,00	R\$ 1.354,92	R\$ 1.384,42	R\$ 1.414,50	R\$ 1.445,19	R\$ 1.476,50	R\$ 1.508,43

Fonte: Paraíba (2022b).

A incorporação citada prevista seria de 20% a cada ano, prevendo, progressivamente, a totalidade da bolsa desempenho nos vencimentos da classe trabalhadora em um prazo de 5 anos, a contar de junho de 2022. Apesar de o acordo ter sido uma conquista

importante da classe trabalhadora, até o mês de setembro de 2023, somente a primeira parcela foi incorporada, o que explica o reajuste nominal de 43,3% entre os anos de 2021 e 2023.

Em uma sociedade capitalista, a remuneração é tida não somente como um elemento de distinção e valorização social do trabalho, mas as possibilidades econômicas de acesso à bens que possibilitem maior qualidade de vida. Todavia, as bolsas, gratificações e afins que venham a compor a remuneração são de proteção jurídica frágil, isto é, passíveis de perda a partir de decisões políticas. No caso dos vencimentos, além de comporem de início a base de descontos previdenciários para a aposentadoria, tem proteção jurídica robusta, sendo o símbolo de uma conquista e proporcionando melhor segurança remuneratória e condições de aposentadoria futura.

Neste sentido, se coloca em debate o papel da lei como representação/construção histórica. Em si, a sanção de uma lei não resolve os problemas, mas possibilitam “construir uma nova representação dos problemas que implementam as condições sociopolíticas de seu tratamento pela sociedade e estrutura, dessa mesma forma, a ação do Estado” (Muller; Surel, 2002, p. 29). Contudo, é pressuposto que, no caso da lei, “se faz necessária também para que a sociedade se coloque frente a seus direitos, ou seja, as leis criam uma condição humana de disposição às lutas e enfrentamentos, necessários para conquistas e avanços históricos (Grochoska, 2015, p. 51).

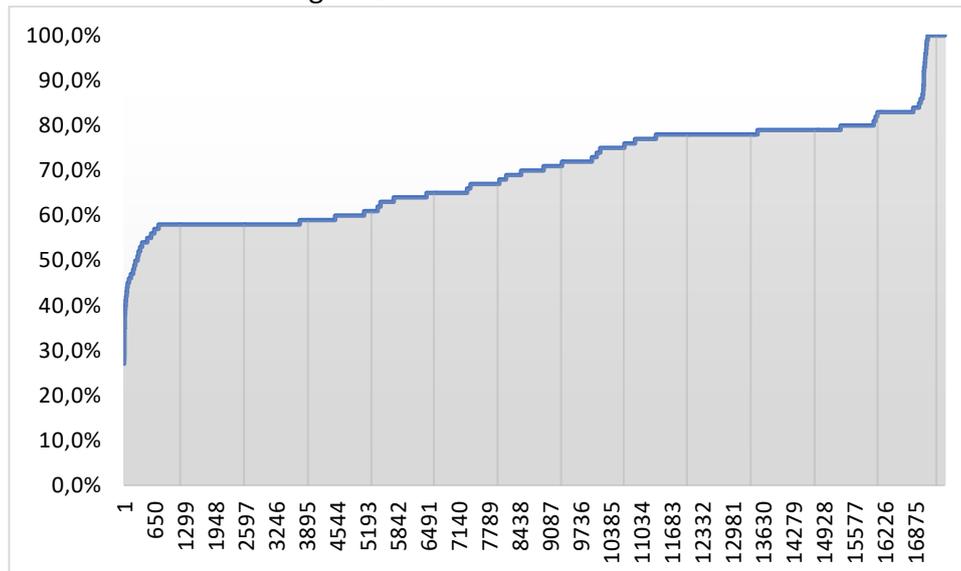
As afirmativas de Muller e Surel (2002) e Grochoska (2015) convergem na direção de entendimento de que as ações públicas que, em determinado momento histórico, conceberam uma política pública como prioridade, são resultados de múltiplos fatores provenientes de uma disputa política tensionada por diversos segmentos da sociedade e da política, conforme o percurso histórico e as decisões políticas apresentadas até aqui indicam. A tomada de decisão do Poder Público, caracterizada como uma busca de consensos possíveis diante da luta de classes e em frações de classe, representa o resultado provisório da disputa por hegemonia em determinado momento histórico, assim como as políticas públicas para a valorização do magistério e melhoria de suas condições de vida.

Se a compreensão da perspectiva do Estado acerca de seus posicionamentos frente a uma demanda perpassa pela análise de sua ação (Muller; Surel, 2002), a lei e as conquistas, especialmente no caso dos vencimentos, é instrumento e resultado de lutas em que as pressões

sociais podem induzir a ações de política pública que evidenciem a inscrição na agenda de uma nova prioridade em detrimento de outras, implicando em uma ausência de ação, que também é ação (Muller; Surel, 2002). Conquistar reajustes e reposições inflacionárias pela via da ampliação dos vencimentos é uma vitória da classe trabalhadora.

No que se refere aos vencimentos, destaca-se que a política salarial é definida em cada esfera administrativa de acordo com as políticas educacionais vigentes. Ou seja, assim como as outras tomadas de posição estatais estão imbricadas à força política organizada dos trabalhadores(as) em educação, às demandas historicamente construídas em âmbito nacional e local, à capacidade de arrecadação e execução orçamentária e às concepções de educação que norteiam a ação pública, a melhoria da qualidade de vida da classe trabalhadora também se insere neste contexto. No caso da Paraíba, os vencimentos compõem a parte majoritária da remuneração, mas, em média, apenas 70% da remuneração, cenário que já é uma preocupação de outras pesquisas (Silva, 2019, 2021; Lisboa, 2018; Craveiro, 2022), pois indica dois caminhos: de um lado, os vencimentos se achatando ao se aproximar do PSPN como teto, e não piso; de outro, a fragilidade jurídica da composição das remunerações dos profissionais do magistério sendo ampliadas por gratificações que, para além de seu caráter efêmero e de possível volatilidade, não contribui para a aposentadoria futura dos profissionais.

Gráfico 1 – Impacto percentual dos vencimentos na remuneração dos profissionais do magistério do estado da Paraíba – ago./2023



Fonte: Siope (2023). Dados trabalhados pelo autor (2023).

Na relação da remuneração com os vencimentos, esta pesquisa, bem como as demais citadas anteriormente, evidenciam que o debate é mais amplo, pois a composição remuneratória para além dos vencimentos tende a contribuir para a insegurança financeira da classe trabalhadora, justamente pela fragilidade jurídica que regem as gratificações, bolsas e demais recursos desta natureza.

Outro aspecto que continua a ser preocupante no Brasil e, para o caso paraibano, toma-se a preocupação análoga, é o crescimento dos contratos precários. No comparativo entre os anos de 2008 e 2016, Silva (2019) já demonstrava que, mesmo com o crescimento dos vínculos estatutários, os contratos temporários já apresentavam uma demanda de crescimento em maior velocidade, evidenciado em pesquisa recente de Craveiro (2022). No caso paraibano, ao pensar somente na vinculação profissional, pouco mais de 45% dos contratos de trabalho são de caráter temporário.

Mesmo que, no momento em que apresentamos estas análises, haja edital de concurso aberto para o provimento de vagas dos profissionais do magistério estadual paraibano, a preocupação com a uberização da educação, salientada por Antunes (2020) como um reflexo da flexibilização dos contratos trabalhistas, caminha na contramão de um contexto de valorização docente, tanto no que se refere à segurança de empregabilidade quanto na proteção da renda conquistada pela classe trabalhadora (especialmente no âmbito do crescimento vertiginoso das gratificações e afins).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi de analisar a remuneração dos profissionais do magistério da rede estadual da Paraíba, tendo como referência os meses de agosto dos anos de 2021 e 2023. Mesmo com as mudanças de agenda do Governo Federal, o estado se mostrou resistente para, ao menos, manter a indicação de cumprimento do PSPN como parâmetro de referência da tabela salarial do PCR dos seus profissionais do magistério.

A questão da remuneração e, especificamente dos vencimentos, regulada pela União e executada pelos entes federados, tem gerado uma tensão entre a decisão política de o Governo Federal tomar para si (ou não) a responsabilidade de amenização das assimetrias econômicas regionais e o respeito à autonomia federativa prevista constitucionalmente

(Fernandes, 2013). Em outras palavras, a regulação pela União e a execução por parte dos entes subnacionais é um desafio de condução da educação brasileira para objetivos comuns, sobretudo no âmbito da disputa política local.

Não há conquista definitiva. O produto da história é proveniente da luta de classes e suas frações. No caso da educação paraibana, o contexto histórico, político e econômico nacional precisa ser mantido sob a pressão social, mas, em âmbito local, algumas lutas estão pela frente em caráter emergencial, da qual se destacam a efetividade da lei n. 12.411/2022, incorporando o 80% restante da Bolsa Desempenho Profissional aos vencimentos da classe trabalhadora docente e a conquista de novos concursos e contratações por contratos estatutários, buscando reverter o cenário de milhares de contratações temporárias. Estas são as principais preocupações colhidas neste trabalho no que se refere à remuneração, a serem desenvolvidas em continuação desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2 Ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.
- BRASIL. Advocacia Geral da União. Nota técnica n. 36 de 30 de dezembro de 2009. **Interpretação do Artigo 5º da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais de magistério público da educação básica**. 2009.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. – Brasília, DF: Inep, 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 14.113, 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. 2020a. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei Complementar n. 173, de 28 de maio de 2020. Estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, e dá outras providências. 2020b. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 mai. 2020.

BRASIL. **Banco Central do Brasil**. Calculadora do Cidadão. Disponível em: <https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADAOPublico/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores&aba=1>. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. **Consulta à remuneração dos profissionais do magistério**. Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação. Brasília: Ministério da Educação, 1968. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde-sistemas/sistema-siope-apresentacao/siope-apresentacao>. Acesso em: 30 ago. 2023.

CAMARGO, Rubens Barbosa; GOUVEIA, Andrea Barbosa; GIL, Juca; MINHOTO, Maria Aparecida Pedra. Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 341-363, maio/ago. 2009. DOI: 10.21573/vol25n22009.19501.

CAMARGO, Rubens Barbosa; JACOMINI, Marcia Aparecida. Carreira e salário do pessoal docente da educação básica: algumas demarcações legais. **Educação em foco**, Belo Horizonte, ano 14, nº 17 p. 129-167, jul. 2011. DOI: 10.24934/eef.v14i17.106.

CRAVEIRO, Rogério Lopes. **Remuneração docente**: análise da desigualdade entre as redes públicas de educação básica. 2022. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

FERNANDES, Maria Dilméia Espíndola. A valorização dos profissionais da educação básica no contexto das relações federativas brasileiras. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 1095-1111, 2013. DOI: 10.1590/S0101-73302013000400005.

FERNANDES, Maria Dilméia Espíndola. Em tempo de valorização dos profissionais da educação. In: **Valorização dos profissionais da educação**: formação, remuneração. Carreira e condições de trabalho. GOUVEIA, Andrea Barbosa (org.). 1. Ed. Editora Appris, Curitiba, 2015, p. 13 – 36.

GOMES, Sandra; SILVA, André Luís Nogueira da; OLIVEIRA, Flávia Costa. Governos partidários e políticas educacionais no Brasil do século XXI: a eficácia da democracia. In: ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo; FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de (Orgs.). **As políticas da política**: desigualdades e inclusão nos governos do PSDB e do PT. São Paulo: Editora Unesp, 2019, p. 217-243.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. **Políticas educacionais e a valorização do professor**: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR. 2015. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. **Programa de educação integral na Paraíba**: uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal. 2019. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MASSON, Gisele. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p.849-864, jul./set. 2017. DOI: 10.1590/ES0101-73302017169078.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **Análise das políticas públicas**. Tradução de Agemir Bavaresco e Alceu Ravello Ferraro. Coleção Desenvolvimento Social. Pelotas: Educat, 2002.

PARAÍBA. Governo do Estado. Lei n. 7.419 de 15 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração para o Grupo Ocupacional Magistério do Estado da Paraíba, e dá outras providências. **Diário Oficial do estado da Paraíba**, João Pessoa, PB, 15 out. 2003.

PARAÍBA. Governo do Estado. Decreto n. 32.160 de 26 de maio de 2011. Concede Bolsa de Desempenho Profissional aos servidores do Grupo Ocupacional Magistério, nos termos que especifica, e dá outras providências. 2011a. **Diário Oficial do estado da Paraíba**, João Pessoa, PB, 27 maio 2011.

PARAÍBA. Governo do Estado. Lei n. 9.383 de 15 de julho de 2011. Institui a Bolsa de Desempenho Profissional, no âmbito do Poder Executivo Estadual, e dá outras providências. 2011b. **Diário Oficial do estado da Paraíba**, João Pessoa, PB, 17 jul. 2011.

PARAÍBA. Governo do Estado. Lei n. 9.703 de 14 de maio de 2012. Institui a data base, define reajuste para o servidor público estadual e dá outras providências. 2012. **Diário Oficial do estado da Paraíba**, João Pessoa, PB, 15 maio 2012.

PARAÍBA. Governo do Estado. Lei n. 9.974 de 25 de abril de 2013. Institui a data base, define reajuste para o servidor público estadual e dá outras providências. 2012. **Diário Oficial do estado da Paraíba**, João Pessoa, PB, 15 maio 2012.

PARAÍBA. Governo do Estado. Lei n. 10.460 de 07 de maio de 2015. Define o reajuste do servidor público estadual e dá outras providências. 2015. **Diário Oficial do estado da Paraíba**, João Pessoa, PB, 08 maio 2015.

PARAÍBA. Governo do Estado. Lei n. 10.920 de 21 de junho de 2017. Institui no âmbito do Poder Executivo Estadual, o Programa de Modernização e Eficiência da Gestão da Aprendizagem na Paraíba. 2017b. **Diário Oficial do estado da Paraíba**, João Pessoa, PB, 23 jun. 2017.

PARAÍBA. Governo do Estado. Lei n. 11.100 de 06 de abril de 2018. Estabelece valores para Tabela de Vencimento do Magistério na forma da Lei n. 7.419, de 15 de outubro de 2003, e estabelece novo valor mínimo para o vencimento e soldo de servidores estaduais e dá outras providências. 2018a. **Diário Oficial do estado da Paraíba**, João Pessoa, PB, 12 abr. 2018.

PARAÍBA. Governo do Estado. Lei n. 11.094 de 22 de março de 2018. Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. 2018b. **Diário Oficial do estado da Paraíba**, João Pessoa, PB, 23 mar. 2018.

PARAÍBA. Governo do Estado. Lei n. 11.310 de 08 abr. 2019. Define reajuste para categorias profissionais que especifica. 2019. **Diário Oficial do estado da Paraíba**, João Pessoa, PB, 10 abr. 2019.

PARAÍBA. Governo do Estado. Lei n. 11.691 de 13 de maio de 2020. Define o reajuste para o servidor público estadual do Poder Executivo e dá outras providências. 2020. **Diário Oficial do estado da Paraíba**, João Pessoa, PB, 14 maio 2020.

PARAÍBA. Governo do Estado. Lei n. 12.240 de 09 de março de 2022. Define o reajuste para o servidor público estadual do Poder Executivo e dá outras providências. 2022a. **Diário Oficial do estado da Paraíba**, João Pessoa, PB, 12 mar. 2022.

PARAÍBA. Governo do Estado. Lei n. 12.411 de 07 de outubro de 2022. Incorpora ao vencimento do grupo ocupacional magistério o valor correspondente a 20% (vinte por cento) do valor que atualmente está sendo pago a título de Bolsa Desempenho para a referida categoria profissional. 2022b. **Diário Oficial do estado da Paraíba**, João Pessoa, PB, 08 out. 2022.

PARAÍBA. Governo do Estado. Lei n. 12.694 de 15 de junho de 2023. Define a correção do salário mínimo, o Piso do Magistério, e dá outras providências. 2023. **Diário Oficial do estado da Paraíba**, João Pessoa, PB, 16 jun. 2023.

SILVA, Marcus Quintanilha da. Fundeb, remuneração docente e dívida pública: uma discussão sobre disputa pelo fundo público (2008 – 2016). **RBPAAE**, v. 36, n. 2, p. 649 - 669, mai./ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol36n22020.101088>.

SILVA, Marcus Quintanilha da. **Valorização do magistério e austeridade fiscal em Curitiba**. 2021. 120 f. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

SILVA, Marcus Quintanilha da. A constituição do homem empresarial nos planos de carreira dos profissionais do magistério: uma proposta de matriz analítica. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 8, p. 1–18, 2023. DOI: [10.5212/retepe.v.8.21754.011](https://doi.org/10.5212/retepe.v.8.21754.011).

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Políticas governamentais para a educação básica na Paraíba: a privatização como estratégia de hegemonia. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp3, p. 1340–1354, 2018. DOI: [10.22633/rpge.v22iesp3.12017](https://doi.org/10.22633/rpge.v22iesp3.12017).

SOUZA, José Vieira de. Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais: uma relação em permanente construção. In: CUNHA, Célio de; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da; (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. 1. Ed. Brasília, DF, 2014, p. 1-14.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

Recebido em: *Dezembro/2023*.

Aprovado em: *Julho/2024*.

O fechamento das escolas do campo e a dissonância com a legislação

Beatriz Souza Barral*, Fabrício Vassali Zanelli** e Dileno Dustan Lucas de Souza***

Resumo

As escolas do campo são espaços importantes da organização da vida social nas comunidades camponesas. Entretanto, as últimas décadas foram marcadas, de um lado, por um expressivo fechamento dessas escolas e, de outro lado, por um conjunto de ações de resistência e de proposição de diretrizes, normativas e políticas públicas por parte dos movimentos sociais do campo. Este artigo objetiva contrastar os marcos normativos da Educação do Campo com a análise dos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do período entre 1998-2021. Em termos metodológicos, os dados quantitativos sobre o fechamento das escolas do campo e urbanas foram tabulados e analisados. Em seguida, estes dados foram analisados à luz de referenciais teóricos que assinalam a importância das escolas do campo e problematizam essa escolha política dos grupos de poder hegemônicos. As escolas multisseriadas, a pedagogia da alternância e a formação de educadores do campo são destacadas como ações relevantes para enfrentar o problema e propor alternativas.

Palavras-chave: educação do campo; classe multisseriada; fechamento das escolas.

The closure of countryside schools and dissonance with legislation

Abstract

Rural schools are important spaces for organizing social life in peasant communities. However, the last few decades have been marked, on the one hand, by a significant closure of these schools and, on the other hand, by a set of resistance actions and the proposal of guidelines, regulations and public policies by rural social movements. This article aims to contrast the normative frameworks of Rural Education with the analysis of data made available by the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) for the period between 1998-2021. In methodological terms, quantitative data on the closure of rural and urban schools were tabulated and analyzed. In the sequence, these data were contrasted with references that problematize this political choice and highlight the importance of rural schools. Multigrade schools, alternation pedagogy and the training of rural educators are highlighted as relevant actions to face the problem and propose alternatives.

Keywords: field education; multigraded class; school closures.

El cierre de las escuelas de campo y la disonancia con la legislación

Resumen

Las escuelas rurales son espacios importantes para organizar la vida social en las comunidades campesinas. Sin embargo, las últimas décadas han estado marcadas, por un lado, por un importante cierre de estas escuelas y, por

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9703-229X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1232059390535399> E-mail: bsbarral@gmail.com.

** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do Departamento de Educação da UFV. Membro do Núcleo de Educação do Campo e Agroecologia (ECOA/UFV). ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0214-0738>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8187785578302377> E-mail: fabricao.zanelli@ufv.br.

*** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6053-8273>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0438813085386094>. E-mail: dilenodustan@gmail.com.

el otro, por un conjunto de acciones de resistencia y propuesta de lineamientos, normativas y políticas públicas por parte de los movimientos sociales rurales. Este artículo tiene como objetivo contrastar los marcos normativos de la Educación Rural com el análisis de datos puestos a disposición por el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), del período comprendido entre 1998-2021. En términos metodológicos, se tabularon y analizaron datos cuantitativos sobre el cierre de escuelas rurales y urbanas. A continuación, estos datos fueron contrastados con referencias que problematizan esta elección política y resaltan la importancia de las escuelas rurales. Las escuelas multigrado, la pedagogía de la alternancia y la formación de educadores rurales se destacan como acciones relevantes para enfrentar el problema y proponer alternativas.

Palabras clave: educación rural; clases multigrado; cierres de escuelas.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino reconhecida nacionalmente a partir dos enfrentamentos de movimentos sociais populares ligados à luta pela terra, sendo o mais conhecido deles o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Com o fortalecimento das lutas dos povos do campo, das águas e das florestas por uma educação referenciada em seu modo de vida e trabalho, a educação do campo se expande e ganha força, seja nas escolas de educação básica quanto nas legislações educacionais e no campo da pesquisa acadêmica. Estas lutas emergem para enfrentar velhos dilemas, há muito tempo denunciados: “O povo estava sujeito a pressões para “reformatar” sua cultura segundo normas vindas de cima, a alfabetização suplantava a transmissão oral, e o esclarecimento escorria dos estratos superiores aos inferiores – pelo menos era o que se supunha” (Thompson, 2010, p.13).

Realizada quatro anos antes da promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” realizada em Luziânia-GO no ano de 1998 é um marco desta caminhada. (Arroyo et al., 2004) A partir daí, inúmeras diretrizes, resoluções e políticas públicas¹ foram sendo conquistadas para a construção de uma educação condizente com as especificidades dos povos do campo brasileiro.

Os primeiros dados analisados por este estudo, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP²), são justamente do ano de 1998, quando 63% das escolas totais do Brasil estavam localizadas nas zonas rurais. Assim, esse

¹Políticas públicas que, dentro do sistema capitalista, exercem a função de minimizar os efeitos de marginalização e pauperização crescente no chamado Primeiro Mundo. Isso porque o crescimento do capitalismo trouxe muitas desigualdades depois da crise de 1929, quando o liberalismo econômico praticamente colocou a sociedade capitalista em xeque, devido à superprodução, que, na avaliação de algumas frações da burguesia, ameaçava asfixiar o sistema capitalista.

²<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>

estudo foi conduzido de forma a tabular e analisar os dados fornecidos pelo INEP entre os anos de 1998 e 2021, e interpretá-los através dos referenciais teóricos da Educação do Campo. A série histórica do fechamento de escolas rurais também foi analisada a partir da pesquisa documental, que teve como marcos as diretrizes, resoluções e decretos promulgados desde a primeira conferência, em 1998.

MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os marcos normativos nacionais da Educação Básica do Campo tratados neste texto serão: As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002); o parecer CEB/CNE/MEC 01/2006 sobre a aplicação da Pedagogia de Alternância (2006); a Resolução nº 02 CEB/CNE/MEC (2008) que estabelece normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação do Campo; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA- DECRETO Nº 7.352/ 2010); a Resolução nº 36 MEC (2012), que destina recursos financeiros especificamente para as escolas situadas no campo com o objetivo de melhorar a estrutura física, a qualidade do ensino e o desempenho escolar; o PRONACAMPO(2013) que tem como objetivo dar apoio técnico e financeiro para que municípios e estados construam suas políticas de Educação do Campo; e a lei 12.960/2014, que dificulta o fechamento das escolas do campo.

Essas legislações merecem reconhecimento por dois motivos: Em primeiro lugar porque são conquistas oriundas da organização e da capacidade propositiva dos movimentos sociais populares ante ao Estado brasileiro. Em segundo lugar porque, com essas conquistas, os movimentos populares conseguiram dar maior visibilidade à educação do campo, ao endossar desde demandas feitas às secretarias municipais de educação, às câmaras legislativas em diversos municípios brasileiros, assim como ao Ministério Público e outros órgãos governamentais.

Dessa forma, de posse das legislações educacionais, os estudantes, as famílias, os professores e pesquisadores da Educação do Campo, conseguiram criar maior visibilidade à investigação e articulação de experiências e estudos direcionados à práxis da Educação do Campo, prática-reflexão-prática, construindo saberes junto aos povos camponeses. Além disso, conferem materialidade à demanda por continuidade dos estudos após a educação básica para

os povos camponeses. No primeiro marco normativo, as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo definem, em seu artigo 2º, parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p.1).

Outro aspecto que se precisa conhecer é a pluralidade de formas Escolas do Campo: escolas indígenas, escolas quilombolas, escolas de assentamento, escolas itinerantes, escolas famílias agrícolas, dentre outras. O que se tem em comum é a ligação com a natureza e com o trabalho camponês nas suas mais diversas formas e a terra como base para a sobrevivência. Em 2002, quando foram promulgadas as Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ainda havia mais escolas rurais do que urbanas. Daí em diante, conforme dados do INEP, aprofunda-se uma tendência ao fechamento dessas escolas que, neste ano, somavam 54% do total de escolas nacionais.

A Resolução nº 02 CEB/CNE/MEC (2008) estabelece as normas para a Educação do Campo se consolidar, entre elas: esclarece que a Educação Básica do Campo abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e profissional técnico, atendendo às populações do campo em suas mais variadas formas de produção da vida, com o intuito de promover o sucesso na vida escolar de forma qualitativa e inerente aos saberes produzidos nas comunidades. O artigo terceiro desta Resolução define que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser oferecidos nas comunidades onde as crianças moram. Quando isso não for possível, é preciso prever o tempo a que essa criança será submetida no transporte escolar, a sua segurança, a distância de sua casa e que seja um deslocamento intracampo, isto é, para outra comunidade rural.

Esta é uma ação que objetiva resguardar a identidade camponesa e a valorização da cultura rural em um momento de formação da personalidade da criança nessa construção do indivíduo, das suas raízes rurais e familiares, considerando de onde ela vem e quem ela é. Não obstante, apesar dessa resolução, há crianças que passam muito tempo sendo transportadas das comunidades rurais para as escolas urbanas, que caminham quilômetros para frequentar a

escola ou chegar ao ponto do transporte escolar, ou que moram em localidades onde não há estradas ou qualquer outro caminho de acesso à escola.

Nesta mesma resolução também há a possibilidade da organização multisseriada, uma organização espacial e temporal diferente dos tempos escolares urbanos que permite a re-existência das escolas rurais no campo, assim como aponta a formação específica para professores dessa modalidade de ensino, tanto multisseriada como para a Educação do Campo.

Em 2008, a partir dos dados do censo escolar, percebe-se o fechamento brusco de escolas rurais, que neste ano diminuíram de 54% para 42% do total. Mesmo com toda a luta dos Movimentos Sociais Populares: povos originários, camponeses, quilombolas, as escolas foram fechadas autoritariamente. Na tentativa de barrar estas ações violentas que (assim como aquelas empreendidas pelo agronegócio, hidronegócio e mineral negócio) são desagregadoras do modo de vida camponês e culminam muitas vezes com a desterritorialização das famílias camponesas, pudemos perceber que estes movimentos têm dado ênfase à multisseriação e pedagogia da alternância, como ferramentas que possibilitam a resistência dos povos camponeses em defesa do seu direito à educação.

O decreto que dispõe sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA/2010) destina-se a qualificar e ampliar a educação básica e superior para os povos dos campos, trazendo em seu artigo 2º os princípios da Educação do Campo: o respeito à toda diversidade presente; formulação de projetos políticos pedagógicos específicos para as escolas do campo estimulando-as a serem unidades escolares tidas como um espaço fundamental para a articulação das demandas comunitárias sejam sociais, políticas, culturais propiciando o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; promover a formação dos professores para que atendam às demandas dos povos do campo. É preciso que os profissionais da escola conheçam a realidade camponesa e que o calendário escolar seja adequado às realidades de cada uma, havendo um controle social da qualidade do ensino pela comunidade e movimentos sociais ligados à terra com a participação ativa no Projeto Político Pedagógico das escolas para que estejam em consonância com suas localidades, assim como a formação específica para os profissionais atuarem em classes multisseriadas e/ou na pedagogia da alternância. Ou seja, em termos de legislação nacional, reconhecidamente não há uma única Educação do Campo.

Em seu artigo 3º fica claro que cabe à União promover e manter políticas públicas para o combate ao analfabetismo, a Educação de Jovens e Adultos atrelada à formação profissional, garantir energia elétrica, água potável e saneamento básico nas escolas do campo e contribuir para a inclusão digital dos povos camponeses. Situação que se tornou de extrema urgência com a adoção do Ensino Remoto, priorizando as tecnologias digitais durante o isolamento social causado pela pandemia de Covid-19 durante os anos 2020/2021, que evidenciou a desigualdade tecnológica existente entre os alunos residentes no campo e na cidade. Contudo, pouco ou nada foi feito como política pública de inclusão digital como um direito, demonstrando mais uma vez o descaso com a classe trabalhadora e invisibilizando as desigualdades e diferenças de acesso à tecnologia.

Por outro lado, conforme reza o artigo 4º neste mesmo decreto, cabe à União prestar apoio técnico e financeiro aos entes federativos para promover uma Educação do Campo de qualidade, considerando a manutenção dos prédios, criação de creches, formação continuada dos profissionais, produção de recursos didáticos específicos voltados à realidade camponesa. O mesmo decreto também dispõe sobre a educação superior para os povos dos campos, a pedagogia da alternância, as turmas multisseriadas, o transporte escolar, a abertura para calendário diferenciado da educação regular e outras ações voltadas para o PRONERA e seus beneficiados.

O PRONERA, criado em 1998, teve sua importância reconhecida nas duas últimas décadas, pois promoveu muitas mudanças na formação educacional dos povos dos campos. Atualmente, como prescrito no artigo dezoito, deixa a cargo do poder executivo a dotação orçamentária e financeira do programa. Contudo, em 2010, continua a tendência ao fechamento de escolas, e o número de escolas nas zonas rurais caiu de 42% para 39,5% neste ano.

A lei 12960/2014, sancionada diante de tantos fechamentos de escolas rurais municipais, exige que haja consulta e manifestação do Conselho de Educação e da comunidade para que uma escola do campo seja fechada. Ela veio a ser promulgada após a política do Transporte Escolar³, que foi instituída com o objetivo de promover maior segurança e qualidade para quando houvesse necessidade de transportar alunos para escolas, mas acabou sendo uma impulsionadora da nucleação de escolas do campo.

³Ver: [guia_do_transporte_escolar.pdf](#). Disponível em: www.fnde.gov.br

A SÉRIE HISTÓRICA DO FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO

Apesar das conquistas e avanços em termos das Diretrizes Operacionais e das políticas e programas de governo, o elemento mais importante da Educação do Campo foi severamente atacado nas últimas décadas: a escola do campo. Sem escola do campo os direitos conquistados pelas políticas públicas da Educação do Campo não se efetivam, os direitos não alcançam seus sujeitos destinatários, as práticas educativas emancipatórias não acontecem e, principalmente, as crianças e adolescentes passam a ter seu direito à educação atacado.

O fechamento das escolas corrói aos poucos a dinâmica social da vida comunitária no campo e, por isso, a campanha “Fechar escola do campo é crime”, inicialmente movida pelo MST, tem sido abraçada e assumida por diversas organizações sociais e fóruns regionais/estaduais de educação do campo. Uma abordagem criteriosa sobre os prejuízos do fechamento das escolas do campo foi realizada por Dos Santos & Garcia (2020).

Direcionamos nossa análise, a partir de agora, para os dados disponibilizados pelo INEP, referentes aos anos de 1998-2021, organizados na Tabela 1:

Tabela 1 - Série Histórica do Número de escolas brasileiras e sua localização

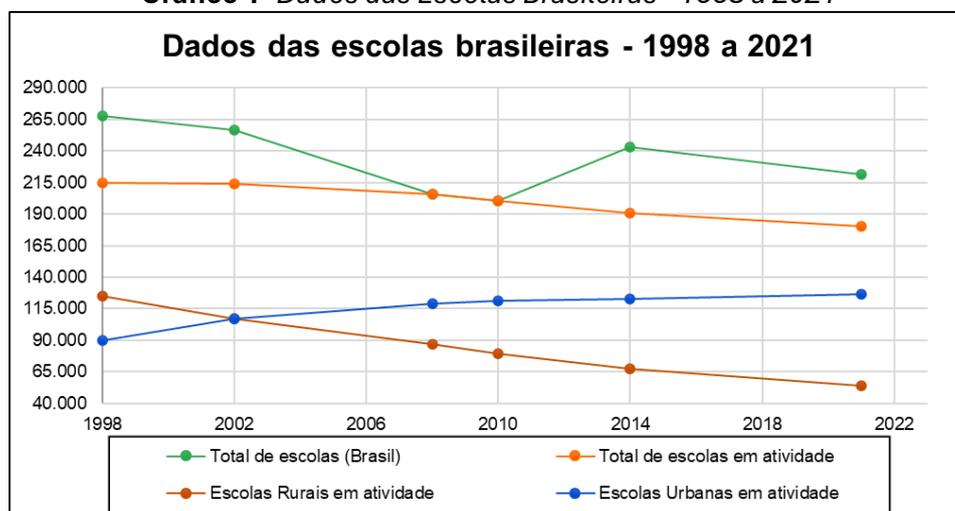
Ano	Total de escolas (Brasil)	Total de escolas em atividade	Escolas Rurais Em atividade	Escolas Urbanas em atividade
1998	267.532	215.120	125.259	89.861
2002	256.986	214.188	107.432	106.756
2008	205.699	205.699	86.868	118.831
2010	200.876	200.876	79.723	121.153
2014	242.929	190.553	67.618	122.935
2021	221.140	180.057	53.612	126.445

Fonte: INEP disponibilizado em 2022/produção dos autores

Antes de qualquer análise, é preciso fazer um destaque para o dado “Total de Escolas (Brasil)”, pois no ano de 2014 o número total de escolas aumentou consideravelmente. Isso se deve ao fato de que, nos dados de 1998 e 2002, estão inclusas as escolas extintas e paralisadas. Já em 2008 e 2010 estas escolas são excluídas do cômputo, e o número se refere apenas às escolas em atividade. Em 2014, o número total de escolas volta a computar as

escolas paralisadas ou extintas. Os números desta tabela apresentam uma realidade gravíssima para as escolas do campo. O gráfico 1 permite uma visualização melhor da situação

Gráfico 1- Dados das Escolas Brasileiras - 1998 a 2021



Fonte: (dados INEP/ Produção dos autores)

Observando o gráfico 1, é possível verificar que, ao longo dos 23 anos de dados disponibilizados, há uma queda tênue dos dois primeiros indicadores (Total de Escolas no Brasil e Total de Escolas em Atividade). No entanto, quanto aos dois últimos indicadores, há uma alteração drástica de valores no sentido inverso, ou seja: enquanto as “Escolas Rurais em Atividade” caem de 125.259 para 53.612, as “Escolas Urbanas em Atividade” sobem de 89.861 para 126.445.

A diminuição do número de “Escolas Rurais em Atividade” foi de 71.647 ao longo dos 23 anos analisados, uma queda de 57%, que é motivo de extrema preocupação para todos os atores envolvidos no processo. Apenas de início, podemos nos questionar: Ao menos a partir de 2014, a lei 12.960 que prevê a consulta pública às comunidades para o fechamento das escolas do campo foi aplicada? Percebe-se, como já apontado em outros trabalhos, que não basta apenas conquistar a legislação, temos o Brasil Legal das leis e o Brasil Real onde essas leis não são respeitadas (Dos Santos & Garcia, 2020, p.3).

Os dados apresentados no gráfico 1 evidenciam a dissonância entre as conquistas no âmbito das legislações educacionais para os povos do campo e a queda expressiva do número de escolas do campo em atividade. Tal dissonância expressa o confronto de projetos no campo brasileiro (Molina, 2010), e a conflitualidade entre o campesinato e o agronegócio.

Afinal, como sustenta Fernandes (2012), o campesinato organiza o campo enquanto território de produção da vida, do trabalho e da cultura, ao passo que o agronegócio organiza o campo unicamente enquanto espaço de produção de mercadorias.

A afirmação de Fernandes fica evidente quando comparamos os gráficos 2 e 3 a seguir, em que se pode perceber a discrepância entre o fechamento de escolas rurais e o crescimento das escolas urbanas. Rotineiramente as famílias camponesas denunciam lógica, por forçar o deslocamento das crianças e adolescentes dos territórios rurais para os urbanos, endossando uma dinâmica de esvaziamento do campo, e da perda do direito dos povos do campo de serem educados nos locais onde vivem.

Gráfico 2 - Escolas em Atividade (1998)

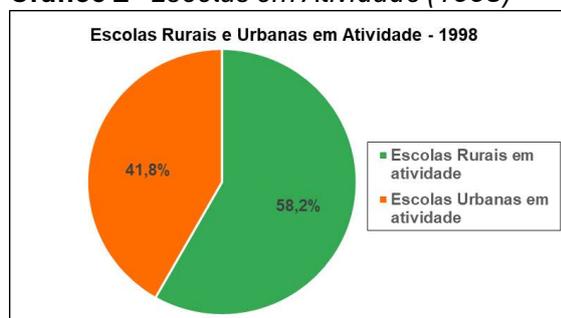
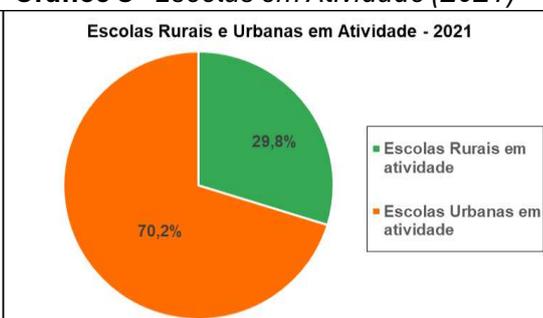


Gráfico 3 - Escolas em Atividade (2021)



Fonte: INEP/ Organização dos autores

Os gráficos acima revelam uma compressão significativa do número de escolas do campo, que passaram de 58,2% para 29,8% do total de escolas no Brasil. No período analisado, as “Escolas Urbanas em Atividade” cresceram em 36.584, um acréscimo de 40%. Este crescimento não acompanhou a taxa de crescimento urbano no Brasil que, segundo o anuário estatístico IBGE, a população urbana era de 79,57% em 1998 e passou para 84,36% em 2010 IBGE (1998 e 2010). Portanto, as “escolas urbanas em atividade” cresceram 40%, enquanto a taxa de crescimento urbano brasileira do período foi de 6%.

Estes dados nos provocam muitos questionamentos: as escolas do campo são, de fato, desnecessárias? O fechamento das escolas do campo é um processo que deve ser naturalizado pela justificativa de “crescente urbanização do país”? Como enfrentar a contradição entre um avanço na conquista de diretrizes e políticas públicas, por um lado, e o amplo processo de fechamento das escolas do campo, por outro? Quais são as experiências em curso, no âmbito do movimento nacional da educação do campo, que afirmam a importância das escolas do campo no Brasil?

EXPERIÊNCIAS EM CURSO: A MULTISSÉRIE, A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO

Ante a tantos questionamentos, os movimentos em luta pela educação popular e pela educação do campo no Brasil defendem a educação como um direito humano, e que sua promoção e universalização seja um compromisso assumido pelo Estado. Esta luta visa romper com a histórica desigualdade educacional brasileira, marcada pela segregação de classe, em que a educação foi desde o início um privilégio das pessoas livres (escravos eram excluídos) e das que tinham capital para arcar com as despesas, assim como tempo livre para a instrução (trabalhadores eram excluídos).

Diante desse quadro adverso é que as lutas em defesa da escola pública e da educação popular conquistaram espaço na política e nas universidades públicas, com a criação de linhas de estudos e pesquisas com o tema. Como afirma Haddad (2012), a educação deve ter quatro características: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade.

Entende-se como disponibilidade o fato de ser dever do Estado prover educação básica gratuita para todos e todas; acessibilidade é ser oferecida respeitando toda a diversidade, que todos(as), independentemente de qualquer condição biológica, social, cultural, econômica consigam educação escolar sem sofrer nenhum tipo de discriminação; aceitabilidade é ter um padrão mínimo de qualidade que o Estado deve ofertar para que a educação seja aceitável pelos responsáveis e alunos(as) e adaptabilidade é a educação escolar se adaptar às demandas estudantis, acolhendo as diversas culturas, costumes, diferenças que se apresentem aos docentes.

Apesar dos dados apresentados com o fechamento de escolas, o Brasil estendeu, neste período apresentado, a educação básica obrigatória a partir de 4 anos (Lei 11.700/2008) e assegurou o ensino fundamental e universalização do ensino médio gratuito para todos os que não tiveram acesso (Lei 12.061/2009). No entanto, a qualidade não acompanhou essa expansão da obrigatoriedade da educação básica. Isso demonstra que apenas a disponibilidade de vagas na escola pública não é suficiente para possibilitar um caminho estratégico para avançar rumo à justiça social; é preciso condições de acesso e manutenção da frequência à escola. E com o fechamento das escolas do campo esse direito tem sido

dificultado, ainda mais para os que estão nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Na zona rural, a situação é ainda pior quando comparada aos índices da zona urbana. De acordo com a ferramenta⁴ do INEP de monitoramento do Plano Nacional de Educação em 2022, 93% da meta de 100% das crianças de 4 e 5 anos estavam frequentando escolas. Na zona urbana 93,2% das crianças dessa faixa etária e na zona rural 91,6%. Contudo, é preciso ressaltar a diferença entre a taxa de matrícula e a assiduidade na escola. Indicadores como o de distorção idade-série, nível de instrução entre a população adulta, número médio de estudos, entre outros devem ser analisados para melhor compreensão dessa assimetria. Os dados revelados por Oliveira e Montenegro (2010) são reveladores dessa discrepância entre campo e cidade em diversos indicadores educacionais.

Não temos acesso ao índice de frequência das crianças, apenas ao número de matrículas. No cotidiano, nós que estamos no campo vivenciamos as dificuldades de acessar a escola diariamente quando é necessário percorrer longas horas dentro do transporte escolar. Sendo assim, sabemos que a infrequência, muitas vezes, é recorrente entre esta população, e este dado seria fundamental para a visualização da porcentagem de crianças do campo que realmente estão frequentando escolas.

Quase não há oferta de creches para crianças de 0 a 3 anos nas zonas rurais. Em 2022, da meta de 50% proposta pelo PNE (2014-2024) apenas 20,7 % das crianças de 0 a 3 anos da zona rural estavam tendo acesso à creche, versus 40,3% das crianças dessa faixa etária da zona urbana. Isso já é uma desigualdade de oportunidade educacional, pois pesquisas demonstram que a falta de uma educação infantil de qualidade afeta o desempenho escolar, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental (Campos, 2011; Damiani, 2011). Isso se agrava quando a criança depende do transporte escolar para chegar à escola, incidindo em maior infrequência e prejuízo do processo de ensino aprendizagem (Hage, 2008).

Não ter acesso à escola nos primeiros anos de escolarização é comprometer as bases cognitivas necessárias para os aprendizados posteriores do Ensino Fundamental. Para enfrentar esta problemática e alcançar a universalização da educação básica brasileira, especialmente no contexto do campo, são necessárias estratégias pedagógicas diferenciadas.

⁴www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne

A multissérie, a pedagogia da alternância na educação básica e as licenciaturas em educação do campo devem ser reconhecidas neste contexto, por permitirem o acesso da população camponesa à educação básica e superior, respeitando os preceitos das leis apresentadas anteriormente. O conhecimento dessas experiências é necessário aos educadores do campo para potencializar suas práticas pedagógicas e, portanto, demanda capacitações para atender a essas especificidades.

As multisséries, organização espacial e temporal onde alunos de diferentes idades e tempos de formação estão sob a docência de um profissional, está presente na grande maioria das escolas do campo brasileiras, como vemos na Tabela 2 a seguir.

No Brasil (2022)⁵, segundo dados disponibilizados pelo INEP, no ano de 2021, 74,8% das escolas das zonas rurais apresentam classes multisseriadas, contando com 73.167 docentes vivendo essa realidade nas escolas situadas nas zonas rurais e somando 213.170 crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 696.393 alunos nos anos finais do Ensino Fundamental.

Tabela 2- *Série Histórica dos dados das escolas rurais multisseriadas seguindo os marcos normativos da Educação do Campo*⁶

Ano	Total de escolas (Brasil)*	Escolas Rurais Em atividade*	Escolas rurais com turmas multisseriadas**	Docentes turmas multisseriadas* *
1998	267.532	125.259	105.351	***
2002	256986	107432	94.638	***
2008	205.699	86868	69.337	90.124
2010	200.876	79723	67.048	90.949
2014	242.929	67.618	56.229	88.212
2019	228.521	55.391	43.024	75.999
2021	224.229	53.612	40.098	73.167

Fonte: INEP/Produção dos autores

Salienta-se, na observação dos dados na tabela acima, que de 1998, quando iniciou a articulação nacional pela Educação do Campo, ano após ano as escolas rurais estão

⁵BRASIL. INEP. Banco de dados enviados via ICSEI, solicitados pela própria pesquisadora.

⁶Foi utilizado o software “R” para fazer o levantamento do total de escolas do Brasil e das Escolas Rurais em atividade de acordo com os resultados disponibilizados pelos dados abertos do INEP. **Os dados a partir dos dados enviados por pedido pelo Serviço de Acesso à Informação ao INEP. ***Não eram recolhidos estes dados nestes anos

sendo fechadas. Deste período até o ano de 2021 foram fechadas 71.647 escolas rurais em atividade, uma redução de 57%. Desse total, 65.253 foram escolas multisseriadas, que foram reduzidas em 62%. Portanto, 91% das escolas fechadas nesse período foram escolas multisseriadas.

Juntamente com a falsa justificativa econômica de diminuir a folha de pagamento pessoal para respeitar a Lei de Responsabilidade Fiscal e/ou conceder aumentos salariais para a classe dos profissionais da educação, outro argumento recorrente advém da visão depreciativa de senso comum sobre as turmas multisseriadas prejudicarem o desenvolvimento cognitivo das crianças. Pesquisas demonstram que a organização multisseriada organizada com diferenças etárias e cognitivas propicia: trabalhos colaborativos entre as crianças, autonomia nas tarefas, solidariedade entre os grupos, responsabilidade para com o outro, habilidade de ensinar para as crianças mais velhas e motivação para aprender atividades mais complexas nas crianças mais novas. Sendo que a organização seriada não condiz com a diversidade dos tempos de formação inata de cada um (Kreide, 2011; Katz, 1998). Portanto, para elucidar as diferenças dos efeitos no desenvolvimento entre crianças em turmas multisseriadas ou seriadas é necessário pesquisas em nível nacional, como encontramos no cenário internacional e que ainda não chegaram a um consenso de como a multisseriação afeta positiva ou negativamente o desenvolvimento das crianças (Veenman, 1995; 1996; Ronksley-pavia, 2019).

A escola multisseriada, muitas vezes, é apontada como um problema por profissionais que utilizam o senso comum para justificar suas falas. Entretanto, há inúmeros trabalhos (como Psacharopoulos, 1993; Ureña, Osuna, Requena, 2022; entre outros) que apontam a multissérie como uma possibilidade de aprendizados para as crianças e profissionais que ali atuam, apresentando resultados positivos quando há uma formação para o profissional atuar com a diversidade, a heterogeneidade, a cultura local, a interação professor aluno e aluno com aluno de forma dialógica

Dessa forma, buscando ser mais explícito na argumentação, as mudanças desejadas, reivindicadas ou perseguidas em relação às escolas ou turmas multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino-aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas e turmas, ou seja, devem romper, superar, transcender o paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada se materializa hegemonicamente nas escolas rurais multisseriadas (Hage, 2011, P.107).

Juntamente com a defesa das escolas rurais multisseriadas, a Pedagogia da Alternância é reveladora de um esforço para evitar que crianças jovens e adultos do campo percam o direito de serem educados em seu lugar de vida e trabalho, e deixem de se deslocar diariamente de suas comunidades para frequentar escolas urbanas, ficando à mercê de uma educação desterritorializadora. Por isso, a Pedagogia da Alternância afirma, na educação do campo, o direito a organizar os tempos e espaços escolares de maneira mais próxima à dinâmica da vida e do trabalho camponês.

O conceito de alternância vem se aprimorando como um processo contínuo de aprendizagem e formação na sucessão integrada entre espaços e tempos que, em sua maioria, são pensados a partir do “Tempo Comunidade” e do “Tempo Escola/Tempo Universidade”. Os estudantes não são retirados do seu local de vida para estudar, e o trabalho escolar é coordenado para tornar a alternância entre escola-comunidade um fluxo contínuo de experiências de ensino e de aprendizagem.

A formação por alternância contribui para incorporar no currículo “os saberes dos povos que manejam a terra, a água e as florestas, assim como os saberes das Ciências e da Tecnologia, enfrentando a hierarquia, a apartação e desigualdade entre eles” (Hage et al., 2021, p.434).

Há um grande número de experiências de formação por alternância no Brasil, que compreendem desde a educação básica até o ensino superior, e são protagonizadas por movimentos sociais e organizações populares. Como produto do acúmulo dessas experiências pelo país, a Pedagogia da Alternância adquiriu reconhecimento e sua concepção foi expressa em documento oficial do governo federal, na qual estes tempos e espaços de vida escolar e vida comunitária:

[...] não podem ser compreendidos de forma separada, mas sim distintos no que diz respeito ao espaço, tempo, processos e produtos Estão intrinsecamente ligados à forma de morar, trabalhar e viver no campo. Falamos de limites e possibilidades para organização da educação escolar, mas muito mais do que isto, anunciam outra forma de fazer a escola, de avaliar, de relação com os conteúdos, das ferramentas de aprendizagem, da relação entre quem ensina e quem aprende (Brasil, 2006. p. 1).

Para que as práticas da Pedagogia da Alternância aconteçam com qualidade, e para que as escolas multisseriadas sejam trabalhadas em todo seu potencial, faz-se

necessário conduzir uma formação de educadores apropriada e articulada aos princípios da educação do campo. Diante dessa necessidade é que o movimento nacional da educação do campo pautou esta formação, que tem início com programas-pilotos e, posteriormente se amplia com recursos do PRONACAMPO⁷. Desde 2008/9 até agora foram criados os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoCs), organizados por área de conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática), e com organização por meio da formação por alternância. Atualmente são 44 cursos de Licenciatura em Educação do Campo distribuídos em todas as regiões do país. (Martins et al, 2023). Portanto, há um número crescente de educadores habilitados a atuar nas escolas do campo numa perspectiva emancipatória.

Em geral, a formação de professores trabalhada pelas LEdoCs se destina a fortalecer um projeto camponês de escola, como lugar de transformação da realidade. Esta proposta é orientada pela necessidade de articulação intensa entre escola e o território, que sofre diretamente ações dos conflitos pela apropriação da terra, da natureza e dos bens comunitários.

Por isso, é indispensável que o profissional da Educação do Campo tenha uma formação direcionada, tanto aquele que veio de fora para atuar na escola quanto aquele que tem suas raízes na comunidade. Nesta formação, é fundamental compreender que os movimentos sociais da Educação do Campo inauguram uma nova forma do fazer docente, exigem uma formação pedagógica complexa, em que teoria e prática estejam profundamente articuladas e alicerçadas no princípio educativo do trabalho.

Essa é uma das contribuições da concepção de formação dos profissionais do campo para a formação de todo profissional de educação básica: reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais e legitimar esses saberes como componentes teóricos dos currículos (Arroyo, 2012, p363).

Assim, diante do que foi exposto acima, as multisséries, a pedagogia da alternância e a formação inicial e continuada de professores do campo são estratégias pedagógicas para que a população camponesa tenha o seu direito à educação respeitado e resguardado segundo os princípios da Educação do Campo. São experiências que evidenciam a importância do

⁷Ver: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192

diálogo de saberes entre camponeses, pesquisadores, educadores e toda a comunidade escolar na defesa das escolas do campo:

Neste sentido, construir e implementar as proposições, as políticas e as ações com os sujeitos do campo envolvidos com as escolas do campo e não para eles, se apresenta como um caminho apropriado para a materialização das mudanças que estamos perseguindo nesse cenário. (...) Implica ainda em realizar uma “escuta sensível” ao que os professores e estudantes vêm realizando no cotidiano da escola, destacando as atividades bem-sucedidas, valorizando as boas práticas educativas e refletindo sobre as experiências que não se efetivam adequadamente, para ressignificar com eles, os sentidos de currículo, de projeto pedagógico, de educação e de escola (Hage, 2018, p.29).

Todavia, é importante ressaltar que a existência de práticas consistentes da Educação do campo demanda investimento público, assim como formação para uma atuação profissional coerente. É com essa finalidade que as organizações sociais camponesas se mobilizam para defender a garantia da Educação pública de qualidade e socialmente referenciada para os povos do campo. Defesa que denuncia o fechamento das escolas do campo, assim como anuncia a importância das escolas do campo para que os princípios da educação do campo se tornem práxis educativas em todas as regiões brasileiras e em todas as modalidades da educação, incluindo a graduação e a pós-graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo tem demandas específicas e desafiadoras, o tempo todo é preciso estar em formação acadêmica, legislativa e militante, junto à comunidade escolar, em uma troca constante de saberes que se complementam e expandem nossas visões de mundo. Apesar dos avanços das legislações, decretos e resoluções, as escolas do campo continuam a ser fechadas. Esta é a primeira reflexão que pretendemos destacar: O fechamento das escolas do campo compromete todas as conquistas na legislação brasileira e, portanto, deve ser enfrentado com veemência. De que servirão as normativas conquistadas diante de um cenário de desaparecimento das escolas do campo?

O segundo ponto a ser destacado é a ação das organizações populares e movimentos sociais, um aspecto fundamental para se compreender as razões pelas quais o número de escolas fechadas não é ainda maior. Esta ação é ampliada quando as lutas localizadas de comunidades e municípios se articulam e constituem um movimento nacional,

marcado pelo caráter criativo, que não apenas resiste ao fechamento das escolas, mas também propõe o fortalecimento das escolas do campo e da formação de seus profissionais.

Dessa pressão dos movimentos sociais populares resultou a constituição das políticas públicas para a educação do campo, o debate sobre a mudança da forma escolar, sobre calendário, currículo e perfil de formação de educadores do campo. São conquistas que colocaram em xeque a exclusividade da academia e dos representantes do Estado na formulação de programas, diretrizes e legislações educacionais. Revelam, com isso, a indispensável contribuição dos movimentos sociais populares em luta pelo direito à educação, na conflituosa arena das políticas públicas.

Em relação aos dados tabulados e apresentados nas tabelas e gráficos deste texto, constatamos estar diante de uma série histórica avassaladora de fechamento de escolas. Foram 71.647 escolas rurais fechadas entre 1998 e 2021, sendo 65.253 delas escolas multisseriadas. Há que se atentar para a gravidade desta realidade, para a função social da escola nas comunidades rurais, para a relação entre o fim das escolas do campo e o esvaziamento das comunidades rurais, para o preconceito enfrentado por crianças e jovens do campo forçados a estudar em escolas urbanas, e para as inúmeras outras questões inerentes ao desaparecimento das escolas no/do campo.

Por outro lado, é preciso visibilizar experiências vigorosas que dão dinâmica às escolas do campo e apontam horizontes de qualidade para a educação ofertada ao povo do campo. Neste sentido, este texto deu destaque a três experiências: As escolas multisseriadas, as escolas que praticam a Pedagogia da Alternância, e as Licenciaturas em Educação do Campo. Estas experiências, espalhadas por todo o país e que atravessam desde a educação básica até o ensino superior, abrangendo a pós-graduação, demonstram caminhos que devem ser ampliados, através de apoio estatal, para garantir o direito dos povos do campo de serem educados no local onde vivem, com educação de qualidade, referenciada no modo de vida, no trabalho e na cultura camponesa.

REFERENCIAS

ARROYO, Miguel González, MOLINA, Monica Castagna & CALDART, Roseli Salete (Eds.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel González. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro. Expressão Popular. 2012. pp.359-365.

- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº1 de 03 de abril de 2002**. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2002.
- BRASIL. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual do Pronera**. Ministério de Desenvolvimento Agrário. Brasília, DF. 2006.
- BRASIL. **Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008**. Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010**. Institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Ministério de Desenvolvimento Agrário. Brasília, DF. 2010.
- BRASIL. **Resolução nº 36 de 21 de agosto de 2012**. Destina recursos financeiros às escolas públicas do campo. Brasília, DF. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2012.
- BRASIL. **Portaria MEC nº 86 de 01 de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Ministério da Educação. Brasília, DF. 2013.
- BRASIL. **Lei 12960 de 27 de março de 2014**. Dispõe sobre o fechamento de escolas do campo. Casa Civil – Presidência da República. Brasília, DF. 2014.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro. Expressão Popular. 2012. (pp.744-748)
- CAMPOS, Maria Malta; BHERING, Eliana Bahia; ESPOSITO, Yara; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz; VALLE, Raquel; UNBEHAUM, Sandra. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. V37, n.1, pp 15-33, 2011.
- DAMIANI, Magda Floriana, DUMITH, Samuel; HORTA, Bernardo Lessa; GIGANTE, Denise. Educação infantil e longevidade escolar: dados de um estudo longitudinal. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo. v22, n.50, 2011. pp. 515-532.
- DOS SANTOS, Vanessa Costa; GARCIA, Fátima Moraes. O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, São Mateus-ES. v1, n.4, pp. 264-289, 2020.
- HADDAD, Sérgio. Direito à Educação. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro. Expressão Popular. 2012. (pp.215-223)
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: MUNARIM, A. BELTRAME, S. CONDE, S e PEIXER, Z. (Orgs.). **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. 1ed. Florianópolis: Editora Insular Ltda, 2011, v. 01, p. 123-144.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Por uma Escola do Campo de Qualidade Social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília-DF. V24, p. 85, pp 97-113. 2011.

- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Educação do Campo e Transgressão do Paradigma (Multi)Seriado nas Escolas Rurais. In: 33ª Reunião Anual da ANPEd, 2010, Caxambu - MG. **Anais da 33ª Reunião anual da ANPED**. Rio de Janeiro: ANPEd, v.1. 2010.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. ANTUNES-ROCHA, M.I. & MICHELOTTI, F. (2021) Formação em Alternância. In: DIAS, A. P. et al. **Dicionário da Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro. Expressão Popular. 2021. (pp.429-439)
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Anuário Estatístico do Brasil**. Volume 70. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil**. Volume 58. Rio de Janeiro: IBGE, 1998.
- KATZ, Lilian Gonshaw. **The benefits of mix**. [Tese de Doutorado, University of Illinois]. 1998.
- KREIDE, Anita Therese. **Literacy Achievement in Nongraded Classroom**. [Tese de Doutorado, Loyola Marymount University]. 2011.
- MARTINS, Maria de Fátima; ROCHA, Eliene; BOIX, Roser. Práticas pedagógicas em territórios rurais: aproximações entre as escolas do campo no Brasil e escolas rurais na Catalunha/Espanha. **Revista Iberoamericana de Educación**. V91, n.1, pp. 23, 2023.
- OLIVEIRA, L.L.N.A; MONTENEGRO, J.L.A. **Panorama da educação do campo**. In: MUNARIM, A; BELTRAME, S; CONTE, S.F; PEIXER, Z.I. (orgs.). Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. p. 47-79.
- PSACHAROPOULOS, George; ROJAS, Carlos; VELEZ, Eduardo. **Achievement evaluation of colombia's "escuela nueva": is multigrade the answer?** *Comparative Education Review*, 37(3), 263-276, 1993. <http://www.jstor.org/stable/1188512>
- RONKSLEY-PAVIA, Michelle. BARTON, Georgina. PENDERGAST, Donna. **Multiage Education: An exploration of advantages and disadvantages through a systematic review of the literature**. Australian Journal of Teacher Education. Vol.44, n.5, 2019.
- THOMPSON, Eduard Palmer. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras. 2010.
- UREÑA, David Aristίδes Capellán; OSUNA, Júlio Manuel Barroso; REQUENA, Begoña Esther Sampedro. **Efectos de la agrupación multigrado y el tamaño del aula en los resultados de aprendizaje de estudiantes de educación primaria**. Evidencia de escuelas multigrado del sistema educativo de la República Dominicana. Estudios sobre Educación. 2022. <https://doi.org/10.15581/004.42011>.
- VEENMAN, Simon. **Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: a best-evidence synthesis**. Review of Educational Research, US, v.65, p.319-381, 1995. ISSN 1935-1046 (Electronic), 0034-6543 (Print).
- VEENMAN, Simon. **Effects of multigrade and multi-age classes reconsidered**. Review of Educational Research, US, v. 66, p. 323-340, 1996. ISSN 1935- 1046(Electronic),0034-6543(Print).

Recebido em: Fevereiro/2024.

Aprovado em: Junho/2024.

Dificuldades da pesquisa em educação: um estudo de caso com estudantes do sudoeste do Amazonas e as possibilidades de diálogos interculturais

Vandrezza Souza dos Santos* e Ivanise Maria Rizzatti**

Resumo

O artigo aborda as dificuldades de se realizar uma pesquisa em educação em um contexto amazônico, de acordo com o rigor científico, buscando promover um diálogo sobre a importância da pesquisa em educação associada a uma perspectiva intercultural, durante a disciplina de Pesquisa em Ensino de Ciências, dos cursos de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química, com sete estudantes indígenas do município de Benjamin Constant - Amazonas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de estudo de caso, mediante a observação participante, na qual se objetivou conhecer as dificuldades dos estudantes para discutir questões interculturais e de valorização sociocultural por um embasamento teórico-epistemológico, sendo apresentado dentro dos critérios metodológicos que a comunidade científica requer. Constata-se que serão necessárias muitas discussões sobre este tema para que os estudantes indígenas não se sintam às margens do fazer científico e do desenvolvimento necessário à pesquisa educacional no Brasil.

Palavras-chaves: Ensino; aprendizagem; sociocultural.

Difficulties in education research: a case study with students from the southwest of Amazonas and the possibilities of intercultural dialogues

Abstract

The article addresses the challenges of conducting educational research in an Amazonian context according to scientific rigor, aiming to promote a dialogue about the importance of educational research associated with an intercultural perspective. This discussion took place during the Research in Science Teaching course in the Bachelor's degree programs in Sciences: Biology and Chemistry, with seven indigenous students from the municipality of Benjamin Constant, Amazonas. This is a qualitative case study research through participant observation, aiming to understand the students' difficulties in discussing intercultural and sociocultural valorization issues based on a theoretical-epistemological foundation, presented within the methodological criteria required by the scientific community. It is evident that much discussion is needed on this topic so that indigenous students do not feel marginalized in scientific endeavors and the necessary development of educational research in Brazil.

Keywords: Teaching; learning; sociocultural.

* Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática/PPGECNM da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECM / REAMEC). Professora de Química do Instituto de Natureza e Cultura - INC/UFAM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3237-9839>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0019955798805246>. E-mail: vandrezasouza@ufam.edu.br.

** Doutorado em Química pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Divulgação Científica e seus processos em Espaços formais e não formais de Ensino. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0982-2698>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0476017687294560>. E-mail: niserizzatti@gmail.com.

Dificuldades en la investigación educativa: un estudio de caso con estudiantes del suroeste del Amazonas y las posibilidades de diálogos interculturales

Resumen

El artículo aborda las dificultades de realizar una investigación educativa en un contexto amazónico según el rigor científico, buscando promover un diálogo sobre la importancia de la investigación educativa asociada a una perspectiva intercultural. Esta discusión se llevó a cabo durante la asignatura de Investigación en Enseñanza de las Ciencias, en los cursos de Licenciatura en Ciencias: Biología y Química, con siete estudiantes indígenas del municipio de Benjamin Constant, Amazonas. Se trata de una investigación cualitativa de estudio de caso mediante la observación participante, cuyo objetivo fue conocer las dificultades de los estudiantes para discutir cuestiones interculturales y de valorización sociocultural a partir de una base teórico-epistemológica, presentada dentro de los criterios metodológicos que la comunidad científica requiere. Se constata que será necesaria mucha discusión sobre este tema para que los estudiantes indígenas no se sientan marginados en los esfuerzos científicos y el desarrollo necesario de la investigación educativa en Brasil.

Palabras clave: Enseñanza; aprendizaje; contexto sociocultural.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca construir possíveis diálogos interculturais sobre as dificuldades da pesquisa em educação no sudoeste do Amazonas, por ser o cenário de desenvolvimento de ações educativas de estágio doutoral, realizadas em conjunto com aulas da disciplina de Pesquisa em Ensino de Ciências.

Primeiramente, é preciso compreender como surge o conceito de interculturalidade para poder construir possíveis diálogos entre os requisitos necessários às pesquisas no campo da educação, em especial nas áreas de Química e de Biologia, bem como as dificuldades dos estudantes para discutir questões interculturais e de valorização sociocultural através de um embasamento teórico-epistemológico, organizado conforme os critérios metodológicos determinados pela comunidade científica.

Então, partimos do ponto de que a perspectiva da educação intercultural surge a partir de movimentos da educação escolar indígena, precedidos por movimentos negros e pela educação popular, que tem em Paulo Freire um de seus importantes teóricos.

[...] o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais (Fleuri, 2003, p. 16).

Graças a esse diálogo entre culturas e à busca pela tolerância e respeito às diferentes formas de ser, conhecer, conviver e fazer existentes nos diversos contextos culturais

da sociedade, a perspectiva intercultural se apresenta, então, como um possível caminho para construção de sociedades tolerantes, críticas e que nos levem a pensar em uma educação com equidade, que não apenas aborde conceitos científicos, mas que valorize conhecimentos empíricos e tradicionais como forma de relacioná-los, favorecendo uma aproximação entre ciência e cotidiano.

Assim, iniciam-se as articulações entre os processos socioeducativos e contextos socioculturais. Para tanto, “no novo paradigma educacional, o processo de formação dos indivíduos deve ter quatro objetivos estratégicos: ser, conhecer, conviver e fazer” (Gohn, 2022, p. 58).

No processo de formação em que se busca uma aproximação entre o ser, o conhecer, o conviver e o fazer, nos questionamos a respeito dos estudantes indígenas em cursos de licenciatura no sudoeste do Amazonas e a forma como estes compreendem a pesquisa educacional, especificamente das ciências Química e Biologia e quais dificuldades apresentam ao deparar-se com critérios e o rigor inerentes à atuação do pesquisador.

Como afirmam Jesus & Lopes (2021, p. 13), “o ensino de Ciências na perspectiva intercultural deve ser efetivado a partir do encontro entre as diferentes visões de mundo presentes nesse espaço educativo, quais sejam: a cultura científica e a cultura indígena”. Estas reflexões nos remetem ao fato de que a interculturalidade surge a partir de um movimento político-educacional, pois, “hoje, neste continente, a interculturalidade está presente nas políticas e nas reformas educacionais e constitucionais, e é um eixo importante tanto na esfera nacional-institucional, bem como na esfera inter/transnacional e de cooperação” (Walsh, 2012, p. 62).

Sendo assim, acredita-se que, através de uma perspectiva intercultural de educação, é possível construir diálogos entre o contexto sociocultural e o conhecimento científico, contribuindo para o desenvolvimento de pesquisa em educação com vistas à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem de Química e de Biologia, considerando a perspectiva intercultural e a incorporando, de forma consistente, nos processos educativos.

Portanto, como a interculturalidade deve estar presente nos movimentos e políticas educacionais, é necessário, então, que haja um diálogo sobre as dificuldades da pesquisa em educação em cursos de licenciatura de instituições localizadas em contexto

amazônico, considerando a diversidade de culturas e povos aqui existentes, uma vez que é através das pesquisas realizadas pela comunidade acadêmica que se torna possível contribuir, modificar e melhorar o cenário educacional das ciências Química e Biologia em regiões longínquas como o Amazonas.

METODOLOGIA

Na busca por conhecer as dificuldades dos estudantes para discutir as questões interculturais e de valorização sociocultural através de um embasamento teórico-epistemológico, esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, uma vez que o pesquisador “não está preocupado em fazer inferências estatísticas, seu enfoque é descritivo e interpretativo ao invés de explanatório ou preditivo. Interpretação dos dados é o aspecto crucial do domínio metodológico da pesquisa qualitativa. Interpretação do ponto de vista de significados. Significados do pesquisador e significados dos sujeitos” (Moreira, 2003, p. 24).

De acordo com Creswell (2007, p. 188), “a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador geralmente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes”, dessa maneira, buscar-se-á descrever, a partir de nossas interpretações e visões de mundo, apresentando, assim, o que Moreira (2003) aponta como interpretação de “significados”, não se preocupando com dados estatísticos, mas, sim, com as relações, inferências, vivências, percepções e visões de mundo dos envolvidos.

Aliada a uma abordagem de cunho qualitativo, esta pesquisa também possui elementos do estudo de caso, pois “visa sobretudo à profundidade. Assim, tal estudo bem conduzido não poderia se contentar em fornecer uma simples descrição que não desembocasse em uma explicação, pois, como sempre, o objetivo de uma pesquisa não é ver, mas, sim, compreender” (Laville e Dionne, p. 157, 1999).

Dessa forma, o estudo de caso aqui realizado, por meio de uma abordagem qualitativa, corresponde aos objetivos propostos, pois busca-se compreender as possíveis dificuldades dos estudantes para abordar e discutir seus aspectos socioculturais mediante a realização de uma pesquisa educacional que requer embasamento teórico-epistemológico e que seja apresentada dentro dos critérios metodológicos que a comunidade científica determina, além de construir um diálogo sobre as dificuldades dos estudantes quanto à realização de pesquisas em ensino de Química e de Biologia em contexto amazônico,

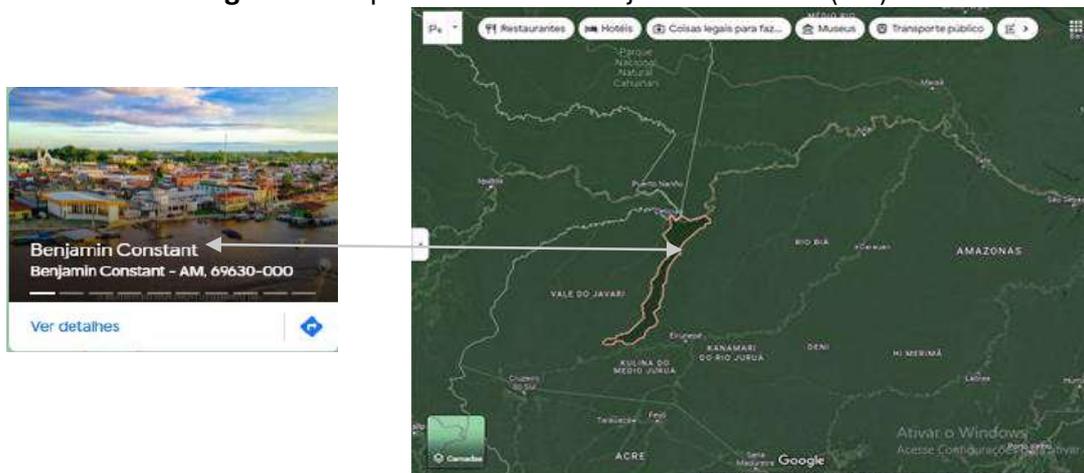
considerando a diversidade de culturas e povos aqui existentes. E todo esse processo ocorre a partir da observação participante.

Não impondo limite à investigação nem estrutura de análise definida a priori, a observação participante permite “ver longe”, levar em consideração várias facetas de uma situação, sem isolá-las umas das outras; entrar em contato com os comportamentos reais dos atores, com frequência diferentes dos comportamentos verbalizados, e extrair o sentido que eles lhes atribuem (Laville e Dionne, p. 181, 1999).

Através do método descrito, inicia-se esta reflexão teórica a respeito das dificuldades de realizar uma pesquisa por meio de uma perspectiva intercultural de educação, pois é a partir dessa perspectiva que são desenvolvidas as ações de estágio doutoral realizado com sete estudantes indígenas do 9º período do curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química, no Instituto de Natureza e Cultura (INC) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), localizada no município de Benjamin Constant, sudoeste do estado do Amazonas, localizado na região Norte do país, microrregião do Alto Solimões, no sudoeste amazonense, tendo fronteira fluvial com o Peru.

É importante ressaltar que este curso não é específico para formação acadêmica de indígenas, mas o local de desenvolvimento da pesquisa (Figura 1) apresenta uma rica diversidade de povos indígenas e não indígenas, brasileiros, peruanos e de outras nacionalidades, além das comunidades indígenas e ribeirinhas que pertencem a esta área do município. Por essa razão, torna-se essencial discutir aspectos da pesquisa em ensino mediante uma perspectiva intercultural de educação.

Figura 1 – Mapa da cidade de Benjamin Constant (AM)



Fonte: Google Maps. (2023). <https://www.google.com/maps/place/Benjamin+Constant+-+AM>

As atividades de estágio doutoral foram realizadas em três etapas, entre os meses de março a junho de 2023, sendo: 1) discussão de textos científicos sobre temas relevantes para compreender critérios necessários ao desenvolvimento de pesquisas em ensino; 2) orientações para construção de pré-projetos sobre temas relacionados às ciências Química e Biologia, e 3) socialização dos pré-projetos.

As discussões ocorreram a partir de textos científicos selecionados, com base na ementa do plano pedagógico do curso e em concordância com o planejamento da professora responsável pela disciplina, visando criar um contexto de discussões sobre como são realizadas as pesquisas educacionais? Quais critérios/padrões devem existir? Como os estudantes indígenas podem associar suas experiências de vida e questões de interesse ao que se espera de uma pesquisa em educação?

Diante destes questionamentos, foram utilizados seis textos, selecionados a partir de suas relações objetivas com a ementa da disciplina e o plano de aula da professora, apresentados na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Textos científicos utilizadas para discussão sobre temas relacionados às pesquisas educacionais

TEXTO	TÍTULO	REFERÊNCIAS
1- Artigo	Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade.	André, M. Cadernos de pesquisa, n. 113, p. 51-64, julho, 2001.
2- Artigo	Pesquisa educacional: da consistência epistemológica ao compromisso ético.	Severino, A. J. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 900-916, jul./set., 2019.
3- Artigo	Principais linhas epistemológicas contemporâneas.	Tesser, G. J. Revista EDUCAR, Curitiba, n. 10, p. 91-98, 1995. Editora UFPR.
4- Trabalho completo	O que é a Pedagogia 5Cs? Criticidade, Conhecimento Científico, Colaboração, Criatividade e Cidadania: Uma proposta de educação para o século XXI.	PITANGA, A. F. Anais do 20º Encontro Nacional de Ensino de Química – ENEQ Pernambuco - UFRPE/UFPE. Recife – PE – 13 a 16 de julho de 2020.
5- Trabalho completo	Conhecimentos Ancestrais e o Conhecimento Científico: rumo a uma necessidade de	Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX

	um diálogo de saberes no ensino de ciências naturais.	ENPEC. Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de novembro de 2013.
6 – Capítulo de livro	A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa.	Gonzaga, A. M. In: Pimenta, S. G.; Ghedin, E.; Franco, M. A. S. Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos. Edições Loyola: São Paulo, 2006.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os estudantes receberam os textos semanalmente e eram instigados a fazer leituras detalhadas, anotações de partes importantes conforme as suas percepções e, durante as aulas, o texto era lido e discutido em grupo para esclarecimento de dúvidas e dificuldades de compreensão sobre os respectivos temas.

Após as discussões teóricas, os estudantes foram orientados para a construção de pré-projetos de pesquisa, levando-os a pensar em temáticas relacionadas às suas experiências subjetivas, de modo que pudessem escrevê-las com base nos requisitos de um projeto com elementos iniciais para posterior socialização.

Para concluir as atividades, os estudantes foram questionados sobre quais as dificuldades em construir realizar pesquisas com aspectos interculturais e temáticas socioculturais? Além de expressarem quais, dentre os temas discutidos durante as aulas, despertaram mais atenção para o contexto das pesquisas educacionais? As etapas e o detalhamento da pesquisa são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Procedimentos metodológicos da pesquisa.

	AÇÃO	PARTICIPANTES	MÉTODOS
1	Seleção dos textos com base na ementa e no plano de aula.	- Professora responsável pela disciplina. - Pesquisadora.	- Abordagem qualitativa. - Estudo de caso.
1	Discussão de textos científicos.	- Estudantes. - Pesquisadora.	- Observação participante.

2	Orientações para construção de pré-projetos.	- Professora responsável pela disciplina. -Pesquisadora.
3	Socialização de pré-projetos.	- Estudantes.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Para a construção dos resultados, utilizou-se a técnica da Análise Textual Discursiva – ATD, por se tratar de uma metodologia de análise que busca compreender um fenômeno em questão. Através da ATD, foi possível uma imersão aprofundada na leitura e na compreensão do caso, por se tratar, segundo Moraes (2003, p. 192), de “um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes”:

Descrevemos esta abordagem de análise como um ciclo de operações que se inicia com a unitarização dos materiais do corpus. Daí o processo move-se para a categorização das unidades de análise definidas no estágio inicial. A partir da impregnação atingida por esse processo, argumenta-se que emergem novas compreensões, aprendizagens criativas que se constituem por auto-organização, em nível inconsciente. A explicitação de luzes sobre o fenômeno, em forma de metatextos, constitui o terceiro momento do ciclo de análise proposto. No seu conjunto, as etapas desse ciclo podem ser caracterizadas como um processo capaz de aproveitar o potencial dos sistemas caóticos no sentido da emergência de novos conhecimentos (Moraes, 2003, p. 209-210).

Portanto, apresentam-se, a seguir, os resultados construídos durante a pesquisa, respeitando todas as fases da ATD, discutindo sobre a compreensão do fenômeno que se mostra através da vivência com os participantes indígenas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao entender uma das finalidades da educação de contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências sobre os conhecimentos que sejam aplicáveis na sociedade, infere-se que é necessário compreender o papel das pesquisas educacionais, não somente em uma perspectiva geral, mas, sim, explorando o cenário dos diferentes contextos socioculturais locais, que possuem uma relação mais próxima com a realidade das escolas, e das pessoas que vivenciam experiências educativas em suas mais diversas formas e ambientes culturais. Melo (2015, p. 100, tradução nossa) afirma que:

Nesse sentido, as diferenças devem ser vistas como oportunidades, mais do que obstáculos, para reduzir a distância entre os estudantes que aprendem sobre ciências. É por isso que em comunidades culturalmente diferenciadas, ao abordar o enfoque local, é possível encontrar soluções que minimizam os efeitos da desigualdade no ensino de ciências (EC).

E, ao tentar minimizar a distância, são propostos diálogos entre as perspectivas interculturais e a pesquisa educacional no interior do Amazonas, considerando os aspectos teóricos e metodológicos que são imprescindíveis ao papel do pesquisador, surgindo, assim, dificuldades por parte dos estudantes que não podem ser desconsideradas no cenário das pesquisas em ensino.

Diante disso, são apresentadas discussões de questões interculturais e de valorização sociocultural com sete estudantes indígenas do curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química (INC/UFAM), a respeito do rigor, da qualidade e do embasamento teórico-epistemológico inerentes ao papel do pesquisador, bem como sua postura diante de situações e obtenção, organização e apresentação dos resultados de uma pesquisa educacional envolvendo pessoas e suas mais diversas formas de compreender o mundo, o seu mundo.

Os três primeiros artigos apresentados na Tabela 1, anteriormente, destacam estes importantes critérios necessários ao desenvolvimento de toda e qualquer pesquisa educacional. Durante as aulas, os estudantes eram convidados a ler e refletir sobre estas questões apresentadas nos textos pelos respectivos autores, destacando seus pontos de maior importância, segundo as perspectivas dos próprios estudantes, bem como as dúvidas e dificuldades de compreensão em partes do texto.

Ao final das leituras e diálogos nas aulas, os estudantes foram questionados sobre quais dos temas despertaram maior atenção e por quais motivos, buscando conhecer como os discentes compreendem a pesquisa educacional e quais dificuldades indicaram ao se deparar com critérios e rigor inerentes à atuação do pesquisador. Os resultados são representados na Tabela 2, abaixo, na qual, leia-se: E (estudante) informando o texto selecionado para compor o corpus da análise, por apresentarem relação com o tema de pesquisa e a numeração de 1 a 7, que corresponde à sequência de acordo com o participante.

Tabela 2 – Categorias iniciais e final construídas a partir das falas dos estudantes (unidades constituintes)

Categorias iniciais	Unidades Constituintes	Categoria Final: Metatexto
1.Preocupações com o fazer científico: linhas epistemológicas e o papel do pesquisador	E2, E3, E4, E5	A compreensão de estudantes indígenas sobre a pesquisa educacional nas áreas de Biologia e Química, frente às dificuldades inerentes à atuação do pesquisador.
2.A pesquisa educacional e suas implicações para a comunidade escolar	E1, E6, E7	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para a categoria inicial 1: Preocupações com o fazer científico: linhas epistemológicas e o papel do pesquisador, os estudantes demonstraram certa imaturidade científica. Sendo assim, indicamos que os estudantes não conhecem o fato de que as pesquisas educacionais requerem um aporte teórico e que é necessária uma postura não apenas de descrição dos resultados, mas, sim, de análise e reflexão mediante as vozes de epistemólogos e teóricos das áreas em estudo, com o posicionamento do próprio pesquisador. Isso despertou a atenção de quatro estudantes que descreveram em suas respostas certa preocupação com como se faz pesquisa educacional na região.

Já sobre a categoria inicial 2: A pesquisa educacional e suas implicações para a comunidade escolar, três estudantes destacaram como motivo de interesse um exemplo de pedagogia chamada de 5Cs, que diz respeito à criticidade, conhecimento científico, colaboração, criatividade e cidadania, por compreenderem que fundamentos teóricos como estes podem contribuir com propostas de pesquisas pertinentes à educação no interior do Amazonas, melhorando, assim, os processos de ensino e de aprendizagem das ciências Química e Biologia, especificamente.

A partir das categorias iniciais, apresenta-se o metatexto intitulado: *A compreensão de estudantes indígenas sobre a pesquisa educacional nas áreas de Biologia e Química, frente às dificuldades inerentes à atuação do pesquisador*, onde refletimos sobre a fala de estudantes indígenas em um curso de licenciatura no sudoeste do Amazonas e a forma como estes compreendem a pesquisa educacional e quais dificuldades apresentam ao deparar-se com critérios e o rigor inerentes a atuação do pesquisador.

A compreensão de estudantes indígenas sobre a pesquisa educacional nas áreas de Biologia e Química, frente às dificuldades inerentes à atuação do pesquisador

Ao proporcionar diálogos com estudantes indígenas de um curso superior de licenciatura sobre as pesquisas em educação no sudoeste do Amazonas, considerando um contexto intercultural para desenvolvimento de pesquisas em instituições de ensino da região, foi possível constatar que existem dificuldades por parte destes estudantes, em relação à falta de compreensão dos critérios necessários ao desenvolvimento de uma pesquisa.

Através das leituras e discussões dos textos científicos previamente selecionados, os estudantes foram instigados a se questionarem e refletirem sobre como são realizadas as pesquisas educacionais propostas por eles? Quais critérios/padrões devem existir? Como podem associar suas experiências de vida a questões de interesse profissional? De que forma apresentar os resultados para atender ao que é exigido para uma pesquisa em educação?

Surgiram, então, obstáculos, como a falta de amparo teórico, epistemológico e metodológico em relação à elaboração de projetos escritos, bem como a falta de cuidado quanto ao rigor e à postura do pesquisador diante de determinadas situações e da comunidade escolar. Além disso, os estudantes também demonstraram dificuldades para construir um estado da arte sobre os mais variados temas e para discutir cientificamente seus resultados, que, em sua maioria, não expressam uma relação entre a fala do pesquisador e de outros autores através de referenciais.

Através dessas dificuldades, considera-se pertinente seguir investigando o papel da pesquisa educacional, considerando a diversidade de culturas e contextos sociais, dos quais as escolas e todos os seus membros fazem parte de modo que sejam considerados os intercâmbios de saberes, como uma forma de construir diálogos possíveis entre os conhecimentos científicos e o contexto sociocultural dos envolvidos.

Utilizando as palavras de Andrade (2010, p. 87-88, tradução nossa), “...acreditamos que é necessário estudar possibilidades de implementação de programas de educação em ciências que reconheçam a diversidade cultural, que permitam enriquecer as perspectivas conceituais e epistemológicas com enfoques semânticos, culturais e históricos”, pois, só assim os principais atores, que são professores e estudantes de cursos superiores que

desenvolvem pesquisas no campo educacional pelo país, desde os grandes centros urbanos até as áreas mais longínquas, podem adquirir um papel de protagonistas no cenário educativo, contribuindo para a melhoria de suas diferentes realidades.

Para Barbosa (2014, p. 146, tradução nossa), “o reconhecimento do contexto cultural no processo educativo é fundamental, é através dele que os indivíduos manifestam suas formas de relação, seus interesses, e suas ideias”.

Tais manifestações podem ser percebidas quando os estudantes foram orientados a construir pré-projetos sobre temas relacionados às ciências Química e Biologia, com o intuito de inserir nas pesquisas em educação temas que tenham relação com questões interculturais e de valorização sociocultural. Os temas são apresentados na Tabela 3, para a qual, leia-se: E (estudante) informando o texto selecionado para compor o corpus da análise, por apresentar relação com o tema de pesquisa, e a numeração de 1 a 7 que corresponde à sequência de acordo com o participante.

Tabela 3 – Temas de pré-projetos elaborados pelos estudantes

ORDEM	TÍTULOS
E1	A importância da fotossíntese para os seres vivos: debates com estudantes indígenas no ensino fundamental.
E2	Aeroporto Internacional de Tabatinga: as relações socioambientais nos territórios de passagem dos Tikunas.
E3	Contextualizando a Ecologia: abordagem prática sobre os fatores Abióticos e Bióticos para o ensino de ciências.
E4	O conhecimento tradicional indígena sobre as plantas medicinais.
E5	Resíduos sólidos gerados em uma escola indígena: para onde vai o lixo?
E6	O caso “Filó” e o estudo sobre os impactos da atuação humana na fauna local.
E7	Desafios e perspectivas do letramento científico na educação escolar indígena no município de Benjamin Constant - AM.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os temas elaborados pelos próprios estudantes tornam a perspectiva de uma educação intercultural um possível caminho para construção de sociedades tolerantes, críticas e que nos levem a pensar em uma educação com equidade e de valorização de contextos e conhecimentos culturais, favorecendo uma aproximação entre ciência e cotidiano.

Na tabela 3, é notória a familiaridade dos estudantes com diversos temas que dizem respeito às suas experiências de vida, suas comunidades e seus interesses na busca por

respostas para os diferentes problemas, o que condiz com os aspectos da interculturalidade, que podem ser inseridos nas pesquisas educacionais.

Constata-se que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais. Pode-se afirmar que há quase um consenso sobre os limites que uma única perspectiva ou área de conhecimento apresentam para a devida exploração e para um conhecimento satisfatório dos problemas educacionais (André, 2001, p. 53).

A partir dessa constatação, Candau e Russo (2010, p. 165) apresentam “[...] a perspectiva intercultural como um caminho para desvelar os processos de decolonialidade e construir espaços, conhecimentos, práticas que permitam a construção de sociedades distintas”; pois, “pela própria natureza de sua origem, a educação intercultural assumiu a finalidade de promover a integração entre culturas [...]” (Fleuri, 2003, p. 20).

Nesse sentido, “há a necessidade de ruptura com o pensamento puramente ocidental e sua visão eurocêntrica, de modo que possa ser promovido um ensino problematizador e compreendido a partir do seu contexto local, por meio do diálogo intercultural” (Jesus e Lopes, 2021, p. 13).

Visando este ensino problematizador mencionado por Jesus e Lopes (2021), estabelece-se uma relação com o ensino pensado a partir da interculturalidade, haja vista que “mais do que uma atitude de comiseração e solidariedade para com o outro, a interculturalidade implica uma revisão radical das perspectivas socioculturais, políticas e epistemológicas que mobilizam a interagir com o outro” (Fleuri, 2014, p. 101). E é justamente esta interação com o outro que buscamos nas pesquisas em educação, interação entre sujeitos, saberes e culturas.

Em todos estes movimentos sociais e educacionais que propõem a convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, em âmbito nacional e internacional, assim como a busca de construir referenciais epistemológicos pertinentes, o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural (Fleuri, 2003, p. 16-17).

No entanto, diante do movimento decolonial, em que se busca promover espaços para possíveis diálogos entre a pesquisa educacional e o contexto sociocultural dos envolvidos,

é diante da pluralidade que se começa a compreender o porquê de tantas dificuldades por parte destes estudantes indígenas para planejar, desenvolver, realizar e descrever as etapas de uma pesquisa em educação dentro dos padrões exigidos pela comunidade científica.

O rigor e os critérios necessários à elaboração das pesquisas em educação os colocam diante de situações complexas que podem ocasionar problemas como o destacado por Miranda (2000), quando diz que:

Pode-se converter o exercício da pesquisa em ação esvaziada de significados se não lhe for garantida uma formação teórica sólida, preocupada não com os aspectos imediatos da vida escolar, mas também com outras grandes questões da cultura e da sociedade contemporânea. Segundo ela, sem teoria não há emancipação (Miranda, 2000; apud André 2001, p. 57).

Sobre uma pesquisa sem aporte teórico e esvaziada de significados, o período de convivência com os estudantes permite inferir que existem lacunas na formação deles no que diz respeito à falta de diálogos sobre questões imprescindíveis ao desenvolvimento de uma pesquisa em educação, nos levando a corroborar com os autores acima acerca da preocupação com a falta de uma formação teórica e sólida, o que impacta diretamente na compreensão que estes estudantes possuem sobre a elaboração e o desenvolvimento de pesquisas educacionais, podendo gerar uma supervalorização de ações práticas e de intervenção, levando, conseqüentemente, à desvalorização do pensamento teórico-epistemológico na educação.

Portanto, apresenta-se a perspectiva intercultural como um caminho para minimizar as dificuldades dos estudantes ao se posicionarem como pesquisadores de diversos temas que envolvem a educação para que esta seja inserida nos movimentos e políticas educacionais, sendo necessário, então, refletirmos sobre a inserção dessa perspectiva em nossas pesquisas educacionais, em especial quando diz respeito a sociedades com características históricas e culturais tão singulares, como no caso de estudantes indígenas do interior do Amazonas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diálogos interculturais mediante a discussão de textos científicos e da elaboração de projetos educacionais com temas de cunho sociocultural proporciona uma compreensão das dificuldades dos estudantes indígenas matriculados em um curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química, localizado no sudoeste amazonense, em uma região denominada Alto Solimões, na fronteira com o Peru.

A região possui diferentes culturas e um modo de viver e ser no mundo específicos das pessoas que aqui residem, e isso pouco é inserido, ou valorizado nas discussões científicas das instituições de ensino superior, prevalecendo uma visão colonial e hegemônica do saber. Visão esta que precisa ser refletida e repensada de forma geral na educação.

Dentre as dificuldades, encontra-se a falta de discussões teóricas, epistemológicas e metodológicas quanto aos critérios necessários ao planejamento, desenvolvimento e análise de resultados em pesquisas educacionais, levando os estudantes a compreenderem o momento da elaboração de projetos e da execução deles erroneamente, como algo para se “pôr em prática” de forma empírica, sem o cuidado com discussões teórico-epistemológicas e/ou com a postura do pesquisador.

Este cenário reforça a importância de construir diálogos interculturais sobre as dificuldades da pesquisa em educação, ocasionando uma reflexão sobre a inserção do contexto sociocultural dos atores sociais que residem e convivem com o cenário educacional de regiões com características singulares como o interior do Amazonas. O que, futuramente, pode modificar a forma como as pesquisas educacionais são realizadas na região, contribuindo, assim, para os processos de ensino, aprendizagem, avaliação e outros aspectos essenciais à educação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marti. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 51-64, julho, 2001.

BARBOSA, Rubinsten Hernández. **Contexto cultural y currículum en la enseñanza de las ciencias**. In: MOLINA-ANDRADE, A. Enseñanza de las ciencias y cultura: múltiples aproximaciones. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Distrital. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/contexto_cultural_y_currículum_en_ensenanza_ciencias.pdf, 2014.

CANAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, Vol. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago.
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt>, 2003.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Interculturalidade, identidade e decolonialidade**: desafios políticos e educacionais. Série Estudos. Campo Grande, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.
https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/184833/ap2014_FLEURI_Interculturalidade.pdf?sequence=1&isAllowed=y, 2014.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação Popular na América Latina do novo milênio**: impactos do novo paradigma. Educação Temática Digital – ETD. Campinas, v. 4, n. 1, p. 53-77, 2002.
- JESUS, Yasmin Lima de; LOPES, Edinéia Tavares. Ensino de ciências, interculturalidade e decolonialidade: possibilidades e desafios a partir da pesca com o timbó. PERSPECTIVA - **Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis. Vol. 39, n. 2 – p. 01–21, abril/jun.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/66708/46992>, 2021.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- MELO, Nadenka. **Contribuciones de los estudios de aula a la enseñanza de las ciencias desde la diversidad cultural**. In: Penagos, W. M. M. Educación en ciencias: experiencias investigativas em el contexto de la didáctica, la historia, la filosofía y la cultura. Bogotá: Universidad Distrital, 2015.
- MIRANDA, Marília Gouvea de. **Ensino e pesquisa na formação de professores**: o debate contemporâneo sobre a relação teoria e prática. IX Semana da Faculdade de Educação da UFGO. Goiânia, 2000.
- MOLINA-ANDRADE, Adela. **Consideraciones sobre la enseñanza de las ciencias y el contexto cultural**. Asociación Colombiana para la investigación en Educación en Ciencias y Tecnología EDUCyT. Vol. 1, 86–104.
<https://die.udistrital.edu.co/revistas/index.php/educyt/article/view/8/4>, 2010.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Revista Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211.
<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHYkhL5pM5tXzdz/?format=pdf&lang=pt>, 2003.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Pesquisa em Ensino**: aspectos metodológicos. Programa Internacional de Doctorado em Enseñanza de las Ciencias. Porto Alegre, 2003.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad**: Perspectivas críticas y políticas. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez.
<https://files.core.ac.uk/pdf/12703/235126963.pdf>, 2012.

Recebido em: *Fevereiro/2024.*

Aprovado em: *Junho/2024.*

Aprendizagem autoral no contexto das TDICS: análise de uma Plataforma Educacional

Lara Gabriela Matoso* e Estela Maris Giordani**

Resumo

O artigo problematiza a aprendizagem autoral no contexto de uma Plataforma Educacional (PE). O objetivo da pesquisa é analisar se, na visão de profissionais que atuam na área da Educação, as ferramentas, que integram a PE investigada, possibilitam interação, usabilidade, engajamento e comprometimento entre os sujeitos, promovendo a autoralidade do aprendiz. É fundamental entender que o processo de aprendizagem é orientado pelas habilidades, conhecimentos e atitudes de cada indivíduo (Brasil, 2018), sendo papel da educação potencializar esse conjunto de competências. Isso é possível através do educar pela/para a pesquisa, no qual, dentre seus princípios, estão a autoralidade, autenticidade e protagonismo do aprendiz, garantidos no paradigma da aprendizagem (Demo, 2011; 2018). A pesquisa desenvolvida é de abordagem qualitativa, caracterizada como exploratória de campo. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, com doze profissionais da educação, denominados Especialistas. Os resultados demonstraram que, na compreensão dos Especialistas, a PE avaliada tem potencial para transformar as práticas pedagógicas, possibilitando a autoralidade dos aprendizes e o protagonismo responsável, em suas aprendizagens. Pretende-se, com a pesquisa, contribuir para as discussões a respeito da aprendizagem autoral, especialmente na sua relação com as tecnologias. Ainda pode fornecer parâmetros de análise a Plataformas Educacionais a serem implementadas em sistemas públicos e privados de educação, seguindo a Política Nacional de Educação Digital (PNED) (Brasil, 2023).

Palavras-chave: protagonismo responsável; tecnologia educacional; recursos pedagógicos.

Authorial learning in the context of ICTs: analysis of an Educational Platform

Abstract

Abstract: The article problematizes authorial learning in the context of an Educational Platform (EP). The objective of the research is to analyze if, in the point of view of professionals working in the field of Education, the tools that integrate the PE investigated enable interaction, usability, engagement and commitment between the subjects, promoting the learner's authoriality. It is essential to understand that the learning process is guided by skills, knowledge and attitudes of each individual (Brazil, 2018), being the role of education to enhance this set of skills. This is possible through educating through/for research, in which, among its principles, are the authoriality, authenticity and protagonism of the learner, guaranteed in the learning paradigm (Demo, 2011; 2018). The research developed has a qualitative approach, characterized as field exploratory. Data collection was carried out through semi-structured interviews, with twelve education professionals, called Specialists. The results showed that, in the understanding of the Specialists, the PE evaluated has the potential to transform pedagogical practices, enabling the authorship of learners and responsible protagonism in their learnings. The research aims to contribute to discussions regarding authorial learning, especially in its relationship with technologies. It can also provide analysis parameters for Educational Platforms to be implemented in public and private education systems, following the National Digital Education Policy (PNED) (Brazil, 2023).

Keywords: responsible protagonism; educational technology; pedagogical resources.

* Mestra em Administração Pública pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Identitá Formação e Pesquisa Interdisciplinar Ltda. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3328-5228>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6379131201264881>. E-mail: laragabriellamatoso@gmail.com.

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Líder do Grupo Pesquisa CNPq Pedagogia Ontopsicológica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7907-6125>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2613694853235546>. E-mail: estela.giordani@ufsm.br.

Aprendizaje autoral en el contexto de las TIC: análisis de una plataforma educativa

Resumen

El artículo problematiza el aprendizaje autoral en el contexto de una Plataforma Educativa (PE). El objetivo de la investigación es analizar si, desde la perspectiva de profesionales que trabajan en el área de la Educación, las herramientas que integran la PE investigada permiten la interacción, usabilidad, compromiso y participación entre los sujetos, promoviendo la autoría del aprendiz. Es fundamental entender que el proceso de aprendizaje está orientado por las habilidades, conocimientos y actitudes de cada individuo (Brasil, 2018), siendo papel de la educación potenciar este conjunto de competencias. Esto es posible a través de la educación por/para la investigación, en la cual, entre sus principios, se encuentran la autoría, autenticidad y protagonismo del aprendiz, garantizados en el paradigma del aprendizaje (Demo, 2011; 2018). La investigación desarrollada es de enfoque cualitativo, caracterizada como exploratoria de campo. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas con doce profesionales de la educación, denominados Especialistas. Los resultados demostraron que, según la comprensión de los Especialistas, la PE evaluada tiene potencial para transformar las prácticas pedagógicas, permitiendo la autoría de los aprendices y el protagonismo responsable en sus aprendizajes. Se pretende, con la investigación, contribuir a las discusiones sobre el aprendizaje autoral, especialmente en su relación con las tecnologías. También puede proporcionar parámetros de análisis para Plataformas Educativas que se implementen en sistemas públicos y privados de educación, siguiendo la Política Nacional de Educación Digital (PNED) (Brasil, 2023).

Palabras clave: protagonismo responsable; tecnología educativa; recursos pedagógicos.

INTRODUÇÃO

O atual contexto histórico atual requer o foco em aprendizagens, tendo em vista a cultura digital¹. Para responder a essa necessidade, é preciso outro paradigma pedagógico que modifique as práticas centradas no ensino (instrucionismo) por práticas centradas em aprendizagens e para ela (sistema de aprendizagem) (Demo; Silva, 2020a). A diferença entre o instrucionismo e o sistema de aprendizagem, está na maneira de compreender e fazer o processo pedagógico. Enquanto o instrucionismo está centrado no ensino, no professor, na aula, no conteúdo, na transmissão e reprodução, o sistema de aprendizagem promove aprendizagens, considerando o aprendiz² protagonista responsável de sua formação, instigando-o a desenvolver suas capacidades a se construir de forma crítica, contínua, complexa e autônoma.

A aprendizagem autoral, corresponde a “um processo não linear, interpretativo, criativo, expressando, principalmente, conquistas de autoria e autonomia, individual e coletiva” (Demo, 2011, p. 56). O processo do aprender é um caminho de autodesenvolvimento de todos

¹ Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) esse termo abarca os conhecimentos e habilidades necessários para os aprendizes utilizarem a tecnologia de forma crítica, ética e responsável, compreendendo a influência em diferentes aspectos da sociedade atual: desenvolvendo a capacidade de resolver problemas complexos e adaptação ao ambiente digital em constante evolução.

² Os termos aprendizes e estudantes no texto possuem o mesmo significado, embora ora utilizado um, ora outro.

os seres humanos, é um movimento autoral de reconstrução (Demo, 2014), que acontece de dentro para fora, motivado tanto por fatores internos quanto externos, sendo que, a retenção da aprendizagem ocorre por meio de um sistema de construção, desconstrução e reconstrução (Demo, 2018). O autor considera o direito de aprender de todos, implicando a autoralidade biológica, psicológica e cultural (Demo, 2018), cujo movimento interior de cada indivíduo possui função de emancipação dos aprendizes.

A autonomia (Pacheco, 2019) se conquista por meio do aprender pela pesquisa, estudando e construindo aprendizagens com autoralidade (Demo, 2011; 2018) e responsabilidade (Giordani, 2005; Meneghetti, 2019) para o conhecimento e o autoconhecimento (Bertolini, 2008, Meneghetti, 2019). A aprendizagem autoral, conforme Demo (2011, 2014, 2018) e Pacheco (2019), é um percurso da descoberta promovida pela pesquisa (individual e/ou coletiva) com a mediação do docente, cujo papel é tutorar, ou conduzir os percursos únicos das aprendizagens. Na prática do educar pela pesquisa, aprendizagem autoral, todo o processo com o aprendiz e o docente ocorre em conjunto e juntos vão planejar, executar e avaliar a aprendizagem. Portanto, não é **para**, mas **com** o(s) aprendiz(es). As aprendizagens cognitivas, socioemocionais e motoras, derivam de o sujeito exercer o seu protagonismo responsável (Meneghetti, 2019) para alcançar sua autonomia e autoralidade.

O Ministério da Educação (MEC) declara que, em virtude da necessidade e da evolução e disseminação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), o aumento de instrumentos tecnológicos e a facilidade de acesso a eles, os aprendizes estão cada vez mais inseridos na cultura digital. Esta permite que os aprendizes exerçam um papel de agentes na sociedade, envolvendo-se diretamente em novas maneiras de interações multimidiáticas, as quais têm se desenvolvido rapidamente. Esse cenário lança à escola desafios relacionados às suas responsabilidades e atribuições, no processo formativo atual (Demo, 2018). Para isso, a instituição escolar e seus agentes devem responsabilizarem-se por engajar e incentivar a reflexão e a análise profunda, cooperando para a construção de um comportamento crítico sobre o conteúdo e à pluralidade de propostas tecnológicas. Há que se transformar a educação e os usos das TDICs a partir de um novo paradigma, cujo foco esteja no aprendiz e na aprendizagem, recolocando-os no centro do processo educativo (Afonso, 2001; Brasil, 2023).

Neste contexto, o problema de pesquisa é: “na avaliação dos profissionais que atuam na área da Educação, conforme o uso da PE, suas ferramentas possibilitam interação entre os sujeitos, usabilidade, engajamento e comprometimento, promovendo a autoralidade do aprendiz?” Para responder tal questionamento, delimitou-se o seguinte objetivo: Analisar se, na visão de profissionais que atuam na área da Educação (Especialistas), as ferramentas que integram uma PE e possibilitam interação entre os sujeitos, usabilidade, engajamento e comprometimento, promovendo a autoralidade do aprendiz.

CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Este estudo analisa uma PE³ desenvolvida por uma empresa incubada na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), junto à Pró-Reitoria de Inovação e Empreendedorismo (PROINOVA), dentro de um sistema de relacionamento interinstitucional, o que favorece fomentar e impulsionar a disseminação de processos inovadores que, por razões éticas, não foi possível revelar sua denominação. A PE foi concebida nos anos de 2020 a 2022, estando ainda em processo de desenvolvimento, sendo a pesquisa realizada com a versão beta (fase de testes). A PE objetiva reunir recursos necessários e ferramentas digitais integradas, para a realização de uma aprendizagem autoral (Demo 2011; 2018), facilitando a construção de vínculos entre escola, docentes e aprendizes. Seu propósito foi estimular o aprendizado real e significativo, possibilitando o aprendizado em comunidades de aprendizagem, com maior comunicação, transparência e protagonismo, gerando a autonomia do aprendiz.

A PE foi construída com a finalidade de promover uma evolução qualitativa concebida a partir de premissas educacionais de Demo (2011; 2018) e Pacheco (2019) que consideram o aprendiz o protagonista de sua aprendizagem. A ferramenta possibilita múltiplas formas de engajamento, socialização e interação dos aprendizes e educadores no ambiente virtual síncrono e assíncrono, aproximando o aprendiz, o educador, a gestão e a metodologia e oferecer os meios necessários para a execução da proposta pedagógica em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A PE consiste em ferramentas para a execução da metodologia do educar pela pesquisa (Demo, 2011; 2018) e Pacheco (2019), não objetivando ser um repositório de conteúdo, reunindo a complexidade das necessidades de gestão das aprendizagens que as

³ O nome da PE não pode ser divulgado, visto que ela pertence a uma empresa privada incubada na universidade, e o termo de autorização de realização da pesquisa solicita que seja anônimo.

instituições, organizações, educadores e educandos necessitam, sendo concebida por uma equipe experiente nesse sistema de aprendizagem. Integra ferramentas que possibilitam a organização, gestão, sistematização, registro e documentação da aprendizagem em um mesmo AVA, aprendizes, pais, educadores e gestores podem acompanhar o processo formativo com mais transparência.

O modelo de relação pedagógica que a PE propõe não é para o professor⁴ planejar atividades ou trilhas de aprendizagens e depois o aprendiz realizar o que foi solicitado e o professor verificar o que foi produzido, de relação pedagógica vertical. Nesta PE, por meio do educar pela pesquisa, o docente, exercendo o papel de tutor, planeja com o aprendiz o seu percurso de aprendizagem, dialoga com ele e o acompanha no passo a passo de sua construção e reconstrução e, com ele, vai avaliar o percurso. Além da pesquisa individual, ocorrem projetos de aprendizagem por meio da pesquisa em grupo, de modo que o docente possui o papel de condução das construções e reconstruções das aprendizagens. Na PE não ocorrem situações de deixar uma proposta programada para o aprendiz realizar. Nela, por meio dos encontros do(s) docente/tutor(es) e do aprendiz ou grupos de aprendizes vão ocorrer experiências de aprendizagem conjuntamente planejadas, executadas, avaliadas, registradas, comunicadas, acompanhadas nas progressões das aprendizagens (por todos, inclusive pais e direção). Na PE os responsáveis (família) tem acesso para, em tempo real, acompanhar todos os momentos do processo de construção das aprendizagens.

Ingressando no site, o usuário é direcionado para a página inicial, que, após cadastrado, o usuário seleciona a opção “quero acessar a PE” para ter acesso ao seu perfil de docente/tutor ou aprendiz. O docente/tutor, ao acessar seu perfil, encontra as opções de menu: “Meus Alunos”, “Social”, “Minha Agenda”, “Reuniões”, “Roteiro de Estudos”, “Minhas Aulas” e “Me ajude”. No ícone “Meus Alunos”, o docente/tutor poderá acompanhar o portfólio do aprendiz com as suas produções (pesquisas/ projetos/ grupos/oficinas). O docente pode interagir, mediar, dar sugestões, possibilitando que o processo de avaliação seja contínuo e progressivo, pois tem acesso ao diário de bordo do aprendiz (espaço para realizar suas anotações ou observações), consegue acompanhar a agenda dos seus aprendizes e tem acesso

⁴ Os termos professor e docente, ao longo do texto, são utilizados como sinônimos, visto que uma das funções do professor é exercer a docência, ou seja, ocupar-se da relação ensino-aprendizagem.

às competências da BNCC (Brasil, 2018) para registro e acompanhamento das trabalhadas. O ícone “Social” é a rede social que possibilita a todos os usuários da PE, interagir e compartilhar seus estudos. O docente/tutor pode fazer postagens e acompanhar os conteúdos compartilhados por seus aprendizes. Em “Minha agenda”, o docente organiza suas atividades e compromissos educacionais. No ícone “Reuniões”, realiza interações virtuais por meio de videochamadas que podem ser feitas com uma pessoa ou com a turma/escola inteira ou grupos de aprendizes e/ou tutores. Ao abrir a sala virtual, os participantes podem interagir por meio de vídeo chamada, chat e de recursos como: escrever/formatar escrita, inserir tabela, citação, imagem, e-mail, hyperlink, emoticons, vídeos do YouTube e imprimir. A sala virtual possui: editor de texto, editor de imagem, mapa mental, compartilhamento de vídeos/documentos, compartilhamento de tela, agenda para organizar/marcar atividades, a BNCC (Brasil, 2018) para registrar as competências trabalhadas ali e diário de bordo. O ícone “Roteiros de Estudo” é o espaço dedicado para o planejamento conjunto das aprendizagens realizadas entre docente/tutor e aprendiz(es), possibilitando colocar os conteúdos a serem trabalhados, possíveis links utilizados (para facilitar a busca do material/foto/vídeo/documento), tarefas e observações. Em “Minhas aulas”, o docente/tutor acompanha suas turmas/ciclos, registra suas interações, conteúdos trabalhados, links usados, tarefas, observações, vídeos da aula (gravação da reunião na sala virtual) e quais alunos estiveram presentes. O ícone “Me Ajude” é um espaço em que o docente identifica as demandas da turma, mediando quem pode contribuir para auxiliar. Neste ícone, os aprendizes podem se registrar, dizendo no que são capazes de auxiliar os colegas a adquirirem as competências que já dominam. Essa ferramenta favorece a interação e a aprendizagem entre os pares de forma colaborativa. O perfil do aprendiz possui as opções: “Atividades”, “Meus amigos”, “Meus Trabalhos”, “Reuniões”, “Meu Progresso”, “Procurar Aulas”, “Conteúdo Extra” e “Me Ajude”.

No ícone “Atividades”, está a agenda com suas responsabilidades. Em “Meus Amigos” está sua rede social, nela compartilhará postagens e poderá acompanhar e interagir com seus amigos (demais usuários da PE). No ícone “Reuniões”, o aprendiz acessa as salas virtuais, agendadas pelo docente/tutor, e ficam visíveis as reuniões de que participou. Em “Meu Progresso” estão as competências da BNCC (Brasil, 2018), adquiridas em seu percurso que é único. Em “Meus Trabalhos”, há o portfólio e suas produções, registros de construção e

reconstrução. As produções são separadas por categorias, sendo elas: atividade de grupo, atividade solicitada, projetos, oficinas, atividades voluntárias e lembretes. No ícone “Procurar Aulas”, o aprendiz encontra as turmas/salas/grupos que participa, com os registros das aprendizagens ocorridas nas interações, os links usados, as pesquisas que precisa realizar individualmente/coletivamente, as observações, e o vídeo da interação, tendo a opção de transportar para seu portfólio. Em “Conteúdos Extras”, o aprendiz tem acesso a materiais complementares, deixados pelos docentes/tutores. No ícone “Me Ajude” o aprendiz solicita ajuda e/ou ajuda seus colegas.

Elegeu-se a metodologia de abordagem qualitativa de campo, caracterizando-se por ser exploratória-descritiva. É exploratória, pois a PE foi construída a partir de uma nova abordagem ensino-aprendizagem autoral (Demo, 2014). Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de pesquisa, colhe e, ao mesmo tempo, atribui sentido ao objeto pesquisado. O termo qualitativo acarreta um compartilhamento consistente com sujeitos, fatos e locais que integram objetos de pesquisa, extraindo, dessa relação, os conceitos expostos e iminentes, percebidos apenas através de uma contemplação sensível (Chizzotti, 2001).

A coleta de dados deu-se por meio da técnica de entrevista semiestruturada, com oito questões abertas, construídas a partir da revisão da literatura (campo conceitual) e da PE (campo empírico), abordando os temas: 1) melhoria/facilitação da interação entre os sujeitos do processo; 2) melhoria no acompanhamento/progressão das aprendizagens; 3) melhoria da capacidade de autonomia do aprendiz (percepção do aprendiz / docentes / equipe pedagógica / gestores / pais); 4) melhoria no engajamento ou comprometimento do(s) aprendiz(es) com a própria aprendizagem (pesquisa de experiência uso etc.); 5) melhoria de identificação e checagem de aquisição das competências, incidindo na melhoria da orientação do planejamento e organização das experiências de aprendizagem; 6) interligação com a realidade da vida e problemas (aprendiz/comunidade local e global) e, entre as áreas do conhecimento (interdisciplinaridade); 7) utilização de múltiplas ferramentas e TDICs como suporte à aprendizagem - usabilidade: cumprimento de requisitos, usável em todas as ferramentas e 8) sugestões e melhorias dos serviços da PE.

A coleta de dados ocorreu em cinco etapas: 1) foram convidadas 22 pessoas, dessas, 12 aceitaram, denominados Especialistas, atuantes na área da Educação. O primeiro contato e convite para participar aconteceu por meio do aplicativo de mensagens WhatsApp. 2) Os participantes responderam a um formulário Google Forms com informações pessoais para preencher o Termo de Responsabilidade da Empresa (assinado por todos os participantes) e para sua caracterização e descrição. 3) Reunião virtual (Google Meet), individual ou em grupo (conforme disponibilidade de horário), para os participantes conhecerem a PE, seus recursos e funcionalidades. 4) Utilização e Exploração da PE, para sua respectiva avaliação durante 60 dias. 5) Entrevista pelo Google Meet para coletar os dados.

A escolha dos Especialistas (E) considerou a conveniência, sendo definidos os critérios de inclusão: representatividade e diversidade das experiências educacionais: formação, idade, área e espaço de atuação na área de educação, ter familiaridade com TIDCS, atuar em níveis, modalidades e contextos educacionais diferentes, ter conhecimento das premissas do paradigma da aprendizagem. Constituíram os critérios de exclusão: aqueles que não eram profissionais educadores; não dispor de conhecimentos de outras PE ou recursos tecnológicos de aprendizagem; não se enquadrar nos critérios de inclusão. A caracterização dos 12 especialistas entrevistados constam a seguir. E1, 30 anos, graduada em Pedagogia, pós-graduada em Educação Infantil e em Gestão Escolar, professora na Educação Infantil. E2, 47 anos, graduada e pós-graduada na área da Educação, atua na área de gestão escolar. E3, 38 anos, graduado em Pedagogia, professor da rede pública e rede privada de ensino. E4, 40 anos, graduada, pós-graduada e mestrado em Geografia, Educação e Ontopsicologia, atua com formação continuada de professores e gestão escolar, educação básica e no ensino superior. E5, 53 anos, graduada, pós-graduada e mestre em Educação, Professora dos anos finais na rede municipal e estadual. E6, técnica em Informática, graduada em Pedagogia, especialização em Coordenação Pedagógica e mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede, professora na rede municipal. E7, 58 anos, graduada, pós-graduada, mestre e doutora nas áreas da Matemática e Informática na Educação, professora do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática. E8, 46 anos, graduada em Letras, mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação, Desenvolvimento e Sociedade e doutorado em Educação, atua como professora no ensino fundamental e médio, Reino Unido. E9, 35 anos, graduada em Pedagogia, especialização em Neuropsicopedagogia e Psicopedagogia, atua com

comunidades de aprendizagens e realiza formações e capacitações para professores ONG. E10, 26 anos, graduada em Pedagogia, Mestre em Administração Pública, professora na rede privada.

As informações coletadas foram tratadas pela técnica de análise de conteúdos de Bardin (2011), em três etapas principais: pré-análise, descrição analítica e a interpretação inferencial. Na pré-análise, ocorreu a estruturação do material, coletadas por meio da entrevista semiestruturada, possibilitando obter respostas mais espontâneas dos entrevistados e assim, organizando os dados, compilando em quadros para reunir as informações sobre as temáticas. A descrição analítica configurou-se pelos procedimentos de codificação, classificação e categorização das informações, sendo unidas as relações convergentes e/ou divergentes de ideias. Na etapa de interpretação inferencial, “a reflexão, a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelece relações, aprofundando as conexões das ideias, chegando, se possível, a propostas básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais” (Bardin, 2011, p. 162). Nesse momento, aprofundou-se a temática, partindo das análises já feitas, explicitando o “conteúdo latente” dos dados.

PROTAGONISMO RESPONSÁVEL E AUTONOMIA: CAMINHOS À AUTORALIDADE

A BNCC (Brasil, 2018) introduziu a concepção do protagonismo do aprendiz no currículo escolar, sendo fundamental na escola a formação integral dos aprendizes, compreendendo os aspectos socioemocionais, intelectuais, culturais e formais. Nesse sentido, é necessário implementar este conceito no espaço escolar, a partir do entendimento da BNCC - a recriação da escola (Demo, Silva, 2020b). Essa perspectiva implica a transformação, reformulação e reorganização do fazer pedagógico escolar, invertendo o foco do ensino para a aprendizagem, reinventando a educação atual. O protagonismo dos sujeitos significa que a aprendizagem acontece de forma dinâmica e autoral, servindo para que os aprendizes se desenvolvam integralmente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), em seu Art. 2, expressa que a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento do aprendiz e o documento orientador das políticas públicas internacionais e brasileiras, denominado Relatório da UNESCO (Delors *et al.* 2012), expressa a compreensão de que a educação possui a tarefa de desenvolver plenamente a pessoa do aprendiz, em todas as suas dimensões, sendo autônoma e agindo por si mesma ao longo de sua vida. Segundo Demo e Silva (2020a), é essencial

reinventar o papel do docente, uma vez que a aprendizagem deve ser a principal finalidade da escola, em contraposição a um mero ensino que se resume à reprodução de aulas. O docente é apontado como parte do problema, devido à sua inserção no paradigma instrucionista, no entanto, é também identificado como a solução, uma vez que se aprende quando o foco for sobre o aprendido.

A educação deve conduzir a um processo genuíno que implica autenticidade e autoconhecimento (Vidor, 2014). Por meio da educação, o aprendiz conhece a si próprio, desenvolvendo-se conforme sua identidade, realizando-se como pessoa. A educação tem dupla função: adaptação à sociedade e a construção genuína de si, a partir de seu valor e dignidade íntima. Para Meneghetti (2019) deve-se capacitar os aprendizes para serem eles mesmos, descobrir e conhecer a si próprios. Bertolini (2008) expressa que a função da educação é a “lenta, mas autêntica descoberta e clarificação de si, ou seja, das próprias peculiares, características físicas, mentais, espirituais” (Bertolini, 2008, p. 167). O aprendiz, graças à educação que recebe, pode tornar-se um sujeito protagonista de sua história, de suas próprias aprendizagens. Meneghetti (2019) compreende que o indivíduo deve ser, além de protagonista, responsável, o que implica que o aprendiz exerça a autoralidade e a autonomia, assumindo e respondendo por si mesmo, sem delegar sua obrigação pessoal a outrem. Para o autor, responsabilidade é *“a situação psicológica na qual o sujeito é necessitado a responder ou existencialmente, ou juridicamente, ou moralmente. A responsabilidade nasce de um determinismo derivante do indivíduo situado em ambiente, portanto não é uma escolha”* (Meneghetti, 2019, p. 240-241 - grifo do autor).

A relação entre a autonomia e a responsabilidade é que a autonomia é a capacidade de um aprendiz em fazer por si mesmo algo, por exemplo, pesquisar, ler, compreender, elaborar a compreensão própria etc., enquanto a responsabilidade implica exercer constantemente a sua capacidade, assumindo as tarefas de fazer por si mesmo, trata-se de uma obrigação de cada aprendiz responder por suas próprias ações, ser sujeito da própria história, desenvolvendo as suas capacidades. Neste sentido, faz-se necessário explicitar o conceito de aprendizagem, conforme Meneghetti (2012, p. 24), significa “me apropriar a partir do íntimo. Disponibilidade a perceber o que é para mim. A) aquisição de modelos operativos; b) com memória de repetição”. O termo “me apropriar” indica que, no processo de aprendizagem, estão implicados esses dois

conceitos de autonomia e responsabilidade, pois quem aprende é o sujeito, apenas ele pode aprender, trata-se de uma tarefa intransferível de desenvolvimento das próprias capacidades. Já a ideia de disponibilidade para perceber o que é para si, implica o autoconhecimento.

Promover o protagonismo responsável e a autonomia nos aprendizes não implica dispensar, desqualificar ou desmerecer a função docente. Essa função possui a elementar atribuição de conduzir o aprendiz a se construir em funcionalidade existencial, tarefa essencial que contribui para o pleno desenvolvimento do aprendiz e do contexto social em que está inserido (Giordani, 2005). Seu papel é, portanto, o de mediar, como orientadores, avaliadores e parceiros (Demo e Silva, 2020b). É preciso esclarecer que o sentido do protagonismo não caia no *laissez-faire*, compreendendo a escola como espaço em que tudo pode, sem regras e que o aprendiz faz o que quer, é essencial a responsabilidade. O docente tem a função de zelar pela autoria do aprendiz, possibilitando caminhos de liberdade, autonomia e responsabilidade, para que ele possa construir, desconstruir e reconstruir suas próprias aprendizagens. Aprendizagem é um processo constante de desconstrução e reconstrução provisória, as quais possibilitam encarar a realidade de forma flexível, reinventando-a. Haverá aprendizagens quando também houver experimentação, manipulação, interação e autoria. Outro aspecto importante é a consciência da ação, ou seja, entender o sentido e compreender o porquê, são estímulos necessários para o cérebro humano traçar estratégias de disciplina e autorresponsabilidade.

No contexto da cultura digital, os jovens já estão habituados com os sistemas artificiais inteligentes e a informação digitalizada. Os espaços, que as TDICs vem ocupando, influenciam diretamente a vida humana, modificando a maneira de se viver, relacionar-se, especialmente sobre como se aprende e se trabalha. No entanto, na escola, deparam-se com uma tradição curricular rígida, obrigatória e de extensos conteúdos, com métodos reprodutivos e avaliações que, numericamente, os classificam como aprovados ou reprovados. Entende-se que sujeitos fluentes nessas TDICs demonstram-se preparados para aprender de maneira contínua e criativa, com independência, autonomia e rapidez. Essa habilidade impacta em todo o processo de aprendizagem, possibilitando que os indivíduos utilizem as TDICs para se adaptar às mudanças, sendo cada vez mais eficiente no seu uso, tanto nos ambientes profissionais quanto na sua vida pessoal. (Rosa; Dias, 2012). Por isso, as escolas devem incluir o letramento digital, para Rosa e Dias (2012), letramento digital é a conjuntura que possibilita o indivíduo a

utilizar as TDICs para suprir as suas necessidades e do seu meio social, desenvolvendo-se de forma autônoma na sociedade na qual está inserido. Entendem que existem duas dimensões funcionais: a técnico-operacional e a informacional. A primeira engloba os conhecimentos sobre o manuseio das TDICs e suas ferramentas, a segunda envolve a manipulação e a integração de diferentes informações em ambientes digitais, transformando-os em materiais úteis, que venham ao encontro dos propósitos e intenções do sujeito (Rosa; Dias, 2012). O letramento capacita o indivíduo a avaliar e utilizar, de forma crítica e segura, os recursos oferecidos pelas TDICs, oportunizando compreender os critérios de funcionamento, que permitem desenvolver-se de forma autônoma nestes ambientes (Brasil, 2023).

PLATAFORMA EDUCACIONAL: FUNCIONALIDADES E INTERAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS

Nesta seção, analisa-se as funcionalidades das ferramentas da PE pelos Especialistas (E). Nas entrevistas, abordaram temáticas que envolveram: a importância da interação no processo da aprendizagem; o papel da rede social⁵ em um ambiente educativo; características da geração atual; a interação e sua relação no paradigma da aprendizagem.

Todos identificaram que, na PE, há recursos e ferramentas que possibilitam interações. E1 considera que, diferentemente de PE que se conhece, nesta “é possível encontrar recursos que oferecem interação e não apenas um espaço para depositar atividades”. Para a E2, as funcionalidades de interações disponibilizadas são “importantes e bem pensadas” e, E8 entende que “sua estrutura está preparada para isso, contendo diferentes possibilidades de uso”. E10 acrescenta que um dos diferenciais da PE é justamente o “contato individualizado que ela permite, pois o docente/tutor⁶ consegue acompanhar, juntamente com o estudante, seu processo de aprendizagem, sendo ali um meio de comunicação e trocas entre os sujeitos”. Sobre os recursos oferecidos para a interação, os Especialistas destacam os ícones “reuniões” (E1, E7, E11, E12), “portfólio” (E7, E11), “rede social” (E7, E12), “agenda” (E11), “minhas aulas” (E11).

⁵ A PE possui uma rede social semelhante ao *facebook*, idêntica em todas as funcionalidades, contudo construída com o propósito educacional de interações para as aprendizagens.

⁶ O tutor é um docente que realiza a tutoria individual, conforme o paradigma da aprendizagem, conduzindo o projeto de aprendizagem de cada aprendiz de forma singular e única, articulando os conteúdos do currículo e desenvolvendo as competências respectivas à turma do aprendiz. Portanto, na PE, ele conduzirá as aprendizagens de cada criança.

Na atualidade, o mundo real e o virtual constituem-se partes de uma mesma realidade, gerando a tendência e a necessidade de a escola aumentar a utilização dos meios virtuais e/ou AVAs com fins pedagógicos. A E1 considerou interessante a ideia da rede social em uma PE, pois “é algo diferente do que eles encontram normalmente”. Complementa dizendo que “ela está organizada por assuntos/temáticas, possibilitando uma troca importante”. O E3 menciona que a rede social consegue “canalizar as demandas da geração atual, como o engajamento firmado no imediatismo, oferecendo esse espaço livre, mas também espaço que possibilita compartilhar as construções”, considerando que isso é fundamental.

Dentre as demandas educacionais encontradas atualmente, há aquelas que têm suas raízes nas características da geração atual, como é o caso do imediatismo. E3 assinala que “a geração de hoje preza pelo instantâneo e suas preferências estão centradas nos recursos que não precisam do tempo de resposta do outro”. A E6 entende que “essa geração é totalmente conectada e instantânea, por isso que, para interagirem com seus pares, os estudantes acabam sempre migrando para aplicativos como o WhatsApp, demonstrando que é latente a necessidade de termos nos ambientes educacionais, ferramentas que engajam verdadeiramente este estudante conforme sua realidade”. A E7 manifesta-se: “na PE, há sim espaços de interação, porém não tão instantânea como atualmente a gente vive”. E10 observa que é “individualizada para o estudante, no sentido de proporcionar espaço de produção e pesquisa, partindo de seus assuntos de interesse”, estando alinhadas às demandas geracionais e à possibilidade da aprendizagem autoral. Os temas abordados pelos Especialistas, em relação à interação e comunicação dos pares, revelam a importância de o ser humano aprender colaborativamente, e é papel educacional proporcionar ambientes ricos de trocas, experimentação, interação e comunicação, tanto de ferramentas como de pessoas.

Conforme Lima, Silva e Torini (2020), uma das principais demandas da educação atual, considerando as características geracionais da atualidade, é percorrer caminhos para novas perspectivas paradigmáticas. Como o nome já sugere, o paradigma da aprendizagem propicia uma aprendizagem autoral, pela qual ele é responsável, e os Especialistas pesquisados demonstram estar alinhados a essa compreensão. Os dados revelam que os Especialistas consideram que a PE avaliada possibilita funcionalidades que promovam a interação entre os sujeitos e entendem que, quanto maior o espaço de compartilhamento e interações, mais

enraizadas na autoria serão suas aprendizagens. Percebem que ela pode agregar outras possibilidades de interação que favoreçam ainda mais a autonomia, o protagonismo responsável e o engajamento dos aprendizes.

USABILIDADE DAS FERRAMENTAS DIGITAIS, ENGAJAMENTO E O COMPROMETIMENTO DOS APRENDIZES

Nesta seção, analisa-se a utilização de múltiplas ferramentas digitais da PE, como suporte à aprendizagem e as possibilidades de engajamento e comprometimento dos aprendizes. Sobre a usabilidade dos instrumentos oferecidos pela PE, os Especialistas, destacaram a importância de diferentes recursos e aplicativos integrados e, em relação ao engajamento e comprometimento, trouxeram questões sobre a motivação e o papel mediador do docente.

Os pesquisados consideram que a PE e seus recursos oferecidos são de fácil acesso (E1, E4, E7), *compreensivos e intuitivos* (E2, E7, E10), autoexplicativa (E4), funcional (E4), ferramentas conhecidas e que já fazem parte do cotidiano dos aprendizes (E7), fácil visualização dos trabalhos desenvolvidos (portfólio) (E9) e bem organizada (E10). Sobre ter múltiplos recursos integrados⁷ na PE, E1 compreende que estimula o uso de diferentes ferramentas, porque estão disponíveis ao alcance visual e, para E5, é importante e facilita muito. E7 observa que economiza tempo, sendo muito útil e necessário. E8 considera positivo que a PE ofereça recursos de criação e produção, explorando a criatividade e o protagonismo do aprendiz. E10 caracteriza os diferentes recursos integrados como a “cara pedagógica” da PE, comentando sobre seu propósito facilitador. E11 e E12 entendem que ter os diferentes aplicativos, ferramentas, recursos e campos para utilização, de forma integrada, sistematizada e de fácil acesso, possibilita o registro das aprendizagens e construções.

Demo (2018) sustenta que, nesta era acelerada de informações e do crescimento de instrumentos digitais, é dever dos educadores exigirem dessas indústrias, a produção de ferramentas e dispositivos que contemplem as necessidades da aprendizagem autoral. Os AVAs, em sua maioria, são instrumentos concebidos conforme a lógica do instrucionismo, servindo como repositório de conteúdo sem qualquer intenção formativa (Demo, 2018). Os

⁷ Agenda, portfólio individual e coletivo, sala de videoconferência, rede social, avaliação das competências etc.

pesquisados concebem o processo educacional como espaço fundamentalmente formativo, tendo, dentre suas responsabilidades, propiciar aos aprendizes, experiências que vão ao encontro de suas realidades e necessidades.

O avanço das TDICs é um dos mecanismos, considerados pelos Especialistas, indispensáveis de serem aproveitados como ambiente de pesquisa, autoria e construção, o qual, segundo eles, poderá ser promovido pela PE avaliada. A E9 expõe que “nos dias atuais, passamos por grandes dificuldades na busca por motivação de estudo e de pesquisa”. E12 entende que a PE “vai para além do uso de uma PE, metodologias ativas ou qualquer recurso que deixe a aula mais atrativa”. Para a Especialista, “a motivação do aluno precisa estar no aprender, no estudar, no construir, desconstruir e reconstruir, no explorar, desenvolver e potencializar suas habilidades e competências no seu protagonismo”. Comenta que “essa motivação, primeiramente, precisa ser interna, no próprio aprendiz, pois, ao contrário disso, independente do que e do como, esse sujeito pode até se sentir atraído, mas essa percepção passa rápido como a duração de qualquer aula atrativa”. Para E4 a PE “é um recurso onde as coisas vão acontecer, mas ela, por si só, não tem como instigar, quem proporcionará isso é a interação entre seres humanos”. Para a Especialista, a PE “vai possibilitar a motivação, mas não irá causá-la”.

Sobre engajamento, os Especialistas compreendem que esse se relaciona diretamente com a concepção de “ensino” e “aprendizagem” que se pratica. E2 expressa que, “para a educação alcançar as demandas dessa geração, interligando com suas realidades, é necessário que sejam revistos os conteúdos curriculares, senão não haverá avanços”. Considera importante não apenas os recursos oferecidos por uma PE, mas também “a concepção e metodologia que o docente/tutor utiliza”. O engajamento do aprendiz e interesse, em seu processo de aprendizagem, vai depender muito mais da mediação desse adulto do que dos recursos oferecidos em PEs. Para E6, engajamento é “a vontade do aluno de fazer, estar ali, desenvolver e se comprometer”. Manifesta ainda que, assim como o docente/tutor tem responsabilidades nesta busca de engajamento do aprendiz, a PE e sua funcionalidade técnica também influencia. A Especialista exterioriza que “quanto mais interativa, mais chamará a atenção, estimulando, assim, o interesse e engajamento dos estudantes”. E7 e E10 complementam, dizendo que quanto mais interação com os pares ela oferecer, maior será a

motivação e interesse, pois percebem que esse engajamento e pertencimento dos aprendizes de estarem ativos na PE, é mais fácil de administrar em equipe, nesses espaços de socialização, eles se sentem mais “cobrados”, porque eles também querem apresentar para os colegas, não apenas para os docentes.

Sobre a motivação e engajamento, E1 manifesta que “o professor/tutor precisa cativar o aluno, instigá-lo a ter curiosidade e essa curiosidade irá produzir a motivação”. E4 declara que “vai depender da condução desse adulto, do quanto ele vai promover essa construção, como ele vai se relacionar e interagir com esse estudante”. Para a Especialista, o início se dará nas “interações dos pares, a continuidade acontecerá na PE, que é um AVA, o qual proporcionará uma riqueza de aprendizagens”. Acrescenta que “esse movimento é responsabilidade do ser humano, não da ferramenta”. E1, E8, E10 e E11 expressam que o docente/tutor tem papel de mediar e orientar e, assim, a PE será muito potencializadora, gerando uma motivação, mas secundária, que já está em processo de desenvolvimento, iniciado nas suas práticas.

Entendem que é um importante recurso para utilização híbrida⁸, como suporte, não devendo resumir a aula no uso dela ou com ela. E12 acredita que a PE possui objetivos muito importantes: “permitir a interação, possibilitar o uso de diferentes recursos e ferramentas para construir suas aprendizagens, acompanhar de forma sistematizada seu progresso e suas competências, mas a PE sozinha não motivará, não estimulará, não se diferenciará”. A Especialista salienta que “o professor é o principal responsável. Como mediador, é aquele que irá conduzir o uso, a exploração, que irá instigar a curiosidade, questionar e relacionar a vida e os seus contextos, com os temas a serem estudados”. Um dos recursos oferecidos na PE para desenvolver habilidades como organização, comprometimento e responsabilidade é a “agenda”. Em suas reflexões acerca desse instrumento e da forma que está estruturado, os Especialistas consideram que promove uma excelente organização (E1, E3, E6, E10), acesso muito útil (E1), facilitador (E3), extremamente importante (E4), “possibilitar a especificação das atividades é importante e certo” (E4), possui um “grande potencial” (E8), trabalha habilidades pedagógicas como o foco, a responsabilidade, a organização, comprometimento e autonomia (E10, E12). Ainda sobre esse recurso, todos os Especialistas recomendam que

⁸ Podem ser utilizados tanto em situações presenciais e a distância, quanto em interações síncronas e assíncronas.

tenha um sistema de notificação, aviso, e/ou lembrete que seja emitido através de e-mail, mensagem no celular ou até mesmo um painel, *post-it* ou recado na tela inicial da PE, informando as atividades e prazos que constam na agenda. Acreditam que seria uma forma de facilitar, otimizar e estimular o uso.

Silva (2020b) compreende que é responsabilidade da escola, inserir as TDICs e suas ferramentas, considerando seu potencial e seus limites, no processo formativo tanto de docentes quanto dos aprendizes. Para Demo (2018), a motivação e engajamento dos aprendizes são garantidos pela pesquisa, pois requer uma interação efetiva entre os pares. Em um ambiente propício à construção autoral, o aprendiz deixa de ser mero receptor ou reprodutor e assume papel de protagonista do seu próprio processo. O olhar individual para cada aprendiz o instiga a aprender, pois não possui mais apenas o papel de instruir, mas de transformá-lo em um aprendiz qualificado a construir seu próprio conhecimento (Demo, 2018).

Os Especialistas revelam que a PE oferece recursos, instrumentos, ferramentas e funcionalidades que permitem a autoria, coerentes aos princípios do educar pela pesquisa (Demo, 2011), pois proporcionam uma mediação entre as construções dos aprendizes e que, para Demo (2014), incentiva o alcance da motivação e do engajamento. Dentre os efeitos do estímulo à autonomia e aprendizagem autoral, Lima, Silva e Torini (2020) especificam: maior capacidade crítica e analítica, auto-organização consciente, disposição na resolução de problemas, autorresponsabilidade e comprometimento. Por isso, concebem que a PE se caracteriza como um influente recurso, capaz de mediar as práticas e o alcance do engajamento e do comprometimento, pois possibilita espaços de pesquisa e autoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como tema a autoralidade do aprendiz e o uso das TDICs, investigando a aprendizagem autoral no contexto das TDICS: análise de uma PE e responder ao problema: “na avaliação dos profissionais que atuam na área da Educação, as ferramentas que integram a PE investigada possibilitam interação entre os sujeitos, usabilidade, engajamento e comprometimento, promovendo a autoralidade do aprendiz?”

Com o intuito de conduzir a pesquisa e atingir seu objetivo, optou-se por uma investigação de campo, embasada metodologicamente na abordagem qualitativa e

exploratória. A coleta de dados deu-se através de entrevista semiestruturada, com 12 Especialistas, profissionais da área da Educação e, posteriormente, analisados através da análise de conteúdo (Bardin, 2011). Em relação ao objetivo desta pesquisa, constatou-se que os Especialistas concordam que a PE possibilita, com seus recursos e ferramentas, que a interação entre docente e aprendiz aconteça.

Os Especialistas entendem que não há como os sujeitos aprenderem sozinhos, sem que haja interação e comunicação entre os pares, o ambiente educacional e o contexto em que vivem. No entanto, concordam que está cada vez mais desafiador oferecer espaços que instiguem, engajem e motivem os aprendizes, sendo imediatistas e individualistas. Trindade (2010), Lima, Silva e Torini (2020) e Demo e Silva (2020b) propõem a interação, comunicação, pesquisa, registro e o uso das TDICs como estratégias possíveis e cruciais para o processo de aprendizagem, necessitando percorrer caminhos para novas perspectivas paradigmáticas, deixando as práticas centradas no instrucionismo, transformando-as em sistemas de aprendizagem (Demo, 2018). Para os Especialistas, o engajamento dos aprendizes está diretamente relacionado com a concepção de ensino e de aprendizagem que se pratica. Os Especialistas consideram que a PE se caracteriza como instrumento facilitador do engajamento dos aprendizes, mas ela, por si só, não produz motivação nem tampouco engaja. Os especialistas consideram que a PE avaliada oferece recursos e ferramentas que permitem a autoria e autonomia que, para Demo (2014), incentiva o alcance da motivação e do engajamento. A autonomia, assim como as competências previstas pela BNCC (Brasil, 2018) é uma atitude que precisa ser desenvolvida e o processo de aprendizagem bem como o docente que realiza a medição e a interação com os pares são fundamentais para isso. O processo da construção da autonomia corresponde a aprender a pesquisar, estudar e produzir com autoralidade (Demo, 2018) e responsabilidade (Meneghetti, 2019) em uma busca constante pelo autoconhecimento (Bertolini, 2008; Meneghetti, 2019) e protagonismo responsável (Giordani, 2005; Meneghetti, 2019). Por fim, a investigação evidencia a necessidade de abandonar o instrucionismo na concepção, desenvolvimento e utilização de PE, para promover a aprendizagem autoral do aprendiz (Demo, 2011; 2018), em que o uso das TDICs são potenciais meios facilitadores, cumprindo assim, as premissas da PNDE (Brasil, 2023).

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Ana Paula. Comunidades de aprendizagem: um modelo para a gestão da aprendizagem. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL CHALLENGES, 2. **Actas** [...]. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, 2001. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9916>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BERTOLINI, Piero. **Dizionario di scienze dell'educazione**. 7. ed. Bologna: Zanichelli, 2008.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 11 abr. 2023.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. 7. ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2012.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- DEMO, Pedro. **Outro professor: alunos podem aprender bem com professores que aprendem bem**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.
- DEMO, Pedro. Escolas da Autoria–Aprendizagem Autoral do Estudante como Foco. *In*: DAHER, Alessandra; ANDRADE, Estela; DAMACENO, Everton (Orgs.). **Pesquisa e autoria nas vozes dos professores de Mato Grosso do Sul**. 1. ed. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação, 2018. p. 13-27. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/14213>. Acesso em: 12 fev. 2023.
- DEMO, Pedro. **Professor/conhecimento**. Brasília, DF: UNB, 2001. Disponível em: <https://pt-static.z-dn.net/files/de7/e33e3caad08b67997bb4a9a805aa6efc.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- DEMO, Pedro.; SILVA, Renan Antonio. Atividades de aprendizagem na escola. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 5, p. 421-435, 2020a. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2872>. Acesso em: 14 mar. 2023.
- DEMO, Pedro.; SILVA, Renan Antonio. Protagonismo estudantil. **ORG & DEMO**, Marília, SP, v. 21, n. 1, p. 71-92, Jan./Jun., 2020b. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/10685>. Acesso em: 10 mar. 2023.

GIORDANI, Estela Maris. The personal formation and the congruity in higher education professionals. *In*: MENEGETTI, Antonio. **Atti del Congresso Business Intuition**. 2004. Roma: FOIL, 2005.

LIMA, Manolita Correia; SILVA, Claudia Cristiane dos Santos; TORINI, Danilo Martin. A transformação do processo de ensino e aprendizagem não é um voo de galinha. **Organicom**, v. 17, n. 32, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/170919/161250>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MENEGETTI, Antonio. **Dicionário de Ontopsicologia**. 2. ed. Recanto Maestro, RS: Ontopsicológica, 2012.

MENEGETTI, Antonio. **Pedagogia Ontopsicológica**. 6. ed. Recanto Maestro, RS: Ontopsicológica, 2019.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

ROSA, Fernanda Ribeiro; DIAS, Maria Carolina Nogueira. **Por um indicador de letramento digital: uma abordagem sobre competências e habilidades em TICs**. 2012. Dissertação (Mestrado em Gestão e Políticas Públicas) - Escola de Administração de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, SP, 2012. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/10143>. Acesso em: 12 de out. 2022.

VIDOR, Alécio. A fase pré-natal e a responsabilidade da vida. *In*: **Uma nova Pedagogia para a Sociedade Futura: Princípios Práticos**. Recanto Maestro: Ontopsicológica, Editora Universitária, 2014. p. 07-13.

VYGOTSKY, Lev. **Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori**. Firenze: Giunti Barbera, 1974.

Recebido em: *Novembro/2023*.

Aprovado em: *Março/2024*.

Atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais: estado da arte em teses e dissertações

Cristiane de Fátima Costa Freire*, Francileide Batista de Almeida Vieira** e Disneylândia Maria Ribeiro***

Resumo

No contexto das políticas educacionais inclusivas, a educação especial passou a ser ofertada através do Atendimento Educacional Especializado – AEE, preferencialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM. Essa nova configuração da educação especial despertou o interesse dos pesquisadores, gerando um número expressivo de pesquisas sobre o tema. O presente texto aborda uma investigação caracterizada como estado da arte, que teve como objetivo fazer uma análise sobre pesquisas relacionadas ao AEE ofertado em SRM, identificando desafios e possibilidades já apontados. A metodologia consistiu na busca por pesquisas publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Para a construção das informações foi feita uma busca através dos descritores Atendimento Educacional Especializado e Salas de Recursos Multifuncionais, em trabalhos produzidos no período de 2010 a 2016. Foram encontrados 31 trabalhos que constituíram o corpus de análise, organizado em quatro categorias, assim denominadas: 1) Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais; 2) Organização Pedagógica na oferta do AEE; 3) Relação entre o AEE e a efetivação da educação inclusiva; 4) Formação docente para atuação no AEE. Os resultados apontam, como possibilidades, o compromisso profissional dos educadores que atuam no AEE, a construção de posturas inclusivas e o uso de Tecnologia Assistiva de baixo custo. Em relação aos desafios destacam-se a falta de materiais didáticos e de trabalho coletivo e a necessidade de formação de professores. Aponta-se a necessidade de pesquisas com caráter interventivo nos contextos educacionais inclusivos, de modo que sejam construídos conhecimentos sobre e com os atores envolvidos.

Palavras-chave: atendimento educacional especializado; sala de recursos multifuncionais; inclusão escolar.

Specialized educational assistance in multifunctional resource rooms: state of the art in theses and dissertations

Abstract

In the context of inclusive educational policies, special education started to be offered through Specialized Educational Service - AEE, preferably in the Multifunctional Resource Rooms - SRM. This new configuration of special education aroused the interest of researchers, generating an expressive number of researches on the subject. This text addresses an investigation characterized as state of the art, which aimed to make an analysis of researches related to AEE offered in SRM, identifying challenges and possibilities already mentioned. The methodology consisted on searching for published research in the CAPES Theses and Dissertations Catalog. For the construction of the information, a search was made through the descriptors Specialized Educational Service and Multifunctional Resource Rooms, in works produced from 2010 to 2016. 31 works were found and constituted the corpus of analysis,

* Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Planejamento do Processo de Ensino e Aprendizagem (GEPPE/UERN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4721-3172>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5605854305322527> E-mail: crisnenem8@hotmail.com.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Inclusão (GPCAI/UFRN). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7980-1155>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0771033292637600>. E-mail: francileide.almeida@ufrn.br.

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Líder do Núcleo de Estudos em Educação (NEEd/UERN). Pesquisadora da Associação Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (AIIIPe). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1411-5880>. Lattes: Email: disneylandiaribeiro@uern.br.

organized in four categories, named as follows: 1) Implementation of the Multifunctional Resource Rooms; 2) Pedagogical organization in the offer of AEE; 3) Relationship between the AEE and the implementation of inclusive education; 4) Teacher training to work at AEE. The results point out, as possibilities, the professional commitment of educators working in the AEE, the construction of inclusive attitudes and the use of low-cost Assistive Technology. In relation to the challenges, the lack of didactic materials and collective work and the need for teacher training are highlighted. The need for interventional research in inclusive educational contexts is pointed out, so that knowledge about and with the actors involved is built.

Keywords: specialized educational service; multifunctional resource rooms; school inclusion.

Atención educativa especializada en aulas de recursos multifuncionales: estado del arte en tesis y disertaciones

Resumen

En el contexto de políticas educativas inclusivas, la educación especial comenzó a ofrecerse a través del Servicio Educativo Especializado - AEE, preferiblemente en las Aulas de Recursos Multifuncionales - SRM. Esta nueva configuración de educación especial ha despertado el interés de los investigadores, generando un número significativo de investigaciones sobre el tema. Este texto aborda una investigación caracterizada como el estado del arte, cuyo objetivo era hacer un análisis de la investigación relacionada con la AEE que se ofrece en SRM, identificando los desafíos y las posibilidades ya mencionadas. La metodología consistió en buscar investigaciones publicadas en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de CAPES. Para la construcción de la información, se realizó una búsqueda a través de los descriptores Servicio Educativo Especializado y Aulas de Recursos Multifuncionales, en obras producidas de 2010 a 2016. Se encontraron 31 obras que constituyeron el corpus de análisis, organizado en cuatro categorías, nombradas de la siguiente manera: 1) Implementación de las aulas de recursos multifuncionales; 2) Organización pedagógica en la oferta de AEE; 3) Relación entre la AEE y la implementación de la educación inclusiva; 4) Formación docente para trabajar en AEE. Los resultados señalan, como posibilidades, el compromiso profesional de los educadores que trabajan en la AEE, la construcción de actitudes inclusivas y el uso de tecnología de asistencia de bajo costo. En relación a los desafíos, se destaca la falta de materiales didácticos y trabajo colectivo y la necesidad de capacitación docente. Se señala la necesidad de investigación intervencionista en contextos educativos inclusivos, de modo que se construya conocimiento sobre y con los actores involucrados.

Palabras clave: asistencia educativa especializada; aulas de recursos multifuncionales; inclusión escolar.

INTRODUÇÃO

No Brasil, as pesquisas denominadas de “estado da arte” vêm crescendo consideravelmente, abordando os mais diversos temas. No nosso caso, optamos por essa modalidade de revisão bibliográfica com o intuito de identificar os resultados apontados por pesquisas já realizadas referentes ao Atendimento Educacional Especializado - AEE, ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais – SRM. Tal levantamento possibilitou o diálogo com produções científicas da área, inserindo as nossas próprias pesquisas em um escopo de estudos já concluídos, com vistas à ampliação do conhecimento nesse campo.

Falar em inclusão escolar é falar em mudança de paradigmas, pois ela pressupõe a ruptura com o paradigma educacional vigente em termos de culturas, políticas e práticas pedagógicas. Nesse sentido, Ropoli et al. (2010) destacam que a educação inclusiva supõe a organização de uma escola que não exclua os alunos que não atendem ao perfil historicamente

por ela idealizado. Concordamos com essa afirmação, pois essa é a mudança que se espera: a construção de uma escola para todos e a oferta de um ensino que atenda à diversidade humana.

Dentre as mudanças decorrentes das políticas educacionais inclusivas, destaca-se a nova configuração da educação especial, como modalidade de ensino definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – Lei Nº 9394/96 (Brasil, 1996, Art. 58). De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a educação especial, que historicamente foi organizada de modo alternativo à escolarização comum, deve agora integrar a proposta pedagógica da escola regular, garantindo também o atendimento às especificidades educacionais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No que se refere ao plano governamental, embora exista uma ampla regulamentação relacionada a políticas públicas de inclusão escolar, observamos que elas se constituem, basicamente, na dimensão formal e prescritiva, não ganhando a materialização necessária, pois o que se vê são programas, propostas, leis e decretos que ficam, na maioria das vezes, apenas no nível da intencionalidade. Em defesa de um novo paradigma, Stainback & Stainback (1999, p. 21) afirmam que a “[...] educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos”.

Nessa direção, uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, já mencionada, é a oferta do AEE, que se estabelece como um serviço da educação especial, complementando ou suplementando a escolarização do aluno, na busca da formação de sua autonomia, tanto na escola como fora dela. Conforme Ropoli et al. (2010, p. 17) tal atendimento é “[...] realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais”, sendo, portanto, “parte integrante do projeto político pedagógico da escola

De acordo com o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do Ministério da Educação, as salas são classificadas em dois tipos, conforme a sua composição e organização pedagógica. As *salas do Tipo I* são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado e colmeia, mouse e acionador de pressão, laptop, jogos pedagógicos acessíveis,

software para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melamínico. *As salas do Tipo II* são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis (Brasil, 2010).

O presente estudo tem como objetivo fazer uma análise sobre pesquisas relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais, identificando desafios e possibilidades já apontados em relação à modalidade de educação especial, no contexto das políticas educacionais inclusivas em curso no Brasil. A relevância da pesquisa se dá pela importância que esse atendimento tem para a efetivação da inclusão escolar dos alunos que integram o público-alvo da educação especial, como forma de complementar ou suplementar a sua escolarização. A seguir, será detalhado o percurso metodológico adotado na construção deste trabalho.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

No processo de produção deste “Estado da Arte”, fizemos a análise de algumas teses e dissertações realizadas e publicadas no Brasil, na área de educação, que abordam o tema em foco. A busca por esses estudos foi feita no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que reúne trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* das instituições de Ensino Superior do Brasil, através da utilização dos seguintes descritores: Atendimento Educacional Especializado e Salas de Recursos Multifuncionais. Com esse procedimento, foram encontrados 31 trabalhos, entre teses e dissertações, o que consideramos satisfatório, por se tratarem de pesquisas sobre a oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, coincidindo com o objeto de estudo por nós investigado no curso de mestrado.

Delimitamos a busca com um recorte temporal compreendido entre os anos de 2010 e 2016, período marcado pela efervescência de discussões no campo da educação especial, em decorrência da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, e do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe

sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Tais dispositivos trouxeram impactos positivos para a área e novas compreensões acerca da escolarização dos estudantes com deficiência.

Após a definição do *corpus*, passamos à análise minuciosa dos objetos de estudo delimitados pelos pesquisadores nos referidos trabalhos, o que foi possível a partir do levantamento dos objetivos e dos resultados por eles apontados. Essa análise teve como objetivo organizar e classificar o conteúdo expresso nas pesquisas, o que está em conformidade com o que é proposto por Bardin (2009), quando diz que para “[...] uma aplicabilidade coerente do método, de acordo com os pressupostos de uma interpretação das mensagens e dos enunciados, a Análise de Conteúdo deve ter como ponto de partida uma organização”.

Dessa forma, organizamos os objetos de estudo identificados nas pesquisas analisadas em quatro categorias, que foram assim denominadas: 1) Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais; 2) Organização Pedagógica na oferta do AEE; 3) Relação entre o AEE e a efetivação da educação inclusiva; 4) Formação docente para atuação no AEE. A seguir, apresentamos uma tabela em que constam informações referentes ao percentual de frequência dessas categorias.

Tabela 1 – Distribuição das pesquisas por frequência e porcentagem em relação às categorias organizadas

NOME DA CATEGORIA	DESCRIÇÃO DA CATEGORIA	F	%
Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais -SRM	Pesquisas que enfocam o processo de implementação das SRM em relação às orientações das políticas públicas	5	17%
Organização Pedagógica na oferta do AEE	Pesquisas que discutem aspectos pedagógicos e organizacionais, serviços e materiais utilizados no AEE	1 0	32%
Relação entre o AEE e a efetivação da educação inclusiva	Pesquisas que analisam como o AEE tem se relacionado com a melhoria do processo de inclusão escolar	1 2	38%
Formação docente para atuação no AEE	Pesquisas que abordam a formação docente com vistas a atuação profissional no AEE	0 4	13%
Total		3 1	100%

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Por fim, passamos a registrar algumas informações sobre cada pesquisa analisada, de modo a possibilitar uma visão mais completa desses trabalhos, incluindo aspectos teóricos e metodológicos adotados pelos pesquisadores. Os resultados serão apresentados na sequência deste texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos o conjunto de teses e dissertações, descrevendo cada uma das produções e explicitando o objetivo da pesquisa, a metodologia utilizada e os principais resultados. Na organização do texto, os trabalhos estão elencados por categorias, conforme já anunciado no tópico anterior.

A primeira categoria, **implementação das Salas de Recursos Multifuncionais**, compreendeu um total de 5 pesquisas. A primeira delas foi realizada por Fontes (2012), que investigou como acontece a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e qual o seu impacto no Ensino Regular. Para isso, a autora utilizou como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural, mais especificamente os estudos de Vigotski. A pesquisa se insere na abordagem qualitativa, como Estudo de Caso, realizada por meio de observações, análise documental e entrevistas gravadas em áudio com as professoras do AEE e da Sala Regular, bem como com gestores e técnicos da escola investigada. Foi constatado que a inclusão vem acontecendo, porém com muitos desafios.

Outra pesquisa analisada foi a de Lima (2013), que teve como objetivo descrever e analisar como as diretrizes do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais-PISRM, no contexto do Ensino Fundamental, têm sido traduzidas por um sistema municipal de ensino no interior paulista, sob três eixos: serviço, formação e avaliação. A pesquisa se desenvolveu de forma colaborativa em um processo formativo e investigativo, junto a vinte e cinco professoras de educação especial que atuavam em SRMs e três professoras que integravam a equipe gestora da escola. Os resultados indicaram que, no sistema municipal analisado, a implementação das SRMs não é totalmente respaldada pelas diretrizes nacionais.

A pesquisa de Luna (2015) teve como *locus* as SRMs do município de Jequié/BA, tendo como objetivos: analisar o processo de implementação dessas SRMs no município, considerando as condições físicas, materiais, pedagógicas e recursos de tecnologia assistiva;

verificar a formação inicial e continuada dos professores especialistas, que atuam nas referidas salas; identificar as relações estabelecidas entre os professores especialistas e os professores da sala comum. A pesquisa tem um caráter qualitativo, desenvolvida por meio de uma análise documental e pesquisa de campo, com uso de entrevista semiestruturada, discussão de grupo focal e uma observação direta. Os sujeitos envolvidos foram a coordenadora de Educação Especial do município e as professoras das SRMs. Os resultados demonstraram que, mesmo com toda a problemática evidenciada em relação ao funcionamento e organização das SRMs, o trabalho feito com dedicação tem surtido efeito e alguns problemas têm sido, aos poucos, superados.

Nesta categoria também se encontra a pesquisa de Nunes (2014), que teve como objetivo analisar a implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva por meio das SRMs, na rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Foi feita uma pesquisa colaborativa, envolvendo processos simultâneos de investigação e formação, mediante organização de grupos focais com 26 professores da rede. Para a análise das informações foram utilizados três eixos: formação de professores; organização do ensino nas SRMs e nas classes comuns de ensino; avaliação do estudante público-alvo da Educação Especial.

A pesquisa de Costa (2015) se propôs analisar a implantação das SRMs no município do Rio de Janeiro, descrevendo o tipo de atendimento prestado ao alunado da educação especial nas SRMs, em duas escolas públicas deste município, entre os anos de 2013 e 2014, a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com duas professoras que participaram do ciclo de Atualização em Inclusão em Educação para professores das Salas de Recursos Multifuncionais/OEERJ. A pesquisa evidenciou o impacto que uma política pública gera nas culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão em educação.

A segunda categoria, **organização pedagógica na oferta do AEE**, teve um total de 10 pesquisas a ela relacionadas, sendo a primeira por nós elencada a de Delevati (2012), que teve como objetivo analisar as configurações do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino fundamental, em salas de recursos multifuncionais do município de Gravataí/RS. Com uma abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou como instrumentos para a coleta de dados a observação participante e a análise documental. Os resultados apontaram que, mesmo

mantendo uma sintonia com a macro política, os atores locais influenciaram decisivamente na busca por alternativas para a oferta do AEE, cuja configuração nesta rede de ensino se destaca pela circulação e produção de textos, como elementos de grande importância na organização da formação continuada dos professores.

A pesquisa de Milanesi (2012) teve como objetivo descrever e analisar os serviços das SRMs de um município do interior do Estado de São Paulo, a fim de entender como esses estão sendo organizados em relação à implementação do AEE. O estudo tem um caráter qualitativo, realizando-se a partir de um ciclo de 10 encontros com professores, em que foi aplicada a técnica de grupos focais, sendo todos os encontros filmados. Os dados coletados revelaram que o município tem se esforçado para oferecer o AEE, mas foram encontradas diversas dificuldades para atender às diretrizes indicadas pelo MEC, dentre as quais podemos destacar a falta de organização no trabalho pedagógico; ausência de formação especializada para atuação no AEE e no ensino comum; dificuldades no desenvolvimento de estratégias para identificação e atendimento dos alunos público-alvo da educação especial.

Trazemos, na sequência, a pesquisa de Silva (2014), que teve como objetivo investigar como é utilizada a Tecnologia Assistiva em salas de AEE do município de Teresina/PI e como esses recursos favorecem o processo de inclusão. A metodologia utilizada teve por base uma abordagem qualitativa de tipo descritiva, com uso de observação a realização de entrevistas. Fizeram parte do estudo três professoras que atuam no Ensino Fundamental do referido município. Os resultados apontaram que as professoras utilizam tecnologia assistiva de baixa complexidade e baixo custo, sendo relatadas como maiores dificuldades a inexistência de um trabalho integrado na escola, a ausência de um acompanhamento familiar e a sobrecarga de atividades do AEE. O estudo também aponta a importância da difusão do conhecimento a respeito da tecnologia assistiva na instituição, como também a realização de cursos de formação continuada para uso desses recursos.

Já a pesquisa de Oliveira (2016) teve como objetivo geral descrever e analisar os serviços oferecidos no AEE de uma escola localizada em um município do interior de São Paulo. A pesquisa caracterizou-se como um Estudo de Caso, tendo como instrumentos o uso de entrevistas e roteiros de observação. Os sujeitos participantes foram as coordenadoras de Educação Especial do município, uma professora de educação especial, uma professora da sala

regular e uma coordenadora pedagógica. Os resultados evidenciaram a necessidade de investimento na formação do professor especialista para a utilização de Tecnologia Assistiva, a definição de recursos e estratégias com suporte teórico, a ampliação de políticas de acessibilidade, o fortalecimento do contato entre o professor da SRM e o professor da sala regular, bem como entre escola e família.

Outra pesquisa analisada foi a de Bernardes (2014), que teve como objetivo conhecer o trabalho desenvolvido no AEE da rede municipal de ensino da cidade de Joinville/SC, pelas vozes das professoras que atuam nesse atendimento. Para realização do estudo, foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas às 34 professoras atuantes no AEE e realizada uma entrevista semiestruturada com a supervisora do Núcleo de Educação Especial responsável pela Educação Especial nas escolas municipais de Joinville. Os resultados dessa pesquisa mostraram que o trabalho do AEE, na maioria das vezes, configura-se de forma isolada, contudo, existem professores que desenvolvem um bom trabalho com a comunidade escolar, sinalizando para a perspectiva da construção de um trabalho coletivo.

O estudo de Franco (2014) teve como objetivo analisar qual seria o papel do professor itinerante de educação especial para a inclusão de alunos do Ensino Fundamental na rede municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo, procurando entender sua prática cotidiana e sua concepção de escolarização dos alunos com deficiência, então inseridos na escola regular do município. A pesquisa teve por base a abordagem qualitativa, sendo feitas observações em escolas diferentes, no AEE de cada professora participante, com o total de 17 sessões, de 3 horas cada. Concluiu-se, ao final, que ainda há bastante a ser feito, inclusive no sentido de um alinhamento a toda exigência que determina a legislação em vigor.

Analisamos, também a pesquisa de Melo (2014), que teve como objetivo geral discutir o trabalho pedagógico realizado nas SRMs da rede municipal de ensino de Dourados/MS, envolvendo treze professoras. Caracterizou-se como pesquisa qualitativa de cunho colaborativo, utilizando como técnica o grupo focal e entrevistas semiestruturadas. Os dados revelaram que o município tem se esforçado para responder e se adequar à atual política de inclusão, mesmo tendo muitas dificuldades, principalmente quanto à formação para o atendimento nas SRMs. Aponta a necessidade da realização de uma discussão e reflexão

coletiva sobre a operacionalização da proposta por meio das estratégias e procedimentos elaborados pelos profissionais do AEE.

A pesquisa de Caldas (2015) analisou aspectos relacionados ao modo como a tecnologia computacional está inserida no AEE, e ainda, como se deu a formação de professores para a utilização desses recursos. O trabalho teve como aporte teórico a Psicologia Histórico-Cultural, a partir da abordagem vigotskiana, sendo caracterizada como um estudo de caráter qualitativo, tendo como instrumentos e procedimentos de pesquisa: grupos focais, questionário online e a entrevista semiestruturada, aplicados aos professores participantes da educação especial de uma SRM do tipo II. Salas dessa modalidade são constituídas por equipamentos, mobiliários, materiais didáticos, software e recursos de acessibilidade mais específicos ao atendimento educacional dos estudantes com deficiência visual.

O estudo concluiu que são poucos os professores atuantes nas SRMs que tiveram uma formação capaz de possibilitar a aplicação das tecnologias computacionais em sua mediação pedagógica, aliando teoria e prática, com uma formação que integrasse momentos presenciais em laboratórios, oportunizando a interação com os computadores e suas ferramentas simbólicas. Sem familiaridade com os recursos computacionais, os professores acabam sentindo-se inseguros na hora de utilizá-los, deixando, assim, de potencializar por meio desses recursos os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência.

Outro trabalho analisado foi o de Amorim (2015), que teve como objetivo descrever, sob a ótica da gestão educacional e de professores, os padrões e arranjos organizacionais que estruturam a prática do AEE na Educação Infantil. A pesquisa é descritiva, do tipo estudo de caso, realizada numa cidade do interior paulista. Participaram do estudo dois profissionais responsáveis pelo gerenciamento do AEE, 17 professores itinerantes do AEE na Educação Infantil e 9 professores regentes. Para a coleta dos dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, elaborada em três versões de roteiros, uma para cada grupo de participante. Foi concluído que os atendimentos realizados pelos professores itinerantes possuem variações individualizadas; que a estrutura organizacional do AEE, mesmo oferecendo possibilidades de contato entre o professor regente e o professor itinerante, por meio do atendimento no mesmo turno, possui lacunas no âmbito da organização e do gerenciamento para a articulação das ações entre esses professores.

Finalizando essa categoria, relatamos a pesquisa de Vieira (2013), que fez um levantamento do total de SRMs existentes no município de Macapá/AP, buscando compreender como tem funcionado o serviço dessas salas no atendimento a alunos com Deficiência Intelectual nas escolas da rede municipal pública. Caracteriza-se por uma abordagem qualitativa à luz da Teoria Histórico-Cultural, realizada em três etapas. O estudo revelou que o AEE é ofertado de modo substitutivo e precário, sem regularidade na implantação das SRMs e que faltam equipamentos necessários para atender a alunos com deficiência intelectual.

Na terceira categoria, denominada de **relação entre o AEE e a efetivação da educação inclusiva**, estão agrupadas 12 pesquisas, que é o maior quantitativo dentre as pesquisas analisadas. A primeira foi realizada por Fuck (2014) e teve como objetivo geral investigar o AEE nas SRMs e suas implicações para a aprendizagem dos alunos nas classes regulares, constituindo-se como uma pesquisa do tipo *survey*, pois, devido ao grande número de participantes, utilizou o questionário como principal instrumento. Participaram 144 docentes que atuam do 1º ao 5º ano da rede municipal de Joinville e que tinham alunos em atendimento nas SRMs no ano de 2013. Foi também realizada uma entrevista com uma das supervisoras da Educação Especial da Secretaria de Educação do Município pesquisado. Das 144 professoras entrevistadas, 133 (92%) acreditam no AEE oferecido nas SRMs como potencializador de aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos.

No entanto, é percebida uma grande falta de conexão dessa aprendizagem com a sala comum, pois a troca de informações entre os professores se dá numa relação unilateral, em que o professor especializado detém as respostas e busca encontrar as soluções para o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Apesar dos dados coletados indicarem que as professoras participantes acreditam no trabalho desenvolvido na SRM e na sua repercussão na sala de aula comum, eles apontam para a necessidade de um trabalho que se efetive de forma realmente colaborativa, em que o foco das discussões nas formações continuadas contemple também o AEE.

A pesquisa realizada por Silva (2015) teve o objetivo de compreender o papel do AEE no processo de escolarização de alunos com deficiência nas escolas regulares. Fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, a partir da perspectiva dos estudos de Vigotski, a pesquisa foi realizada com 31 professoras do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE)

das escolas estaduais do Município de Chapecó/SC. Foi feita a aplicação de questionários estruturados com questões abertas, fechadas e mistas, e mais cinco entrevistas orais com cinco professoras do AEE, de cinco escolas sorteadas da rede estadual de ensino. Os dados apontaram que a maioria das professoras possui licenciatura em Pedagogia, porém, com contratos temporários, sendo isto considerado como um dos fatores que impedem um desenvolvimento satisfatório da aprendizagem dos alunos que atendidos no AEE.

Também ficou claro que a maioria das professoras não reconhece o papel do AEE como um meio para desenvolver as habilidades psicomotoras, sensoriais, intelectuais, emocionais e sociais dos estudantes com deficiência, incluindo as funções psicológicas superiores e o aprendizado de conceitos. Assim, outro fator apontado como desafio para que se efetive o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência foi a resistência dos professores em receber assessoria das professoras do AEE, além do número elevado de atendimento a alunos diagnosticados com Transtornos do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Integra esta categoria também a pesquisa de Castro (2015), que objetivou estudar a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado, com o intuito de compreender as contribuições desse serviço no processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular. Foi realizado um estudo documental e bibliográfico, contemplando tanto a legislação federal, como estadual e municipal que tratam do AEE. O estudo chega à conclusão de que existem sérias dificuldades quanto à efetivação do AEE, tanto na escolarização, como na humanização dos sujeitos envolvidos, evidenciando que a legislação prevê o que a prática, na sua totalidade, não tem garantido.

Já a pesquisa de Silva (2011) teve como objetivo investigar o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, dentro do contexto do AEE e da sala de aula regular, identificando as relações entre ambos os processos. Foi utilizada a abordagem qualitativa, com um estudo do tipo etnográfico. Foram sujeitos participantes dois alunos com deficiência intelectual, inseridos na sala regular e no AEE de uma escola da cidade de Juazeiro do Norte/CE, como também as docentes das duas salas. A pesquisa evidenciou que a inclusão é um processo ainda em construção, que as salas de AEE, embora asseguradas pela Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, acabam por revelar a intenção de modelar as crianças para que atuem nas salas regulares e em uma sociedade de “normais”.

Analisamos, ainda, o trabalho de Souza (2013), que faz uma abordagem sobre o trabalho desenvolvido por uma professora que atua na SRM de uma escola estadual localizada na cidade de Uberlândia/MG e sua relação com o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual nas salas de aula comuns. Também investiga a influência do AEE no desenvolvimento das potencialidades educacionais desses alunos. A pesquisa se configura como qualitativa, utilizando-se de observações realizadas em duas salas de aula comuns e na SRM, bem como de entrevistas feitas com as professoras das referidas salas. Os resultados apontaram a existência de muitos professores que não fazem intervenções para a inclusão e aprendizagem dos seus alunos, principalmente os que apresentam deficiência intelectual. Assim, no contexto investigado, o AEE não contribuiu para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual.

O trabalho de Alves (2015) teve como objetivo descrever e analisar a oferta do AEE pela Secretaria Municipal de Uberlândia, no período de 2005 a 2014, para alunos matriculados do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e público-alvo da Educação Especial. Foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo e analítico. Constatou-se que a Educação Inclusiva no município de Uberlândia melhorou com a oferta do AEE, que complementou e/ou suplementou o trabalho das salas comuns, garantindo a acessibilidade necessária dos alunos que demandam Educação Especial. A pesquisa explicitou, ainda, a necessidade de comunicação e diálogo entre os professores do AEE e os da sala regular, como também de uma formação continuada que possibilite a todos os professores a aquisição de melhores estratégias de trabalho, que favoreçam a aprendizagem e desenvolvimento dos referidos alunos.

A pesquisa de Gonçalves (2014) aborda a oferta do AEE para a efetivação da proposta de educação inclusiva na rede municipal da cidade de Bagé/RS, que apresenta como opção metodológica uma intervenção com diversas atividades. O estudo tem como foco a análise crítico-reflexiva do papel do AEE na construção da educação inclusiva. Constatou-se que a rede municipal de Bagé, apesar de apresentar condições estruturais, físicas e humanas favoráveis à implementação da inclusão escolar, necessita dar um novo sentido à relação entre

o AEE, o ensino comum e a formação continuada dos profissionais, devendo estar sempre articulado aos demais serviços educacionais.

A pesquisa de Buiatti (2013) também discute aspectos relacionados à Educação Inclusiva e a oferta do AEE. O trabalho objetivou analisar documentos legais que retratam as políticas da educação inclusiva e da educação especial, refletindo sobre as dimensões da inclusão/exclusão e o uso de expressões como diferença, diversidade, o outro... O estudo defende o princípio da escolarização de todos e utiliza como referencial básico a Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky. Foram realizadas entrevistas com os professores que atuam e coordenam o AEE e o ensino regular, constatando-se, ao final, a unanimidade, entre os participantes, da consideração de que o AEE contribui efetivamente para a escolarização dos estudantes. No entanto, foram colocados alguns problemas e limitações, tais como: dificuldade de interlocução entre as modalidades de ensino; falta de materiais para trabalhar com a demanda; espaço físico inadequado; ausência de formação continuada para os professores; problemas na realização da avaliação de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial; falta de organização do plano de intervenção.

Ainda compõe esta categoria a pesquisa de Oliveira (2014), que investigou o processo de implantação da SRM e a organização de uma escola da rede Municipal de Ensino de Ilha Solteira/SP, propondo-se a elucidar as estratégias que buscam viabilizar a inclusão escolar dos alunos com deficiência na escola comum. Foi realizado também um estudo específico sobre a APAE do referido município, que foi, por muito tempo, a única instituição responsável pelo atendimento especializado aos alunos com deficiência. Assim, houve uma investigação exploratória sobre a inclusão e escolaridade, analisando os paradigmas que cercam uma situação de mudança, diante das propostas preconizadas pelas políticas educacionais e pelas práticas escolares que envolvem o ensino regular e especial.

A pesquisa de Roth (2014) estudou a educação inclusiva e sua relação com a oferta do AEE em SRMs na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS. O objetivo geral da pesquisa foi analisar a relação entre as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e sua aplicabilidade no contexto escolar. Para atingir este objetivo foi feito um estudo descritivo, de abordagem qualitativa. Os resultados encontrados demonstraram que o desenvolvimento da educação inclusiva nessa rede de

ensino, contando com o apoio do AEE em SEM, está de acordo com as diretrizes da referida Política.

O trabalho de pesquisa de Tibola (2014) faz uma análise das políticas que configuram e viabilizam o AEE, buscando perceber suas contribuições quanto à perspectiva de uma educação inclusiva. Como lócus da pesquisa, foram consideradas as escolas públicas de Vicente Dutra/RS e seus respectivos gestores. O estudo, de caráter qualitativo, caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com a observação sistemática das instituições de ensino e o uso de um questionário estruturado, aplicado aos gestores. Como conclusão, verificou-se que as políticas estão sendo implementadas, mas que é necessário muito investimento na formação de professores para atuarem no AEE e contribuírem na efetivação da educação inclusiva.

Outro trabalho selecionado foi o de Lima (2015), que teve como objetivo analisar a percepção dos docentes sobre a relação entre a SRM, o AEE e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. A pesquisa foi de caráter qualitativo e exploratório, através de um estudo de caso, com análise bibliográfica e documental. Para a coleta dos dados, foi aplicado um questionário aos sete docentes que atuam na SRM, contendo questões abertas e fechadas. Os resultados indicaram que, na visão dos docentes da SRM, o AEE, enquanto política a serviço dos alunos com deficiência, mesmo que em condições precárias, pode ser utilizado como aporte na educação inclusiva e, conseqüentemente, contribuir para o desempenho total dos sujeitos atendidos.

A quarta e última categoria por nós elaborada foi denominada **de formação docente para atuação no AEE** e congregou um total de 4 pesquisas. O estudo realizado por Batista (2013), através de entrevistas, observações e pesquisa documental, investigou se a formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho/RO aos professores que atuam no AEE atende às necessidades estabelecidas para o exercício de seus trabalhos. Os resultados demonstraram que a formação continuada é o caminho disponível para o desenvolvimento profissional dos professores que trabalham com o AEE. No entanto, na execução dos seus trabalhos, esses profissionais ainda encontram dificuldades de ordem formativa, mesmo tendo obtido títulos de especialização em Educação Especial, ressaltando que um único profissional

não conseguiria dominar todas as competências pedagógicas necessárias para atender à diversidade de estudantes público-alvo da educação especial.

Nesta categoria incluímos a pesquisa de Relevante (2013), que teve por objetivo analisar como as políticas públicas inclusivas fazem efeito na produção e governamento dos professores que atuam no AEE. Para isso, baseou-se nas noções de governamentalidade e governo, desenvolvidas por Michel Foucault, como também por outros autores que defendem uma tendência pós-estruturalista para auxiliar os questionamentos sobre as práticas pedagógicas da inclusão escolar na contemporaneidade. Com isso, a pesquisa contribui para o entendimento dos efeitos que os documentos legais que regulamentam a educação inclusiva causam na produção e governamento dos docentes que buscam uma formação continuada, no campo de saber do AEE.

Já a pesquisa de Hummel (2012) teve por objetivo planejar, desenvolver e avaliar uma proposta de formação de professores para o uso de tecnologia assistiva no AEE, em SRM do ensino regular. Para atingir tal objetivo, foi adotada uma pesquisa colaborativa, organizada em cinco fases. A pesquisa apontou, negativamente, que somente alguns recursos de Tecnologia Assistiva estão disponíveis nas SRMs; que há o desconhecimento dos professores quanto à utilização desses recursos; que há pouco domínio quanto às noções básicas de informática. Positivamente, avaliou-se que o curso de formação foi significativo e que a rede de apoio colaborativa no local de trabalho é importante para a formação do professor.

Finalmente, a pesquisa de Torres (2014) teve como foco investigar aspectos da formação e atuação de professores que trabalham, na perspectiva inclusiva, com alunos que apresentam *necessidades educativas especiais*, nas SRMs da cidade de Sorocaba/SP. A pesquisa teve, como participantes, quatro professoras que atuavam nessas SRMs e contou com os seguintes procedimentos metodológicos: entrevista semiestruturada, observação participante, registros em diários de campo e uma consulta documental. Ao final, concluiu-se que, apesar das fragilidades dos programas de formação continuada para as professoras das SRMs, já houve um grande avanço, pois as próprias participantes reconhecem a influência que estas formações podem exercer na sua forma de agir diante das dificuldades e obstáculos encontrados, no dia a dia do trabalho nessas salas.

A partir de todas essas informações coletadas na pesquisa que fizemos, relacionada ao estado da arte da produção acadêmica sobre o AEE em SRM, identificamos que a abordagem qualitativa tem sido a escolha metodológica predominante nos estudos sobre o tema. Tal abordagem enfatiza o papel do pesquisador e o sentido que os sujeitos participantes atribuem a suas ações, rompendo com a neutralidade do paradigma positivista de pesquisa. No que diz respeito ao embasamento teórico, destaca-se a Teoria Histórico-Cultural como aquela que se sobressai na escolha dos pesquisadores, conferindo um caráter mais dialógico entre os participantes, os contextos de atuação e outros elementos históricos e culturais que podem explicar concepções e práticas na área da educação.

Identificamos, nos trabalhos analisados, um maior interesse pela relação entre a oferta do AEE e a efetivação da educação inclusiva, sendo a categoria com incidência de maior número de trabalhos. A categoria que ocupa a segunda posição, em número de trabalhos, refere-se ao modo como está sendo organizada a oferta do AEE. O interesse dos pesquisadores por essas duas categorias de análise se justifica por ser ainda muito recente a efetivação das políticas educacionais inclusivas, que redimensionou o modo de organização da educação especial, destituindo-a de seu caráter substitutivo para assumir um caráter complementar ou suplementar. Uma educação materializada por meio do AEE e realizada, preferencialmente, em Salas de Recursos Multifuncionais, alocadas dentro das escolas regulares.

O período de 2010 a 2016, que foi o recorte temporal por nós definido para a busca dos trabalhos analisados, configurou-se como a fase de expansão da criação das referidas salas pelo sistema educacional, bem como da definição, contratação e preparação de profissionais da educação para atuarem no AEE.

No geral, evidenciou-se que a expansão das salas de recursos multifuncionais pode ser considerada como um avanço, pois, por meio dela, a educação especial torna-se uma modalidade mais acessível ao público-alvo que dela necessita, sem que os integrantes desse público precisem estar separados dos demais estudantes. Contudo, muitos desafios ainda foram apontados para a melhor organização dessas salas e, conseqüentemente, para a oferta do AEE. Um dos desafios mais contundentes diz respeito às lacunas na formação de professores para atuar no AEE, o que demanda ações urgentes e consistentes para superação dessa dificuldade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, como um direito de todos, deve ser orientada no sentido de proporcionar o pleno desenvolvimento e o fortalecimento da personalidade, sendo o respeito aos direitos e à liberdade humana um passo indispensável para a construção da cidadania e para a inclusão social e escolar de todos. Com base nessa compreensão, a educação inclusiva implica em educar as crianças em um mesmo contexto escolar, sem, contudo, negar as dificuldades que alguns estudantes apresentam, o que demanda uma proposta pedagógica organizada para contemplar as especificidades de cada um. Nesse sentido, a oferta de AEE em SRM torna-se um caminho que pode ser bastante profícuo no reconhecimento e atendimento das especificidades de cada estudante.

Os resultados da pesquisa aqui apresentada conduziram às seguintes constatações: muitos trabalhos dizem haver desafios e dificuldades no processo de implementação das SRM, mas não apontam, com clareza, quais são esses desafios. Este é um aspecto que precisa ser observado e sanado em pesquisas futuras, para que se tenha um panorama mais claro e consistente a partir dos conhecimentos produzidos. É de fundamental importância que os conhecimentos construídos pela pesquisa colaborem, efetivamente, para a redefinição das políticas públicas, na proposição de ações para a efetivação da educação inclusiva.

Dentre os resultados mais evidentes, foi apontada a importância do compromisso profissional dos educadores que atuam no AEE, que é um elemento subjetivo favorecedor da eficácia desse serviço. Também identificamos que a oferta do AEE na própria escola tem provocado mudanças na cultura escolar, favorecendo posturas mais inclusivas por parte dos atores escolares. A Tecnologia Assistiva de baixo custo tem sido um recurso bastante utilizado nesse serviço. Contudo, também se destacou a necessidade de uma melhor formação por parte dos professores para a utilização desse tipo de recurso.

Em relação aos desafios, também foi destacada a falta de materiais didáticos e de trabalho coletivo entre os profissionais que atuam na educação especial e nas salas de aula do ensino comum. Nessa direção, ressaltamos as baixas intervenções apontadas no atendimento aos estudantes com deficiência intelectual e a necessidade de formação de professores, que se apresentou como o eixo com maior incidência em todo o estudo. Assim, constatamos a

necessidade de realização de pesquisas com caráter interventivo nos contextos educacionais inclusivos, envolvendo profissionais que atuam no AEE, de modo que sejam construídos conhecimentos sobre e com os atores envolvidos. Esse pode ser um caminho profícuo na construção dos processos educacionais inclusivos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Carla Barbosa. **Atendimento educacional especializado na rede municipal de Uberlândia**: implantação, organização e desenvolvimento. 2015. 173f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- AMORIM, Gabriely Cabestre. **Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil**: estudo de caso. 2015. 137f. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BATISTA, Geisa Cristina. **Atendimento Educacional Especializado**: trabalho e formação docente. 2013. 174f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.
- BERNARDES, Cleide Aparecida Hoffmann. **O Trabalho Docente no Atendimento Educacional Especializado pelas Vozes de Professoras Especializadas**. 2014. 182f. (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 08 out. 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 abr. 2023.
- BRASIL. **Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/recursos-multifuncionais>. Acesso em: 13 abr. 2024.
- BUIATTI, Viviane Prado. **Atendimento educacional especializado**: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais. 2013. 324f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.
- CALDAS, Wagner Kirmse. **Tecnologia assistiva e computacional**: contribuições para o Atendimento Educacional Especializado e desafios na formação de professores. 2015. 214f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. **A educação especial em Maceió/Alagoas e a implementação da política do atendimento educacional especializado**. Rev. bras. educ. espec., Jun 2014, vol.20, no.2, p.249-264.

CASTRO, Clarice Filipin de. **O Atendimento Educacional Especializado como rede de serviços e apoio na educação**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2015. 112f. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

COSTA, Erika de Souza. **A inclusão do alunado do Atendimento Educacional Especializado no município do Rio de Janeiro**. 2015. 94f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

DELEVATI, Aline de Castro. AEE: **Que “atendimento” é este?** As configurações do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS. 2012. 143f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XXIII, nº 79, p. 257-272, Agosto de 2002.

FONTES, Diana Campos. **Atendimento Educacional Especializado**: um estudo de caso. 2012. 148f. (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

FRANCO, Regiane. **Atendimento Educacional Especializado**: desafios do Professor Itinerante. 2014. 84f. (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2014.

FUCK, Andreia Heiderscheidt. **O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais na Concepção dos Professores da Sala Comum**. 2014. 190f. (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

GONÇALVES, Aline Quintana. **Gestão do Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Bagé na construção da inclusão escolar**. 2014. 165f. (Mestrado Profissional em Educação) – Fundação Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2014.

HUMMEL, Eromi Izabel. **Formação de professores de salas de recursos multifuncionais para o uso de tecnologia assistiva**. 2012. 231f. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2012.

LIMA, Cícera Aparecida Nogueira. **O atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais em um município do interior paulista**. 2015. 189f. (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

LIMA, Cristiane Bacelar. **Atendimento Educacional Especializado**: percepção de professores de escolas públicas municipais de Salvador/BA. 2015. Undefined f. (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social) – Fundação Visconde de Cairu, Salvador, 2015.

LUNA, Christiane Freitas. **Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)**: uma política pública em ação no sudoeste bahiano. 2015. 223f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MELO, Hellen Cristiey Batista de. **A versão das professoras das salas de recursos multifuncionais do município de Dourados/MS**: atuação no Atendimento Educacional Especializado. 2014. 113f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

- MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 185f. (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- NUNES, Roselene. **Política de inclusão escolar na ótica de professores de sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Florianópolis/SC**. 2014. 114f. (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2014.
- OLIVEIRA, Amanda Carolina Martins de. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: o atendimento educacional especializado em Ilha Solteira/SP**. 2014. 102f. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2014.
- OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz de. **Sala de Recursos Multifuncionais: um estudo de caso**. 2016. 168f. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2016.
- REVELANTE, Patricia. **Políticas públicas inclusivas: implicações na formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado**. 2013. 100f. (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2013.
- ROPOLI, Edilene Aparecida; et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- ROTH, Fatima Liliane Oliveski. **A educação inclusiva no município de Novo Hamburgo: a sala de recursos multifuncional em foco**. 2014. 171f. (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2014.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SILVA, Fabrícia Gomes da. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em discussão**. 2011. 169f. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.
- SILVA, Cleudia Maria Ferreira da. **A Tecnologia Assistiva nas salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE no município de Teresina/PI**. 2014. 117f. (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.
- SILVA, Mara Cristina Fortuna da. **O atendimento educacional especializado e o processo de escolarização dos alunos com deficiência**. 2015. Undefined . (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.
- SOUZA, Ivete Cristina de. **Sala de recursos multifuncionais e sala comum: a deficiência intelectual em foco**. 2013. 133f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, UFU, 2013.
- TIBOLA, Carina Luisa Kurek. **Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: dos Aspectos Legais à Implementação do Atendimento Educacional Especializado – AEE**. 2014. 134f. (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014.

TORRES, Miriam de Rosa. **Salas de recursos multifuncionais**: um estudo sobre a formação e atuação de professores. 2014. 118f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014.

VIEIRA, Cleidenira Teixeira Monteiro. **O Atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais aos alunos com deficiência intelectual, na rede municipal de Macapá/AP**. 2013. 79f. (Mestrado em Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2013.

Recebido em: *Abril/2024*.

Aprovado em: *Maior/2024*.

O acesso à educação superior para pessoas refugiadas, solicitantes de refúgio e portadoras de visto humanitário: inclusão, democratização e internacionalização

Janaina Santos de Macedo*, Raquel Pinheiro** e Irineu Manoel de Souza***

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar a importância do acesso à educação superior para pessoas refugiadas, solicitantes de refúgio e migrantes para a consolidação de um ambiente acadêmico democrático, inclusivo, comprometido com valores de justiça social e internacionalizado. Para tal, é fundamental a compreensão dos muitos atravessamentos que impelem os deslocamentos humanos forçados e as migrações e que desafiam as sociedades de acolhida na construção de alternativas viáveis e socialmente sustentáveis. Metodologicamente, por intermédio de uma abordagem qualitativa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental. Como resultados, infere-se que é imperativo que sejam envidados esforços para o pleno acesso aos direitos destas populações às políticas públicas vigentes e o aperfeiçoamento das mesmas para a plena inclusão e acesso. Neste sentido, cabe à educação, em específico neste artigo no nível superior, a busca por uma perspectiva anticolonial ou decolonial que tenha no respeito à diversidade de perfis discentes um valor importante, para além de colaborar na construção de diálogos interculturais e de promover uma cultura universitária mais democrática e plural, e que esteja comprometida com uma efetiva transformação das sociedades e desigualdades e superação dos desafios e barreiras ainda existentes.

Palavras-chave: educação superior; migrações; refúgio.

Access to higher education for refugees, refugee applicants and humanitarian visa holders: inclusion, democratization and internationalization

Abstract

This article aims to present the importance of access to higher education for refugees, asylum seekers and migrants for the consolidation of a democratic, inclusive academic environment, committed to values of social justice and internationalized. For this, it is fundamental to understand the many crossings that drive forced human displacements and migrations and that challenge host societies in the construction of viable and socially sustainable alternatives. Methodologically, through a qualitative approach, a bibliographical and documentary research was carried out. As a result, it is inferred that it is imperative that efforts are made for full access to the rights of these populations to current public policies and their improvement for full inclusion and access. In this sense, it is up to education, specifically in this article, at the higher level to search for an anticolonial or decolonial perspective that has in respect for the diversity of student profiles an important value that, in addition to collaborating in the construction of intercultural dialogues, in addition to promoting a more democratic and plural university culture, committed to an effective transformation of societies and inequalities and overcoming the challenges and barriers that still exist.

Keywords: college education; migrations; refuge.

* Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenadora de Avaliação e Apoio Pedagógico. Co-coordenadora da Cátedra Sérgio Veira de Mello da UFSC. Vínculo com grupo de pesquisa no Observatório das Migrações de Santa Catarina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4610-7826>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9505779858324639>. E-mail: janaina.santos@ufsc.br.

** Mestre em Administração Universitária pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Secretária-geral dos Órgãos Deliberativos Centrais da UFSC. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4660-5632>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2368827745367206>. E-mail: rack.floripa@gmail.com.

*** Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Reitor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3640-0853>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1858768954963708>. E-mail: irineu.manoel@ufsc.br

Acceso a la educación superior para refugiados, solicitantes de refugiados y titulares de visados humanitarios: inclusión, democratización e internacionalización

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar la importancia del acceso a la educación superior de refugiados, solicitantes de asilo y migrantes para la consolidación de un entorno académico democrático, inclusivo, comprometido con valores de justicia social e internacionalizado. Para ello, es fundamental comprender los numerosos cruces que impulsan los desplazamientos y migraciones humanas forzadas y que desafían a las sociedades de acogida en la construcción de alternativas viables y socialmente sostenibles. Metodológicamente, mediante un enfoque cualitativo, se realizó una investigación bibliográfica y documental. Como resultado, se infiere que es imperativo que se realicen esfuerzos para el pleno acceso de los derechos de estas poblaciones a las políticas públicas vigentes y su mejora para la plena inclusión y acceso. En este sentido, corresponde a la educación, específicamente en este artículo, del nivel superior buscar una perspectiva anticolonial o decolonial que tenga en el respeto a la diversidad de perfiles estudiantiles un valor importante que, además de colaborar en la construcción de diálogos interculturales, además de promover una cultura universitaria más democrática y plural, comprometida con una transformación efectiva de las sociedades y las desigualdades y la superación de los desafíos y barreras que aún existen.

Palabras clave: educación universitaria; migraciones; refugio.

INTRODUÇÃO

As mobilidades e deslocamentos contemporâneos têm sido, há alguns anos, parte importante da agenda geopolítica mundial, mobilizando atores políticos em lados antagônicos: de um lado, a acolhida e a defesa do acesso aos direitos humanos, de outro, muros físicos e simbólicos para impedir acessos e excluir. Como afirma Agier (2016):

Passada a época das projeções teóricas e políticas que envolveram a queda do muro de Berlim, os desejos de um mundo sem fronteiras ou as teorias de uma cidade-global, sabemos agora que a globalização, na qual entramos de forma bem consciente, não suprimiu as fronteiras: ela as transforma, as desloca, as multiplica e as alarga, ao mesmo tempo que as torna mais frágeis e incertas. Por vezes, ela as transforma em muros: muros concretos – cerca de 20 mil quilômetros de muros ao longo de fronteiras nacionais – ou muros invisíveis (eletrônicos, policiais etc.) (Agier, 2016, p. 1)

A Agência da ONU para pessoas refugiadas (ACNUR), em seu relatório intitulado “Tendências Globais sobre Deslocamento Forçado 2022”, estima que no mundo mais de 110 milhões de pessoas foram deslocadas à força, fugindo de guerras, conflitos étnicos, raciais, violências de gênero, catástrofes ambientais, mudanças climáticas, nacionalismos, avanços tecnológicos, crescimento das desigualdades, entre outros (Mountz; Mohan, 2022). Entretanto, em meio a esse acontecimento, há também as pessoas que se deslocam em busca de melhores oportunidades de vida, trabalho, estudo, entre outros fatores, ou seja, o processo migratório é complexo e vai além das estatísticas e categorizações (Anselmo, 2021).

Segundo Macedo (2018), que em sua tese de doutorado analisou as migrações de pessoas haitianas e senegalesas para o estado de Santa Catarina, as migrações confrontam a arbitrariedade das fronteiras nacionais, e tornam-se uma questão a partir da fundação dos Estados-nações. E, nesse movimento, as populações deslocadas “reivindicam sua inscrição no ‘sistema-mundo’ relativizando as fronteiras no tempo e no espaço” (Macedo, 2018, p. 36). Para a autora, as migrações internacionais, podem ser lidas como “espelhos das assimetrias das relações socioeconômicas vigentes a nível planetário e como termômetros que apontam para as contradições das relações internacionais e das assimetrias do processo de globalização neoliberal” (Idem, 2018, p. 32). Para Sassen (2016), existe uma afinidade sistêmica por trás dos diversos fenômenos de expulsões que correspondem a rupturas brutais com os paradigmas vigentes até pouco tempo atrás. A autora enfatiza a brutalidade da economia global e as impactantes consequências para as vidas afetadas nestes processos (Idem, 2016).

Um relatório recente sobre o panorama das migrações na América Latina e Caribe (BID, OCDE, PNUD) informa que, entre 2010 e 2020, houve importantes mudanças no que se refere às migrações. Neste período, o número de migrantes passou de 5,5 milhões para 11,9 milhões de pessoas, e em 2022 mais de 43 milhões de pessoas dessa região estavam fora de seus países de origem. Já o Brasil e o México são os países nos quais menos de 1% da população é estrangeira, média bem abaixo da Costa Rica (10,2%) e do Chile (8,6%). Outro dado relevante é que a maioria das pessoas migrantes são jovens, sendo maior do que a média das pessoas nativas nos países analisados: 72% contra 65%. A média etária de mais de 30% da população migrante está na faixa de 25 e 39 anos, e 20% entre 40 e 54 anos (DE DESARROLLO, 2023).

Depreende-se desses dados que a inserção no mercado de trabalho e o acesso à educação formal são estratégias relevantes para o pleno acesso aos direitos para essa população. Nesse viés, no contexto contemporâneo, o ensino superior precisa ser assumido como um agente engajado nas necessárias transformações em prol da equidade e justiça social. Nessa perspectiva, como forma de mitigar os efeitos das discrepâncias socioeconômicas e educacionais, bem como buscar uma reparação das desigualdades históricas no Brasil, algumas instituições de ensino superior têm se empenhado, ao longo das últimas décadas, em face a uma agenda de ações afirmativas de caráter progressista que busca ampliar o acesso e a participação de populações historicamente excluídas.

Carvalho (2019) ao defender o encontro de saberes proporcionado pelo ingresso de estudantes e lideranças indígenas, quilombolas e ribeirinhas nos espaços da universidade, afirma a necessidade de refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras, na medida em que é nos seus quadros se formam os profissionais de serviços públicos e privados que permitem a continuidade de práticas sociais segregadoras e do racismo estrutural. Mais adiante, o autor também aponta que a interculturalidade e o respeito às diversidades de saberes e epistemologias é crucial para a construção de universidades antirracistas e pluriepistêmicas (Albernaz; Carvalho, 2022).

Na acepção de Dourado (2010), a educação pode ser entendida como um direito basilar e que as políticas públicas educacionais refletem as ideologias e objetivos políticos atreladas aos projetos de governo. Nesse contexto, as políticas de ações afirmativas, implementadas pelos governos progressistas em seus compromissos com movimentos sociais com base no reconhecimento das diferenças atuais e históricas entre grupos sociais diversos, têm proporcionado uma transformação sem precedentes nas universidades brasileiras, com a criação de vagas específicas para estudantes oriundos de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas, quilombolas e portadores(as) de deficiências. Mais recentemente, tais políticas têm alcançado também estudantes identificados (como trans e não binários), e refugiados(as) e migrantes. Esses novos perfis discentes têm contribuído para o rompimento da segregação histórica que tomava a universidade como espaço prioritário das elites nacionais e valorizando a multiculturalidade. Como consequência dessa mudança, já se percebe, mesmo na pós-graduação e nos quadros docentes uma alteração do perfil, desconstruindo a lógica de um espaço hegemonicamente branco em fenótipos, práticas e epistemologias.

Como não poderia deixar de ser, esses novos públicos, cada vez mais questionam práticas históricas, currículos e metodologias centradas em saberes parciais e pouco inclusivos. Nessa perspectiva, é preciso enfrentar a colonialidade do poder, do ser e do saber (Mignolo, 2003; Maldonado-Torres, 2007; Quijano, 2000), cabendo às instituições de ensino públicas desempenhar seu papel social (Chauí, 2003). E, com isso, implementar políticas antirracistas, antinazistas, inclusivas, anticapacitistas, anti-homofóbicas e anti xenofóbicas. Em vista disso, é pertinente fomentar práticas e políticas voltadas à reparação e ao compromisso com a equidade de oportunidades, principalmente em relação aos grupos historicamente minorizados e

excluídos, as pessoas que Franz Fanon (Fanon, 2005) definiu no passado como ‘les damnés de la histoire’.

Passos (2015), afirma que as desigualdades, no caso brasileiro, explicitam o quão estruturante o racismo é em nossa sociedade, para além das questões de classe. Contudo, a democratização do acesso e diversificação étnico-racial da população universitária expõe cotidianamente “a complexidade das relações raciais no Brasil, tensionando a cultura acadêmica” (Idem, 2015, p. 165).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), destaca que é esperado que a educação possa contribuir a cooperação entre os povos, de modo a vislumbrar uma transformação social com vistas à justiça, a paz, a tolerância, a inclusão e a sustentabilidade (UNESCO, 2015). Todavia, em que pese o direito universal à educação tenha sido consagrado e ratificado em diversas convenções e tratados, a ampla efetivação desse direito ainda dá seus primeiros passos. E, no caso das pessoas deslocadas, esse aspecto é crucial, haja vista as barreiras que elas podem se defrontar (Gediel; Barbosa, 2021; De Miranda; Fossatti, 2021), e em razão de circunstâncias desfavoráveis, muitos jovens adultos, em idade escolar não possuem acesso à educação superior de qualidade. O Relatório de Monitoramento Global da Educação destaca que, no país de destino, as pessoas migrantes abandonam precocemente os estudos (UNESCO, 2018). Santos (2011, p. 113) nos diz que a universidade constitui-se em um “bem público”, e deve ser vista como um espaço de inclusão, sem quaisquer tipos de distinção. Contudo, para que a democratização seja efetiva, é preciso a implementação de medidas de apoio à permanência estudantil em toda a sua diversidade.

Ainda, em relação à conceitualização, para que sejam efetivas, a democratização, a inclusão e a internacionalização não podem apresentar valores conflitantes. Cunha (2017) nos lembra que os currículos da educação superior são testemunhos da importância de intercâmbios de áreas de saberes e diversidades. Apesar de reconhecermos ausências culturais e epistemológicas decorrentes de saberes e epistemologias historicamente minorizadas ou invisibilizadas, testemunhamos que o intercâmbio de ideias é frutífero em termos de contribuição ao debate de ideias e avanço do pensamento científico. Democratização, portanto, refere-se à inclusão e diversidade de saberes e de sujeitos que acessam esses saberes, mas também ao respeito às diferentes epistemologias e necessidades sociais.

Nesse sentido, a internacionalização da educação deve configurar-se, ao contrário de uma postura de colonialidade de saberes, como possibilidade de reconhecimento simétrico de diferentes perspectivas, objetos e sujeitos de pesquisa, contribuindo para o tripé inclusão-democratização-internacionalização. Na mesma direção, Azevedo (2015) pontua que a internacionalização da educação superior, sob a ótica da interculturalidade, pode ser um meio de inclusão de diferentes culturas, bem como meio para a promoção da equidade e justiça social, haja vista a interação de estudantes de diversas trajetórias e valores culturais.

Metodologicamente, o presente estudo ampara-se na abordagem qualitativa (Godoy, 1995) é também de natureza básica (Gil, 1999). No que tange aos objetivos caracteriza-se descritivo, haja vista que descreve as características do fenômeno (Triviños, 1987). No que concerne à coleta de dados, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental. A primeira, foi efetuada por meio de livros e periódicos, que sustentam a fundamentação teórica. A segunda, foi realizada a partir de documentos institucionais, como plano de desenvolvimento institucional, relatórios e normativas da UFSC.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como observado anteriormente, tem havido um aumento exponencial do número de pessoas que tiveram de deixar seus países. Conforme a Organização Internacional para Migrações (OIM), em 2020, o número de pessoas em deslocamento atingiu a marca de 281 milhões, representando 3,6% da população mundial. No Brasil, ao longo da última década a população migrante mais do que dobrou. O censo de 2011 estimava em 592.570 pessoas e em 2020, já havia mais de 1,3 milhão de pessoas (ObMIGRA, 2020). A nacionalidade de origem dessa população também se alterou, passando de Portugal e Japão em 2011 para países da América Latina e Caribe, principalmente da Venezuela, Haiti, Bolívia e Colômbia em 2022. Sobre os deslocamentos humanos, em particular aqueles forçados, não há consenso na literatura sobre sua definição e adotaremos o estabelecido pela Organização Internacional para as Migrações (OIM):

o movimento migratório em que existe um elemento de coacção, nomeadamente ameaças à vida ou à sobrevivência, quer tenham origem em causas naturais, quer em causas provocadas pelo homem (por ex., movimentos de refugiados e pessoas internamente deslocadas, bem como

pessoas deslocadas devido a desastres naturais ou ambientais, químicos ou nucleares, fome ou projectos de desenvolvimento) (OIM, 2009, p. 41).

A definição de pessoa migrante, conforme Sayad (1998) configura sempre um estado provisório, tanto em relação ao local de origem quanto ao de chegada. Em seu estudo feito na França no final do século XX “um imigrante é essencialmente uma força de trabalho, e uma força de trabalho provisória, temporária, em trânsito” (Sayad, 1998, p. 54), uma vez que sua possibilidade de inserção relacionava-se apenas ao mercado de trabalho que de sua força de trabalho necessitava. Mais recentemente, Agier (2016) também chamou atenção para a importância da figura teórica de “homens-fronteira”, pessoas que se deslocam por meio das fronteiras em busca de acesso a direitos ou de vida.

Em relação definição de pessoa refugiada, a ACNUR afirma que trata-se de “pessoa que deixa o seu país de origem ou de residência habitual devido a fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos, e não possa ou não queira acolher a proteção de tal país.” A Organização das Nações Unidas (ONU) diferencia pessoas imigrantes e refugiadas por questões políticas, pois acredita que as refugiadas necessitam de proteção internacional e são respaldadas por diversos direitos legais. Apesar da diferenciação jurídica e conceitual, ambos os grupos de pessoas deslocadas precisam ter revertidas as precariedades de acessos e garantida toda a diversidade de direitos. No que se refere ao acesso ao ensino, faz-se necessário que o país de acolhida ajuste seu sistema educacional público às peculiaridades das pessoas deslocadas à força, conforme aponta o Relatório de Monitoramento Global da Educação:

A migração e o deslocamento demandam que os sistemas educacionais adequem as necessidades dos que se mudam e dos que ficam para trás. Os países devem reconhecer em suas leis o direito de migrantes e refugiados à educação e aplicar esse direito na prática. [...] Os sistemas educacionais devem ser inclusivos e cumprir seu compromisso em relação à equidade. Os docentes precisam ser preparados para lidar com a diversidade e com os traumas associados às migrações e, principalmente, aos deslocamentos. (UNESCO, 2018, p. 10).

Infere-se, desse modo que, a educação pode ser um instrumento para mitigar à discriminação com pessoas de diferentes origens e trajetórias, que vai ao encontro do estabelecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que diz que todos têm

direito à educação (ONU, 1948). Apesar disso, por múltiplos fatores, garantir o direito à educação para todos ainda se constitui um grande desafio mundial, tal como o caso dos migrantes forçados indocumentados que enfrentam barreiras no acesso à educação (UNESCO, 2018).

Dentre os variados eventos internacionais que promoveram discussões acerca da educação, a ‘Conferência Mundial sobre Educação para Todos’, realizada em 1990, conclamou todos os países para universalizar a educação (UNESCO, 1990). Nessa Conferência foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, ratificada por diversos países. Essa Declaração propõe "uma visão ampliada da educação básica" (UNESCO, 1990), que culminou em um marco, particularmente no campo da educação básica, e na implementação de políticas educacionais no mundo.

Outrossim, a UNESCO, em seu Relatório de Monitoramento Global da Educação, intitulado: *Inclusão na educação: todos, sem exceção*, manifesta que: “Nunca foi tão crucial tornar a educação um direito universal e uma realidade para todos” (UNESCO, 2021, p. 5). A partir da ideia da educação para todos, menciona-se o relatório elaborado pela UNESCO (2018), denominado: “Migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros”. Nesse relatório, a UNESCO (2018) enfatiza que o não provimento da educação para as pessoas migrantes e refugiadas pode agravar a situação de vulnerabilidade que possam passar. No tocante a isso, em que pese os organismos internacionais e atores sociais envolvidos na área da educação, apontam a educação como um direito a ser assegurado, o pleno acesso e condições à educação superior ainda é incipiente. Isso fica claro, quando os dados indicam que apenas 6% de estudantes refugiados(as) conseguem acessar a educação superior (ACNUR, 2022). Esse dado evidencia que essa questão requer um comprometimento mais significativo, de modo a alcançar um número maior de pessoas. Pois, é cabível levar em consideração que essas pessoas podem se defrontar com “barreiras” significativas para acessar à educação, como a questão linguística, costumes e cultura, e econômicos bem como os obstáculos de cunho burocrático o que pode dificultar também o caminho até o ensino superior (UNESCO, 2018; 2021).

Historicamente a Universidade é um espaço pluriépistêmico, integrador e interdisciplinar e alicerçada em diálogos e saberes que ultrapassam as fronteiras nacionais. Contudo, muitas vezes, estas qualidades foram seletivamente construídas a partir das questões que historicamente construíram, reproduziram e fortaleceram hegemonias e desigualdades.

Movimentos de internacionalização têm-se constituído, segundo Santos e Almeida Filho (2012, p. 149), como interesse em complementação da sua formação “não apenas nos planos técnicos e científicos, mas igualmente nos aspectos linguísticos, culturais e civilizacionais”. Contudo, devido a um necessário compromisso com transformações sociais que ultrapassem o âmbito local, a internacionalização desdobra-se em diferentes dimensões.

Em artigo que relaciona globalização e internacionalização no ensino superior com ênfase na mobilidade acadêmica, Pessoni et al. (2021) relatam que, a partir da Conferência Mundial sobre Educação Superior realizada pela UNESCO em 1998, as instituições de ensino superior deveriam direcionar esforços para o desenvolvimento de uma educação com qualidade que incentiva a cooperação internacional a serviço da ordem mundial, aspirando à construção de uma sociedade melhor, mais justa, equitativa, tolerante e solidária. Com isto os estabelecimentos de ensino superior empenharam esforços em temas relacionados à mobilidade acadêmica internacional, proficiência em línguas estrangeiras e comunicação intercultural. A perspectiva da internacionalização, já institucionalizada no ensino superior, em graus variados em políticas como programas de intercâmbio acadêmico, vem consolidando-se ao longo do tempo ao redor de todo o mundo. As políticas de ingresso de pessoas refugiadas, mais recentemente implementadas, associam-se a estas políticas relacionando dinâmicas migratórias e deslocamentos humanos com os compromissos acadêmicos multilaterais.

O CONTEXTO BRASILEIRO

No Estado brasileiro, a educação está elencada como um direito social, garantida a todos os brasileiros e estrangeiros residentes no país (BRASIL, 1988), através do artigo 208, inciso V, da Constituição Federal. De acordo com a lei 9.394 de 1996, ou Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no artigo 43, o papel da educação superior no Brasil é estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. Além disso, a universidade é uma instituição social (Chauí, 2001) e sua missão é colaborar com as questões emergentes na sociedade, além de formar pessoas críticas em várias áreas do conhecimento, para formar os quadros laborais, políticos e sociais, quanto para contribuir para o desenvolvimento da sociedade brasileira e mundial. E ainda, incentivar a pesquisa e a investigação científica para o

desenvolvimento de ciência e tecnologia e para a criação e difusão de cultura, bem como viabilizar ações de extensão, aproximando-se cotidianamente da comunidade.

Além das iniciativas para inclusão, democratização do acesso e internacionalização de cada uma das universidades públicas brasileiras, expressas em ações de ensino, pesquisa e extensão, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), a partir de 2003 implementou, em cooperação com instituições de educação superior, a Cátedra Sérgio Vieira de Mello — CSVM. A Cátedra, na qualidade de um fórum acadêmico, visa a promoção da educação, pesquisa e extensão acadêmica com ações direcionadas à população em situação de refúgio (ACNUR, 2020). Assim, em parceria com a CSVM, mais de 20 universidades brasileiras, imbuídas de seu papel social, comprometem-se a “[...] unir esforços com todos aqueles que, na vida universitária [...] acreditam na necessidade de repensar e transformar estruturalmente o mundo em que vivemos” (Candau, 1990, p. 53).

As iniciativas fomentadas pelas Universidades e incentivadas pelas CSVM coadunam-se ao ordenamento jurídico brasileiro, através da Lei nº 9.474/97, que dispõe sobre o refúgio, fixa direitos e deveres, como também os procedimentos e implantação do Estatuto do Refugiado, em seu artigo 44 estipula que “[...] o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverão ser facilitados, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados” (Brasil, 1997).

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi criada na região Sul do Brasil em 1960 por Juscelino Kubitschek (BRASIL, 1960) e constituída pela reunião de cursos isolados da Faculdade de Direito, da Faculdade de Ciências Econômicas, de Odontologia, Farmácia e Bioquímica, Filosofia, Medicina e Serviço Social e recebeu sua atual denominação apenas em 1965 (Lima, 2000, p. 200). Atualmente configura-se em uma instituição de ensino superior pública federal brasileira, multicampi, sendo a maior universidade catarinense e uma das principais do Brasil e da América Latina, com estudantes matriculados(as) em 109 cursos de graduação (105 presenciais e 5 a distância) e 91 programas de pós-graduação, além de oferecer ensino básico, por meio de seu Colégio de Aplicação (CA) (Ensino Fundamental) e do Núcleo de Desenvolvimento Infantil - NDI (Ensino Infantil). Além das atividades de ensino, a Universidade também desenvolve pesquisa e extensão na Graduação e na Pós-Graduação e colabora enormemente para a formação dos quadros profissionais e para o desenvolvimento do estado de Santa Catarina, do Brasil e do mundo.

Desde sua criação até o final da primeira década do século XXI, a UFSC ampliou a oferta de cursos e a partir de 2007 a UFSC participou do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão (REUNI), que objetivava a ampliação da oferta de vagas e de cursos presenciais no Ensino Superior. Tal programa promoveu a interiorização da Universidade, com a criação de novos cursos em novos campi, construídos nas cidades catarinenses de Araranguá (2009), Curitiba (2009), Joinville (2009) e Blumenau (2014).

Em relação à distribuição de suas vagas para os cursos de Graduação, atualmente a instituição obedece à legislação interna da Instituição ou às normativas específicas para os cursos, respeitando-se o Programa de Ações Afirmativas instituído pela Lei das Cotas (Lei nº 12.711/2012)¹ a partir de 2008². Esta garante a reserva de 50% das matrículas por curso para público oriundo de escolas públicas, com renda familiar de até 1,5 salário mínimo per capita, incluindo percentual de vagas a pretos, pardos e indígenas, o que contribui para a reparação de injustiças e exclusões históricas e estruturalmente instituídas. Além destas reservas de vagas também há vestibulares específicos para o curso de Educação do Campo, para indígenas e quilombolas, e, mais recentemente, para pessoas refugiadas, solicitantes de refúgio e portadoras de visto humanitário. Este tem sido um compromisso institucional com a efetiva democratização do acesso, ampliado para os desafios com a permanência estudantil desta diversidade de perfis discentes.

Nesse contexto, é perceptível um constante esforço para evitar-se aquilo que Santos (2021, p. 287) denomina “monoculturas do saber e do rigor do saber”, que sustentam todas as outras monoculturas porque estabelecem a si mesmas como critérios únicos de verdade e qualidade estética, culminando para a exclusão não apenas de outras formas de saberes, mas das populações que os produzem. Em relação às políticas de ações afirmativas, que, segundo Passos (2015), podem ser compreendidas como um “conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário cujo entendimento se amplia na medida em

¹ Quatro anos depois, a Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012) foi alterada pela Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016).

² Conforme a Resolução Normativa 008/CUN/2007, de 10 de julho de 2007, em seu Art. 1º, o PAA constitui um “instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial, mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos seus cursos de graduação e de estímulo à permanência na universidade”. A resolução previa a reserva de vagas nos cursos de Graduação: 20% para estudantes de Ensino Fundamental e Ensino Médio públicos e 10% para negros, prioritariamente de escolas públicas. Aos indígenas, foram destinadas cinco vagas suplementares, a serem preenchidas por candidatos(as) com melhor classificação no vestibular.

que não somente visa a combater a discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, mas também corrigir ou aplacar os efeitos presentes dessa discriminação praticada no passado” (Passos, 2015, p. 158), a UFSC vem realizando importantes contribuições.

As ações afirmativas visam a contribuir para assegurar o acesso da diversidade de grupos sociais à plenitude de seus direitos, dentre eles, a educação, tomada como premissa para necessárias transformações sociais, epistêmicas e culturais. Esse movimento teve início em 2001 com a implantação das ações afirmativas no Ensino Superior na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), que inauguraram o sistema de cotas por exigência da Lei Estadual nº 3.708. Aos poucos, mais instituições públicas de nível superior foram aderindo às ações afirmativas. Na UFSC, o início dessa política data de 2008, quando foi implementado o Programa de Ações Afirmativas (PAA).

O ingresso de diferentes perfis raciais, etários, de gênero, étnico, linguístico que as políticas e ações afirmativas possibilitaram, atravessam as sociabilidades no Ensino Superior. Conseqüentemente, o movimento de expansão que as universidades federais brasileiras experimentaram ao longo das últimas décadas, visando à democratização do acesso ao Ensino Superior e à gradual contribuição para uma maior equidade social a partir da implantação de políticas públicas de acesso e permanência, segue exigindo ações contínuas para sua plena efetivação. Na UFSC a realidade não é diferente e, diante dos cenários brevemente descritos aqui, tornam-se imprescindíveis intervenções institucionais que contribuam para a permanência e o bom desempenho acadêmico dos(as) estudantes.

No PDI da UFSC (2020-2024), afirma-se a necessidade de que a instituição atue “cada vez mais, como um centro de excelência acadêmica no cenário regional, nacional e internacional, contribuindo para a construção de uma sociedade justa, democrática e para a defesa da qualidade de vida” (UFSC, 2020, p. 15). Para que tal missão seja alcançada, entre os valores destacados, citamos a necessidade dela ser inclusiva, atuante, internacionalizada, democrática e plural. O acesso de pessoas migrantes e refugiadas pode, portanto, ser compreendido como um dos fatores que contribui para que a universidade alcance a missão com a qual se comprometeu, não apenas pelo ingresso de perfis mais diversos, mas pelas possibilidades de intercâmbios epistêmicos e ampliação das problemáticas emergentes no contexto de ensino e aprendizagem.

No que se refere à inclusão, o acesso de pessoas refugiadas e migrantes contribui para a construção de uma sociedade inclusiva, humanizada e acolhedora, sensível às temáticas emergentes na geopolítica mundial e comprometida com sua efetiva transformação. Além disso, ressaltamos a importância da diversidade de perfis estudantis, a consequente interculturalidade em sala de aula e em outros ambientes acadêmicos, bem como a necessidade de uma constante revisão e crítica à colonialidade dos saberes vigentes no Ensino Superior.

Destacamos que, entre os e as estudantes ingressantes nos dois primeiros processos seletivos realizados respectivamente nos anos de 2022 e 2021³, encontram-se pessoas oriundas, respectivamente, dos países Haiti, Venezuela, Cuba e Guiné Bissau, apontando para dois fatores fundamentais: a consonância com os contingentes migratórios em Santa Catarina e no Brasil, e para um necessário estreitamento com países da América Latina e África, bem como com aspectos ressaltados pela literatura ao longo da última década. Entre estes, citamos a feminização dos fluxos migratórios⁴ e o predomínio das migrações Sul-Sul. Compreendendo-se o fenômeno migratório em toda a sua complexidade e dinamicidade, que acompanham as crises do capital mas também as mudanças e crises climáticas, políticas, culturais, linguísticas, religiosas, sanitárias e outras, bem como as restrições crescentes nas fronteiras do Norte Global, a última década viu crescerem as migrações entre países do Sul Global (Baeninger et al, 2018).

O ingresso de pessoas refugiadas, solicitantes de refúgio e portadores de visto humanitário, portanto, caminha na direção dos mesmos valores expressos no PDI da UFSC. Além da inclusão, ressaltamos a internacionalização na Educação Superior, definida por Morosini (2019, p. 13) como “um meio para concepções mais amplas e densas, ligadas ao bem viver, ao desenvolvimento sustentável e a consecução de uma cidadania global”. E, nesse viés, a

³ Resolução Normativa nº 151/2021/CUn – Dispõe sobre Política de Ingresso para Refugiados ou Portadores de visto Humanitário (PRVH).

⁴ A feminização dos fluxos migratórios, refletindo uma maior visibilização das mulheres entre os migrantes, já vem sendo apontada por diversas pesquisas há algum tempo. Para Gláucia de Oliveira Assis “as mulheres imigrantes hoje não seriam simplesmente cópias das imigrantes do passado em uma vestimenta moderna. Elas chegam com diferentes capitais humanos - muitas delas com melhor nível educacional e maior qualificação que as mulheres que chegaram no final do século XIX e início do século XX. As imigrantes contemporâneas beneficiam-se da expansão das oportunidades educacionais e de emprego, além de uma legislação liberalizante no que se refere ao divórcio e às discriminações de gênero. Embora essas diferenças sejam significativas, haveria mais similaridades que diferenças entre a vida dessas mulheres migrantes de diferentes origens nacionais” (ASSIS, 2007, p. 750). Dauda Dianka escreveu sua tese de doutorado sobre as migrações femininas para França desde o Senegal (DIANKA, D. (2008).

internacionalização pode e deve dialogar com diferentes culturas (Clemente, Morosini, 2019), assim como expõem Azevedo, Catani e Hey (2017):

[...] a circulação internacional das ideias pode fundar-se na lógica da solidariedade entre os povos, etnias e nações, pressupondo que a educação e o conhecimento são bens comuns ou bens públicos a serem compartilhados – aqui trata-se de um típico caso de internacionalização da educação superior. (Azevedo; Catani; Hey, 2017, p. 298).

Contudo, Morosini chama atenção para como a globalização tornou-se, ao longo das últimas décadas do século XX, elemento impulsionador da internacionalização das universidades (Morosini, 2006), favorecendo alianças estratégicas para a produção de conhecimento, intercâmbio social e cultural e possibilidades de circulação transcultural entre instituições de Ensino Superior (Knight, 2012). Estas circulações de pessoas ligadas ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão podem também impulsionar o fortalecimento de blocos econômicos e alternativas de desenvolvimento.

Do mesmo modo, em artigo que trata a internacionalização desde uma perspectiva decolonial (Latorre et al., 2023), embora a concepção dominante de internacionalização da educação superior esteja majoritariamente atrelada aos interesses hegemônicos do sistema mundial que a determinariam externamente, é possível uma aposta na interculturalidade proporcionada pela internacionalização. Segundo as autoras, compreender a internacionalização desde uma perspectiva decolonial é não apenas possível como necessário. Dessa perspectiva decorre uma valorização de contribuições de pessoas de todas as origens e não apenas no Norte Global, com uma finalidade socialmente justa e comprometida com a equidade de acesso e permanência.

Importante ressaltar que, para além do ingresso, é fundamental o fomento de um ambiente acolhedor e receptivo às diferenças culturais, raciais, étnicas, linguísticas, religiosas, etárias e epistêmicas. Assim, a instituição precisa organizar-se para fomentar em sua comunidade a disposição necessária, valorizando a importância e contribuição destas diferenças para a formação de estudantes, servidores(as) docentes e técnicos-administrativos(as) e da sociedade em geral, bem como construir e fortalecer políticas de permanência e equidade. Para tal, todo um conjunto de ações precisa ser articulado em rede, de forma que toda a instituição esteja imbuída dos valores de inclusão, justiça social, democratização e internacionalização desde uma perspectiva anti-colonial.

Na Universidade Federal de Santa Catarina podemos destacar o cuidado que a comissão de ingresso vem apresentando com o acolhimento desde o momento da validação da condição de pessoa refugiada, solicitante de refúgio ou portadora de visto humanitário quanto com ações formativas com os quadros de servidores(as) abordando temáticas relacionadas aos direitos humanos na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de ações afirmativas vêm contribuindo para a diversificação dos perfis de ingressantes nas instituições de Ensino Superior, através de ações que fomentam inclusão, democratização e pluralidade, exigindo um crescente comprometimento com efetivas transformações das sociedades no sentido da superação dos desafios e barreiras ainda existentes. Neste sentido, é fundamental que estejam cada vez mais dialogando não apenas em nível local, mas também em nível internacional e transnacional.

A ampliação do escopo de comprometimento assenta-se ainda em em compromisso com uma educação que assegure que, como preconizado por Adorno (1995), os horrores de Auschwitz não se repitam. Contudo, precisamos nos comprometer com que não apenas os horrores do holocausto do povo judeu voltem a ter lugar, mas com todos os genocídios e formas de extermínio e violências, de todos os povos da Terra.

Assim, a promoção de uma cultura universitária cada vez mais diversa, democrática e plural alimenta um ciclo virtuoso de ampliação do acesso aos direitos para grupos de pessoas historicamente excluídas do ambiente acadêmico e das sociedades. Por isso, as políticas e práticas educativas precisam contemplar uma “[...] educação antirracista com base na interseção de raça, gênero, fé, classe e outras diferenças, das quais a migração pode ser uma” (Morrice, 2019, p. 30). As instituições de ensino públicas precisam estar alinhadas às práticas reparatórias e à constante busca pela equidade e democratização do acesso à educação superior. Nessa direção, a inclusão, a democratização e a internacionalização da educação superior podem ser importantes aliadas para auxiliarem as universidades e as sociedades a repararem práticas e teorias elitistas, excludentes, racistas, xenofóbicas e discriminatórias.

REFERÊNCIAS

- ALTO-COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Lewis Hamilton apoia a campanha do ACNUR que promove a educação para pessoas refugiadas**. 13 set. 2022. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2022/09/13/lewis-hamilton-apoia-a-campanha-do-acnur-que-promove-a-educacao-para-pessoas-refugiadas/>. Acesso em: 27 ago. 2023.
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Relatório Anual Cátedra Sérgio Vieira de Mello**. 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/11/Relatorio-ANUAL-CSVM-2020-V2.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2023.
- ADORNO, Theodor W. **Educação após Auschwitz**. In: Educação e emancipação, 1995.
- AGIER, Michel. **Migrações, descentramento e cosmopolitismo**. Uma antropologia das fronteiras. São Paulo/Maceió: Unesp/Ufal, 2015.
- AGIER, Michel. **Nova Cosmópolis: As fronteiras como objetos de conflito no mundo contemporâneo**. Revista brasileira de ciências sociais, v. 31, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/319103/2016>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- ALBERNAZ, Pablo de Castro; CARVALHO, José Jorge de. **Encontro de Saberes: por uma universidade antirracista e pluriépistêmica**. Horizontes Antropológicos, v. 28, p. 333-358, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832022000200012>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- ANSELMO, Caio Alexandre Capelari. **Migração forçada e categorização: Entre a ampliação da proteção e a exclusão**. Périplos: Revista de Estudos sobre Migrações, v. 5, n. 1, 2021.
- ASSIS, Gláucia de Oliveira. **Mulheres migrantes no passado e no presente: gênero, redes sociais e migração internacional**. Revista Estudos Feministas, v. 15, p. 745-772, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2007000300015>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- AZEVEDO, M. L. N. de. **Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado**. Crítica Educativa, [S. l.], v. 1, n. 1, p. p.56–79, 2015. DOI: 10.22476/revcted.v1i1.24. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/24>. Acesso em: 23 ago. 2023.
- AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M.; HEY, A. P. **Circulação das ideias e internacionalização da Educação Superior: inferências a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu**. Educação, [S. l.], v. 40, n. 3, p. 296–304, 2017. DOI: 10.15448/1981-2582.2017.3.28980. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/28980>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- BAENINGER, Rosana et al. **Migrações Sul-Sul**. Campinas: Nepo/Unicamp. 2018.
- CANDAU, Vera María. **La universidad hoy: entre el “claustro” y la “palestra”**. In: FRANCO, Eloísa López; OCHOA, Carmen Fernández; FLECHA, Consuelo; TORRES, Isabel (Ed.). La función social de la universidad. Madrid: Narcea, 1990. p. 47-54.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual OBMigra 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em: 21 ago. 2023.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a Universidade**. UNESP, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **Qualidade da educação superior e a tensão entre democratização e internacionalização na universidade brasileira**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 22, p. 817-832, 2017.

CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos; MOROSINI, Marília Costa. **Práticas de competências interculturais como estratégia institucional na educação superior brasileira: aproximações e distanciamentos**. 2019.

DE DESARROLLO, Banco Interamericano et al. **¿ En qué situación están los migrantes en América Latina y el Caribe?: mapeo de la integración socioeconómica**. 2023.

DE MIRANDA, José Alberto Antunes; FOSSATTI, Paulo. **Imigrante refugiado e a colaboração internacional da universidade no âmbito da responsabilidade social. Indígenas e imigrantes: problemas jurídicos e sociais da atualidade**. 2021. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/books/article/download/9294/3461#page=100>. Acesso em 23 ago. 2023.

DE WIT, Hans; ALTBACH, Philip. **The Syrian refugee crisis and higher education**. International Higher Education, n. 84, p. 9-10, 2016.

DIANKA, Daouda; ÉTONGUÉ MAYER, Raoul. **Migrations féminine et conditions de vie des Sénégalaises à Paris: le cas des Fatou-Fatou**. Revue canadienne de géographie tropicale, p. 8-21, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política**. Educação & Sociedade, v. 31, p. 677-705, 2010.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora, Ed. 2005.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade, espaço de produção de conhecimento e de pensamento crítico**. Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003.

GEDIEL, José Antônio Peres. BARBOSA, Fernando Cesar Mendes. **Políticas Públicas Educacionais e Inclusão de Migrantes nas Universidades Brasileiras**. Refúgio, Migrações e Cidadania, p. 109, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. Editora Atlas SA, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de empresas, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

KNIGHT, Jane. **Cinco verdades a respeito da internacionalização**. International Higher Education, n. 69, p. 64, 2012.

KIRK, K.; SHERAB, D. **Access to higher education for refugees in Jordan**. Arab renaissance for democracy and development (ARDD)-legal, 2016.

LATORRE, Paulina et al. **Descolonialidad y producción del conocimiento en internacionalización de la educación superior**. Revista REDALINT. Universidad, Internacionalización e Integración Regional, v. 1, n. 4, p. 62-102, 2023.

LENETTE, Caroline. **University students from refugee backgrounds: Why should we care?**. Higher Education Research & Development, v. 35, n. 6, p. 1311-1315, 2016.

MOUNTZ, Alison; MOHAN, Shiva S. **Human migration in a new era of mobility: intersectional and transnational approaches**. Global Social Challenges Journal, v. 1, n. 1, p. 59-75, 2022.

MACEDO, Janaina Santos de et al. **Pessoas e mundos em movimento: migrantes haitianos e senegaleses na região da grande Florianópolis (SC)**. 2019. Tese de Doutorado.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, p. 127-167, 2007.

MIGNOLO, Walter D. **Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Ediciones Akal, 2003.

MIRANDA, J. A. A. de; FOSSATTI, P. **Movimentos migratórios e internacionalização da educação superior**. Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 45, n. 3, p. 704-727, 2020. DOI: 10.5216/ia.v45i3.60789. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/60789>. Acesso em: 27 ago. 2023.

MOREIRA, J. B. **Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local**. REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, v. 22, n. 43, p. 85-98, jul. 2014.

MOROSINI, M. C. **Internacionalização da Educação Superior**. In: MOROSINI, M. C. (Ed) Enciclopédia de Pedagogia Universitária. v. 2. Glossário. Brasília: Inep, 2006.

MOROSINI, Marília Costa. **Como internacionalizar a universidade: concepções e estratégias**. Guia para a internacionalização universitária, 2019.

MORRICE, Linda. **Abyssal lines and cartographies of exclusion in migration and education: towards a reimagining**. International Journal of Lifelong Education, v. 38, n. 1, p. 20-33, 2019.

MORRICE, Linda. **The promise of refugee lifelong education: A critical review of the field**. International Review of Education, v. 67, n. 6, p. 851-869, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 6 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Relatório de monitoramento global da educação, resumo, 2019: migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros**. Brasília: UNESCO Office Brasília, 2018. 62 p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por?posInSet=1&queryId=1b1ff592-fcbc-4725-bae7-97db236a8143. Acesso em: 6 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Relatório de monitoramento global da educação 2020, América latina e Caribe: inclusão e educação: todos, sem exceção**. Paris: UNESCO, 2021. 150 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582>. Acesso em: 6 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial de educação para todos**. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, 1990. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: Acesso em: 6 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). **Glossário sobre Migração**. Genebra: Organização Internacional para Migração, 2009. Disponível em: <http://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>. Acesso em 13. ago. 2022.

PASSOS, Joana Célia. **Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas**. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.31 | n.02 | p. 155-182 | Abril-Junho 2015. Disponível em <http://flacso.org.br/files/2017/04/0102-4698-edur-31-02-00155.pdf>

PESSONI, Rosemeire Bom et al. **Internacionalização do ensino superior e a mobilidade acadêmica**. Revista Educação, v. 46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 20 ago. 2023.

PERES, Luise Bittencourt; CERQUEIRA-ADÃO, Sebastião Ailton da Rosa; FLECK, Carolina Freddo. **Integrar e acolher: o acesso de refugiados e imigrantes haitianos nas universidades**. Educação e Pesquisa, v. 48, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248244344por>. Acesso em: 22 ago. 2023.

QUIJANO, A. **Colonialidade del poder y classificacion social**. Journal of world-systems research. V. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SAYAD, Abdelmalek. **Imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo, Edusp, 1998.

SASSEN, Saskia. **Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global**. Tradução Angélica Freitas. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024**. Florianópolis: UFSC, 2020. Disponível em: <https://pdi.ufsc.br/pdi-2020-2024/> Acesso em: 20 ago. 2023.

Recebido em: Agosto/2023.

Aprovado em: Março/2024.