

Educare

Práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa

**Políticas públicas em educação
Educação e relações étnico-raciais
Educação em saúde**

**ELIZA CARMINATTI WENCESLAU
JOSÉ GUILHERME PESSOA TRINDADE
LARISSA SOUZA DA SILVA
MÁRCIO VINÍCIUS PEDRO
MAXWELL LUIZ DA PONTE
(ORGS.)**

ELIZA CARMINATTI WENCESLAU
JOSÉ GUILHERME PESSOA TRINDADE
LARISSA SOUZA DA SILVA
MÁRCIO V PEDRO
MAXWELL LUIZ DA PONTE
(ORGS.)

Educare

Práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa

Políticas públicas em educação
Educação e relações étnico-raciais
Educação em saúde
ISBN: 978-65-85105-42-2

Editora: Reconnecta Soluções Educacionais
São José do Rio Preto – SP
2025



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educare [livro eletrônico] : práticas e pesquisas em educação nos países de língua portuguesa : políticas públicas em educação, educação e relações étnico-raciais, educação em saúde / organização Eliza Carminatti Wenceslau...[et al.]. -- São José do Rio Preto, SP : Reconnecta - Soluções Educacionais, 2025.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: José Guilherme Pessoa Trindade, Larissa Souza da Silva, Márcio Vinícius Pedro, Maxwell Luiz da Ponte.

Bibliografia.

ISBN 978-65-85105-42-2

1. Educação em saúde 2. Educação - Pesquisa
3. Ensino - Metodologia 4. Políticas educacionais
5. Práticas educacionais 6. Relações étnico-raciais
I. Wenceslau, Eliza Carminatti. II. Trindade, José Guilherme Pessoa. III. Silva, Larissa Souza da.
IV. Pedro, Márcio Vinícius. V. Ponte, Maxwell Luiz da.

25-313220.0

CDD-370.72

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Pesquisas 370.72

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



Editora: Reconnecta Soluções Educacionais

CNPJ 35.688.419/0001-62

Fone: (17) 99175-6641. Website: reconnectasolucoes.com.br

contato@reconnectasolucoes.com.br

Conselho Editorial:

Profa. Me. Eliza Carminatti Wenceslau; Profa. Dra. Tatiane Scarpelli Ponte, Profa. Dra. Vanessa Schweitzer dos Santos; Profa. Dra. Priscila Pereira Coltri, Profa. Dra. Danielle Marafon, Profa. Dra. Adelir Marinho, Prof. Dr. Danilo Ferrari

Os textos divulgados são de inteira responsabilidades de seus autores, nos termos do edital de trabalhos do congresso, disponíveis na página da Editora.

SUMÁRIO

Capítulo 1	ACOLHER PARA NÃO EXPULSAR: POLÍTICAS DE PRESENÇA EM TEMPOS DE EVASÃO NUM CURSO DE PEDAGOGIA Camila Camillozzi Alves Costa de Albuquerque Araujo, Simone Vieira de Souza, Mayara Camila Furtado	06
Capítulo 2	AS PLANTAS MEDICINAIS E SUA RELAÇÃO COM O SAGRADO: EXPOSIÇÃO BOTÂNICA NA ESCOLA COMO FORMA DE DIVULGAÇÃO DO CONHECIMENTO ANCESTRAL Lucilene Lima S. Vieira, Thiago Silva Araújo, Fábio José Vieira	24
Capítulo 3	GUARUS EM “SALA DE AULA”: ENTRE O SENTIMENTO DE IDENTIDADE E OS PROCESSOS ESTIGMATIZADORES Rodrigo Leonardo de Sousa Oliveira, Letícia Jesus do Espírito Santo, Ana Luiza da Silva Venâncio, Ana Gabriela Afonso Argemiro; Maria Luiza dos Santos Mata Coelho; Lara Hygino Machado, Samuel Reis Silva.	34
Capítulo 4	REFÚGIO E ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO: UMA REVISÃO CRÍTICA Gustavo Marques De Oliveira, Kelly Cristina Brandão da Silva	56
Capítulo 5	UM OLHAR SOBRE LIDERANÇA, PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS E EDUCAÇÃO NO COTIDIANO DOS TERREIROS DE UMBANDA Paula dos Reis Moita, Luziara Miranda de Novaes, Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, Eliezer Gonçalves cordeiro	70
Capítulo 6	EDUCAÇÃO PARA A PAZ NO ENSINO FORMAL: DA RESOLUÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO E TRANSCENDÊNCIA DE CONFLITOS Vanessa Toledo Costa	78
Capítulo 7	PREVENÇÃO DO BULLYING NAS ESCOLAS: REFLEXÕES DE UMA PESQUISA REALIZADA EM RECIFE Silvana Silva dos Santos, Waldemar Cavalcante de Lima Neto	89
Capítulo 8	A CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS E A EDUCAÇÃO Luis Carlos Cantanhede Santos Junior, Mizalene Silva da Silva, Mizanete Silva da Silva, Vanessa de Macedo Dourado	107
Capítulo 9	A INOVAÇÃO EDUCACIONAL COMO ESTRÉGIA DE HEGEMONIA: ANÁLISE CRÍTICA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL. Nathalia Soares Fontes, Cristielly Campos da Silva	117
Capítulo 10	ATRATIVIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE ÀS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS Francisco Caloia Hombo Alfredo	130
Capítulo 11	CURRÍCULO, SOCIEDADE, ESCOLA E PROFESSORES: CONTRIBUTOS PARA A (RE)CONCETUALIZAÇÃO DA TEORIA CURRICULAR Henrique Manuel Pereira Ramalho	142

Capítulo 12	EAD NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA RETOMADA DO DESENVOLVIMENTO DO PAÍS NO PERÍODO PANDÊMICO Osvair Almeida Matos, Raquia Rabelo Rogeri, Rayner Max Fernandes Lima, Maria Esperança Fernandes Carneiro	160
Capítulo 13	EVASÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA A DISTÂNCIA DA UFPEL Juliano Iganci Macedo, Carla Denize Ott Felcher, Christiano Martino Otéro Ávila	177
Capítulo 14	GESTÃO DEMOCRÁTICA E PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO REVISANDO A PRODUÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL (2014-2022) Anastacia Maria de Andrade Almeida	190
Capítulo 15	HOMO FABER E ANIMAL LABORANS: UM ESTUDO SOBRE AS DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE O TRABALHO HUMANO E ANIMAL. Cláudio Roberto de Matos, Luciano Marcos Curi	204
Capítulo 16	O CONCEITO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA ESTRATÉGIA 2020 DO BANCO MUNDIAL E NA AGENDA 2030 DA ONU: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA HEGEMONIA DISCURSIVA. Cristielly Campos da Silva, Nathalia Soares Fontes	223
Capítulo 17	POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE DIRETRIZES E A REALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA Mizanete Silva da Silva, José Ribamar Cerqueira Muniz, Luis Carlos Cantanhede Santos Junior, Mizalene Silva da Silva, Vanessa de Macedo Dourado	235
Capítulo 18	POLÍTICAS PÚBLICAS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES VOLTADAS À FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DO QUE SE FALA? POR QUE E COM QUEM? Leandro Silva Moro	252
Capítulo 19	EDUCAÇÃO PARA A MORTE NA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS Juliana Costa Barboza	271
Capítulo 20	ÚLTIMA CHAMADA: MAL-ESTAR DOCENTE NA SÉRIE SEGUNDA CHAMADA (2019) Edimo Gonzaga Cerqueira Junior, Luiza Cavalcante Moura, Roberto Rodrigues Campos	281


Capítulo 1

ACOLHER PARA NÃO EXPULSAR: POLÍTICAS DE PRESENÇA EM TEMPOS DE EVASÃO NUM CURSO DE PEDAGOGIA


Camila Camillozzi Alves Costa de Albuquerque Araújo, Simone Vieira de Souza, Mayara Camila Furtado

Resumo: A ampliação do acesso ao ensino superior para grupos historicamente excluídos cria um desafio para a permanência estudantil como condição para a efetivação do direito à educação. Este capítulo apresenta uma experiência exitosa no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, com articulação entre o Setor de Atendimento Técnico-Pedagógico (ATP), a Coordenação do Curso e a Pró-Reitoria de Permanência e Assuntos Estudantis (PRAE). A metodologia adotada combina pesquisa bibliográfica e investigação quanti-qualitativa com levantamento e análise de dados sobre o perfil discente. Desde 2021, boas práticas têm sido adotadas no curso e contribuído para reduzir a evasão e fortalecer políticas institucionais de permanência, como: criação do ATP, Monitoria Indígena e Quilombola e projeto piloto com a PRAE. Os resultados indicam que a escuta qualificada, o cuidado institucional e o trabalho intersetorial são estratégias potentes para a construção de uma universidade mais inclusiva e comprometida com a justiça social.

Palavras-chave: Permanência estudantil. Ações afirmativas. Escuta e acolhimento. Diversidade étnico-racial. Antirracismo.

Camila Camillozzi Alves Costa de Albuquerque Araújo () Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, Brasil.
e-mail: camila.araujo@ufsc.br

Simone Vieira de Souza (). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, Brasil.

Mayara Camila Furtado (). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 1)”, publicado pela Reconnecta Soluções Educacionais em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

REFLEXÕES INICIAIS

A partir dos anos 2000, o governo brasileiro investiu na expansão e democratização do acesso nas universidades públicas brasileiras, o que se expressa em um aumento considerável de Instituições de Ensino Superior Federais e de estudantes matriculados no ensino superior, a partir de então. Dentre as políticas criadas e/ou ampliadas após a ascensão do Partido dos Trabalhadores, as ações afirmativas ganham notoriedade com a Lei de Cotas, que torna o ambiente da universidade mais diverso. Com a ampliação do acesso ao ensino superior para populações historicamente marginalizadas e excluídas desses espaços, impõe-se um novo desafio às instituições: garantir a permanência e a conclusão dos cursos. A evasão, hoje, configura-se como uma das principais dificuldades enfrentadas pelas universidades, tanto públicas quanto privadas e acomete os estudantes de maneira geral, contudo, registramos que a pesquisa versará pontualmente sobre a evasão de estudantes das ações afirmativas.

Sabe-se que para lidar com um desafio de tamanha complexidade como a permanência no ensino superior, é necessário envidar esforços por parte de todos os atores da Administração Pública, na proposta de trabalhos integrados que construam possibilidades de acesso, mas também permanência e finalização do curso de estudantes universitários, objetivando o ingresso no mercado de trabalho.

O relato em tela tem por objetivo compartilhar uma experiência exitosa que tem sido realizada junto ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), envolvendo boas práticas estabelecidas no trabalho conjunto de uma pedagoga no Setor de Atendimento Técnico Pedagógico junto ao Curso de Pedagogia, de docentes que compõem a Coordenação do Curso de Pedagogia e da Equipe técnica do Departamento de Permanência Estudantil vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) composta por Assistentes Sociais, Psicólogas Educacionais e Técnicos em Assuntos Educacionais. O foco é combater a evasão e promover a permanência estudantil, com práticas implementadas desde 2021 e que tem gerado resultados positivos. São elas: a criação de um Setor de Atendimento Técnico Pedagógico no curso, o levantamento de dados do perfil de estudantes do curso semestralmente, o acompanhamento do Programa de Monitoria Indígena e Quilombola, e o desenvolvimento de um projeto piloto junto à Pró-Reitoria de Permanência e Assuntos Estudantis (PRAE).

A metodologia utilizada para a proposta foi a pesquisa bibliográfica, dialogando com as produções acadêmicas na área, e a pesquisa quanti-qualitativa, com coleta e análise de dados. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Lakatos e Marconi (2001, p. 183), compreende “toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...]”. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”.

Utilizou-se para a análise dos dados a perspectiva da pesquisa quanti-qualitativa, na qual as metodologias quantitativa e qualitativa convergem para um mesmo fim. Essa perspectiva busca superar o dualismo tão presente ainda no campo das pesquisas educacionais, em que prevalece a disputa entre as diferentes abordagens (Souza; Kerbauy, 2017). Para Gatti e André (2002), quantidade e qualidade não estão totalmente dissociadas na pesquisa, “na medida em que de um lado a quantidade é uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se apresenta e do

outro lado ela precisa ser interpretada qualitativamente”, para construção de significado. Independentemente da concepção, o objetivo é sempre o de combinar as duas formas de levantamento e análise de dados para uma interpretação mais completa e robusta dos fenômenos ou problemas observados, de forma que a abordagem quantitativa complemente a abordagem qualitativa e vice-versa, preenchendo as limitações ou lacunas que as duas abordagens possuem. (Creswell, Clark, 2013).

Minayo (2001, p. 22) acrescenta que “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. Dessa forma, foi realizada uma coleta inicial de dados, quanto ao perfil dos estudantes do curso (sexo, cor/raça, idade, naturalidade, etc.) a partir do sistema acadêmico e documentos disponíveis pela Universidade¹, seguido de uma análise estatística sobre os dados coletados. Além disso, uma das etapas de análise se deu a partir do entrecruzamento de dados produzidos nos relatórios da PRAE e nos relatórios de perfil de estudantes do Curso de Pedagogia.

Essa análise permitiu identificar situações específicas que precisavam da atenção dos dois setores envolvidos, contribuindo para delinear ações diretas junto a esses estudantes na direção de transformar o cenário em que se encontravam, seja por questões sociais, pessoais ou pedagógicas. Os resultados demonstram que o trabalho integrado entre diversos atores e setores da Universidade e da Administração Pública interferem diretamente no acompanhamento de estudantes universitários, e como efeito, contribui para a permanência no ensino superior.

DA AMPLIAÇÃO DO INGRESSO AO DIREITO DE CONCLUIR

Acesso e permanência

Um dos desafios no âmbito da educação e da formação de professores, além do contexto macropolítico atual, é a mudança no perfil de estudante ingressante na Universidade, principalmente, nos cursos que formam professores, como o Curso de Pedagogia. Algumas dessas mudanças foram elencadas por André et al (2010), no artigo intitulado “O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo”. Segundo o autor, tais mudanças incluem estudantes mais pragmáticos, imediatistas e utilitaristas, que desrespeitam as regras e apresentam comportamentos mais displicentes, que apresentam dificuldades de leitura e escrita, ausência de repertório e de domínio de conhecimentos básicos, que precisam ser convencidos à não desistirem da docência diante da precariedade e da realidade da escola básica brasileira.

Esse desafio se coloca, principalmente, a partir da expansão e democratização do acesso nas universidades públicas brasileiras, com as políticas criadas e ampliadas após a ascensão do Partido dos Trabalhadores ao Governo Federal, tais como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (2007), o Programa Universidade para Todos – PROUNI (2004), o Sistema de Seleção

¹ O Sistema Acadêmico utilizado na Universidade é o Sistema denominado Controle Acadêmico da Graduação (CAGR) e destina-se à gestão dos cursos de graduação da UFSC, incluindo gestão de alunos, turmas e disciplinas, geração de relatórios, dentre outros. Os documentos utilizados são normativas, resoluções, relatórios disponibilizados no site da UFSC, do curso de Pedagogia ou no CAGR.

Unificada – SISU (2010) e o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES (2001). Após a implementação destes programas, registrou-se o aumento de universidades federais (de 45 para 63, entre 2003 e 2014), de campi universitários (de 148 para 321, entre 2003 e 2014) e do número de matriculados (62,8% entre 2004 – 4.133.733 e 2014, sendo 75,3% de aumento de matrículas nas instituições privadas e 24,7% em instituições públicas). (Santana, Meireles e Carvalho, 2019, p. 128-129).

Atualmente, o país conta com 68 universidades federais e 41 institutos federais/Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). No total, foram registradas 8.935.024 matrículas no ensino superior, sendo 2.078.661 em universidades públicas e 6.856.363 em instituições privadas (Inep, 2024). Dados que comprovam a ampliação do acesso ao ensino superior e lançam luz às questões da permanência e evasão estudantil. O atual contexto da educação e o cenário atual da formação de professores se entrecruza com as políticas de ações afirmativas.

As ações afirmativas podem ser entendidas como um conjunto de políticas públicas e privadas para combater a discriminação racial, de gênero, por deficiência e de origem nacional e “também corrigir ou aplacar os efeitos presentes dessa discriminação praticada no passado”. (Gomes, 2003 citada por Passos, 2015, p. 158). No contexto do ensino superior, as ações afirmativas se manifestam de várias formas, entre elas, principalmente, por meio do estabelecimento de cotas para a inserção de grupos sociais historicamente excluídos da Universidade.

A partir de pressões sociais do Movimento Negro Unificado e de outros movimentos sociais, passaram a surgir políticas afirmativas para acesso às Universidades e Programas de Reservas de Vagas (PRV), implementados no país a partir de 2001. (Passos, 2015). Contudo, somente em agosto de 2012 foi aprovada a Lei n. 12.711, comumente chamada de Lei de Cotas, que dispõe sobre a reserva de vagas no ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. De acordo com a lei, 50% das vagas, no mínimo, devem ser reservadas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dentro dessa cota, 50% deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. Dentro da cota da renda, há ainda cotas específicas para pretos, pardos e indígenas, e pessoas com deficiência. A lei de cotas para escola pública contempla subcotas para negros e pessoas com deficiência.

Tragtenberg et al (2006, p. 493) reafirmam a “necessidade de conjugar aumento de vagas com ações afirmativas emergenciais, tais como cotas percentuais ou pontuação por pertencimento étnico-racial para negros, para se obter melhoras substanciais na igualdade racial quanto ao acesso ao ensino superior em expansão”. Num estudo realizado pelos autores, na UFSC, ficou evidente que a reserva de 50% das vagas para oriundos de ensino médio público praticamente não altera a composição étnica dos estudantes, chegando a diminuir a porcentagem de estudantes negros, em alguns cursos. Alcançado o sucesso na aplicação da Lei de Cotas, promoveu-se uma mudança no perfil de ingressantes nas universidades, com consequente aumento da diversidade.

No entanto, ao analisar o cenário educacional e o contexto das universidades públicas, observa-se que embora as formas de acesso tenham sido ampliadas, com políticas de ações afirmativas, ainda há muito o que ser feito no que tange à permanência desses sujeitos. Nesse contexto, “discutir cotas é repensar e avaliar a função social da universidade pública. Gerida através de verbas do estado, a

universidade deveria formar lideranças que representassem a diversidade étnica e racial do país” com brancos, negros e indígenas nos quadros discentes e docentes da academia (Carvalho, 2003, p. 303). Contudo, não é o que se observa nos ambientes universitários.

Com o intuito de fortalecer o processo de democratização e promoção efetiva da igualdade de oportunidades, esse processo de democratização do acesso ao espaço acadêmico “deve vir acompanhado de ações que garantam a permanência e a conclusão dos estudos com sucesso, uma vez que o acesso à universidade não garante, por si só, a permanência e a qualidade das aprendizagens que nela são realizadas”. (Santana; Meireles; Carvalho, 2019, p. 139).

Além de ações para garantia da permanência, faz-se necessário acompanhar e avaliar constantemente as informações sobre permanência de estudantes, buscando readequar propostas vigentes. Carvalho (2003) sugere o desenvolvimento de estudos que utilizem dados estruturados e longitudinais para avaliar a permanência dos estudantes no sistema de ensino superior. O autor acrescenta que estudos que relacionem o sucesso educativo com variáveis socioeconômicas e modalidade de ingresso nas instituições possibilitariam um mapeamento do sucesso daqueles que persistem nas instituições e conseguem se formar, bem como dos obstáculos ou facilidades enfrentadas na concretização de tal objetivo.

A UFSC e o Curso de Pedagogia: entre a hegemonia e a diversidade

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi fundada, em Florianópolis, na década de 1960. O Curso de Pedagogia foi criado no mesmo ano, vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFSC e foi reconhecido apenas em 1975. Atualmente, após vários ajustes em seu projeto político pedagógico, com reestruturações na organização acadêmica e matriz curricular, visando atender às Resoluções do Conselho Nacional de Educação do MEC, o curso tem uma duração prevista de 9 fases, totalizando quatro anos e meio, e tem como objetivo formar profissionais para atuar na docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como profissionais da educação para atuar em coordenação de atividades educacionais (supervisão, orientação educacional e administração escolar). (UFSC, 2020).

Em 2007, a UFSC propõe a criação do primeiro Programa de Ações Afirmativas, por meio da Resolução Normativa n. 008/CUN/2007, com destinação de 30% das vagas do vestibular para ações afirmativas, sendo 20% para estudantes egressos da escola pública e 10% para estudantes autodeclarados negros egressos de escolas públicas. A resolução também previa acompanhamento e permanência, por meio de ações de apoio acadêmico, apoio econômico, e atenção à formação político social como acadêmico (UFSC, 2007). Em 2012, a Universidade reedita o Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina. No ano seguinte, 2013, após a publicação da Lei n. 12.711/202, a UFSC divulga nova resolução normativa que dispõe sobre as ações afirmativas no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina para o concurso vestibular de 2014, incorporando novos critérios para a reserva de vagas no vestibular, a partir da Lei de Cotas. O ingresso por meio de cotas e outras políticas de acesso a estudantes indígenas e quilombolas inaugura a garantia do acesso de pessoas historicamente marginalizadas desse contexto, o que interfere diretamente na hegemonia do público atendido pela universidade, com a diversidade étnico-racial que ora se estabelece. Segundo Passos (2019, p. 137), as mudanças, na universidade, “são perceptíveis, principalmente porque alteram de forma efetiva e profunda a vida de

pessoas, grupos e comunidades empobrecidas, negras, indígenas e quilombolas. As universidades estão mais plurais e democráticas, mas não menos conflituosas e desafiadoras”. Ou seja, a universidade passa a ser diversa, pluriversal e isso apresenta desafios que demandam ações institucionais.

Em 2020, foi publicada a Política de Ações Afirmativas para negros(as) (pretos e pardos), indígenas, pessoas com deficiência e outras categorias de vulnerabilidade social no âmbito dos cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu da Universidade, por meio da Resolução n. 145/2020/CUN, de 27 de outubro de 2020. No ano de 2022, foi criada a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade (Proafe), pela Resolução Normativa n. 165/2022/ do CUn, de 26 de julho de 2022, com o objetivo de “desenvolver políticas e ações institucionais, pedagógicas e acadêmicas de promoção das ações afirmativas na Universidade, referentes ao ensino na educação básica, graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão, contratação de pessoal e gestão institucional”. Além disso, cabe à Proafe “estruturar e promover políticas que fomentem o acesso e permanência de estudantes”, num enfrentamento contínuo às desigualdades socioeconômicas e à discriminação de grupos vulneráveis na sociedade (UFSC, 2023).

Em 2022, devido a uma polarização política nas candidaturas à presidência do país, foram registrados inúmeros casos de racismo e neonazismo, na Universidade, contra estudantes das ações afirmativas, dificultando ainda mais a permanência destes estudantes na instituição. Todavia, a esses casos, a Universidade se manifestou e prontamente respondeu com a aprovação de uma robusta Política de Enfrentamento ao Racismo Institucional em suas diferentes formas de manifestação no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina², que prevê diferentes ações para o enfrentamento ao racismo e à desigualdade racial na UFSC, com caracterização dos atos de racismo, o acolhimento às vítimas de racismo, o estabelecimento de cotas epistêmicas nas matrizes curriculares da Educação Básica, curso de Graduação e Pós-graduação, além de inúmeras outras ações numa perspectiva de formação antirracista (UFSC, 2022b).

Passos (2015) denuncia duas tensões acirradas na UFSC após a implementação de políticas de ações afirmativas: a mudança do perfil dos estudantes da UFSC, e com isso, os impactos na sociabilidade e na permanência, devido às condições simbólicas e às condições socioeconômicas menos favoráveis desse público; e os currículos dos cursos que não acolhem as questões dos grupos negros e indígenas que ingressam na universidade. Diante disso, a autora aponta a necessidade de investigar, entre outros temas, as trajetórias dos estudantes negros na universidade e as estratégias construídas em prol da permanência dos estudantes cotistas.

No Curso de Pedagogia, a diversidade de estudantes criou demandas de ações e estratégias para combater a evasão e promover a permanência estudantil, principalmente de estudantes em situação de vulnerabilidade, em grande parte, oriundos das ações afirmativas.

Para tanto, é preciso explicar que o acesso ao Curso de Pedagogia se dá por três vias: 70% das vagas são preenchidas pelo concurso vestibular, na forma de ingresso único; 30% das vagas são preenchidas pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu/MEC),

² Resolução Normativa n. 175/CUn/2022, de 29 de novembro de 2022. Dispõe sobre a Política de Enfrentamento ao Racismo Institucional em suas diferentes formas de manifestação no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2022. Disponível em: https://conselhouniversitario.paginas.ufsc.br/files/2022/12/RN_1752022CUn_Pol%C3%A9tica-de-enfrentamento-ao-racismo.pdf. Acesso em: 10 maio 2025.

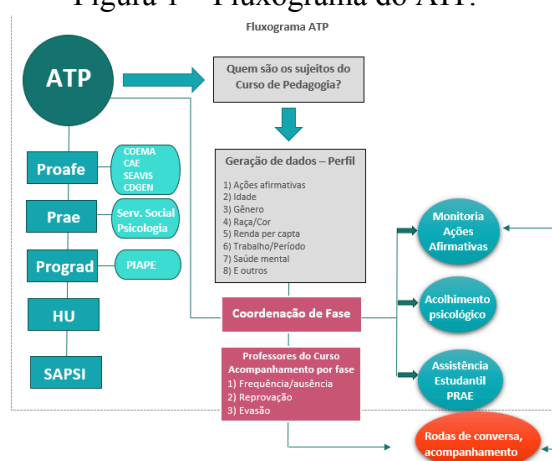
que utiliza as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); e vagas remanescentes são preenchidas por meio de transferências (internas e externas) e retornos (por abandono ou de graduados), por meio de normativas com critérios próprios estabelecidos. Dentro das vagas do vestibular, a Universidade reserva 50% de acordo com a Lei de Cotas e Resolução Normativa, e dentro das cotas, há então a reserva de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas e estudantes com deficiência. Há ainda, dentro das cotas, o recorte social por renda, de acordo com a legislação vigente. A seguir serão apresentadas as ações desenvolvidas no Curso de Pedagogia, que se tornaram também reconhecidas como boas práticas em outras instâncias e cursos da universidade.

Atendimento Técnico-Pedagógico (ATP): acolhimento e articulação institucional

O Curso de Pedagogia criou em 2021 o Setor de Atendimento Técnico-Pedagógico (ATP) como um serviço responsável pelo apoio, suporte, assessoramento e consultoria técnico-pedagógica à Coordenação e aos estudantes do Curso. Dessa forma, o serviço possui uma vertente pedagógica, prezando pela construção de um espaço marcado pelo diálogo e pela escuta qualificada, pautados no acolhimento, principalmente, de estudantes das ações afirmativas, que encontram em sua trajetória acadêmica, muitos obstáculos e dificuldades das mais diversas ordens, sobretudo, pela precariedade de vida, que os levam a “abandonar” ou “desistir” do curso de Graduação. Ou talvez, fosse melhor dizer, que são “expulsos” da universidade. Ressalta-se a importância de problematizar essa questão do abandono, na medida em que a Universidade pode também ter uma responsabilidade na não garantia dos direitos e medidas que viabilizem a permanência dos estudantes, efetivamente, por este motivo, entendemos que o termo “expulsão” caracteriza melhor a evasão do que “abandono”.

O serviço prestado possui um fluxograma próprio, que busca constituir uma política de inclusão e permanência dos estudantes no Curso, fazendo um trabalho alinhado com os diversos setores da Universidade que objetivam garantir os direitos dos estudantes, principalmente o público das ações afirmativas.

Figura 1 – Fluxograma do ATP.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os atendimentos são feitos via agendamento pelo Whatsapp oficial do curso, presencialmente ou por email, ou são feitos por ordem de chegada. No atendimento, é ofertada uma escuta atenta ao estudante, tendo como premissa que “escutar é um ato de

presença, é dizer ao outro: ‘estou aqui com você’. É diferente de ouvir. Ouvir é fisiológico, escutar é afetivo, é escolha.” (Dunker; Thebas, 2019, p. 21). A escuta qualificada e atenta é um elemento essencial para a construção de políticas de permanência sensíveis às demandas sociais, especialmente em contextos de vulnerabilidade e desigualdade. Dunker e Thebas (2019) destacam que escutar vai além do ato fisiológico de ouvir; trata-se de uma postura afetiva e ética que implica presença, escolha e reconhecimento do outro como legítimo na interação. Portanto, há no exercício da escuta, uma escolha intencional e um ato político. No campo da formação em ambiente acadêmico, que por vezes é hostil, essa perspectiva de escuta transforma-se em ferramenta fundamental para o fortalecimento de vínculos, acolhimento de diversidades e promoção de pertencimento em espaços institucionais. Inspiradas em bell hooks (2022), compreendemos o pertencimento como uma dimensão que envolve o reconhecimento no valor da vida, de todas as vidas, respeitando a diversidade de ecossistemas e experimentando a conexão entre o mundo natural e a liberdade advinda daí.

Entre estudantes do curso, e da universidade como um todo, temos diversas especificidades e agravantes que requerem um acolhimento e um acompanhamento sistematizado por questões de: adoecimento mental, mobilidade comprometida, fobia social, câncer, acompanhamento de familiar com câncer, crises de ansiedade e síndrome do pânico, automutilação, depressão, dificuldades financeiras, acompanhamento de estudante no sistema penitenciário, assédio, violência de gênero, entre outros. Em todos os casos acompanhados pelo ATP como nas situações anteriormente descritas, acionamos uma rede de apoio dentro e fora da Universidade para acompanhamento de estudantes, de acordo com o fluxograma de trabalho, como instâncias internas (Pró-Reitorias, Hospital Universitário, Secretaria de Segurança Institucional da Universidade, Acolhe UFSC e instâncias externas (Delegacia de Proteção à Criança ao Adolescente, à Mulher e ao Idoso; Diretoria Estadual de Investigações Criminais - DEIC – PC/SC; Defensoria Pública e Unidade Básica de Saúde, entre outros).

O ATP, portanto, oferece por meio da escuta um espaço seguro para que estudantes compartilhem suas dificuldades, inseguranças, alegrias e que, por meio do compartilhamento, construam possibilidades de ação, de agência sobre a situação apresentada. Nem sempre, no ATP teremos respostas ou soluções para todas as questões apresentadas, mas garantir esse espaço para estudantes é apostar no protagonismo dos sujeitos para promover sua permanência. Além disso, é garantido também um trabalho pedagógico para estudantes que demandam, com: orientação individualizada à matrícula, a partir do currículo do curso e do histórico acadêmico de cada estudante; orientação para estudos com criação de rotinas semanais prevendo momentos de estudo, leitura, lazer e outras atividades a partir da rotina de cada estudante atendido; calendário de atividades com previsão semanal da leitura de textos e elaboração das atividades acadêmicas a partir dos planos de ensino de cada disciplina cursada; leitura de textos e orientação para atividades, quando estudantes apresentam dificuldades na compreensão de textos específicos; apoio para estudantes desenvolvendo pesquisa ou TCC; etc.

Levantamento do perfil de estudantes do curso: transformando números em sujeitos

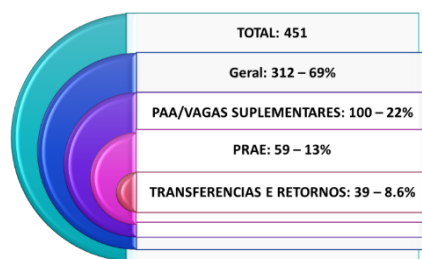
Além disso, outra boa prática compartilhada faz parte de uma vertente do trabalho realizado no setor, que se ocupa da geração de dados quanti-qualitativos sobre o perfil dos estudantes, o que permite um mapeamento a partir de variáveis como

gênero, raça/cor, idade, trabalho, renda per capita, dentre outras, buscando atuar diretamente na permanência dos estudantes, por meio de uma busca ativa.

Exemplo disso é o levantamento do perfil dos estudantes, realizado semestralmente, para compreender qual o público de estudantes o curso tem atendido e quais as demandas e peculiaridades esse público apresenta. Tais dados são compartilhados no Colegiado, no Núcleo Docente Estruturante (NDE), em reuniões pedagógicas de docentes, com estudantes em convites de participação em aulas das disciplinas ou na Semana Acadêmica do Curso, entre outros. Esse mapeamento do perfil estudantil permitiu identificar casos específicos de estudantes do Curso que demandam uma atenção da Coordenação e da PRAE, e ressaltou a preocupação com a questão da permanência de estudantes dentro da Universidade.

Segundo os dados de 2024, o Curso de Pedagogia conta com 451 estudantes ativos, conforme gráfico a seguir:

Figura 2 – Estudantes do Curso de Pedagogia - 2024.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Esses dados são do segundo semestre de 2024, e total de estudantes, considera: matriculados (363 – 80%), trancados (44 estudantes – 3%), formandos em menção I³ e outros casos (44 estudantes). É importante destacar que 30 estudantes do total de 451 são estudantes que ingressarão por transferências e retornos em 2025.1, mas já constam no sistema.

Do total de estudantes ativos, 69%, ou seja, 312 estudantes, ingressaram pela classificação geral e 22% (100) ingressaram pelas ações afirmativas ou vagas suplementares⁴. Além deles, temos 39 (8,6%) estudantes que ingressaram pelas transferências e retornos. Do total de estudantes do Curso, 59 estudantes, o que representa 13%, são atendidos por algum programa de assistência estudantil da PRAE. Cumpre informar que em 2024.2, tivemos 16 formandos, que já defenderam os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e integralizaram o currículo do curso. O número de formandos, desde o período da pandemia do Covid, tem sido bastante flutuante, com alguns semestres com grande número de formandos e outros com menor número. Uma das pistas que contribuem para isso é a dificuldade de finalização da pesquisa e da escrita após o período de distanciamento da universidade. Algumas ações têm sido tomadas para auxiliar nesse processo como busca ativa de estudantes em TCC que já passam de dois semestres matriculados na disciplina, e um trabalho conjunto entre Coordenação do TCC, ATP e docentes que orientam os trabalhos.

³ Conforme o art. 74, da Resolução 17 de 1997, a menção I diz respeito à substituição da nota por um conceito que foi avaliado como insuficiente, por motivo de força maior e plenamente justificado, para que o estudante tenha integralizado a disciplina em curso, e ele tem mais um semestre para finalizar a disciplina.

⁴ Anualmente, a Universidade oferece vagas nos cursos de graduação ao grupo étnico-racial negro (pretos e pardos), aos indígenas e aos quilombolas, por meio de processo seletivo próprio.

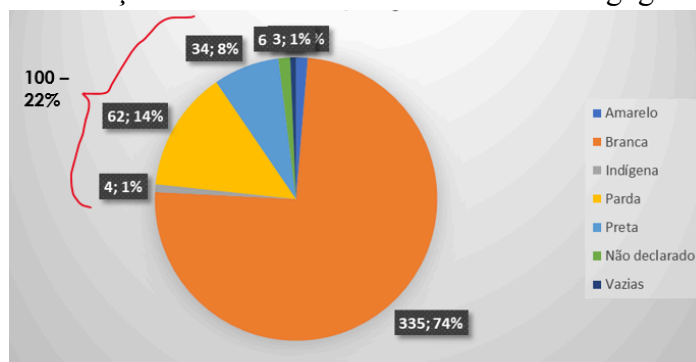
Sobre o perfil dos estudantes do Curso de Pedagogia, analisamos três marcadores principais: sexo, raça/cor e idade. Quanto ao sexo, esse dado foi extraído do sistema CAGR⁵, que ainda não conta com outras possibilidades de resposta como o gênero não binário e tem algumas limitações, mas apesar disso temos que 407 estudantes, ou seja, 90% do total de estudantes do curso de Pedagogia, se identifica com o sexo feminino e 44 estudantes (10%), com o sexo masculino. Contudo, importa registrar que o curso conta com, aproximadamente, 10 estudantes transgêneros, travestis ou não binários, com utilização de nome social.

Aqui temos um primeiro vislumbre do perfil de estudantes do curso, sendo majoritariamente composto por mulheres. Neste ponto, há que se reforçar ações e políticas voltadas para esse público, que enfrenta inúmeras questões relacionadas à maternidade, à saúde mental, à sexualidade, às perspectivas de trabalho, ao cuidado com outros familiares, ao autocuidado, etc.

Quanto à idade, 287 estudantes do curso têm entre 18 e 25 anos de idade, o que representa 64% do total de estudantes. De outro modo, temos 15 estudantes (3,5%) entre 50 e 67 anos de idade. Identificamos um contingente, na sua grande maioria, de mulheres jovens, entrecruzando com o dado anterior. Considerando a faixa etária predominante que identificamos na geração dos dados, nos perguntamos como as experiências acadêmicas e trajetórias na universidade poderão ser pensadas a partir dessa configuração. O dado geracional incide diretamente nos processos de ensino-aprendizagem e no acesso e permanência na universidade. Importante compartilhar a história de uma estudante que se formou no ano de 2024, no primeiro semestre, com 69 anos de idade e que teve em sua trajetória acadêmica diversas dificuldades, como a situação geracional causada pela diferença de idade da maioria de estudantes do curso, uma situação de saúde mental delicada e que vivenciou períodos de afastamento e trancamento prolongados. Mas com um trabalho conjunto entre docentes, coordenação e ATP conseguiu concluir o curso após 11 anos do seu ingresso.

Outro dado importante é a Raça/Cor dos estudantes, 74% dos estudantes, ou seja, 335, se autodeclararam brancos; 100 estudantes (22%) se autodeclararam pretos e pardos; seis estudantes não declararam raça/cor e cinco estudantes se declaram amarelos. Já quatro estudantes, o que representa 1% do curso, se autodeclararam como indígenas. Temos estudantes indígenas das etnias Guarani, Kaingang e Tikuna. Somando estudantes pretos, pardos e indígenas, temos 22% do total de estudantes do curso, o que segue a proporção de pretos e pardos do estado de Santa Catarina (23%), de acordo com os dados do IBGE (IBGE, 2025).

Figura 3 – Raça/cor de estudantes do Curso de Pedagogia - 2024.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

⁵ O Sistema CAGR é o Sistema de Controle Acadêmico dos Curso de Graduação da Universidade que disponibiliza um conjunto de informações atinentes à vida acadêmica.

Um dado novo e importante de ser analisado é a naturalidade dos estudantes do curso de Pedagogia, 40% dos estudantes do curso não são de Santa Catarina e sim de outros vinte e um estados do país. Esse dado nos impõe o desafio de acolher estudantes de outros territórios e com outras vivências culturais. Um exemplo disso é a vinda de uma estudante que residia numa cidade do interior do Goiás e apresentou diversas dúvidas sobre o deslocamento e a vida na cidade de Florianópolis, perguntando inclusive como atravessar as ruas aqui na cidade.

No levantamento do perfil de estudantes, levantamos ainda outras variáveis e dados que o próprio sistema disponibiliza, mas elencamos aqui apenas alguns para exemplificar o trabalho feito nesse sentido. Os dados gerados indicam a necessidade de um projeto de formação que contemple as diferenças no currículo do curso, buscando a formação e a atualização constante dos docentes na direção de um currículo inclusivo em relação ao reconhecimento das diferenças e da diversidade cultural.

O Projeto Piloto com a PRAE: dados, diálogos e decisões compartilhadas

Em setembro de 2022, a PRAE e a Coordenação do Curso de Pedagogia, juntamente com o Atendimento Técnico Pedagógico (ATP) do curso, se reuniram com o objetivo de estreitar relações e se aprofundar no conhecimento do perfil dos estudantes do referido curso. Na ocasião, a Coordenação do Curso de Pedagogia, apresentou, sucintamente, o perfil de estudantes do Curso de Pedagogia, e ressaltou que majoritariamente, são estudantes mulheres, com renda per capita baixa, na condição de trabalhadoras e jovens.

Esse mapeamento do perfil estudantil permitiu identificar casos específicos de estudantes do Curso que demandam uma atenção da Coordenação e da PRAE e ressaltou a preocupação com a questão da permanência de estudantes dentro da Universidade. Como encaminhamento possível, foi criado um projeto piloto entre o Curso de Pedagogia e a PRAE para entrecruzamento dos dados gerados pelas duas instâncias sobre o perfil de estudantes do curso de Pedagogia, com possibilidade de ações conjuntas e ciclos de estudos: rodas de conversa, oficinas, seminários, processos de escuta, etc.

O projeto foi denominado “Projeto Pedagógico para Assistência e Permanência dos estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina: Por dentro das trajetórias dos estudantes do Curso de Pedagogia”, e envolveu a criação de um cronograma a ser desenvolvido, com reuniões entre a coordenação do Curso de Pedagogia e a PRAE, entrega de mapeamento e perfil de estudantes do curso à PRAE, realização de oficinas e rodas de conversa.

Em 2023.1, tivemos dificuldade em dar andamento ao projeto. Fizemos o agendamento de roda de conversa, com a participação da Psicologia Educacional, mas em decorrência de imprevistos climáticos na cidade, tivemos que adiar algumas vezes, e no dia previsto, as atividades presenciais foram suspensas em decorrência das chuvas. No final do semestre, o curso enfrentou ainda a dolorosa perda de uma estudante do curso por adoecimento mental e se viu compelido a parar as atividades planejadas e propor momentos de encontro e luto enfrentado pelos estudantes. Assim, foram realizados dois encontros, um deles mediado pela coordenadora do Laboratório de Processos Psicossociais e Clínicos no Luto (LAPPSILu) da Universidade.

No semestre, 2023.2, conseguimos retomar o projeto, analisando os dados dos estudantes do curso de Pedagogia atendidos pelos programas da PRAE e conseguimos

fazer uma roda de conversa com estudantes da primeira fase, juntamente com a participação da Psicologia Educacional da PRAE.

Em 2024, demos continuidade ao projeto e após a análise dos dados do perfil geral dos estudantes do Curso de Pedagogia, fizemos um cruzamento dos dados dos estudantes do Curso atendidos pela PRAE. Em 2024.2, 59 estudantes do total do Curso foram atendidos no edital de auxílios da PRAE. Dos 59 estudantes atendidos pela PRAE, apenas 29 deles, o que representa 44% do total de estudantes atendidos pela PRAE e 6% do total de estudantes do curso, ingressaram no curso pelas ações afirmativas; seis estudantes ingressaram pelas vagas suplementares e os outros 33 ingressaram pela classificação geral ou pelo edital de transferências e retornos.

Ao verificar os dados do curso, notamos que 51 estudantes ingressaram pelas ações afirmativas, com renda bruta per capita familiar de até 1,5 salários mínimo Destes, apenas 26, ou seja, praticamente, a metade participa dos programas de assistência Estudantil da PRAE. Isso significa que desde o ingresso do curso, esses estudantes tiveram possibilidades de mobilidade social, inclusive de renda, com a participação em estágios, trabalhos na iniciativa privada, participação em processos seletivos municipais e estaduais, etc. Outro dado importante é que 27 estudantes ingressaram pela classificação geral, contudo ao analisar os dados dos estudantes, eles se enquadram no perfil de estudantes das ações afirmativas (vulnerabilidade social, oriundos de escolas públicas, pretos e pardos, etc.).

Quanto à raça/cor, 31 estudantes se declaram como brancos, o que representa 47% do total de estudantes atendidos. Essa métrica foi reduzida em 13% comparado ao primeiro relatório do projeto piloto onde 60% dos estudantes atendidos pela PRAE no curso se autodeclaravam como brancos. No total, 19 estudantes se declaram como pardos (19 – 29%) ou pretos (11 – 17%) e três (5%) como indígenas, o que representa 51% dos estudantes atendidos. Temos apenas um estudante que se autodeclara amarelo. Foi observado o aumento de estudantes pretos, pardos e indígenas atendidos pelos programas assistenciais em comparação aos anos anteriores.

Outro dado importante é que sete estudantes da primeira fase foram contemplados no edital da PRAE, isso se deve à orientação dos estudantes realizada pelo serviço de ATP e o trabalho permanente realizado pelo Curso de Pedagogia na Semana de Acolhimento (denominada Ninguém a menos) de estudantes que chegam na primeira fase, com atividades que promovam o acesso aos setores da universidade, tais como: PRAE, Biblioteca Universitária, Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos estudantes (PIAPE) e PROAFE. Neste semestre, especialmente, fizemos a organização de um momento exclusivo para plantão e orientação para cadastro no edital da PRAE, com a parceria com o movimento estudantil.

Um dado extremamente relevante é que em 2024, todos os estudantes com situação de risco social que procuraram a Coordenação do Curso e ATP em momentos de dificuldade financeira, já possuem o Cadastro PRAE e participam dos programas da assistência estudantil. Outra informação importante é que observamos que a maior parte dos estudantes atendidos pela PRAE são acompanhados, semanalmente, pela Monitoria Indígena e Quilombola ou pelo ATP, na realização das atividades do Curso. Com três anos de projeto iniciado, conseguimos avançar em algumas proposições, mas ainda é necessário consolidar outras que seguem no horizonte, como, por exemplo, a ampliação desse projeto para os outros cursos de graduação da Universidade, além de um acompanhamento mais sistemático e institucionalizado envolvendo a PRAE e os cursos.

Monitoria Indígena e Quilombola: ações afirmativas em movimento

Também em 2021, o Curso de Pedagogia iniciou a sua participação no Programa de Monitoria Indígena e Quilombola (PMIQ), iniciado em 2019, e desenvolvido por monitores, estudantes de graduação do curso, supervisionados pela pedagoga do Setor de Atendimento Técnico Pedagógico (ATP) e por docentes que compõe a Coordenação do Curso de Pedagogia. Desde 2021, o Curso de Pedagogia conta com monitores que passam por uma seleção regida por edital, para fazer o acompanhamento dos estudantes ingressantes no curso por meio da Política de Ações Afirmativas da Universidade, principalmente indígenas e quilombolas. A seleção de monitores conta com reserva de vagas, destinando no mínimo 50% das vagas a estudantes ingressantes pelas cotas raciais. A monitora atual (desde 2024) é uma estudante indígena.

Através de uma abordagem situada de forma histórica, política e social, buscamos por meio de uma ética do cuidado e do acolhimento, explorar e construir recursos pedagógicos utilizados no cotidiano desses acadêmicos, destacando suas experiências únicas e diversas, em que pese um ambiente universitário hostil que muitas vezes se apresenta distante de suas realidades culturais e sociais de origem. Analisamos a integração entre a educação convencional e propomos métodos pedagógicos para atender às necessidades específicas destes grupos estudantis. Apostamos em mudanças e perspectivas que emergem a partir dessas experiências, observando como a participação ativa e envolvimento de estudantes no PMIQ contribui para seu crescimento acadêmico e pessoal, bem como para o fortalecimento da inclusão e da articulação antirracista no contexto do curso de Pedagogia.

A partir dos operadores conceituais, o trabalho se ancora nos princípios de comunidades de aprendizagem, educação como prática da liberdade e tutoria de pares, numa perspectiva decolonial de construção de conhecimento. Nesse sentido, apostamos numa pedagogia decolonial na qual o estudante sinta-se pertencente. Conforme Walsh (2020, p. 264): “a decolonialidade é, mais que tudo, uma práxis: uma maneira de analisar e atuar com respeito à realidade que estamos vivendo (tanto social e política, como também epistêmica e existencial), de dirigir a atenção as gretas e ao fazer agrietar”, dessa forma, buscamos coletivamente abrir brechas, fissuras no sistema universitário, buscando interculturalizar, descolonizar, despatriarcar as lógicas dominantes, ou seja, transgredindo a matriz de poder colonial, capitalista, racista, heteropatriarcal, por meio de uma ação horizontal entre estudantes, sem hierarquias, para apoio mútuo.

Como cita bell hooks (2013, p. 35): “nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia”. Isso demonstra que para acolher, precisamos nos relacionar com esse estudante de forma a não criar hierarquias entre os pares, o que coaduna com o princípio da educação como prática de liberdade, do Paulo Freire, onde a educação dialógica sobreponha a mera transmissão de conteúdos, possibilitando aos estudantes a tomada de consciência crítica sobre a realidade em que vivem. Nesse sentido, a prática educativa se configura como prática de liberdade quando rompe com modelos autoritários e bancários, valorizando o saber das experiências vividas e promovendo a escuta, a participação e a autonomia.

A proposta do trabalho é norteada pela tutoria de pares. De acordo com as autoras Estevam et al (2018), a tutoria de pares consiste numa ação, desenvolvida em universidades de vários países e tem como pressuposto, "a definição de papéis sociais e

relacionais na busca do objetivo em comum, que consiste na proteção e adaptação do tutorando; os tutores apresentam maior experiência e influência na realização de algo em um ambiente específico", isso significa que tutor e tutorando desfrutam de um benefício mútuo (Estevam et al, 2018).

Na nossa prática, nos encontramos de forma sistemática para pensarmos caminhos, revisitarmos outros, redefinir rotas que possam garantir que os objetivos serão alcançados, entre eles citamos: busca ativa de estudantes indígenas (visitas à aldeia) e quilombolas para dizer quem somos e o convite para se juntar a nós; divulgação do nosso fazer para todos os estudantes do curso, que localizem uma demanda pessoal e acadêmica e se identifiquem com a proposta de trabalho.

No primeiro encontro, é explicitada a proposta de trabalho e realizado um acordo pedagógico individualizado e flexível, que é revisitado a todo momento; construção com estudante de sua rotina diária prevendo tempos de estudos, de aulas etc.; elaboração com estudante de um plano de estudos, a partir das informações disponibilizadas no Moodle e nos planos de ensino, prevendo datas de entregas de tarefas, provas, apresentações de trabalhos, saídas de campo e leituras de textos; encontros para estudos e acompanhamento semanal do acadêmico; impressão de textos, trabalhos e materiais de apoio; articulação com docentes, quando necessário; articulação com monitorias das disciplinas cursadas por estudantes, quando necessário; participação em reuniões de monitores do Programa; participação em reuniões mensais com a Supervisão do Programa no curso; promoção de eventos, oficinas, rodas de conversa, apresentando quem somos e o que fazemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA UNIVERSIDADE GARANTIDORA DA PRESENÇA

As boas práticas citadas fazem parte de um conjunto de ações desenvolvidas em um espectro maior, visando a permanência de estudantes do curso e a diminuição da evasão de todo o público estudantil do curso, tendo como principal, os estudantes das ações afirmativas. O Atendimento Técnico Pedagógico (ATP) realizado no Curso de Pedagogia traz uma relevância significativa para o trabalho com estudantes do Curso, na medida em que o acompanhamento circunscreve a particularidade de cada sujeito, e de forma sistemática e dependendo da necessidade, mantém conversa estreita com seus docentes, familiares ou rede de apoio próxima, assim como outros profissionais e instância universitária que os acompanha, e, sobretudo, o recoloca na experiência de vida universitária a partir do reconhecimento dos seus direitos dentro deste espaço público e democrático que é a universidade, sem perder de vista uma ação que está comprometida com criar possibilidades de protagonismo dos sujeitos.

O impacto do PMIQ, através da maneira como se desenha no curso de Pedagogia, vai além de uma melhora no desempenho acadêmico e reflete-se no fortalecimento da confiança e no sentimento de pertencimento de estudantes indígenas e quilombolas, por meio da tutoria de pares. Observamos um notável avanço nos estudantes atendidos no que tange à confiança em sua capacidade de enfrentar desafios, assumir responsabilidades e interagir com a comunidade acadêmica de maneira mais ativa e assertiva. Ao proporcionar um espaço de apoio, onde estes podem se sentir acolhidos em suas necessidades específicas, a monitoria tem contribuído para a transformação do ambiente universitário, tornando-o mais aberto, diverso e plural.

Diante da análise dos dados do projeto piloto estabelecido junto à PRAE, foi possível perceber, que ao longo de dois anos da realização deste, ou seja, de 2022 para 2024, houve uma mudança no perfil dos estudantes atendidos no público da assistência estudantil. Enquanto em 2022, a maioria dos estudantes atendidos se autodeclarava branco (60%), em 2024, houve um aumento do número de estudantes pretos, pardos, quilombolas ou indígenas sendo atendidos (51%), indicando uma progressão no atendimento que viabiliza a permanência de estudantes das ações afirmativas na universidade. Além disso, nos acompanhamentos realizados pelo ATP, percebemos um aumento na autonomia dos estudantes, com uma maior implicação nos estudos e resultados melhores nas disciplinas. A geração dos dados realizadas a partir desta iniciativa nos coloca a responsabilidade de um acompanhamento longitudinal nos semestres posteriores, de modo que essa análise oriente políticas de permanência estudantil na Universidade.

Por outro lado, alguns desafios e lacunas se apresentam e necessitam ser publicizados, colocados no horizonte para construirmos ações de enfrentamento e possível superação. Um deles se refere à dificuldade de continuidade das propostas iniciadas por motivo de troca de pessoas na Coordenação e no setor, devido a alternância própria do período de coordenação (geralmente dois anos) e dos períodos de afastamento por motivos de saúde ou para qualificação de técnicas e docentes envolvidas nas ações citadas. Isso confirma a necessidade de ações que sejam garantidas por políticas institucionais e não apenas pautadas na ação individual, atreladas aos sujeitos protagonistas dessas práticas.

No campo das possibilidades, identificamos a necessidade de levantamento semestral para aprofundar melhor os dados sobre o perfil de estudantes do Curso (como gênero – não binário e outros, renda, grupo familiar e rede de apoio, filhos em idade escolar e escolas em que estudam – se rede pública ou privada, entre outros) e levantar possíveis demandas dos estudantes a partir da identificação de cada sujeito e das suas especificidades pelos auxílios pecuniários da PRAE, por cursos de formação/complementação, atendimento psicológico, entre outros, visando um olhar mais preciso sobre a permanência estudantil. A geração dos dados realizadas a partir desta iniciativa nos coloca a responsabilidade de um acompanhamento longitudinal nos semestres posteriores, de modo que essa análise oriente políticas de permanência estudantil na Universidade.

Outro desafio é ampliar esse atendimento pedagógico, por meio de uma escuta a outros cursos de graduação e diferentes instâncias da universidade. Uma das propostas é que cada centro de ensino tenha servidores técnicos administrativos em educação que possam desenvolver esse trabalho com estudantes dos cursos oferecidos no centro. Além disso, uma intenção é a publicização de uma pesquisa que se encontra em andamento que pretende analisar os resultados da diminuição da evasão de estudantes do Curso de Pedagogia, a partir do conjunto de ações implementadas e que foram aqui descritas.

Uma convocação fundamental é que cada servidor público se atente ao modo como se coloca nas relações com estudantes dentro dos contextos de suas instituições. O convite é que a escuta seja sempre permeada pela qualidade da presença, pelo acolhimento e pela agência no sentido de pensar coletivamente ações possíveis. Além disso, é necessário pensar formas de desburocratizar a universidade, por meio de sites, editais e comunicações mais acessíveis que colaborem com a permanência dos estudantes.

Apesar das legislações já promulgadas, fica evidente a necessidade do Estado avançar para reconhecer e garantir a permanência de estudantes, principalmente das

ações afirmativas, com direito à dignidade como pessoas humanas. A dignidade impõe não apenas tratamento respeitoso, que proteja o indivíduo de atos degradantes e desumanos, mas também as condições existenciais mínimas para sobrevivência digna, o que envolve, além da garantia do acesso, o direito à permanência na Universidade. As cotas e os programas de ações afirmativas são um importante passo para a democratização do acesso à universidade, mas não estão garantindo a permanência de todos, sendo necessário criação de redes institucionais para atendimento aos estudantes visando a sua permanência no ensino superior. Quiçá, assim, possamos construir coletivamente um outro modo de pertencimento na universidade, na direção do que Brum (2006) anuncia. Porque o “mundo é salvo todos os dias por pequenos gestos. [...] O mundo é salvo por um olhar. Que envolve e afaga. Abarca. Resgata. Reconhece. Salva. Inclui.” (Brum, 2006, p. 22).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

BRUM, E. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.

CARVALHO, J. J. Ações afirmativas como base para uma aliança negro-branca-indígena contra a discriminação étnica e racial no Brasil. In: GOMES, N. L.; MARTINS, A. A. **Afirmando direitos: acesso a permanência de jovens negros na universidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CRESWELL, J.; CLARK, V. **Pesquisa de métodos mistos**. São Paulo: Penso, 2013.

DUNKER, Christian Ingo Lenz; THEBAS, Cláudio.

O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

ESTEVAM, Carolina et al. Programa de tutoria por pares no ensino superior: Estudo de caso. **Rev. bras. orientac. prof.**, Florianópolis, vol.19, n.2, jul./dez. 2018. Disponível em:

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000200007. Acesso em: 22 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLES, W; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 29-38.

GOMES, J. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, S. A. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

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

HOOKS, b. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, b. **Pertencimento**: uma cultura do lugar. São Paulo: Elefante, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: Identificação étnico-racial da população, por sexo e idade - Resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3105/cd_2022_etnico_racial.pdf Acesso em: 25 abr. 2025

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2023**. Brasília: MEC, 03 de outubro de 2024 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 15 abr. 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MINAYO, M. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PASSOS, J. C. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 02, p. 155-182, abr./jun. 2015.

PASSOS, Joana C. A atuação da comissão de validação de autodeclarados negros na UFSC: uma experiência político-pedagógica. **Revista da ABPN**, v. 11, n. 29, jun/ago 2019, p.136-158.

SANTANA, L. ; MEIRELES, E.; CARVALHO, J. Acesso às instituições federais de ensino superior brasileiras após a lei de cotas. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador , v. 28, n. 55, p. 127-141, maio 2019 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432019000200127&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 maio 2025.

SOUZA, K.; KERBAUY, M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

TRAGTENBERG, Marcelo Henrique Romano et al. Como aumentar a proporção de estudantes negros na universidade? **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 473-495, maio/ago. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC. Curso de Pedagogia. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**, de 09 de janeiro de 2020. Florianópolis: UFSC, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC. Conselho Universitário. **Resolução Normativa n. 168/CUn/2022**, de 30 de agosto de 2022. Institui a Política de Ações Afirmativas na Educação Básica da Universidade Federal de Santa Catarina, no âmbito do Colégio de Aplicação (CA) e do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: UFSC, 2022a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC. Conselho Universitário. **Resolução Normativa n. 175/CUn/2022**, de 29 de novembro de 2022. Dispõe sobre a Política de Enfrentamento ao Racismo Institucional em suas diferentes formas de manifestação no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2022b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC. Curso de Pedagogia. **Relatório n. 1: 2022.2**. Este relatório integra o “Projeto Pedagógico para Assistência e Permanência dos estudantes da UFSC: Por dentro das trajetórias dos estudantes do Curso de Pedagogia”, iniciativa piloto entre a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e a Coordenação do Curso de Pedagogia da UFSC. Florianópolis: UFSC, 2022c.

WALSH, Catherine. **Agrietar la Uni-versidad**: reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida. Querétano, México: Lengua de Gato Ediciones, 2023.

AS PLANTAS MEDICINAIS E SUA RELAÇÃO COM O SAGRADO: EXPOSIÇÃO BOTÂNICA NA ESCOLA COMO FORMA DE DIVULGAÇÃO DO CONHECIMENTO ANCESTRAL

Lucilene Lima Dos Santos Vieira, Thiago Silva Araújo, Fábio José Vieira

Resumo: Entre os usos frequentes para as plantas estão o medicinal e o mágico-religioso, uma vez que é conhecido o poder de prevenção, tratamento e cura de enfermidades, bem como a utilização em diversos rituais simbólicos nas regiões cristãs, indígenas e africanas. O objetivo foi divulgar o conhecimento sobre plantas utilizadas por praticantes de religiões de matriz africana, destacando o potencial medicinal e ritualístico, por meio de uma exposição botânica em uma escola no semiárido piauiense. Foram selecionadas vinte e três espécies, normalmente utilizadas como banho e defumadores, evidenciando o potencial aromático das espécies, com o potencial para afastar mau-olhado, benzedura, conferindo proteção, por exemplo. Com relação ao potencial medicinal destaca-se o uso como anti-inflamatório. A exposição aproximou os estudantes desse conhecimento ancestral, os quais apresentavam uma curiosidade e preconceito ao mesmo tempo, a respeito de religiões de matriz africana.

Palavras-chave: África. Ancestralidade. Botânica. Educação. Ensino médio.

INTRODUÇÃO

A diversidade biológica do Brasil é uma das maiores do mundo, tendo importância também social e ambiental, além da científica (Ibama, 2024). O componente vegetal também é diverso (Flora e Funga do Brasil, 2025) e caracteriza-se como recurso útil para diversos povos.

Neste contexto em que plantas que apresentam utilidade para diversos povos, emerge uma área chamada de Etnobotânica, que se estabelece nas inter-relações entre as pessoas e as plantas (Albuquerque *et al.*, 2022).

Dentre os itens estudados pelos etnobotânicos, podemos citar as plantas alimentícias, madeireiras, forrageiras, ornamentais, mágico-religioso e medicinais. Este último grupo é o mais trabalhado desde o início de estudo da Etnobotânica até os dias atuais.

Planta medicinal é toda a espécie vegetal que tenham um valor de caráter curativo para determinada comunidade, ou seja, que possua uma propriedade real ou imaginária, aproveitada pela comunidade para um ou mais fins específicos de cura, que seja empregada na prevenção, no tratamento, na cura de distúrbios, disfunções ou doenças do homem e animais (Amoroso *et al.* 1996; Diegues *et al.* 2001).

O uso de plantas com fins medicinais, para tratamento, cura ou prevenção de doenças, é uma das mais antigas formas de práticas da medicina. Durante as duas últimas décadas, o interesse pelos sistemas de medicinas tradicionais, intensificou-se como um assunto de importância mundial (Agra *et al.*, 2007).

Lorenzi e Matos (2021) citam que o emprego de plantas medicinais na recuperação da saúde vem evoluindo ao longo do tempo, desde formas mais simples de tratamento até formas sofisticadas como as observadas em produções em larga escala da indústria farmacêutica com produção industrial de medicamentos.

Segundo Sousa, Souza e Lima (2025), partindo do pressuposto curativo das plantas, a ancestralidade mostra que elas se estendem para além do que apenas tratamento de doenças físicas, mas as plantas atuam também na proteção, cura e revitalização espiritual, sendo muitas delas, sagradas para os povos indígenas e africanos chegados aqui por causa da diáspora. Partindo desse ponto de vista, Silva *et al.* (2024) também evidenciaram em seus achados o uso de plantas nativas e exóticas no tratamento de doenças físicas e espirituais.

O uso de plantas em rituais de cura, pode se basear não apenas nas suas propriedades mágicas, mas também nos princípios ativos liberado por essas plantas (Pagnocca; Zank; Hanazaki, 2020), tornando-se por vezes desafiador indicar com precisão os limites entre o mágico e o racional ou entre o científico e o espiritual.

Trazer o contexto das plantas medicinais, para o espaço escolar é importante, pois estabelece a associação entre os diferentes saberes que fazem parte deste conteúdo (Kavalski; Obara, 2013), principalmente quando se introduz uma temática que é pouco explorada em sala de aula, que é o sagrado. E desta forma, acreditamos que é pelo diálogo entre as diferentes formas de conhecimento que se pode chegar a uma aprendizagem significativa sobre o tema.

Baseado no exposto, o presente trabalho teve como objetivo realizar uma exposição botânica com espécies vegetais medicinais utilizadas também em rituais por praticantes de religiões afro-brasileiras, buscando disseminar esse conhecimento e, por consequência, minimizar o preconceito e promover a manutenção deste conhecimento ancestral tão valioso.

DESENVOLVIMENTO

Metodologia

O trabalho foi desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Picos. Inicialmente houve convite para a participação e visitação de toda a comunidade acadêmica da escola. Esta exposição fez parte dos momentos em alusão à semana da Consciência Negra, integrando parte das atividades no Campus.

Foram expostas plantas em diferentes composições: Ramos de plantas frescas ou mudas, dentro de vasos, como por exemplo a arruda, pião-roxo e baobá; desenhos elaborados por estudante que foram convidados a colaborar com sua arte - podemos citar os desenhos da gameleira, catingueira, colônia e comigo-ninguém-pode; e, por fim, exsiccatas - plantas secas e costuradas em papel com informações sobre a espécie, elaboradas especialmente para esta exposição - como jurema-preta, cajueiro e liamba.

Estes materiais foram expostos em estruturas de metal e em totens, buscando evidenciar a beleza, potencial medicinal e simbólico destas espécies, visando estabelecer um paralelo entre o estudo botânico/etnobotânico e importância ancestral destas plantas.

Para realizar a pesquisa dos usos medicinais e ritualísticos das plantas foram consultados vários sites, utilizando como pesquisa base o google scholar. A base de dados Flora e Funga do Brasil (Flora e Funga do Brasil, 2025) foi utilizada para a confirmação dos nomes científicos das plantas.

Resultados e Discussão

Para a execução da exposição botânica sobre os usos medicinais e ritualísticos das espécies vegetais, foram utilizadas vinte e três espécies reconhecidas em literatura para estes fins (tabela 1).

Tabela 1. Plantas utilizadas na exposição botânica, em uma escola pública no semiárido piauiense - com destaque para os dados de classificação (família botânica e nome científico), nome popular, usos medicinais e usos nos rituais em religiões de matriz africana.

Nome Científico	Nome popular	Usos medicinais	Usos ritualísticos
<i>Adansonia digitata</i> L.	baobá	Antidiarreica, adstringente, com propriedades antibacterianas e antifúngicas, febrífuga, sudorífica.	Árvore símbolo das culturas africanas. É a continuidade do elo ancestral Africano.

<i>Alpinia zerumbet</i> (Pers.) B. L. Burtt & R. M. Sm.	colônia	Calmante, diurético, hipotensivo, antigripal, indicada para tratamento de problemas gástricos.	Planta que tem como simbologia amparar, concentrar, fluidificar, acalmar.
<i>Anacardium occidentale</i> L.	cajeeiro	Tratamento de inflamações.	Planta muito usada em banhos de descarrego.
<i>Astronium urundeuva</i> (M.Allemão) Engl.	aroeira	Com principal indicação para o tratamento de inflamações.	Utilizada em rituais de purificação. Proteção espiritual. Símbolo de força e cura.
<i>Cenostigma pyramidale</i> (Tul.) Gagnon & G.P.Lewis	catingueira	Expectorante e no tratamento de diarreia.	Planta muito usada em banhos de descarrego.
<i>Dieffenbachia seguine</i> (Jacq.) Schott	comigo-ninguém-pode	Apresenta alta toxicidade.	Banho quente, abertura de caminhos ou limpeza espiritual. Contra o mau-olhado.
<i>Ficus eximia</i> Schott	gameleira	Vermífugo, anti-inflamatório, no tratamento de problemas digestivos, dor de cabeça.	Cura espiritual, remete à ancestralidade.
<i>Jatropha gossypifolia</i> L.	pião-roxo	Limpeza e tratamento de feridas, vermífugo, combate ao diabetes, odontalgias, micoses, dores no corpo	Planta que atrai cura, proteção e limpeza. Afasta o mau olhado e negatividade.
<i>Justicia gendarussa</i> Burm.f.	vence-demanda	Analgésico em cefaleia, no tratamento de problemas respiratórios, antirreumático, antitérmico e digestivo.	Limpeza energética, abertura de caminho, quebra feitiço.
<i>Lavandula dentata</i> L.	alfazema/lavanda	Eficaz contra problemas neuromusculares.	Acalma, purifica, aromatiza.
<i>Lygodium venustum</i> Sw.	abre-caminho	Tratamento de dermatoses, infecções, micoses e tricomoníases.	Fortalecimento e limpeza espiritual.

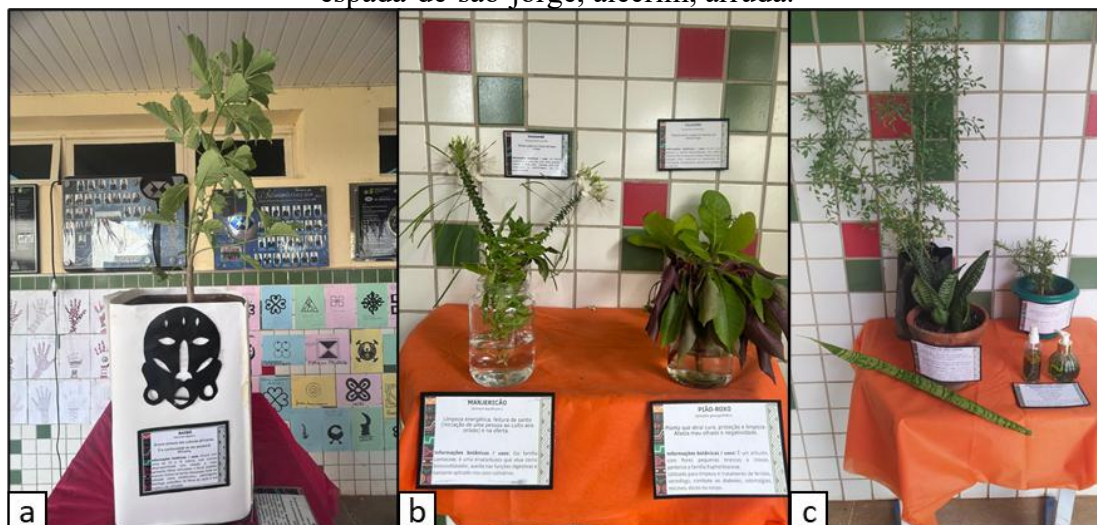
<i>Mimosa tenuiflora</i> (Willd.) Poir.	jurema-preta	Tratamento de queimaduras, gastrite, úlceras da pele e inflamações.	Utilizada em oferendas, atua como alucinógeno nos momentos dos rituais.
<i>Ocimum basilicum</i> L.	manjerição	Broncodilatador, auxilia nas funções digestivas e	Limpeza energética, feitura de santo (iniciação de uma pessoa ao culto) e na oferta.
<i>Ocimum gratissimum</i> L.	alfavaca	Analgésico nas articulações, antiflatulento, antigripal, no tratamento de afecções respiratórias e no aumento da lactação.	Acalma, paz de espírito.
<i>Persea americana</i> L.	abacateiro	Controle do diabetes, reduzir inchaços, tratamento de infecções urinárias, antidiurético, antioxidante e anti-inflamatório.	Banho e para defumação, com função limpadora, que traz direção e energização.
<i>Petiveria alliacea</i> L.	guiné	Diurético, antitérmico, antirreumático, abortivo e analgésico nas articulações.	Limpeza energética e proteção.
<i>Rosmarinus officinalis</i> L.	alecrim	Tratamento de sinusite e diurético, problemas estomacais e articulares, antirreumático e estimula o crescimento dos folículos capilares.	Harmonização energética, feitura de santo (iniciação de uma pessoa ao culto aos orixás), benzedura.
<i>Ruta graveolens</i> L.	arruda	Antiespasmódico, cicatrizante, tratamento de problemas renais e intestinais, dores de ouvido e de dente.	Benzedura, limpeza energética, proteção.
<i>Sansevieria trifasciata</i> Prain	espada-de-são-jorge	Tratamento de dores de ouvido, úlceras, faringite, coceira, problemas urinários, inchaços, febre e tosse.	Planta que representa a espada (ou lança) do Orixá Ogum, conhecido por sua força e coragem.

<i>Sarcomphalus joazeiro</i> (Mart.) Hauenschild.	juazeiro	Expectorante, febrífuga, anti-inflamatória, tratamento de problemas gástricos, doenças de pele.	Símbolo de resistência e vida.
<i>Senna occidentalis</i> L.	fedegoso	Tônico, estomáquico, febrífugo, laxante e antimicrobiano.	Benzedura, limpeza energética, proteção.
<i>Tarenaya spinosa</i> (Jacq.) Raf.	mussambê	Tratamento de inflamações.	Planta usada em rituais de boas-vindas.
<i>Vitex agnus-castus</i> L.	liamba	Tratamento de ansiedade, insônia, infertilidade, síndrome pré-menstrual, problemas de menopausa e outros desequilíbrios hormonais, endometriose.	Utilizada em banhos de atração.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Destas plantas, algumas foram expostas como plantas frescas (figura 1), das quais houve o destaque para o baobá (figura 1a), por se tratar de uma espécie considerada o elo ancestral na religião de matriz africana, bem como outras espécies bem conhecidas, como a arruda, o cajueiro e o alecrim. Silva, Oliveira e Abreu (2018), estudando as plantas místicas citadas por moradores de uma comunidade rural no semiárido piauiense, destacam o uso de pião-roxo, alecrim, arruda e espada-de-são-jorge.

Figura 1. Algumas plantas frescas utilizadas na exposição botânica em uma escola no semiárido piauiense: a. baobá, b. mussambê, manjerição, pião-roxo e cajueiro, c. espada-de-são-jorge, alecrim, arruda.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Arruda, Sousa e Lima (2020) destacam o uso de plantas nativas como a liamba, jurema-preta e pião-roxo na ritualística de religiões de matriz africana e ressaltam a necessidade de estudos mais aprofundados sobre a importância das plantas envolvidas nos rituais. Rabelo, Araújo e Almeida Jr. em seu trabalho com benzedeiras em um quilombo no Maranhão, destacam o pião-roxo como espécie nativa mais citada.

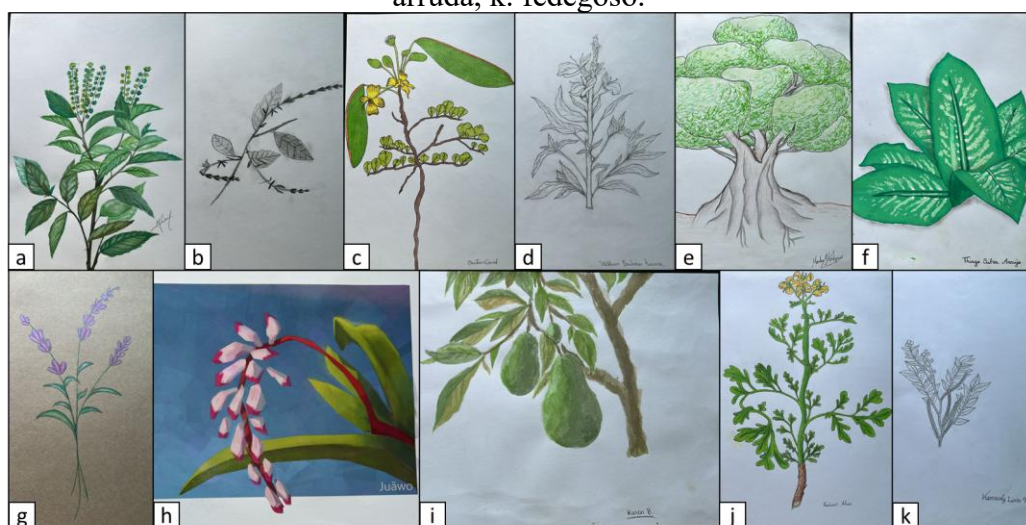
A exposição dos exemplares foi de suma importância, pois foi possível abordar não apenas a visão como único sentido necessário para a observação, mas a presença de espécies frescas no local, cativou ainda mais o público, podendo ser observado suas interações com as plantas com outros sentidos como o olfato ao sentir o exalar dos compostos aromáticos presentes nestas espécies e que conferem as propriedades para os usos medicinais e nos rituais de banho e defumação, por exemplo, e o tato ao tocar nas folhas. O interesse dos visitantes foi notório, pelo fato de poderem interagir com os materiais disponíveis no ambiente.

Adicionalmente, foi produzido um aromatizador de ambiente com função de limpeza energética de casa, elaborado a partir de perfume de alfazema, ramos de alecrim, ramos de manjerição e ramos de arruda, misturado com álcool 70% e dispostos em frascos do tipo borrifador (figura 1c). Foi positivo perceber o interesse das pessoas em entender como ocorreu a produção, bem como sentir o cheiro e perceber que as plantas utilizadas têm propriedades que conferem aqueles odores e, para além da questão do cheiro, tem propriedades que levam ao tratamento de doenças, quando manipuladas em chás e outros preparos, por exemplo.

Além da mostra de espécies frescas, a exposição contou com uma gama de desenhos produzidos por discentes tanto do ensino médio, quanto do ensino superior, os quais tiveram liberdade para elaborar as imagens e se expressar através da arte a partir dos nomes populares e científicos das plantas que desenharam (Figura 2).

A grande riqueza de detalhes em cada desenho, mostrando além de um simples desenho, um significado em cada traço que o compõe. É possível notar a beleza do desenho feito em aquarela, como na figura 2a, desenhos em que o contraste de preto e branco trazem um olhar mais rústico (figuras 2 b, d e k), bem como um desenho feito a partir de programa de computador (figura 2 h).

Figura 2. Desenhos de algumas plantas utilizadas na exposição botânica em uma escola no semiárido piauiense: a. alfavaca, b. guiné, c. catingueira, d. vence-demanda, e. gameleira, f. comigo-ninguém-pode, g. alfazema/lavanda, colônia, i. abacateiro, j. arruda, k. fedegoso.



Fonte: Elaborado pelos autores.

As exsicatas - plantas secas e costuradas, com informações relevantes inseridas em etiquetas, são uma forma importante de visualização do componente vegetal, pois quando não é possível termos a observação dos ramos frescos, constituindo-se como ferramenta eficaz para observação de elementos da biodiversidade vegetal.

Figura 3. Exsicatas de algumas plantas utilizadas na exposição botânica em uma escola do semiárido piauiense: a. liamba, b. jurema-preta, c. cajueiro, d. aroeira.



Fonte: elaborada pelos autores

Durante a circulação dos visitantes à exposição (figura 4), foi possível notar o interesse e a participação, uma vez que estavam interagindo bastante entre si, tirando fotos e sempre questionando sobre a elaboração dos materiais e as informações contidas nas fichas, referentes ao uso medicinal e mágico-religioso das plantas.

Figura 4. Momento da exposição botânica em uma escola pública no semiárido piauiense: a e e - visitantes observando a exposição, b, c, d e f - desenhos expostos para visualização.



Fonte: Elaborada pelos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exposição chamou a atenção do público visitante por trazer a forma de apresentação das plantas e suas potencialidades numa perspectiva diferente, enaltecendo a importância ancestral e desmistificando o olhar negativo muitas vezes conferido às religiões de matriz africana. Diante da relevância de tais informações, trabalhos como os de Rabelo, Araújo e Almeida Jr. (2022), Perinazzo e Baldoni (2022) reforçam a importância da preservação e valorização destes saberes ancestrais.

Essas informações, divulgadas em ambiente escolar, atendem uma demanda crescente de trabalhar as questões étnico-raciais e valorização das religiões de matriz africana, uma vez que os estudantes e demais integrantes da comunidade acadêmica se tornam multiplicadores destas informações, levando-as para além dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, U. P.; FERREIRA JÚNIOR, W. S.; RAMOS, M. A.; MEDEIROS, P. M. **Introdução à etnobotânica**. 3a. ed. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 2022.

AMOROZO, M.C.M.; REIS, M.S.; FERRI, P.H. **A Abordagem etnobotânica na pesquisa de plantas medicinais**. In: DI STASI, L.C. (Org.). *Plantas medicinais: arte e ciência - um guia de estudo interdisciplinar*. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1996.

ARRUDA, D. A.; SOUZA, B. S.; LIMA, L. A. A. **O uso de plantas medicinais utilizadas em rituais religiosos na cidade de Puxinanã - PB**. Anais do XI Congresso Brasileiro de Agroecologia, São Cristóvão, Sergipe, v. 15, n. 2, p. 1-5, 2020. Disponível em: <https://cadernos.aba-agroecologia.org.br/cadernos/article/view/5302>. Acesso em: 17 mai 2025.

DIEGUES, A. C.; ANDRELLO, G.; NUNES, M. **Populações tradicionais e biodiversidade na Amazônia: levantamento bibliográfico georreferenciado**. In: **Biodiversidade na Amazônia brasileira: avaliação e ações prioritárias para a conservação, uso sustentável e repartição de benefícios**. Capobianco, J. P. R. et al. – São Paulo: Estação Liberdade: Instituto Socioambiental, 2001.

FLORA E FUNGA DO BRASIL - **Catálogo de plantas e fungos do Brasil** / [organização Rafaela Campostrini Forzza et al.]. - Rio de Janeiro : Andrea Jakobsson Estúdio : Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro, 2010. 2.v. : il. Disponível em: <http://floradobrasil.jbrj.gov.br/> >. Acesso em: 18 abr 2025.

IBAMA, 2024. **Ibama celebra Dia Internacional da Biodiversidade e anuncia iniciativas de conservação — Ibama**. Disponível em: <HTTP://www.ibama.gov.br>. Acesso em 10 de mai 2025.

KOVALSKI, M. I.; OBARA, A. T. O estudo da etnobotânica das plantas medicinais na escola. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 4, p. 911-927, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132013000400009>. Acesso em: 18 mai 2025.

LORENZI, H.; MATOS, F. J. A. **Plantas medicinais no Brasil: nativas e exóticas**. Instituto Plantarum, Jardim Botânico Plantarum, 2021.

PAGNOCCA, T. S.; ZANK, S.; HANAZAKI, N. “The plants have axé”: investigating the use of plants in Afro-Brazilian religions of Santa Catarina Island. **Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine**, v. 16, n. 20, p. 2 - 13, 2020. Disponível em: <https://ethnobiomed.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13002-020-00372-6>. Acesso em: 24 mai 2025.

PERINAZZO, D. V.; BALDONI, D. B. Potencial de uso medicinal e místico de plantas utilizadas em rituais de umbanda. **Revista Eletrônica Científica Da UERGS**, vol. 8, n. 2, pág 108–120, 2022. Disponível em: <https://revista.uergs.edu.br/index.php/revuergs/article/view/2818>. Acesso em: 19 mai 2025.

RABELO, T. O.; ARAÚJO, R. I. S.; ALMEIDA JÚNIOR, E. B. Plantas utilizadas por benzedores em quilombos do Maranhão, Brasil. **Revista Etnobiología**, n. 20, v. 2, pág 20-39, 2022. Disponível em: <https://revistaetnobiologia.mx/index.php/etno/article/view/449/463>. Acesso em 18 mai 2025.

SILVA, P. H. FERREIRA JÚNIOR, W. S. F.; ZANK, S.; NASCIMENTO, A. L. B.; ABREU, M. C. The influence of exotic and native plants on illnesses with physical and spiritual causes in the semiarid region of Piauí, Northeast of Brazil. **Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine**, v. 20, n. 1, 2024. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38409039/>. Acesso em 15 mai 2025.

SILVA, P. H.; OLIVEIRA, Y. R.; ABREU, M. C. Entre símbolos, mistérios e a cura: plantas místicas dos quintais de uma comunidade rural piauiense. **Gaia Scientia**. 2018; 12(1):1-16. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/gaia/article/view/33196>. Acesso em: 20 mai 2025.

SOUSA, M. S.; SOUZA, W. F.; LIMA, M. F. de. **Plantas Sagradas nas Religiões Afro-Brasileiras: correlações do seu uso terapêutico e a fitoterapia**. Disponível em: <https://www.ufpb.br/nepfhf/contents/documentos/artigos/fitoterapia/plantas-sagradas-nas-religioes-afro-brasileiras-correlacoes-do-seu-uso-terapeutico-e-a-fitoterapia.pdf>. Acesso em: 20 mai 2025.

Capítulo 3

GUARUS EM “SALA DE AULA”: ENTRE O SENTIMENTO DE IDENTIDADE E OS PROCESSOS ESTIGMATIZADORES

Rodrigo Leonardo de Sousa Oliveira¹; Leticia Jesus do Espírito Santo²; Ana Luiza da Silva Venâncio; Ana Gabriela Afonso Argemiro; Maria Luiza dos Santos Mata Coelho; Lara Hygino Machado e Samuel Reis Silva³.

Resumo: Guarus é um antigo subdistrito de Campos dos Goytacazes. Tradicionalmente, é uma região histórica, culturalmente rica e é uma localidade majoritariamente composta por pardos e pretos. Não obstante essa história rica em costumes e dotada de valores e especificidades locais, é ainda estigmatizada pelo poder público e pelos moradores da região central e áreas nobres de Campos. Nosso trabalho visa justamente identificar, por meio de uma experiência de ensino, o que é “viver e sobreviver” em Guarus. Em suma, coletamos variadas narrativas de nossos estudantes, realizamos os debates e conseguimos identificar os sentimentos, desejos e anseios destes discentes. A teoria da eficácia coletiva foi posta como hipótese e cremos que conseguimos identificar os sentimentos de pertencimento e as redes de solidariedades em Guarus.

Palavras-Chave: Campos dos Goytacazes; Guarus; estigmas e estereótipos; racismo estrutural; Pertencimento.

¹ Professor do Instituto Federal Fluminense, campus Campos dos Goytacazes, Guarus. Doutorado em História (UFMG). Pós Doutorado em História (Universidade Nova de Lisboa, Portugal; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; USP.

² Estudante do curso de graduação bacharelado em Engenharia Ambiental.

³ Estudantes do terceiro ano do curso Técnico Integrado em Meio Ambiente do Instituto Federal Fluminense, campus Campos dos Goytacazes, Guarus

Introdução

Este estudo são resultados parciais de cinco projetos de pesquisa e um de extensão – práticas culturais em junção com o viés étnico-racial desenvolvidos no IFF-Guarus por meio de bolsas de iniciação científica via PIBIC/CNPq, IFF, FINATEC/Redes antirracistas IFB e Jovens Talentos/FAPERJ. Os trabalhos em questão são “O modelo de viés e seletividade racial no sistema de justiça brasileiro: um estudo de resgate e de sistematização na bibliografia recente”, “Somos quem podemos ser, sonhos que podemos ter: Memórias e narrativas dos estudantes pretos residentes no Subdistrito de Guarus”, “Costumes em comum”: tradições, redes de solidariedades e festividades no subdistrito de Guarus” e “Discrecionalidade, seletividade e filtragem racial no sistema judicial brasileiro”. Por ora, apresentar-se-á alguns resultados obtidos por meio de uma experiência em sala de aula.

Guarus é um antigo subdistrito de Campos dos Goytacazes. Tradicionalmente, é uma região histórica, culturalmente rica e é uma localidade majoritariamente composta por pardos e pretos. Não obstante essa história rica em costumes e dotada de valores e especificidades locais, é ainda estigmatizada pelo poder público e pelos moradores da região central e áreas nobres de Campos. Nosso trabalho visa justamente identificar, por meio de uma experiência de ensino, o que é “viver e sobreviver” em Guarus.

Lecionamos a disciplina de História no Instituto Federal Fluminense, campus Campos dos Goytacazes, Guarus, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio em Meio Ambiente e Eletrônica e na PROEJA. Inserimos a linha de estudos “estigmas e estereótipos em Campos dos Goytacazes” quando das análises sobre a escravidão no Brasil, séculos XVI-XIX. Inicialmente apresentamos variados conceitos aos estudantes, a saber: os de escravidão, protagonismos das populações cativas, violência simbólica e os de stigmas e estereótipos. Este trabalho foi realizado no decorrer do ano letivo de 2024. O que se pretendia era familiarizar os estudantes a temas sensíveis e pouco estudados por eles na Educação Básica.

As análises tradicionais sobre a escravidão ainda imperam na maioria das escolas públicas e privadas nacionais. Afinal, faz sentido generalizar as relações entre os cativos e os seus senhores na “Casa Grande e Senzala”? Este questionamento foi o ponto crucial para as discussões sobre a escravidão, o protagonismo dos cativos no período colonial e a problemática do racismo estrutural no Brasil.

Dividimos as discussões em três eixos temáticos:

1. O conceito de escravidão.
2. Os limites das análises tradicionais sobre o sistema escravocrata nas Américas.
3. O protagonismo dos cativos e libertos no Brasil, séculos XVII-XIX.

Logo após as devidas explanações teóricas, organizamos debates interativos e propomos que cada estudante opinasse sobre as causas deste tradicionalismo ainda persistir nas aulas de História. Os estudantes souberam compreender a essência do que estava sendo proposto e chegamos a conclusão que este viés tradicionalista era uma forma apagar as estratégias, os estratagemas, as negociações e a resistência da população preta utilizando-se da escravidão como ponto nodal para viabilizar o silenciamento destes atores sociais desde os seiscentos. Inviabilizar a força e a resistência desta população foi construído e forjado durante séculos como ferramenta para a solidificação do racismo estrutural brasileiro.

Em entrevista ao Instituto Humanitas UNISINOS, a historiadora Lilia Schwarcz foi questionada sobre a pretensa democracia racial brasileira e como ela via o discurso “No Brasil não tem racismo”! A autora esclareceu-nos que

Durante muito tempo o discurso da democracia racial e a ideia de que o Brasil não tem racismo foram dominantes no Brasil. Ouso dizer que isto está mudando. E ousar dizer também que a produção imagética teve um papel muito grande no sentido de reforçar essa convivência tão idílica, tão calma. É o que tento mostrar, como a ideia da mistura [racial] é uma ideia muito explorada pelos artistas europeus que vieram ao Brasil ou mesmo pelos artistas que foram financiados pela Coroa, pelo Império ou pelas elites republicanas. Por que isso? Porque é uma forma de evitar uma convulsão social no país, evitar discutir politicamente o fato de o Brasil ser o sexto país mais desigual do mundo e na camada mais pobre estarem sobretudo as populações negras e indígenas. No Brasil, mistura nunca foi sinal de igualdade. Mas isso sempre foi vendido como imagem ideológica de Estado. Por isso eu convoco os leitores e leitoras para ler imagens e pensar que elas não são ingênuas; elas produzem representação social, com impactos simbólico e concreto. Basta ver que no Brasil a população negra não é uma minoria como nos Estados Unidos. É uma maioria, mas uma maioria minorizada na representação política, social, econômica e cultural também. (Schwarcz, 2024).

Seguimos a linha de Schwarcz e dialogamos com o conceito de “branquitude”, da autora Lia Wainer Schucman. Portanto, partimos de um estudo de caso – a escravidão – para aventurar-nos na essência do racismo no Brasil. Este ponto foi debatido em duas aulas e propomos ao final uma redação sobre a seguinte temática: “Para falar do racismo, temos que falar da branquitude”. O resultado foi excepcional. Tanto os debates como as redações alcançaram o que foi proposto e cremos que este é um dos caminhos para um ensino de História numa perspectiva interdisciplinar e transversal.

A branquitude se constrói aqui via fenótipo, não via origem. Ou seja, não importa que minha origem seja árabe ou até indígena — se eu tiver um fenótipo branco, pele clara, determinados traços e cabelo, sou considerado branco. Temos uma branquitude que se constitui a partir das classificações raciais, e essas classificações se constituem a partir do fenótipo. Aqui, os judeus, que já foram meu tema de pesquisa, são considerados brancos. Muitos dos descendentes de árabes também. No Brasil, a branquitude é como um solvente étnico. Ou seja, uma série de identidades que não seriam brancas em nenhum lugar, porque não são descendem de europeus, o são aqui, porque o racismo daqui é anti-negros e indígenas. (...) A ideia é que o branco daqui da periferia do capital é um branco de segunda classe. Não somos aquilo que é considerado branco nos Estados Unidos ou na Europa e queremos ser reconhecidos como branco pelo branco originário. Isso é o que o [sociólogo] Guerreiro Ramos vai chamar de “patologia social do branco brasileiro”, que tem origens africanas, origens indígenas, mas só quer nomear a linearidade europeia na família (SCHUCMAN, GELEDES, 2020).

Por fim, iniciamos a parte empírica do projeto. Inserimos três linhas teórico-metodológicas para as discussões.

1. Conceitos de estigmas e estereótipos.
2. Conceito de violência simbólica.
3. Junção entre o racismo estrutural e o preconceito social (territorialidade).

O objetivo era a produção de narrativas acerca das impressões sobre o que é “viver e sobreviver em Guarus”. Pedimos aos estudantes que inserissem estes conceitos nas suas redações incluindo os aspectos culturais presentes no referido subdistrito. Em síntese, pedimos que todos descrevessem aspectos como sentimentos, sensibilidades, espiritualidades, alegrias, tristezas, festividades, turismo e lazer dentre outros aspectos que julgassem relevantes. Ao final, foi feito um debate

(duas aulas de 50 minutos) sobre o assunto. Elencamos os principais pontos descritos pelos estudantes e refletimos temas que iam além dos conceitos estigmatizadores, como o sentimento de pertencimento, coletividade e redes de solidariedades entre os vizinhos.

Ao final, foi possível traçar novas estratégias de ensino ao alinhar História, Sociologia e Educação étnico-racial no decorrer do ano letivo de 2024. A construção das narrativas, a discussão dos conceitos e os debates reflexivos foram fundamentais para alcançarmos com êxito a proposta aqui elencada.

Desenvolvimento

No decurso do ano, elaboramos alguns debates sobre a referida problemática e nos surpreendemos com a riqueza dos relatos mencionados pelos estudantes. Percebemos a linha tênue entre o sentimento de pertencimento e a dor e o sofrimento por pertencer a uma região cujo olhar do outro, quem não é “do lado de lá”, eivado de preconceitos e de violência simbólica cotidiana.

Somos quem podemos ser, sonhos que podemos ter”. O título dessa canção, da banda Engenheiros do Hawaii, nos remete a sonhos, desejos, sentimentos e afetividades dos sujeitos em situação de vulnerabilidade socioeconômica ou emocional. Contudo, essa estrofe é mais abrangente quando pensamos que “viver e sobreviver” vai além das dores e dos sofrimentos cotidianos. O Instituto Federal Fluminense, campus Campos Guarus foi criado em uma área estigmatizada por parte da sociedade campista e pelo poder público. A fundação do referido campus foi um marco para a cidade e para a população do subdistrito de Guarus ao permitir a inclusão de estudantes até então sem maiores oportunidades de estudos no campus Centro, seja pela distância, pela precariedade dos sistemas de transporte e, obviamente, pela questão estritamente socioeconômica. Muitos jovens puderam angariar maiores oportunidades de estudos ao ingressar em uma instituição federal pública e de qualidade.

“Somos o que podemos ser, sonhos que podemos ter”. Sonhos que se mesclam com processos estigmatizantes, preconceitos, racismo e processos de violência simbólica. Morar em Guarus, segundo relato dos estudantes, é motivo de orgulho. Não obstante a violência e a questão do tráfico de drogas, esses jovens e a sua comunidade conseguem, ao nosso ver, construir redes de solidariedade e manter os seus costumes. O sentimento de pertencimento existe e é necessário compreender melhor as dinâmicas locais e os processos de interação e a efetividade do conceito de eficácia coletiva.

Guarus é um antigo distrito de Campos. Atualmente, esta região faz parte da macrorregião de Campos, considerado o segundo maior município em termos de extensão territorial do Estado do Rio de Janeiro. Em síntese, a fundação de Campos dos Goytacazes enquanto freguesia data do ano de 1674 (freguesia de São Salvador dos Campos) e elevada a categoria de vila em 1676 (vila de São Salvador dos Campos). Em 1753, a vila de São Salvador de Campos é anexada a antiga capitania de Espírito Santo. (IBGE, 2014).

Imagem 1: Ponte da cidade de Campos. RJ, s.d. A ponte divide simbolicamente as duas partes do município. À margem esquerda, “do lado de lá”, podemos definir como a divisão simbólica do que conhecemos atualmente como parte das imediações do atual subdistrito de Guarus.



De população majoritariamente parda e preta, os sujeitos que residentes em Guarus são alvos cotidianamente de estigmas, estereótipos e práticas racistas e é uma região que sofre com a ineficiência das políticas públicas, a precarização dos bairros e a segregação socioespacial — "a segregação impacta, dificultando o acesso da população de menor renda às políticas de infraestrutura urbana, transporte, educação etc.". (ALVARENGA, 2020, p. 21).

Segundo Alvarenga, a expressão “do lado de lá” é uma forma depreciativa de perceber os moradores de Guarus e adjacências. Fala-se em “ir a Campos” ou “pertencer a Campos” quando se analisa as falas dos moradores do centro e regiões mais “embranquecidas” como o bairro do Pelinca.

Segundo o Censo de 2022, Campos tem uma população estimada em 483.540. Deste contingente populacional, o referido censo registrou 85.408 pessoas que se autodeclararam pretas e 193. 892 que se autodeclararam pardos. Ou seja, temos um índice superior a média nacional e chegamos a índices que ultrapassam os 50% do índice populacional total. Parte deste aglomerado humano situa-se nas diversas periferias, distritos e subdistritos de Campos.

A expansão territorial desenfreada resultou em processos de insalubridade no espaço urbano. A partir de então, foram vários os projetos urbanísticos que evidenciaram a diferenciação entre as áreas centrais e periféricas, pois havia a valorização da área central, tendo prioridade nas intervenções públicas, garantindo a regiões centrais e áreas mais elitizadas a prioridade na distribuição dos serviços públicos.

Durante o século XX, Guarus passou por um desenvolvimento notável, influenciado por aspectos como a industrialização e o processo de urbanização. A implementação de rodovias favoreceu o trânsito de indivíduos e produtos, consolidando Guarus como um local chave para o progresso econômico. A instalação de indústrias alterou a dinâmica da economia regional, gerando oportunidades de trabalho e atraindo novos habitantes (FARIA, 2005; ALVARENGA, 2020, p.66). Contudo, esse presumível avanço não obteve os resultados esperados. Nas últimas décadas, o desenvolvimento

comercial e industrial se deslocou para outras áreas, como a extração de petróleo e gás natural na plataforma continental da bacia de Campos e em localizadas mais valorizadas como os bairros intitulados como Parque Santo Antônio, Parque Tamandaré Pelinca, Parque Jóquei Clube e o Parque Rosário, todos localizados distante de Guarus.

As primeiras construções ligando o Centro a Guarus foram a ponte metálica em 1873 e, mais tarde em 1877, a construção da Estrada de Ferro Campos-Carangola, que atravessava o Centro em direção a Guarus. A partir daí, a população começou a se concentrar próxima à estação, iniciando o crescimento efetivo na área do atual subdistrito Guarus (SOUZA; SILVA, 2020, p. 6).

Diante do que foi apresentado, Guarus é uma subdistrito que concentra a maior quantidade de pretos da cidade, os quais vivem em constante situação de instabilidade socioeconômica e emocional. Sendo assim, ela expressa a desigualdade iminente em relação a distribuição populacional em Campos dos Goytacazes, apresentando diversas dificuldades para alavancar seu desenvolvimento, demonstrando que a população preta e parda ocupa as áreas periféricas e possuem menor acesso às facilidades urbanas e menor capacidade de ascensão na sociedade.

IMAGEM 2: Praça Santo Antônio. Espaço de lazer do subdistrito de Guarus.
https://www.nfnoticias.com.br/noticia-40210/prefeito-wladimir-inaugura-revitalizacao-da-praca-santo-antonio-e-anuncia-nova-orla-em-guarus#google_vignette.



MAPA 1: Subdistrito de Guarus. Campos dos Goytacazes. Ao Norte, o que conhecemos como os bairros que compõe o subdistrito. Podemos observar o Rio Paraíba como divisa entre a área central de Campos e Guarus. (CONHECENDO A GEOGRAFIA, 2009).



Segundo Flávia Ribeiro de Alvarenga, Guarus oferece pouco acesso a bens e serviços e é uma localidade que ainda sofre com variados problemas estruturais, tais como os serviços públicos essenciais - saúde, segurança, justiça e transporte. Na visão de Claudio (2018, p. 59), em se tratando ‘de investimentos locais, a área central de Campos foi privilegiada e “limpada” dos sujeitos indesejáveis’. Ainda segundo o autor,

Parque Eldorado, Parque Guarus, Parque Prazeres, Parque Cidade Luz, Vila Industrial, Parque São Silvestre, entre outros, situados ao norte da cidade de Campos dos Goytacazes. Que vão além de apresentar um forte grau de exclusão perante a cidade, também apresentam exclusão de indicadores dentro dos próprios setores (CLAUDIO, 2018, p. 74).

Não há um estudo sistematizado que tenha como escopo de estudo as relações interpessoais e a construção de narrativas sobre o subdistrito de Guarus e que tenha profunda relação com o tripé “ensino, pesquisa e extensão”. A proposta deste projeto é inovadora ao permitir que os estudantes do IFF Guarus construam as suas narrativas de forma independente e que possam expressar os seus sentimentos, desejos, dores e sofrimentos, além de questões estritamente pontuais como as redes de amizade e de solidariedades numa comunidade pouco lembrada pelas políticas públicas locais. Por meio dos relatos, será possível angariar modelos e propostas de políticas públicas para a região, mesmo que este objetivo não seja nossa proposta de estudo.

O que se espera é que possamos criar uma agenda de demandas destes sujeitos e, futuramente, imaginarmos possíveis políticas públicas de inserção social e melhorias estruturais no subdistrito de Guarus. Acreditamos que este trabalho será fundamental para compreendermos determinadas demandas de um público ainda jovem e potencialmente crítico para podermos alinhar possíveis demandas para a referida localidade. Inserimos abaixo alguns dos objetivos de desenvolvimento sustentável

(ODS) e à Agenda 2030 da ONU. Ainda estamos em fase de estudos e, aos poucos, encaminharemos determinadas demandas aos agentes políticos de Campos dos Goytacazes.

A segregação social caracteriza-se pela exclusão. Ela pode ocorrer em diferentes grupos, sendo baseada em características específicas, como: condição monetária, gênero, etnia, local da residência entre outros. Esta problemática se manifesta de diferentes formas, podendo ser categorizada como educacional, racial, econômica, entre outros. Essa questão está relacionada diretamente com estigmas discriminatórios e preconceituosos (CRUZ, 2023).

Em nossa modernidade tardia, observa-se nas cidades a fragmentação e a segregação socioespacial. A classe média, residentes nas grandes capitais, isola-se em condomínios fechados e utiliza-se dos recursos privados, como a contratação de empresas de segurança para manter-se seguras da violência nos mais diversos espaços urbanos.

Quanto maior for a violência, seja violência real ou a sensação de violência – essa é potencializada pelo discurso divulgado pela mídia (SOUZA, SILVA, 2020, p. 7).

O mais conhecido padrão de segregação da metrópole brasileira é a oposição centro x periferia. O primeiro, dotado da maioria dos serviços urbanos públicos e privados, é ocupado pelas camadas de mais alta renda. A segunda, subsequestrada e longínqua é ocupada, predominantemente, pelos excluídos (FARIA, p.4778)

O custo final da moradia está determinado pela construção, localização e símbolos nele embutidos. Guarus, em seu processo de formação histórica, foi e é negligenciada pelas políticas públicas locais. Quando se recebe investimentos no setor imobiliário, são de estruturas de qualidade duvidosa. Além desses fatores, pode-se incluir a imagem negativa do local, que é considerada uma região violenta e dominada pelo tráfico de drogas. A população que deseja adquirir uma moradia não deseja residir em uma área considerada potencialmente “perigosa”. Tais estereótipos e preconceitos arraigados em Campos, cidade estritamente conservadora, é um dos obstáculos para a presumida igualdade étnico-racial e socioeconômica na cidade. A venda e o uso de substâncias psicoativas é uma realidade geral do município, estando presente em áreas nobres.

Já os **moradores de condomínios e prédios da classe média próspera** tentam recuperar a exclusividade residencial dos bairros antigos, mas à **custa do isolamento**, do afastamento da rua e da praça, onde pessoas diferentes se encontram, ou seja, no espaço onde a ordem pública é construída. Os pais têm, nesse tipo de habitação, **controle sobre seus filhos dentro do condomínio de iguais**, mas estes **jovens deixam de aprender a etiqueta da interação** com o espaço que é de todos cidadãos, **incluindo os desiguais**, porque se rompeu a articulação entre o privado, o paroquial e o público³⁴. O **autocontrole necessário à convivência entre os diferentes no espaço público deixa de existir** (ZALUAR, RIBEIRO, 2009, P. 186. Grifos nossos).

A introdução do Parque da Lagoa do Vigário em 2016 gerou variadas discussões e polêmicas na cidade. O referido parque está localizado no Parque Alvorada, subdistrito de Guarus em Campos dos Goytacazes/RJ, a 2,7 km do centro de Campos. O parque foi construído a partir de uma proposta da prefeitura municipal em parceria com a “Águas do Paraíba”, a qual é responsável pela filtração de água da cidade (SILVA, 2022, p.2).

A área onde se localiza o Parque da Lagoa do Vigário era ocupada por grupos sociais excluídos. Estes sujeitos foram removidos para o programa habitacional municipal “Morar Feliz” do Parque Santa Clara, sendo submetidos a deixar o local para a prefeitura iniciar as obras. Desde então, ocorreram conflitos entre os grupos sociais e o poder municipal na tentativa de recorrer a ordem de demolição (SILVA, 2022 p.3).

Neste contexto, visualizou-se vários combates entre os moradores locais e a prefeitura. Ao final, a população foi transferida para conjuntos habitacionais, o que gerou enorme desconforto e a presumida quebra das redes de solidariedades que uniam os diversos sujeitos.

Esse embate durou mais de um ano, chegando ao seu fim em 2012 quando diversas famílias por meio de um acordo proposto pelo poder municipal “aceitaram” se deslocar. Nesse contexto, os grupos sociais foram transferidos para os conjuntos habitacionais destinados a moradias populares que frequentemente se encontram isolados em regiões que carecem de infraestrutura urbana essencial. Ademais, a implementação de conjuntos habitacionais populares em áreas carentes da cidade facilita a perpetuação de zonas periféricas, expandindo o espaço urbano da metrópole e potencialmente gerando os problemas sociais e do local, sendo realocados para o conjunto habitacional de casas populares (SILVA, 2022, p.3).

O imaginário social valoriza determinadas representações e omite as falas dos jovens das periferias. Os relatos e as percepções juvenis são marginalizados e colocados em segundo plano. O jovem, especialmente o preto, é estigmatizado pela sociedade e pela polícia. Temos um círculo vicioso em que estas pessoas sentem os efeitos negativos dos estigmas e estereótipos de viés racista. É necessário analisar os sentidos e os sentimentos desta parte expressiva da população. Pretos e pardos sofrem cotidianamente com a brutalidade policial e com os efeitos nefastos de nosso racismo estrutural.

Ignácio Cano é uma das principais referências sobre o tema no país. O eminente sociólogo, professor do Instituto de Ciências Sociais da UERJ, tem variados trabalhos sobre a violência, a segurança pública e a questão do racismo e dos estigmas.

Após muito tempo entorpecido com a falsa noção de ‘democracia racial’ e a ideia de que as desigualdades entre os grupos sociais se explicariam apenas por diferenças de classe social numa sociedade com um passado escravocrata e com escassa mobilidade social, o Brasil acordou para a existência do racismo. Diversos estudos começaram a mostrar que os negros recebiam um tratamento pior do que os brancos, mesmo quando ambos se encontram em situações parecidas (CANO, 2019:11).

De fato, vivemos a ilusão de uma democracia racial. Não faz sentido imaginarmos uma sociedade brasileira moldada segundo os ensinamentos de Gilberto Freire em “Casa Grande e Senzala”. Interessante observar que Sílvia Almeida² já sinalizava para a questão do racismo enquanto norma e que se manifestaria de forma estrutural, sustentado tanto por instituições quanto pelo corpo social. (ALMEIDA, 2020). As metamorfoses do racismo podem ser percebidas nas políticas públicas e nas ações do Estado e seus agentes.

Em *Racismo Estrutural*, Almeida reconstrói o percurso histórico do racismo nas sociedades modernas. Trata-se de um estudo consistente, de base fundamentada na teoria social. O racismo compreenderia uma manifestação normal das sociedades e não como uma forma de comportamento patológica ou algo correspondente a uma anormalidade. As expressões do racismo se manifestariam nas entranhas políticas e econômicas da sociedade. “(...) o racismo fornece sentido, a lógica e a tecnologia para a

reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea”. (ALMEIDA, 2020:21).

Em “Polícia e minorias: Estigmatização, desvio e discriminação”, Edson Benedito Rondon Filho (2013) apresentou o processo de estigmatização sofrido pelas minorias, tal como as ações racistas de policiais no Brasil. Para atingir tal objetivo, Filho optou por trabalhar com os conceitos de estigma e discriminação.

O “estigma é uma demarcação corporal de uma relação social de desigualdade resultante de uma reificação dos processos de dominação e hierarquização”. Dessa forma, o estigma atua no sentido de ratificar determinados processos de dominação. Seria uma forma de violência simbólica ligada ao processo de hierarquização social. O uso da linguagem é um recurso utilizado pelo grupo dominante para se reafirmar perante o outro de forma truculenta. Neste processo há a negação do outro e a afirmação de variadas formas de preconceito, como a misoginia e o racismo estrutural.

Esse processo se dá de diversas formas, como o discurso espirituoso através de piadas, provérbios e trocadilhos, que gera um mecanismo de exposição ao ridículo, ao qual o estigmatizado está sujeito no papel de objeto cômico; é a reprodução do estigma por meio da ridicularização, podendo acontecer de o próprio sujeito estigmatizado ser o sujeito locutor, tido como bem-humorado e espirituoso. A reafirmação do estigma se dá, ainda, pelo uso de figuras de linguagens e denegações; há uma reafirmação da solidariedade no grupo dominante pela afirmação negativa do racismo que contraria a expressão objetiva, acontecida pela negação do racismo, pela negação da intenção racista e pela negação do sujeito racista. O silêncio, como violência simbólica, caracteriza a “vergonha de si”, sendo a postura não verbal demonstração do desapareço pelo outro. (RONDON FILHO, 2013: 273).

O processo de estigmatização recai sobre o pobre, especialmente o preto. Este é visto como potencialmente violento e passível de vigilância por parte das autoridades. Cabe aqui mencionar o nosso racismo estrutural, estritamente vigente em nosso sistema de justiça. O estigma, portanto, acompanha essa forma de racismo estrutural. A questão da “filtragem racial” é novamente colocada como problema de pesquisa.

Erving Goffman, em sua linha interacionista, compreendia o estigma enquanto um processo que excluem as minorias e todo sujeito considerado “diferente” ou fora dos “padrões da normalidade”. Trata-se de uma forma de estigmatizar a pessoa a ponto dela se ver numa condição inferiorizada e fora dos processos de interação social. É nessa linha que Rondon Filho expõe os seus argumentos.

O processo de estigmatização gera em nossa sociedade a ilusão geradora de arquétipos criminosos oriundos da política eugenista e higienista europeia. Ainda vivenciamos tais práticas ao sermos autores e coautores do processo de racismo estrutural nacional ou ao vincularmos irresponsavelmente criminalidade, pobreza e etnia.

Demasiadas vezes, a história local é afugentada pelo estigma na região, então, é necessário apresentar as características culturais locais. Há diversos projetos culturais atuantes em Guarus. Objetiva-se manter vivas as tradições e oferecer o acesso à cultura. Grupos de teatro, oficinas de dança e música, e projetos de inclusão social ajudam integrar a comunidade e criar laços de solidariedades entre os habitantes. O Núcleo de Arte e Cultura de Campos, por exemplo, promove oficinas e eventos culturais que reforçam a identidade local e incentivam a expressão criativa.

O jongo é uma expressão cultural tradicional afro-brasileira, e é uma herança da cultura afro-brasileira. O jongo possui grande importância e é vivenciado por

comunidades negras do interior e de áreas periféricas, utilizando essa raiz cultural para representar a identidade afro-brasileira. Este elemento imprescindível presente em suas vidas cotidianas, o qual ocorre principalmente no meio familiar, sendo passado por meio da oralidade (PEREIRA; CEZAR, 2021).

A religiosidade é um aspecto central na vida cultural de Guarus. Celebrações como as festas de São João, Santo Antônio e São Pedro movimentam a comunidade, sendo momentos de comemoração com danças, músicas e comidas típicas. Além das tradições católicas, a região também é marcada por práticas de religiões de matriz africana, como umbanda e o candomblé, que realizam cerimônias e festas, reforçando a diversidade espiritual. Ademais, as igrejas evangélicas também têm uma presença significativa e organizam eventos e encontros que envolvem a comunidade.

Guarus tem uma conexão forte com a vida rural, refletida na sua gastronomia. Feiras gastronômicas são comuns e nelas é possível encontrar produtos típicos, como farinha de mandioca, rapadura, melado, e doces caseiros. A culinária local trabalha com receitas simples, feitas com ingredientes locais, como milho, mandioca, feijão, arroz e churrasco. Em festas, pratos tradicionais como canjica, curau, pamonha e bolos caseiros fazem parte dos costumes locais.

O artesanato é uma expressão cultural que reflete o cotidiano e as tradições da região. Peças de cerâmica, bordados, artigos em palha e trabalhos manuais são comuns, muitas vezes inspirados na natureza e na vida rural. Essas peças são vendidas em feiras e eventos, e fazem parte do sustento de muitas famílias. Em termos de arte, Guarus tem uma cena musical vibrante. Bandas locais, grupos de pagode, samba e forró se apresentam em eventos comunitários e festas, celebrando a música popular brasileira. As rodas de samba são corriqueiras e atraem pessoas de todas as idades para cantar e dançar.

Desta forma, observamos a aplicabilidade do conceito de eficácia coletiva e a possibilidade da inserção do chamado “capital social” aos residentes em Guarus.

Apesar da reflexão pessimista feita por alguns autores sobre as sociedades contemporâneas, porque baseada em outras formas de vinculação, a importância da localidade não pode ser ignorada. **Bauman** caracteriza o que chama de uma “era” na qual predomina o **esvaziamento das instituições democráticas e a privatização da esfera pública**, que indicaria o **declínio do senso comunitário** além da **liquefação de relações sociais** nos **planos afetivo, social, político e econômico**. **Sennett**, na mesma linha, diagnostica o **declínio da vida pública** e, portanto, do homem público. **Putnam**, por sua vez, observa a mesma época, afirmando que a **sociedade pós-moderna, pós-industrial deteriora a sociabilidade** e a cultura cívica, bases da convivência democrática. Porém, de fato, esses autores refletem sobre uma das ordens sociais existentes: a ordem pública (ZALUAR, RIBEIRO, 2009, P. 176. Grifos nossos).

A eficácia coletiva pressupõe a existência de laços afetivos e de cooperação mútua entre os habitantes de uma determinada comunidade. Atualmente, é raro observamos essa troca de afetos e de ajuda mútua entre os membros de uma coletividade, especialmente nos grandes centros. Ainda assim, é possível visualizar variadas formas de redes de solidariedades, mesmo que numa determinada comunidade haja problemas socioeconômicos ou a existência do tráfico de drogas.

Por isso, vários autores propuseram o **conceito de capital social** que englobaria, às vezes de forma não muito clara, outros conceitos tais como

comunidade; redes de sociabilidade, reciprocidade e solidariedade; relações de cooperação e respeito. Esses conceitos, apresentados pela primeira vez ao final do século XIX e recuperados ao final do século XX, ganharam **novos contornos nos dias atuais** e levantaram novas questões, principalmente aquelas relativas à sua mensuração para explicar fenômenos como o crescimento desigual da criminalidade violenta em várias partes do mundo, sintetizados na idéia de capital social e, mais recentemente, de **eficácia coletiva**. (ZALUAR, RIBEIRO, 2009, P. 177. Grifos nossos).

A troca dos afetos e dos sentimentos e desejos coletivos podem ser visualizados em determinados contextos em que as estruturas de base neoliberal e as atividades das milícias ou do tráfico de entorpecentes, como o PCC, ainda não afetaram as dinâmicas coletivas, de cunho consuetudinário. A “eficácia coletiva” é visualizada em variados contornos e nos permite imaginar que é possível os sujeitos protagonizarem as suas histórias em detrimento dos “muros e grades” das grandes capitais.

Resultados parciais

Após a aplicação das narrativas e das discussões conceituais, iniciamos os debates acerca do que é “viver e sobreviver em Guarus”. Em geral, os estudantes desta localidade são, majoritariamente, do curso técnico integrado em Eletrônica. Por ora, não analisamos as causas que levaram estes discentes a optarem por este curso. Portanto, os resultados parciais diferem parcialmente do que foi coletado para o curso integrado em Meio Ambiente.

Todos os estudantes puderam escrever as suas narrativas, independentemente do local de residência. Salientamos que os discentes que não eram de Guarus refletiram sobre como visualizam a região de Guarus e o que os seus amigos, vizinhos e familiares pensam sobre os habitantes desta localidade. Para efeitos de delimitação do nosso objeto de pesquisa, optamos por ora analisar apenas os memoriais dos alunos residentes “do lado de lá”.

A temática, de caráter transversal e interdisciplinar foi um sucesso. Visualizamos variadas questões como o processo de estigmatização e racismo sofrido por eles. Foi comum nas narrativas encontrarmos termos como “aqui somos vistos como bandidos e preguiçosos” ou mesmo “somos vítimas do descaso do pessoal do centro”, “pensam que o IFF Centro é melhor e que os estudantes de lá são mais inteligentes”. Não obstante a estas falas, percebemos um sentimento de pertencimento muito arraigado em Guarus. Ainda há rodas de conversas, o famoso churrasco na rua, a interação entre os vizinhos e as redes de alianças e de solidariedade entre eles. As festas tradicionais, os “bailes”, a gastronomia, a simplicidade e o sentimento de mostrar que ser de Guarus é um orgulho para todos, o que corrobora a nossa premissa de que em certas comunidades ainda há o que as autoras Alba Zaluar e Ana Paula Alves Ribeiro denominam como “teoria da eficácia coletiva”. Este conceito será fundamental para entendermos o sentimento de pertença dos habitantes de Guarus.

Se a vida pública e as **instituições políticas se enfraqueceram globalmente** por terem sido colonizadas pelo mercado, o que aconteceu com a **sociabilidade entre conhecidos** na vida social local, ancorada em espaços da moradia e do lazer? Hunter denominou de **paroquial a ordem social intermediária** entre as **ordens privada e pública**, portanto aquela cujas relações sociais estariam entre as que existem com amigos ou parentes (os íntimos do mundo privado) e as que reúnem os desconhecidos concidadãos do mundo público. Trata-se das **interações entre vizinhos**. Para vários outros autores, é nessa **esfera intermediária** que devemos procurar as **medidas do**

controle social que o Estado não pode nem deve exercer, por ser meramente coercitivo, impessoal, formal. Como esta ordem paroquial (ou vicinal) se transformou, se organizou e se manteve até hoje? Como e onde podem as localidades interferir nas políticas públicas para diminuir os riscos de viver em metrópoles, globais ou não, mas todas altamente diferenciadas e conflitivas? **Mesmo admitindo que se viva numa “era” em que identidades coletivas se fragmentam**, é possível perceber que pessoas fazem parte de diversas associações (vicinais ou não), lutando por suas demandas, defendendo tradições ou inovações, assumindo **compromissos com coletividades**⁸. De fato, é inegável que pessoas continuam a criar entre si **laços de confiança e de reciprocidade, bases da sociabilidade humana em todas as culturas**, que irão garantir a **manutenção de suas redes sociais** em vez de se orientar apenas pelo cálculo utilitário mercantil que permitiu globalmente a colonização do Estado pelo mercado (ZALUAR, RIBEIRO, 2009, p. 177. Grifos nossos).

As narrativas dos estudantes foram coletadas durante as aulas de História. De imediato, visualizamos os variados processos estigmatizadores e o racismo evidenciado em Campos. Analisamos por ora as trajetórias dos estudantes de dois cursos integrados do IFF Guarus: Eletrônica e Meio Ambiente. Visualizamos que o primeiro curso é de predominância preta e parda e pertencentes aos mais variados bairros do subdistrito de Guarus. Em uma das turmas, quase todos os estudantes eram de Guarus e a maioria se identificou como preta ou parda. Curiosamente, em uma das turmas de eletrônica, nenhum discente se declarou como “branco”. Já o curso de Meio Ambiente a diversidade é preponderante, porém a maioria é de Campos dos Goytacazes e branca ou parda.

Um dos estudantes se declarou como “marrom” e outro como “moreno”. Isto é relevante quando se analisa a categoria “cor” segundo o IBGE e de acordo com as novas diretrizes e estudos recentes sobre raça e etnia. Seria o pardo ou o moreno um sujeito preto de tonalidade de pele mais clara? Estamos diante de uma autodefesa ou uma certa “resistência” deles em se identificarem enquanto preto?

Nos relatos, é evidente os processos estigmatizadores sofridos pela juventude de Guarus. Fala-se nos “perigos e precauções de estar em Guarus”, da “violência física ou simbólica” e de categorias mais sensíveis, como o uso do álcool e de substâncias psicoativas pela população local e a presença do tráfico de entorpecentes.

Contudo, fala-se igualmente em esperança, momentos felizes, oportunidades de lazer e a presença marcante das redes de solidariedades e algo em “extinção” nas sociedades pós-modernas: a conversa informal nas esquinas, nos bares e nas ruas e ladeiras da região. Identidades coletivas ali se reúnem, se auxiliam e se mesclam com as formas costumeiras/consuetudinárias típicas de regiões afastadas dos centros administrativos: as redes de solidariedades. Ainda há o espaço para as “informalidades” do dia a dia. Sentar-se num banquinho e conversar com o vizinho em uma rua tranquila e ver os garotos jogarem uma partida de futebol no asfalto ou em ruas de “chão batido” é algo a se analisar mais detidamente.

As famosas “peladas” dos finais de semana, o famoso “churrasco na rua” ou no vizinho, e as “focacas” entre os transeuntes é uma tradição secular no Brasil desde ao menos os princípios do século XX. Parte-se da premissa de que em Guarus a formação de redes de solidariedades e as formas tradicionais de lazer ainda estão em evidência.

Muitos estudantes questionaram as causas destes estigmas e salientaram que há diversas formas de se excluir e “ridicularizar” quem é de Guarus. Nomeadamente, o porque deste preconceito se no centro e áreas adjacentes há bolsões de miséria e violência cotidiana. Alguns discentes relataram casos de racismo em lojas e restaurantes

e outros, apesar da tonalidade de pele mais clara disseram ser vítimas de estigmas por ser de Guarus.

Estes questionamentos foram comuns nos dois cursos, porém mais evidente no de eletrônica. Tivemos situações em que determinados discentes se sentiram revoltados por tanto descaso e sentimos em seus discursos uma certa “antipatia” de quem era residente em áreas nobres. Afinal, “somos vítimas, e não algozes” desse processo excludente.

Quando explicamos os conceitos de estigma e estereótipo, os estudantes enfim compreenderam como funcionava as dinâmicas socioeconômicas e culturais não apenas em Campos, mas no Brasil. As leituras prévias dos textos de SCHWARCZ (2019), SCHUCMAN (2020) e GOFFMAN (2022) foram fundamentais para a compreensão da violência simbólica e auxiliou os estudantes a pensarem em formas de resistência e empoderamento socioespacial e racial.

O sentimento de “identidade local” foi um ponto interessante nas discussões. Muitos estudantes afirmaram se sentirem livres “daqueles prédios” isolacionistas ao ponderarem que em Guarus “podemos jogar bola, conversar com os amigos na rua e apreciar um bom churrasco nos finais de semana, além dos bailes matinais”. A cultura do pagode, do samba e das idas semanais aos cultos religiosos (a maioria se identificou como “evangélico”) é a base da cultura e do lazer local. A existência de um shopping e da variedade do comércio local levaram os discentes a lançarem a seguinte questão: “dependemos do que de Campos?”.

Curiosamente, surgiu no debate a defesa da emancipação de Guarus porque “ali somos diferentes do povo do centro e da Pelinka e das outras regiões bem vistas pela prefeitura”. Sentimos que os nossos estudantes se sentem menosprezados pelos discentes do IFF Centro e muitos afirmaram serem vítimas de estigmas ao informar que estudam no IFF Guarus. Já os discentes que não são de Guarus informaram-nos que os seus amigos e familiares tem algum preconceito com Guarus e áreas periféricas. O estigma de que “ali o povo é preguiçoso e não gosta de trabalhar” foi recorrente. Alguns disseram não conhecer nada de Guarus e limitaram-se a afirmar que “ouvi dizer que lá é perigoso, área de usuários e de tráfico de entorpecentes”.

Outras críticas foram levantadas, em especial a precariedade do sistema de transporte. A maioria afirmou categoricamente que é insuportável a longa espera pelas lotações, os espaços para a espera dos mesmos são péssimos (“se chover não temos onde aguardar a lotação e em época de calor é insuportável a espera”). Para finalizar, identificamos a necessidade de falar de Guarus e propomos, em conjunto com os professores de História uma nova ementa para o ensino de História ao incluir as seguintes temáticas: História da África e da cultura afro-brasileira e indígena e História e costumes em Guarus. Os docentes da área aprovaram a proposta e iremos nos dedicar a estas novas temas.

Considerações finais

Guarus, enquanto subdistrito de Campos dos Goytacazes, é uma localidade considerada periférica pela prefeitura e pela população local. Não obstante sua história remontar aos idos dos seiscentos, o que prevalece nessa região é o descaso e os processos estigmatizadores. “Do lado de lá” ou “do lado esquerdo do Rio” são expressões eivada de estigmas e estereótipos, o que evidencia um processo de violência simbólica culturalmente exposto em Campos.

Os nossos estudantes souberam pontuar estes estigmas, os estereótipos, o racismo estrutural e o que é “viver e sobreviver” neste subdistrito. Os debates em sala

de aula, as narrativas redigidas pelos discentes e as discussões teóricas foram uma experiência singular para compreendermos uma realidade que é comum em nosso país: o desprezo aos pretos, aos pobres e a tudo aquilo que vem da “periferia”.

Ainda assim, os estudantes evidenciaram o processo de “eficácia coletiva” ao explicar o sentimento de identidade, a formação das redes de solidariedades e o orgulho de pertencer a uma periferia. Por fim, notamos que ainda há muito o que se discutir sobre esta temática e esperamos concluir esta pesquisa com outros dados e possíveis entrevistas com os moradores locais.

Agradecimentos

IFB/FINATEC REDES ANTIRRACISTAS; PIBIC/CNPq. IFF. OS ESTUDANTES E TODA A COMUNIDADE DE GUARUS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, SOUSA, MOTÉ, SIQUEIRA, RIBEIRO. Reflexões sobre questões étnico-raciais dos jovens negros do município de Campos dos Goytacazes. **Perspectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas**, v.9, n.26, p.98-112, 2019. Disponível em https://www.perspectivasonline.com.br/humanas_sociais_e_aplicadas/article/view/1920/1647. Acesso em 11/05/2025.

ADORNO, Sérgio. Consolidação democrática e políticas de segurança pública no Brasil: rupturas e continuidades. In: ZAVERUCHA, Jorge (Org.). **Democracia e instituições políticas brasileiras no final do século XX**. Recife: Bagaço, 1998.

ADORNO, Sérgio. O Monopólio estatal da violência na sociedade brasileira contemporânea. In: MICELI, Sérgio. **O que ler na ciência social brasileira 1970-2002**. Volume IV. São Paulo: NEV/USP, 2002.

ADORNO, Sérgio; IZUMINO, Wânia Pazinato. “Fontes de dados judiciais”. **Fórum de Debates**, 2000. Disponível em <https://nev.prp.usp.br/wp-content/uploads/2015/01/down116.pdf>.

ALMEIDA, Juniele; ROVAI, Marta. (Org.). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra, Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2020.

ALVARENGA, Flávia Ribeiro de. **Formação sociohistórica do subdistrito de Guarus em Campos dos Goytacazes - RJ: um processo de segregação**. 2020. 172 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional, Ambiente e Políticas Públicas) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, Campos dos Goytacazes, 2020.

ALVES, Josemeire. A eloquência dos silêncios: racismo e produção de esquecimento sobre a população negra em narrativas de memória das cidades. **Revista ABPN**, v. 12, p. 439-436, 2020.

ANASTASIA, Carla Maria Junho. **Vassalos Rebeldes**. Violência coletiva nas Minas na primeira metade do século XVIII. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

ANASTASIA, Carla Maria Junho. **A geografia do crime**: violência nas Minas Setecentistas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, 159 p.

ASSENSIO, Cibele Barbalho; SOARES, Roberta. “Estigma – Erving Goffman”. In: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2022. Disponível em: <https://ea.fflch.usp.br/conceito/estigma-erving-goffman>.

BARROS, Geová da Silva. Filtragem racial: a cor na seleção do suspeito. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2012. Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/31>. Acesso em: 3 jul. 2023.

BENJAMIN, Walter. **Documentos de cultura, documentos de barbárie**. São Paulo: Cultrix, 1990.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, **Ministério da Educação**, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 18 de agosto de 2022.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação. Brasília: IPHAN, 2016.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 18/08/2024.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm. Acesso em: 18 de agosto de 2022.

BRASIL. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: **SEPPIR; MEC/SECAD**, 2009. Disponível em:

http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/planonacional_10.6391-1.pdf. Acesso em: 15 de agosto de 2022.

BRETAS, Marcos Luiz. **A guerra das ruas. Povo e Polícia na Cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1997;

BRETAS, Marcos Luiz. **Ordem na cidade. O exercício cotidiano da autoridade policial no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

BRETAS, Marcos Luiz; ROSEMBERG, André. A história da polícia no Brasil: balanço e perspectivas. **Topoi**, v. 14, n. 26, p. 162-173, 2013.

CANO, Ignácio. Memorial do Ignacio Cano, **Interseções [online]**, UERJ, RJ, 21-2, 2019.

CANO, Ignacio. “Viés racial no uso da força letal pela polícia no Brasil”. **MPMG Jurídico**, v. 1, p. 17-25, 2014

CANO, Ignacio. **Letalidade da Ação Policial no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Iser, 1997.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CHUVA, Márcia; NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos (Orgs.). **Patrimônio Cultural Políticas e Perspectivas de Preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

CENSO 2022. Campos dos Goytacazes. BRASIL. Disponível em <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em 11/05/2025.

CLAUDIO, Glaucia de Oliveira. **Os Espaços da Exclusão Social na Cidade de Campos dos Goytacazes - RJ**. 2018. 76 f. TCC (Graduação) - Curso de Geografia. Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2018.

CONHECENDO A GEOGRAGIA: Pesquisa sobre a Geografia, mapas, economia, relevo, hidrografia. Campos dos Goytacazes, território e uso do solo. **BLOGPOST**. 2009. Disponível em <https://alcanceageografia.blogspot.com/2009/06/campos-dos-goytacazes-territorio-e-uso.html>. Acesso em 11/05/2025.

DIAS, Camila Caldeira Nunes. Situação carcerária no Brasil: persistências autoritárias e recrudescimento punitivo. **Relatório de Direitos Humanos no Brasil (NEV-USP)**, 2021. Disponível em <https://nev.prp.usp.br/publicacao/situacao-carceraria-no-brasil-persistencias-autoritarias-e-recrudescimento-punitivo/>.

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

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FIGUEIREDO, Luciano Raposo. **Rebeliões no Brasil Colônia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

FLORINDO, Marcos Tarcísio. Estado, polícia e sociedade: ensaio sobre a regularidade (e permanência) das práticas discricionárias de atuação policial. **Revista Intratextos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 167-182, 2015. p. 168. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intratextos/article/view/2384/1712>. Acesso em: 18/03/2015.

FRANCO, Maria Silva de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros – USP, 1969.

FREIRE, Gilberto. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Edição crítica de Guillermo Giucci, Enrique Larreta, Edson Fonseca. Paris: Allca XX, 2002. (Coleção Archivos).

GINZBURG, Carlo. **A micro história e outros ensaios**. Lisboa: DIFEL, 1990.

GOVERNO FEDERAL, MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA, **BRASIL**, 2022

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

GUIMARÃES, Elione Silva. **Múltiplos viveres de afrodescendentes na escravidão e no pós- emancipação: família, trabalho, terra e conflito** (Juiz de Fora - MG, 1828 - 1928). São Paulo: Annablume, 2006b.

LARA, Silvia Hunold. **Campos da Violência. Escravos e senhores na Capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LARA, Silvia Hunold; Mendonça, Joseli M. N. (Ed.). **Direitos e Justiças no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

LIMA, Roberto Kant de. Saber jurídico e direito à diferença no Brasil: questões de teoria e método em uma perspectiva comparada. In: **Ensaio de Antropologia e de Direito**. 2. tir. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2009. p. 89-126.

LIMA, Roberto Kant. **A polícia da cidade do Rio de Janeiro. Seus dilemas e paradoxos**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

LIMA, Juliana Domingos. Entrevista. Lia Vainer Schucman: “Se tem um país que é supremacista branco é o Brasil”. **Portal Geledés**, 2020. Disponível em https://www.geledes.org.br/lia-vainer-schucman-se-tem-um-pais-que-e-supremacista-branco-e-o-brasil/?gad_source=1&gad_campaignid=1495757196&gbraid=0AAAAADnS6iDZiyfrK-0BmFmsYq3NtWutG&gclid=CjwKCAjwz_bABhAGEiwAm-P8YfiBitocj7-CqZjbmPRDiH8ZIB7mYEvch8MCoK5O2hQs3djGXQVAmhoCUCAQAvD_BwE. Acesso em 11/05/2025.

LOCHE, Adriana. A Letalidade da Ação Policial: parâmetros para análise. **Revista do Programa de Pós-graduação e Pesquisa em Sociologia da Universidade Federal de Sergipe**, n. 17, p. 39-56, jul. Dez. 2010.

MACHADO, E. P.; CARDOSO, F.; NORONHA, C. V. No olho do furacão: brutalidade policial, preconceito racial e controle da violência em Salvador. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 19-20, 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20954>. Acesso em 02/03/2025. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20954>.

MARTINS, Marcelo Thadeu Quintanilha. **A civilização do delegado. Modernidade, polícia e sociedade em São Paulo nas primeiras décadas da República, 1889-1930**. Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. No exercício de atividades comerciais, na busca da governabilidade: D. Pedro de Almeida e sua rede de potentados nas minas do ouro durante as duas primeiras décadas do século XVIII. In: Fragozo, João L.R. ET alii (org.). **Conquistadores e negociantes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira**, 2007, p 195-222.

MATTOS, Hebe. História e movimentos sociais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion.; VAINFAS, Ronaldo (ORG.). **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (orgs.). **Passados presentes**. Rio de Janeiro: Laboratório de História Oral e Imagem, Universidade Federal Fluminense (LABHOI/UFF), 2005-2011. Coletânea de quatro DVDs.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha; GURAN, Milton (orgs.) **Inventário dos Lugares de Memória do Tráfico Atlântico de Escravos e da História dos Africanos Escravizados no Brasil**. 1ª. ed. Niterói: PPGH - UFF, 2014.

MISSE, Michel. Crime, Sujeito e sujeição criminal: Aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria “bandido. **Revista Lua Nova**, São Paulo, 79, 2010. p-p: 15-38.

MISSE, Michel. Crime e violência no Brasil contemporâneo: estudos de sociologia do crime e da violência urbana. Rio de Janeiro, **Lumen Juris**, 2006.

MISSE, Michel. Sujeição criminal. In: Lima, R. S.; Ratton, J.L.; Azevedo, R. G. **Crime, Polícia e Justiça no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014 p. 204-212.

MONJARDET, D. **O que faz a polícia: Sociologia da força pública**. São Paulo: Edusp, 2002.

MULLER, Tania M. P. Livro didático, educação e relações étnico-raciais: o estado da arte. **Educar em Revista. Curitiba**, v.34, n. 69, p.77 - 95, mai/jun.2018.

OLIVA, Anderson. **Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no mundo Atlântico (1990- 2005)**. Tese (Doutorado em História). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

OLIVEIRA Jr., Emanuel Nunes. Políticas públicas e estratégias de controle da ação letal das instituições policiais no Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 6, n. 1, p. 28-47, fev. Mar. 2012.

OLIVEIRA, Rodrigo. **Bandoleiros na História do Brasil: dos “mantiqueiras” à quadrilha dos “sete orelhas”**. Editora Prismas, Curitiba, 2018.

OLIVEIRA, Rodrigo. **Bandos armados nas Minas Gerais :redutos de dominação bandoleira e poder local nos sertões mineiros setecentistas (1760-1808)**. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), BH, 2014. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/47336>.

OLIVEIRA, Rodrigo. **“Mão de Luva” e “Montanha”: bandoleiros e salteadores nos caminhos de Minas Gerais no século XVIII (Matas Gerais da Mantiqueira: 1755 1786)**. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2008. Disponível em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2927>.

PAIXÃO, Antônio Luiz. Crime, controle social e consolidação da cidadania. In: REIS, F. & O'DONNELL, G. (eds.). **A democracia no Brasil**. São Paulo, Vértice, 1988, p. 168-199.

PAIXÃO, Antônio Luiz. Segurança privada, direitos humanos e democracia: notas preliminares sobre novos dilemas políticos. **Novos Estudos CEBRAP**, 1991, 31: 131-141.

ROMEIRO, Adriana. **Corrupção e poder no Brasil: uma história, séculos XVI a XVIII**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 397, p.

PREFEITURA DE CAMPOS DOS GOYTACAZES. Campos, RJ. Disponível em <https://campos.rj.gov.br/>. Acesso em 11/05/2025.

PREFEITURA DE CAMPOS DOS GOYTACAZES. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Humano e Social. 1º Censo da População de Rua identifica pessoas vivendo nas ruas da cidade. Campos, RJ, 2023. Disponível em <https://social.campos.rj.gov.br/2023/08/08/1o-censo-da-populacao-de-rua-identifica-pessoas-vivendo-nas-ruas-da-cidade/16316/>. Acesso em 11/05/2025.

ROUNDON FILHO, E. B. Polícia e minorias: Estigmatização, desvio e discriminação. **DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 6, n. 2, p. 269-293, abr./jun. 2013.

SCHLITTLER; SILVESTRE; SINHORETO. A produção da desigualdade racial na Segurança Pública de São Paulo. **Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia**, 2014, Natal/RN. Disponível

em http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402023218_ARQUIVO_Paper_A_BA2014_Schlittler_Silvestre_Sinhoretto.pdf.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Célia Nonata da. **Territórios de mando**: banditismo em Minas Gerais, século XVIII. Belo Horizonte: Crisálida, 2007.

SILVA, VIVIAN. Guerra e Vida Errada: **Reflexões sobre representações (sociais) da violência urbana, a partir dos relatos de jovens em Santo Amaro**. Tese (Doutorado em Sociologia). UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife, 2014, 234f.

SILVÉRIO, V. R. O lugar da política de ação afirmativa na construção de um novo regime de representação negro-africano no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 30–46, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v11n1a2022-64897. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64897>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SINHORETO, Jacqueline; BATITUCCI, Eduardo; MOTA, Fabio Reis; SCHLITTLER, Maria Carolina. A FILTRAGEM RACIAL NA SELEÇÃO POLICIAL DE SUSPEITOS: SEGURANÇA PÚBLICA E RELAÇÕES RACIAIS. In: FIGUIREDO, I.S; LIMA, C. do S.L; BAPTISTA, G.C. (Eds). **Segurança Pública e Direitos Humanos: Temas Transversais**. Brasília: Ministério da Justiça. SNSP, 2014, v.5.

SOUZA, Jessé. **A modernização seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

SOUZA, Laura de Mello e. Teoria e prática do governo colonial: Dom Pedro de Almeida, conde de Assumar. In: **O SOL E A SOMBRA**: política e administração na América portuguesa do século XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 185-283.

SOUZA, Mônica Lima. História, patrimônio e memória sensível: o Cais do Valongo no Rio de Janeiro. **Outros Tempos**, v. 15, p. 98-111, 2018.

VEIGA, Edison. “No Brasil, mistura nunca foi sinal de igualdade”. Entrevista com Lilia Moritz Schwarcz. **Instituto Humanista UNISINOS**. São Leopoldo, RS. Disponível em <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/645064-no-brasil-mistura-nunca-foi-sinal-de-igualdade-entrevista-com-lilia-moritz-schwarcz>. Acesso em 12/05/2025.

ZALUAR, Alba. Etos guerreiro e criminalidade violenta. In: **Crime, polícia e justiça no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014.

ZALUAR, Alba. Violência e crime. In: Miceli, S. (org). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. São Paulo: ANPOCS/Sumaré, 1999.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ZALUAR, Alba. **Integração perversa. Pobreza e tráfico de drogas**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ZILLI, L. F.; COUTO, V. A.; FIGUEIRO, A. M.; BATITUCCI, E. C.; MARINHO, K. R. L.; CRUZ, M. V. G. Letalidade e vitimização policial em Minas Gerais: Características gerais do fenômeno em anos recentes. **REVISTA BRASILEIRA DE SEGURANÇA PÚBLICA**, v. 14, p. 46, 2020.


VEIGA, Edson. No Brasil, mistura nunca foi sinal de igualdade. Entrevista SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Instituto Humanitas UNISINOS**, São Leopoldo, RS. Disponível em <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/645064-no-brasil-mistura-nunca-foi-sinal-de-igualdade-entrevista-com-lilia-moritz-schwarcz>. Acesso em 07/05/2025.

REFÚGIO E ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO: UMA REVISÃO CRÍTICA

Gustavo Marques de Oliveira, Kelly Cristina Brandão da Silva

Resumo: O refugiado experiencia uma série de rupturas identitárias, culturais e sociais, decorrentes de guerras, perseguições e violências, afetando diretamente seus projetos de vida. Nesse sentido, o ensino superior pode ser um caminho à hospitalidade, à autonomia, à liberdade e ao direito a ter direitos. Entretanto, os efeitos do neoliberalismo, não apenas como modelo econômico, mas como produtor de sofrimento social, exclusão e individualização, impõem barreiras significativas à inclusão plena do refugiado no ensino superior. Este artigo tem como objetivo compreender, no contexto neoliberal, as experiências de inclusão e exclusão vivenciadas por estudantes em situação de refúgio e migrantes em vulnerabilidade no ambiente universitário. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica acerca dessas experiências e uma análise crítica acerca desse fenômeno, no contexto neoliberal. Conclui-se que os impactos neoliberais na universidade incluem a desvalorização cultural, a mercantilização da força de trabalho do refugiado e a necessidade de um projeto social compartilhado.

Palavras-chave: Universidade. Refúgio. Neoliberalismo.

G. M. Oliveira (). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, Brasil.
E-mail: gumarques.oli@gmail.com

K. C. B. da Silva (). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 7)”, publicado pela Reconnecta Soluções Educacionais em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

As migrações com o objetivo de refugiar-se são colocadas em evidência após a segunda guerra mundial, uma vez que, apesar de o deslocamento humano ser um processo ancestral, é a partir desse momento que o tema se torna central devido às violações de direitos que permearam aquele momento histórico (Mendo et al., 2022).

A pessoa refugiada é aquela que:

temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele (ACNUR, 1951, p. 2).

No Brasil, os principais direitos dos solicitantes de refúgio e refugiados foram incluídos na Lei 9.474/1997, demarcando um grande avanço na temática de proteção (Ramos; Rodrigues; Almeida, 2021). A partir desse momento, é instituído o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), com o propósito de estabelecer os critérios que fundamentam o reconhecimento da condição de refugiado no território brasileiro (Jubilut, et. al. 2021). Entretanto, apesar dos diferentes processos que têm como objetivo atender às demandas dessa parcela da população, compreende-se que essas pessoas, sendo elas portadoras de vistos humanitários, com status formal de refugiados ou não, podem permanecer frequentemente em situação de vulnerabilidade econômica, social e psíquica, decorrente de constantes exclusões e segregações (Kehl, 2019).

Caponi e Daré (2020) analisam o novo arranjo do trabalho promovido pelo modelo neoliberal, no qual a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso recai exclusivamente sobre o indivíduo, desconsiderando as condições estruturais e contextuais em que este está inserido. Sendo assim, os efeitos do neoliberalismo são percebidos não apenas nas regras, instituições e direitos, mas também nas relações sociais, nos modos de se viver e na subjetividade (Dardot; Laval, 2016). A existência humana passa a ser configurada a partir dos ditames neoliberais, influenciando tanto os comportamentos individuais quanto as formas de relacionamento consigo mesmo e com os outros. Dessa forma, a competição generalizada e a luta econômica norteiam os laços sociais de modo a orientar a vida do sujeito de acordo com o modelo mercadológico, ou seja, sob o funcionamento de uma empresa (Dardot; Laval, 2016).

Sob essa perspectiva, Safatle, Silva Junior e Dunker (2021) afirmam que o sofrimento na atualidade é gerado e gerenciado pelo neoliberalismo, uma vez que nele é proposto uma forma de individualização embasado no modelo empresarial. Os autores explicam que, assim como uma empresa, o sujeito deve ser apreendido, dirigido e avaliado de forma individualizada, ou seja, assumindo a responsabilidade sobre si mesmo.

Dessa forma, o modelo neoliberal pode ser concebido para além de uma ideologia política ou econômica, visto que se apresenta, antes de tudo, como uma racionalidade que constitui e orienta não apenas as práticas governamentais, bem como os modos de agir e pensar dos próprios indivíduos (Dardot; Laval, 2016). Assim, as diferenças que caracterizam o outro e o que é alheio a si mesmo não são passíveis de reconhecimento e admiração, uma vez que o sujeito da atualidade é incapaz de descentrar-se de si. O outro é apenas uma ferramenta para o engrandecimento da autoimagem, podendo ser facilmente descartado caso não cumpra mais com a função a qual lhe foi endereçada. O projeto social compartilhado não

faz mais parte do objetivo social, sendo substituído por formas de eliminação do sujeito que obstaculiza a extração de satisfação individual. (Birman, 2019)

O refúgio, por sua vez, não se isenta das consequências neoliberais do sofrimento, uma vez que, segundo Ferreira, Lodetti e Borges (2021), as habilidades dos refugiados são constantemente subestimadas e subutilizadas, estando esses sujeitos, muitas vezes, expostos à precarização laboral, salarial e social. Nesse sentido, o ensino superior pode ser um importante caminho para a recuperação da dignidade da vida de pessoas em situação de refúgio, na medida em que o ingresso na universidade possibilita a hospitalidade, a autonomia, a liberdade e o direito a ter direitos (Rodrigues, G., 2021).

A hospitalidade, na universidade, pode ser compreendida como o acolhimento da pessoa em situação de refúgio, ou migrante em situação de vulnerabilidade, para além de sua utilidade no meio social em que se insere, mas por sua condição humana. Dessa forma, o estatuto formal que baliza as condições e direitos voltados a essa população são ultrapassados, visto que a educação como hospitalidade tem como objetivo a proteção e a dignidade humana, de forma inclusiva, abrangente e desconstrutiva. A educação, enquanto prática de autonomia, parte do reconhecimento de que a experiência do refúgio é atravessada por desafios relacionados à inserção em uma sociedade e cultura cujos atributos e referenciais culturais, linguísticos e simbólicos muitas vezes não correspondem, nem tampouco acolhem ou compreendem plenamente a vivência do sujeito. Nesse sentido, o acesso ao ensino superior configura-se como um espaço potencial para a (re)construção de seu lugar no novo contexto social, possibilitando a retomada da autonomia, da dignidade e do protagonismo, tanto em sua trajetória pessoal quanto coletiva. A educação como liberdade pode ser entendida como a possibilidade de reinserção socioeconômica, em que o ingresso na universidade possui um importante papel. Por fim, compreender a educação como um direito a ter direitos implica o reconhecimento de que o acesso ao ensino superior possibilita o acolhimento, a integração e a criação de novas possibilidades de sustento para pessoas em situação de refúgio (Rodrigues, G., 2021).

Temer (2019) destaca que a inserção da temática do refúgio e de pessoas refugiadas no ambiente universitário é de extrema importância para a promoção da inclusão dessa população no país de destino. Além disso, é um meio essencial para a garantia de direitos essenciais e condição de vida, como a dignidade, autossuficiência, empoderamento, maior participação na sociedade civil, desenvolvimento da resiliência e exercício da democracia.

A Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) é uma importante instituição de garantia de direitos vinculado ao acesso à educação superior, uma vez que tem o objetivo de garantir o direito internacional humanitário, o direito internacional dos direitos humanos e o direito internacional dos refugiados por meio da inclusão, educação protetiva e pesquisa com a finalidade de acolher e garantir o acesso de pessoas refugiadas na universidade. Ademais, a CSVM tem a finalidade de instruir e capacitar acadêmicos e estudantes acerca do tema, para garantir a inserção e a recepção de refugiados no ambiente acadêmico (ACNUR, 2024).

Rodrigues (2019), ao entrevistar estudantes em situação de refúgio, observou que a concepção de que esses alunos enfrentam dificuldades semelhantes às dos estudantes nativos no ensino superior não se sustenta. Os relatos evidenciam a existência de diferenças significativas de ordem socioeconômica, cultural e linguística, mesmo diante de bons desempenhos acadêmicos e de uma dedicação constante ao aprendizado da língua e da cultura brasileiras. O autor evidencia o sentimento de ambivalência de alguns entrevistados, uma vez que a oscilação entre o pertencimento e a diferença, tanto em relação aos seus pares, quanto à comunidade acadêmica, se faz presente.

Além disso, Rodrigues (2019) evidencia o frequente conflito identitário vivenciado por pessoas em situação de refúgio no contexto acadêmico, relacionado a marcadores como a condição de refugiado, a racialização (como ser uma pessoa negra) e a nacionalidade. Esses

fatores geram um sentimento ambivalente de, ao mesmo tempo, pertencer e não pertencer ao ambiente universitário. Tais aspectos da experiência acadêmica são novamente ressaltados ao considerar que, segundo Silva e Verástegui (2023), refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade enfrentam não apenas barreiras linguísticas, mas também dificuldades associadas à documentação, à regularização migratória e ao acesso ao mercado de trabalho — evidenciando o caráter interseccional que marca a vivência do estudante refugiado.

A experiência do refugiado ou imigrante em situação de vulnerabilidade é expressivamente atravessada por barreiras estruturais, seja dentro ou fora da universidade. C. Rodrigues (2021) expõe que essa concepção é decorrente da exclusão e silenciamento do estudante que está inserido nesse recorte, uma vez que o sistema moderno-colonial submete o corpo, a língua e o conhecimento do estudante refugiado a processos de racialização. Diante disso, é compreensível, seguindo a perspectiva de Bertoldo e Redin (2021), que as vivências desses estudantes revelem o não-lugar e a constante provisoriidade da pessoa refugiada. Os autores apontam que os estudantes em situação de refúgio estão em um processo de hospitalidade condicionada, devido à redução de sua existência a uma força de trabalho passageira e provisória. Sob essa perspectiva, a negação de sua existência, de seus saberes, sua cultura e sua língua é posta em evidência no momento em que não atendem mais às demandas do meio acadêmico, impossibilitando a experiência de um corpo real na universidade. Como consequência, o lugar que pode ser ocupado por essas pessoas é inexistente, sem a perspectiva de um vir-a-ser no meio acadêmico.

Nessa concepção, o presente estudo tem como objetivo compreender, no contexto neoliberal, as experiências de inclusão e exclusão vivenciadas por estudantes em situação de refúgio e migrantes em vulnerabilidade no ambiente universitário.

PERCURSO METODOLÓGICO

Com base no objetivo proposto, foi realizada, inicialmente, uma revisão bibliográfica acerca das experiências de inclusão e exclusão de universitários em situação de refúgio e migrantes em vulnerabilidade. Para tanto, foram utilizadas as bases CAPES, LILACS, PubMed, SciELO e Web of Science, bem como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) para o levantamento do material a ser revisado. Foram utilizados os descritores “universitários”, “universidade”, “refugiados”, “migração”, “políticas públicas” e “ações afirmativas”, conectados pelo operador booleano “e” ou “and”. Os trabalhos considerados foram apenas aqueles publicados em língua portuguesa.

Inicialmente, foram selecionados 53 trabalhos. Após a exclusão de 9 trabalhos duplicados, os 44 restantes estavam assim divididos: 27 artigos, 13 dissertações e 4 teses. Após a leitura do material, foram considerados, devido à pertinência ao objetivo da pesquisa, 11 trabalhos, divididos entre 9 artigos, 1 dissertação e 1 tese.

Por fim, foi feita uma análise do material acerca das experiências de inclusão e exclusão de estudantes universitários, no contexto neoliberal, com ênfase na produção de sofrimento, exclusão e individualização.

DESAFIOS DA INCLUSÃO UNIVERSITÁRIA DE PESSOAS REFUGIADAS

As ações de acolhimento à população refugiada e solicitantes de refúgio nas universidades têm aumentado, como é o caso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana UNILA, que desenvolve diversas ações de acolhimento à essa população, como o apoio à regularização da permanência do migrante em território brasileiro, a abertura de contas bancárias e orientações relacionadas ao acesso à saúde (Yatim, 2020).

Nóbrega, Rosa e Pulino (2022), por sua vez, apresentaram o Projeto Raízes da Universidade de Brasília, cujo objetivo foi promover um programa de tutoria entre alunos veteranos e os ingressantes de modalidades especiais, como indígenas, refugiados e estrangeiros, principalmente por meio do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Apesar de dificuldades como a situação financeira dos tutorandos e a desconfiança entre os grupos de alunos, os efeitos do programa foram notáveis, como o desenvolvimento pessoal, o sentimento de pertencimento, as trocas interculturais e a desconstrução de preconceitos, apesar dos desafios enfrentados, como a falta de reconhecimento e apoio da instituição e dos cursos em que os estudantes estão matriculados (Nóbrega; Rosa; Pulino, 2022).

Entretanto, as experiências de universidades que têm um efetivo processo de acolhimento da população refugiada, como é o caso da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), não eximem as experiências de racismo e xenofobia sofridas pelos migrantes, apesar de as ações permearem o ambiente universitário e auxiliar a integração do estudante à universidade (Peres; Cerqueira-Adão; Fleck, 2022).

É notável que a vivência das pessoas em situação de refúgio e migrantes em vulnerabilidade são atravessadas por diversas barreiras, tanto dentro quanto fora do ambiente acadêmico, como o idioma, a situação econômica, moradia adequada, suporte familiar, ausência de documentação, dificuldades de validação e reconhecimento de diplomas, e a falta de informações relacionadas às possibilidades de ingresso. Sob essa perspectiva, iniciativas e políticas como o processo seletivo específico, aulas de português para refugiados, assistência jurídica e psicológica, entre outros, têm sido pensadas e efetivadas como resposta a essas demandas (Temer, 2019).

Contudo, o caminho a ser percorrido ainda é extenso, segundo a autora, tendo em vista as experiências de xenofobia e preconceito vivenciadas pelos migrantes. Sob essa perspectiva, se faz necessário o destaque do tema do refúgio nas universidades, além de fomentar o debate, não apenas em universidades públicas, mas também em instituições particulares, visto que a proteção dos direitos humanos não é responsabilidade exclusiva do estado, mas uma missão partilhada com instituições privadas e a sociedade como um todo (Temer, 2019).

O relato de um participante haitiano em um estudo realizado por Ferreira et al. (2022) evidencia as marcas de uma identidade híbrida vivida pelos estudantes em situação de refúgio, ou seja, localiza-se em uma posição intermediária entre a cultura de seu país de origem e de destino. Segundo o estudante, para que possa aprender a falar português deve esquecer sua língua materna, ou seja, mesmo com seus colegas de trabalho haitianos faz o uso apenas do idioma falado no Brasil. Além disso, os estudantes se deparam com o desafio de viver em uma sociedade desigual, em que experienciam não apenas episódios de racismo, como também anseiam por voltar ao país de origem com o intuito de oferecer contribuições à sua sociedade (Ferreira et al. 2022).

Peres, Cerqueira-Adão e Fleck (2023), ao analisarem a trajetória migratória dos estudantes haitianos das universidades federais brasileiras da região Sul do país, compartilham uma perspectiva similar dos autores supracitados, ao compreenderem que além de dificuldades enfrentadas nos países de origem, a migração ao Brasil é em sua maioria motivada pela possibilidade de conclusão dos estudos em universidades brasileiras. Com base no exposto, evidencia-se o reconhecimento das políticas de acesso universitário adotadas pelas instituições de ensino superior como oportunidade de uma melhor condição de vida. Entretanto, as condições de vida dos imigrantes muitas vezes não se diferem muito das de onde migraram, na medida em que enfrentam dificuldades como acesso à moradia, saúde e emprego, o que coloca o preconceito, xenofobia e racismo como atravessamentos centrais em suas vidas no país de destino.

Diante dessa perspectiva, os autores apontam a urgência do apoio institucional aos estudantes migrantes, com o intuito de abranger contextos que extrapolam os muros educacionais, ou seja, no auxílio relacionado ao acesso à saúde e trabalho por exemplo, o que é sugerido pelos próprios estudantes, ao proporem a implementação de ações que facilitem a inserção profissional nas áreas de interesse relacionadas ao curso, como programas de estágio, com vistas a prevenir o ingresso em trabalhos precarizados (Peres, Cerqueira-Adão e Fleck 2023).

Considerando a educação como uma oportunidade de migração e uma alternativa ao processo tradicional de acolhimento e reconhecimento de refugiados, Bertoldo (2024) destaca que a falta de familiaridade, por parte da sociedade civil, das universidades e dos governos, com essa modalidade de recepção constitui uma das barreiras iniciais a ser superada no contexto do refúgio. Nesse sentido, muitas das iniciativas e oportunidades educacionais e laborais destinadas a refugiados são direcionadas exclusivamente àqueles que já se encontram em território brasileiro, o que restringe o alcance dessas ações e contribui para a invisibilização das populações ainda residentes em seus países de origem.

Sá, Silva e Bispo (2022) exemplificam outra problemática ao analisarem as políticas de cotas da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Os autores compreenderam que, diferentemente da UFBA, a política da UFSB destina vagas apenas a refugiados, não abrangendo solicitantes de refúgio, portadores de vistos humanitários e apátridas. Não obstante, uma das exigências da UFSB para o ingresso de refugiados é seu prévio percurso pela rede pública de educação básica em seu país de origem, destacando-se algumas barreiras, uma vez que as pessoas em situação de refúgio podem não possuir seus documentos escolares, pois os sistemas educacionais do país de origem não são os mesmos do brasileiro e a condição financeira do candidato pode ter sido comprometida diante de perseguições políticas.

Além disso, é comum, como afirmam Ferreira, Lodetti e Borges (2021), que os imigrantes forçados tenham suas habilidades subestimadas e subutilizadas, além de correrem o risco de utilizarem seus conhecimentos em trabalhos com remuneração precária ou mesmo isentos de pagamento. O desejo de retomada de seus percursos profissionais se faz presente, mesmo em contexto de políticas públicas de acesso ao ensino superior insuficientes, e do sentimento de não-lugar profissional.

Santos (2007) afirma que a sociedade é atravessada por um sistema de separação cultural, epistêmico e social, compreendido como “linhas abissais”. A abissalidade estabelece uma divisão entre os sujeitos reconhecidos em sua subjetividade, identidade, epistemologias e direitos; e os povos a quem esses atributos foram negados, resultando em processos de invisibilização e exclusão.

Dessa forma, fundamentando-se no pensamento do autor supracitado, C. Rodrigues (2021) relaciona a escassez de universidades que concedem vagas para refugiados e migrantes como decorrência das abissalidades moderno-coloniais, uma vez que, além de não serem todas as IES que possuem políticas de acesso universitário por meio de processo seletivo especial à essa população, cada instituição possui seus critérios para distinção de quem está apto ao ingresso no ensino superior, baseando-se em nacionalidade, aspectos sociais e linguísticos.

A autora percebe, sob lentes decoloniais, essa abissalidade como a definição de linhas no ambiente universitário que determinam quem pode ser validado e aceito no ensino superior, tomando como marcadores o corpo e a nacionalidade. Sendo assim, o direito à educação é regido sob os ditames do ideal corporal, em que o acesso ao ensino é limitado e priorizado de acordo com determinadas nacionalidades. Ao estabelecer como critério de seleção à graduação e pós-graduação, aqueles que possuem status legal de refugiado no país,

o fenômeno supracitado é posto em evidência, uma vez que aqueles que estão em processo de solicitação, aguardando os prazos governamentais, são marginalizados (Rodrigues, C., 2021).

Por meio de entrevistas com estudantes em situação de refúgio e imigrantes, Bertoldo e Redin (2021) enfatizam a posição contraditória em que essa população se encontra, uma vez que, apesar de a política de ingresso para imigrantes e refugiados na UFSM, estudada pelas autoras, representar uma oportunidade de acesso ao ensino e compreender os entraves estruturais vividos por esses sujeitos, a prática cotidiana aponta ao sentimento de não pertencimento e constante provisoriade. Além de terem suas línguas, culturas e saberes desvalorizados, lhes são exigidos que, por meio da competência acadêmica e domínio da língua portuguesa, justifiquem sua presença no ambiente acadêmico. O fenômeno evidencia a invisibilidade desse público no espaço universitário, estruturado por padrões racialmente brancos, científica e culturalmente ocidentalizados, colocando-os em posição de contrassenso diante da pretensão de homogeneidade branca.

Nesse cenário, o estrangeiro denuncia práticas racistas e xenofóbicas, tanto institucionais quanto interpessoais, por sua representatividade não ocidental, situado no limiar entre o acolhimento e o distanciamento, ou seja, é eventualmente aceito, entretanto com muitas ressalvas (Bertoldo; Redin, 2021).

O questionamento do imigrante em relação a sua própria identidade, como afirmam Ferreira, Lodetti e Borges (2021), é o destino dos esforços para o encaixe social ao ter sua cultura, história, habilidades e intelectualidade desvalorizados e apagados. O mal-estar é encontrado, no sujeito que migra involuntariamente, diante do sentimento de não pertencer, ou seja, do não-lugar social e existencial (Ferreira; Lodetti; Borges, 2021). Sendo assim, os autores afirmam que o aprendizado da língua do país de destino é compreendido como um imperativo, para que os impactos do choque cultural sejam reduzidos, oportunizando a integração acadêmica e o exercício profissional.

C. Rodrigues (2021) coloca em evidência as divisões coloniais acadêmicas ao exprimir a relação da universidade com as práticas de linguagem dos estudantes estrangeiros, em especial, o falante negro. A autora afirma que não há destinos possíveis ao conteúdo das expressões linguísticas e saberes do falante negro estrangeiro, exprimindo a criteriosa e condicionada legitimização dos corpos, atingindo a racialização da língua. O fenômeno descrito revela a abissalidade determinante do silenciamento e apagamento da voz negra e estrangeira.

Essas relações sociais que arquitetam a divisão, a exclusão e o apagamento oferecem ao estudante negro que perpassa o ambiente universitário colonial, o sentimento de não pertencimento, uma vez que sua presença no espaço dos corpos brancos da instituição não é legitimada e reconhecida. Permeado por essa concepção, o estudante teoriza que quanto mais se empenhar no aprendizado da língua que se fala na universidade, mais altas serão suas chances de ter sua presença e sua fala validadas (Rodrigues, C., 2021).

Por conseguinte, a inanição social do refugiado, ou seja, a falta de oportunidades de inserção social, profissional e acadêmica, é arquitetada pelo mau funcionamento dos mecanismos de integração destinados à essa população, para que se mantenha e preserve o status quo de uma camada social protecionista. Sob essa perspectiva, a inclusão universitária é fundamental para que seja resgatada a identidade negada pelo processo do deslocamento forçado, ofertando a possibilidade de busca de um lugar possível de reencontro de suas antigas projeções de si, em conjunto com a sensibilidade e acolhida no ensino superior (Ferreira; Lodetti; Borges, 2021).

REFÚGIO NA UNIVERSIDADE EM TEMPOS NEOLIBERAIS

Uma vez que o neoliberalismo pode ser compreendido para além de um sistema econômico, é possível alcançar o entendimento do sistema neoliberal como uma racionalidade que orienta os modos de viver, de pensar e de se relacionar (Dardot; Laval, 2016). Sendo assim, o sucesso e o fracasso são individualizados, não se considerando os processos sociais aos quais o sujeito está submetido (Caponi; Daré, 2020). Sob essa perspectiva, refugiados e migrantes em situação de risco são frequentemente requisitados a se adaptar e justificar os motivos de sua permanência por meio da performatividade, seja ela linguística, cultural ou acadêmica. A universidade, apesar de ser um ambiente de construção do conhecimento, não está isenta do funcionamento e dos ditames neoliberais, uma vez que é uma instituição humana compreendida em seu contexto sócio histórico. Dessa forma, a compreensão do neoliberalismo pode ser feita sob alguns eixos.

Birman (2019) explica que as diferenças que caracterizam o outro e aquilo que é alheio a si mesmo não são, na sociedade atual, reconhecidas e admiradas, tendo em vista a incapacidade de descentralização de si, proposta pelo neoliberalismo. Sendo assim, o outro é compreendido como apenas uma ferramenta para a satisfação própria, distanciando as subjetividades de um projeto social compartilhado. Dessa forma, a sensação de não pertencimento é constantemente experimentada pela população refugiada na universidade e na sociedade em geral, uma vez que sua cultura, habilidades, história e intelectualidade são desvalorizadas, acarretando em uma inclusão condicionada e submetida ao estudo da língua e da cultura do país em que se refugia (Ferreira; Lodetti; Borges, 2021; Rodrigues, C., 2021). Além disso, o sentimento de não pertencimento e constante provisoriedade, apontados por Bertoldo e Redin (2021), dialogam com a concepção do descarte daquele que não cumpre mais sua função para a satisfação do sistema neoliberal.

Uma vez que o mal-estar dos sujeitos refugiados e racializados é transformado em um problema individual, a noção de gestão individualizada do sofrimento no contexto neoliberal, proposta por Safatle, Silva Junior e Dunker (2021) é colocada em evidência. Sendo assim, a adaptação daquele que busca por refúgio em um novo país é, muitas vezes, compreendida como uma responsabilidade particular, ou seja, o domínio da língua, da cultura e do que se fala na universidade é objetivo individual do estudante refugiado, gerando o sentimento de não pertencimento arquitetado pela lógica neoliberal (Ferreira; Lodetti; Borges, 2021). A individualização do sujeito retira o caráter social de práticas xenofóbicas, racistas e preconceituosas, colocando o sujeito como o centro de seu sofrimento.

Embora existam políticas de inclusão, o cotidiano dos refugiados é marcado por manifestações de racismo, xenofobia e preconceito, decorrentes de suas representações não ocidentais, o que os posiciona em uma condição liminar entre o pertencimento e a exclusão (Bertoldo; Redin, 2021). Essa dicotomia denuncia o funcionamento neoliberal, pois o refugiado é invisibilizado, diante dos padrões brancos, eurocientíficos e culturalmente ocidentalizados, estruturais da universidade (Bertoldo; Redin, 2021), o que os coloca na contramão do que se espera do sujeito forjado pelo neoliberalismo. Dessa maneira, o estudante em situação de refúgio nega sua cultura, sua língua e sua história, para que possa ter a possibilidade de ser reconhecido entre seus pares. Sob essa perspectiva, a diversidade não é almejada e desenvolvida, uma vez que desafia os limites e as construções neoliberais, além de ir na contramão dos padrões científicos brancos, oferecendo nada menos que a constante provisoriedade, a exclusão e o não-lugar à temática do refúgio no ambiente acadêmico.

Linguagem como dispositivo de controle e exclusão

A língua é uma das formas de inclusão do estudante estrangeiro na universidade e na sociedade. Entretanto, ela pode ser um importante divisor das relações sociais vividas pelos

refugiados, uma vez que evidencia a dicotomia entre a comunidade acadêmica e a população estudada. Dessa forma, as diferentes línguas faladas pelos estudantes não são validadas, uma vez que, para serem inseridos e legitimados no meio acadêmico, a língua e a voz negra e estrangeira devem ser silenciadas (Rodrigues, C., 2021). Assim, a exclusão, a restrita legitimação e a racialização fazem parte da dinâmica neoliberal dentro da universidade, visto que a língua pode ser uma via de descarte do sujeito que não cumpre mais a função de satisfação das demandas neoliberais (Birman, 2019). Ao terem suas línguas invisibilizadas, lhes são negados não apenas o conjunto de símbolos e significados de suas culturas, bem como a possibilidade de estabelecimento de laço social, inserção e acolhimento.

Consequentemente, torna-se imperativo o aprendizado da língua para que ocorra a inclusão acadêmica do refugiado (Ferreira; Lodetti; Borges, 2021), orientando, assim, sua experiência, subjetividade e existência para que este se adeque aos parâmetros da homogeneidade branca (Bertoldo; Redin, 2021; Dardot; Laval, 2016). Sob essa perspectiva, a integração ao ambiente acadêmico é regida sob os ditames sociais coloniais, visto que grande parte da história do sujeito é negada para que a inserção se torne viável. O padrão branco tem sua expressão na racialização da língua e, consequentemente, na subjetividade do sujeito. Ou seja, é por meio da língua que a homogeneidade branca se torna possível (Bertoldo; Redin, 2021).

O importante relato do estudante haitiano coletado por Ferreira et al. (2022) evidencia como o neoliberalismo se apresenta como um dispositivo de controle e exclusão. O estudante, ao afirmar que deve abandonar sua língua materna para que possa se enquadrar na sociedade em que se encontra, demonstra a individualização neoliberal, descrita por Caponi e Daré (2020) e por Safatle, Silva Junior e Dunker (2021). O sucesso ou o fracasso de sua inclusão é inteiramente responsabilidade do sujeito, condicionado pela dedicação ao estudo da língua, sem levar em conta o caráter racista e desigual que estrutura a sociedade. Compreende-se, portanto, a língua como um instrumento de controle da subjetividade e da experiência do estudante em situação de refúgio, na medida em que sua trajetória passa a ser orientada pelas diretrizes neoliberais para o reconhecimento de si e a construção de sua identidade.

Mercantilização do Corpo e da Força de Trabalho Migrante

De acordo com a concepção de Birman (2019), acerca do reconhecimento condicionado do outro, se torna possível a compreensão dos motivos pelos quais os refugiados, frequentemente, têm seus conhecimentos subvalorizados e ingressam em trabalhos precarizados (Ferreira; Lodetti; Borges, 2021), além de viverem em uma constante provisoriade, como afirmam Redin e Bertoldo (2021). Muitas vezes, a subvalorização do conhecimento da população refugiada está sob a égide da mercantilização do corpo do outro, em que apenas a força de trabalho é aceita nos ambientes laborais e educacionais, podendo ser descartados os atributos que não são de interesse mercadológico ou acadêmico. Dessa forma, grande parte da história, das vivências e dos conhecimentos dos migrantes em situação de vulnerabilidade não são levados em conta no cálculo social. C. Rodrigues (2021), ao criticar a impossibilidade de pessoas que não possuem o status legal de refugiados ingressarem em algumas instituições de ensino, expõe a desvalorização do conhecimento e da cultura do migrante em situação de vulnerabilidade.

Sob essa perspectiva, o acesso à educação é garantido, em sua maioria, àqueles que supostamente poderiam suprir as exigências mercadológicas, ou seja, o estudante refugiado é reduzido apenas à sua força de trabalho. Assim, o refugiado é inserido em um contexto de competição generalizada, inserindo-se no laço social universitário de acordo com o modelo empresarial (Dardot; Laval, 2016). O estudante deve, assim como uma empresa, gerenciar seu conhecimento de acordo com aquilo que lhe é demandado socialmente e

academicamente, como o estudo do idioma, da cultura e dos costumes do meio em que está inserido para que possa ser admitido.

C. Rodrigues (2021) aponta a existência de determinantes que definem quem pode ser validado e aceito no ambiente universitário, com base em marcadores corporais, culturais e no status legal no país. A análise da autora evidencia como a perspectiva de Dardot e Laval (2016) se materializa nas práticas institucionais, ao serem estabelecidos critérios que regulam o acesso e a inclusão no meio acadêmico. Nesse contexto, a universidade se aproxima da lógica mercadológica, uma vez que a subjetividade e a singularidade dos sujeitos passam a ser reconhecidas com base em padrões de produtividade e normatividade. A competitividade, descrita por Dardot e Laval (2016) como característica central do sistema neoliberal, manifesta-se na universidade por meio da seleção e validação de determinados corpos e nacionalidades, enquanto outros são marginalizados ou descartados. Temer (2019), ao destacar a necessidade de articular as temáticas relacionadas ao refúgio não apenas no âmbito das universidades públicas, mas também nas instituições privadas de ensino superior e na sociedade civil, propõe uma alternativa à lógica de individualização do sofrimento e das responsabilidades — marca central da formação da subjetividade no contexto neoliberal. Nessa perspectiva, os direitos humanos devem ser compreendidos como uma responsabilidade coletiva, integrando um projeto social compartilhado que ultrapassa a esfera individual e se concretiza por meio de uma rede ampla de proteção e solidariedade. Peres, Cerqueira-Adão e Fleck (2023) destacam a urgência de uma ampliação do apoio institucional aos estudantes em situação de refúgio, que vá além dos limites impostos tanto pela estrutura educacional quanto pela lógica neoliberal. Os autores defendem a necessidade de ações que envolvam, também, o acesso à saúde e ao trabalho digno, evidenciando o caráter multidimensional e social do refúgio no contexto universitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O neoliberalismo configura-se como um sistema que ultrapassa a esfera estritamente econômica, operando também como um regime de produção de subjetividades, de comportamentos, de formas de exploração e de reorganização dos laços sociais. Essa racionalidade neoliberal impõe uma lógica individualizante e competitiva que estrutura não apenas o mercado, mas também instituições como a universidade, redefinindo os critérios de pertencimento, valor e reconhecimento.

Nesse cenário, torna-se urgente problematizar a presença e a inserção da população em situação de refúgio no ensino superior, articulando os processos de migração forçada à lógica excludente do neoliberalismo e às práticas institucionais de inclusão. A atualidade da temática exige uma abordagem crítica e interseccional que considere os múltiplos atravessamentos vivenciados por refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade, reconhecendo que a inclusão universitária representa mais do que o acesso à educação — ela se configura como um caminho fundamental para o resgate da dignidade, o reconhecimento de direitos e a promoção da hospitalidade, da autonomia e da liberdade.

No entanto, para que esse potencial se concretize, é indispensável questionar os efeitos do neoliberalismo na forma como o refúgio é acolhido — ou negado — tanto dentro quanto fora da universidade. As práticas institucionais ainda operam sob uma lógica seletiva e condicional, em que a hospitalidade é parcial e o pertencimento, frequentemente negado. A presença dos estudantes refugiados é atravessada por exclusões simbólicas e materiais, expressas na desvalorização de suas línguas, culturas e saberes, bem como na ausência de políticas amplas e integradas que promovam um verdadeiro projeto social coletivo.

Assim, compreende-se que ainda há um longo percurso a ser percorrido para que a universidade se afaste de uma lógica que reproduz o modelo neoliberal e se aproxime de um

espaço realmente inclusivo, democrático e comprometido com a justiça social e os direitos humanos.

AGRADECIMENTO

Este trabalho foi realizado com o apoio da FAPESP (Processo número 23/17975-6 e processo número 24/20861-5).

REFERÊNCIAS

ACNUR. Convenção relativa ao estatuto dos refugiados. Genebra, 1951. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 23 maio 2025.

ACNUR. **Relatório anual da Cátedra Sérgio Vieira de Mello - 2024. 2024.** Disponível em: <https://www.acnur.org/br/media/relatorio-anual-da-catedra-sergio-vieira-de-mello-2024>. Acesso em: 23 maio 2025.

BERTOLDO, J. **A universidade como refúgio: o acolhimento de pessoas refugiadas no Brasil por meio de caminhos educacionais complementares.** 2024. 246 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/89414>. Acesso em: 25 maio 2025.

BERTOLDO, J.; REDIN, G. Narrativas da exclusão de migrantes e refugiados na universidade. **SER Social**, Brasília, v. 23, n. 49, p. 296–317, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/sersocial.v23i49.35802>. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/35802. Acesso em: 24 maio 2025.

BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação.** 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CAPONI, S.; DARÉ, P. K. Neoliberalismo e sofrimento psíquico: a psiquiatrização dos padecimentos no âmbito laboral e escolar. **Mediações: Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 302-320, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2020v25n2p302>. Acesso em: 25 maio 2025.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERREIRA, A. V. S.; LODETTI, M. B.; BORGES, L. M. Recomeço: o sofrimento psíquico na imigração involuntária e a política de inclusão nas universidades brasileiras. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, Brasília**, v. 29, n. 63, p. 141–158,

set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006309>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/s99gvfcvkybftRWXCpBqSRN/>. Acesso em: 24 maio 2025.

FERREIRA, L. C.; SILVA, D. J.; MELO, L. E. L.; LIMA, Y. G.; VIEIRA, A. L. F. Português como Língua de Acolhimento e os desafios do acesso a uma universidade pública no Brasil. **Letrônica**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. e41235, 2022. DOI: 10.15448/1984-4301.2022.1.41235. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/letronica/article/view/41235>. Acesso em: 23 maio. 2025.

JUBILUT, L. L. et al. Reconhecimento de status de refugiado pelo Brasil: dados dos primeiros 20 anos da Lei 9.474/97. Brasília: ACNUR Brasil, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-01/2021-relatorio-reconhecimento-status-refugia-do-20-anos.pdf>. Acesso em: 25 maio 2025.

KEHL, M.; FORTES, M. I. De uma clínica do refúgio: violência, trauma e escrita. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 520–539, jul./set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/MGzLLsWcBxdkS49mW87NC7m/>. Acesso em: 25 maio 2025.

MENDO, M. L.; FAGUNDES, A. da S.; REIDEL, T. Migração, refúgio e questão social: aproximações da particularidade brasileira. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, INTERSETORIALIDADE E FAMÍLIA, 5., 2022. **Anais [...]**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/241638>. Acesso em: 24 maio 2025.

NÓBREGA, J.; ROSA, G.; PULINO, L. O Projeto Raízes da Universidade de Brasília: compromisso social da Psicologia Escolar na educação universitária. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, e230669, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392022230669>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/KKdSRNrfFxJY4vwXF3JXFGv/?lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2025.

PERES, L. B.; CERQUEIRA-ADÃO, S. A. R.; FLECK, C. F. A educação como instrumento de mudança de país e de vida: o percurso migratório de estudantes imigrantes das universidades federais do sul do Brasil. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, v. 16, n. 3, p. [número de páginas não informado], maio 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2023.e92715>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/92715>. Acesso em: 23 maio 2025.

PERES, L. B.; CERQUEIRA-ADÃO, S. A. R.; FLECK, C. F. Integrar e acolher: o acesso de refugiados e imigrantes haitianos nas universidades. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e244344, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248244344por>. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscaador.html?task=detalhes&source=all&id=W4296843154>. Acesso em: 24 maio 2025.

RAMOS, A. de C.; RODRIGUES, G. M. A.; ALMEIDA, G. A. de (Orgs.). **70 anos da Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951-2021): perspectivas de futuro**.

Brasília: ACNUR Brasil, 2021. *E-book*. Disponível em:
<https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-01/2021-livro-70-anos-estatuto-dos-refugiados.pdf>. Acesso em: 25 maio 2025.

RODRIGUES, C. V. "**Nunca vai ser suficiente pra mim**": língua, identidade e acolhimento em experiências de alunos migrantes refugiados na Universidade Federal do Paraná. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em:
<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/66431>. Acesso em: 24 maio 2025.

RODRIGUES, C. V. Sou um corpo estranho no conjunto: narrativas de um estudante negro migrante em uma universidade brasileira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 1, p. 114-125, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8661862/26443>. Acesso em: 24 maio 2025.

RODRIGUES, G. M. A. O acesso de pessoas refugiadas ao ensino superior e o Pacto Global sobre os Refugiados: a experiência da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVm). In: RAMOS, A. de C.; RODRIGUES, G. M. A.; ALMEIDA, G. A. de (Orgs.). *70 anos da Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951-2021): perspectivas de futuro*. Brasília: ACNUR Brasil, 2021. *E-book*. p. 258–278. Disponível em:
<https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-01/2021-livro-70-anos-estatuto-dos-refugiados.pdf>. Acesso em: 25 maio 2025.

SÁ, N. C.; SILVA, J. B.; BISPO, L. V. S. Cotas para refugiados em universidades federais baianas: uma análise sobre sua efetividade e a relação com os direitos humanos . **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 233–252, 2022. DOI: [10.14393/REPOD-v11n1a2022-63810](https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n1a2022-63810). Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/63810>. Acesso em: 23 maio 2025.

SAFATLE, V.; JÚNIOR, N. da S.; DUNKER, C. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. São Paulo: Autêntica, 2021.

SILVA, V. A. F.; VERÁSTEGUI, R. L. A. Políticas de acesso para refugiados no ensino superior: o caso da universidade federal do ABC. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 32, n. jan./dez., p. 638–665, 2023. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v32ijan/dez.13853>. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/13853>. Acesso em: 23 maio 2025.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007. Disponível em:
<https://doi.org/10.4000/rccs.753>. Acesso em: 23 maio 2025.

TEMER, T. **Refúgio e ensino superior**. 2019. Dissertação (Mestrado em [área, se souber]) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7673580. Acesso em: 25 maio 2025.

YATIM, L.; DIAS, B. A.; LAGASSE, F. C.; BELINI, F. Os indígenas, os refugiados, os portadores de visto humanitário e o direito ao acesso à educação superior: um estudo de caso das ações afirmativas na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES (CONINTER), 9., 2020, Campos dos Goytacazes. **Anais [...]** Campos dos Goytacazes: UENF, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/coninter2020/296927/>. Acesso em: 24 maio 2025.

Capítulo 5

UM OLHAR SOBRE LIDERANÇA, PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS E EDUCAÇÃO NO COTIDIANO DOS TERREIROS DE UMBANDA

**Paula dos Reis Moita¹, Luziara Miranda de Novaes², Leandro Rodrigues
Nascimento da Silva³, Eliezer Gonçalves Cordeiro⁴**

Resumo: O presente trabalho traz como proposta e objetivo, através da interface comunicação e educação, refletir numa perspectiva descolonial como seria possível compreender e definir a liderança das mulheres (negras) na educação dentro de um contexto periférico e desigual. Essa análise é realizada a partir de Um olhar sobre liderança, práticas educomunicativas e educação no cotidiano dos Terreiros de Umbanda. Para isso faz uso da metodologia das escritas, narrativas de si as relacionando com processo de auto reconhecimento como liderança. Utiliza dos escritos de Patrícia Collins, Rosângela Malachias e Conceição Evaristo como referencial teórico principal. Concluindo é realizada a reflexão de toda responsabilidade que liderança e educação nesses lugares implica enquanto agente transformadora de uma sociedade, que ainda subalterniza os espaços e saberes de matriz africana e/ou afro-brasileira e o não os relaciona a uma perspectiva de educação e educomunicação.

Palavras-chave: Educação. Educomunicação. Terreiro de Umbanda. Liderança. Descoloniedade.

¹ Paula dos Reis Moita, Doutoranda em educação pelo PPGEDUC/UFRRJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- RJ, Brasil.

² Luziara Miranda de Novaes, Doutoranda em educação pelo PPGEDUC/UFRRJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- RJ, Brasil

³ Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, Doutorando em educação pelo PPGEDUC/UFRRJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- RJ, Brasil.

⁴ Eliezer Gonçalves Cordeiro, Pedagogo, RJ, Brasil.

Iniciando a conversa...

Se a dominação pode ser inevitável como fato social, é improvável que ela permaneça hegemônica como uma ideologia no interior dos espaços sociais em que as mulheres Negras falam livremente. Esse domínio de um discurso relativamente seguro, mesmo que restrito, é uma condição necessária para a resistência das mulheres Negras. Famílias estendidas, igrejas e organizações da comunidade afro-americana são espaços importantes nos quais o discurso seguro potencialmente pode ocorrer. (COLLINS, 2019)

O presente trabalho emerge através das discussões tecidas e inter cruzadas ao longo da disciplina *Tópico especial - interfaces educacionais: mulheres líderes nos contextos local e global*⁵, cursada no segundo semestre do ano de 2023, no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

A disciplina citada acima traz como proposta, através da interface comunicação e educação, refletir numa perspectiva descolonial como seria possível compreender e definir a liderança das mulheres (negras) na educação dentro de um contexto periférico e desigual, considerando inclusive que a liderança na educação não é um conceito regular nos estudos de formação de professores. Explora ainda essa liderança em espaços de educação forma escola e não escolar e também de educação não formal.

É importante demarcar os espaços de educação formal não escolar como o Terreiro de Umbanda e Candomblé, as escolas de samba, entre outros para afirmar estes enquanto locais e instituições educativas e deslocar da instituição escola a exclusividade do título de local de educação formal, pois tal afirmativa contribui para a invisibilidade e subalternização de tantos outros locais que constroem, sistematizam e promovem saberes de forma intencional e sistematizada.

Como questões de investigação são lançadas ao longo do mesmo curso as seguintes perguntas provocadoras: Quem pode ser considerado um líder em educação? Você se considera um líder?

Nesse percurso de construção, estudos e investigação, nos foi proposto como trabalho de fim de curso para a disciplina entrevistar uma mulher que considerássemos líder e foram sugeridas para início de conversa três perguntas:

- ✓ Você se considera uma líder?
- ✓ Quais são seus ensejos, o que você almeja como líder?
- ✓ O que é liderança para você?

Eu sou uma mulher branca cisnormativa, mãe, mãe de santo de Umbanda no Terreiro de Umbanda Centro Espirita Justiça e Amor – CEJA⁶, pesquiso os cotidianos de terreiro, e para concretizar a tarefa citada acima fui desafiada a realizar a entrevista a partir de um olhar de auto investigação do meu lugar de liderança no Terreiro debatendo as questões de educação e educação que atravessam este espaço.

O recebimento dessa proposição por si só desencadeou uma série de reflexões, conflitos e questionamentos internos sobre algumas questões que permeiam

⁵ Disciplina elaborada pela Profa. Dra. Rosângela Malachias – UERJ-FEBF e UFRJ

⁶ É possível conhecer mais sobre o CEJA em Moita, Paula dos Reis. **Das leituras da vida para as vidas nas leituras: Oralidade e letramento no Terreiro de Umbanda**. 2019. 155p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.

escrevivências, narrativas de si e o processo de auto reconhecimento como liderança. Recorremos a Evaristo (2020) a fim de evidenciar a importância de tratarmos das narrativas das experiências e experimentações vividas no/e através dos cotidianos de axé:

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos”. Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana.

Pensar as relações de liderança e educação a partir das lideranças de Terreiro contribuem para ampliar a discussão da importância de nossos saberes ancestrais e reafirmar, como diz MOITA (2019), esse:

Campo de estudo pouco explorado academicamente, que traz à pauta da Universidade discussões relevantes acerca das múltiplas expressões de linguagem e cultura presentes num terreiro de religião de matriz afro-brasileira, mais especificamente a Umbanda, enquanto instrumento de transmissão, transformação e reinvenção de saberes e fazeres.

Para responder a primeira pergunta da entrevista (Você se considera uma líder?) precisei atravessar a encruzilhada que essa questão me interpôs. Embora esteja implícito no contexto que uma mãe de santo é uma líder me perceber nesse lugar demandou reflexão e outros questionamentos.

Indo além na encruzilhada de saberes, existências e reflexões

No primeiro enfrentamento dessa questão, a deixei sem resposta, na sequência, como o lugar de liderança está posto afirmei e precisei assumir de forma interna, sim, sou líder! Essa autoafirmação desaguou tal qual as águas dos rios de mamãe Oxum numa enxurrada de outras questões:

- ✓ Que tipo de líder sou?
- ✓ A serviço de que projetos epistemológicos e de poder está essa liderança?
- ✓ Pensando nos novos caminhos tecidos do cruzamento dos saberes ancestrais vividos a partir do cotidiano do Terreiro de Umbanda e as reflexões e saberes

experenciados através da academia como pensar uma liderança numa perspectiva descolonizadora?

Antes de estabelecer uma resposta para as novas questões que emergem durante esse processo de auto investigação me embrenho tal qual Oxosse adentrando as matas em busca de resposta sobre o que é liderança?

Liderança, segundo o dicionário Oxford languages é: 1- função, posição, caráter de líder ou 2- espírito de chefia; autoridade, ascendência. De acordo com Hunter (2006, p.18) liderança é a habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasticamente visando atingir objetivos comuns, inspirando confiança por meio da força do caráter.

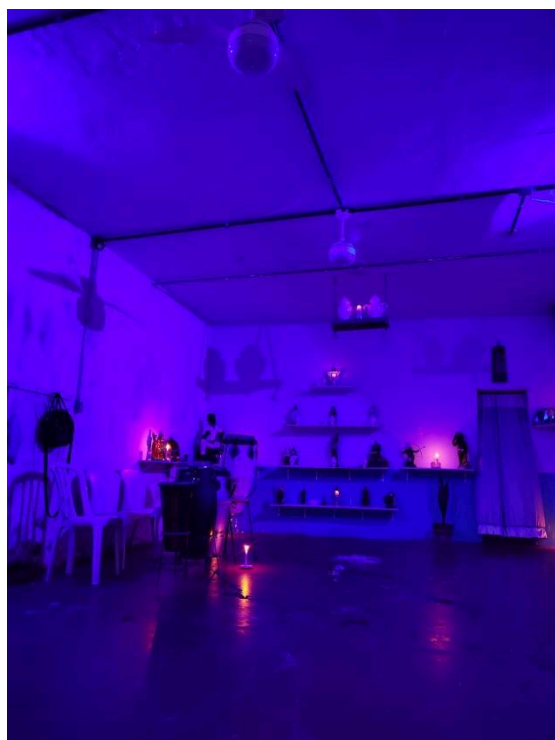
Os terreiros, tais como de umbanda e candomblé, são espaços de manifestação da ancestralidade, símbolo de resistência negra onde a luta pela igualdade ,combate ao preconceito e reafirma as suas origens.

O terreiro trazido neste trabalho é Centro Espírita Justiça e Amor – CEJA - com mais de 70 anos de existência, está há mais de 40 anos localizado no bairro da Abolição, zona norte do Rio de Janeiro.

O CEJA traz no seu nome a Justiça de Xangô e Amor de Oxum, orixás que são fundadores do templo. Ao longo do tempo, o CEJA faz um trabalho espiritual, educacional e social com a sua comunidade, não dissociando esses dois aspectos da vida.

Atualmente, orientado por Yemanjá e Ogum, Seu Pena Branca e Seu Cobra Coral, Maria Mulambo das 7 Encruzilhadas e Pombogira Das Almas, Pai Joaquim, a casa desenvolve alguns projetos na área da educação, da formação e da saúde, os quais são abertos a todas, todes e todos que quiserem participar, não fazendo acepção de crença. (figura 1)

(figura 1): Centro Espírita Justiça e Amor



Fonte: Acervo pessoal ,2025

Pai Joaquim de Angola⁷ nos ensina sentado no seu toco⁸, pitando⁹ seu cachimbo que liderar é se apropriar da sabedoria, história, legado e de nossos ancestrais para dar continuidade a luta pelo direito de existirmos e expressarmos nossa cultura e saberes livremente.

Como liderança no/e a partir do Terreiro de Umbanda guiada pelos ensinamentos e sabedoria de Pai Joaquim de Angola e outros ancestrais nossos procuro liderar a casa e suas ações através dos pressupostos do conceito de família extensa ou família ampliada.

Dentro do Terreiro de Umbanda, assim como em outros espaços de matriz afro-brasileira, observa-se uma forte influência em sua organização/constituição do conceito de família extensa ou família ampliada. Tal conceito tem suas origens na organização das sociedades tradicionais africanas, que conduz à percepção de que toda individualidade pertence a um todo. Nossa família vai além dos laços sanguíneos, passa pelos laços culturais, ancestrais e espirituais da comunidade à qual pertencemos. Num Terreiro de Umbanda, seus participantes se referem uns aos outros como irmãos de santo ou irmãos no santo, e são orientados, conduzidos e zelados por uma mãe e/ou um pai de santo, expressando mais uma vez o ideal de família extensa ou alargada. A ideia de família alargada, dentro do Terreiro de Umbanda, constitui a base de cada cooperação e comprometimento social. (MOITA, 2019)

A concepção de família extensa ou ampliada exposta acima dialoga e se intercriza diretamente com as reflexões de COLLINS (2019), reforçando o Terreiro de Umbanda como um local de o que a autora denomina discurso seguro, pode ocorrer. Esse lugar de liderança umbandista, mãe de santo e filha dessa família estendida denominada Família CEJA, é onde trabalhamos a auto percepção, o autoconhecimento a resistência e o enfretamento do racismo, da misoginia, e outras formas de preconceito que atravessam os espaços de Terreiro e cotidiano de axé.

Refletimos juntos onde cada um está e onde gostaria de conseguir chegar, não só numa perspectiva de caminhada espiritual, mas de conquista de lugar de fala onde essa se faça ecoar e ser ouvida e legitimada, assim como o som de nossos atabaques, cantos e antepassados o fizeram. Na busca do despertar da certeza de que todos somos sujeitos de direitos, protagonistas de nossa história e da história de nossa sociedade.

Ao longo dessa caminhada de reencontros com nossos pertencimentos ancestrais, suas lutas, embates, vitórias e desafios vão sendo agregadas novas possibilidades de ampliar essa rede de conhecimento e a própria família estendida em si. Encontramos nas ferramentas de educomunicação um potente aliado nesse sentido.

A educomunicação segundo Soares (2010) é um campo voltado para as relações entre indivíduos e as formas como estes se comunicam nas práticas educativas e, como afirma Santos (2017), está ligada à autonomia transformadora e exercício de democracia dos envolvidos, portanto, está em sintonia com os princípios da educação emancipatória e sua ação se consolida em algumas áreas de intervenção.

⁷ Preto velho dirigente e líder do Centro Espírita Justiça e Amor no plano espiritual.

⁸ Referência ao banco onde os pretos velhos costumam sentar

⁹ Mesmo que fumar

Neste sentido inserimos MOITA (2019) no diálogo com a finalidade de reafirmar o Terreiro do Umbanda enquanto possibilidades de transformação e de educação formal não escolar:

As práticas de educação formal não escolar dentro do cotidiano do Terreiro de Umbanda Centro Espírita Justiça e Amor, mais especificamente no Curimba CEJA, refletem o paradigma de que é na interlocução que a linguagem e o sujeito se constituem. Este tem por eixo propulsor de suas ações as múltiplas linguagens (artística, musical, plástica, escrita, oral, etc.) que são o elemento mediador do processo de letramento dos indivíduos e oportunizam a constituição de estratégias que tomam o papel desse sistema simbólico na formação da consciência e empoderamento dos indivíduos. Destacar e legitimar essa prática educativa inclusiva e alicerçada na ancestralidade, que acolhe a diversidade, que abriga valores democráticos e que se consolida como espaço privilegiado na formação do exercício da cidadania, na construção crítica dos conhecimentos e na formação do leitor/autor proficiente e letrado nesse *locus* ainda pouco explorado pela Academia, constitui elemento relevante e de contribuição significativa para que se efetive e expanda cada vez mais práticas educacionais que possibilitem ao indivíduo descobrir o que quer, aprender o sentir, construir maneiras diferentes de pensar e, dessa forma, agir e proceder com alegria e coerência, paixão e entusiasmo, abnegação e consciência.

Fechando essa gira epistemológica e preparando os próximos trabalhos

Concluindo, essa análise autobiográfica e essa experimentação de escrevivência, me deparei com a minha própria constituição como líder, umbandista, Mãe de Santo, educadora toda responsabilidade que esses lugares implicam enquanto agente transformadora de uma sociedade, que ainda subalterniza os espaços e saberes de matriz africana e/ou afro-brasileira e o não os relaciona a uma perspectiva de educação e educomunicação. Dessa percepção se somaram outras, como aquelas em que as relações e concepções de família, afetividade, através do encontro e da partilha que oportunizam um processo de autoria das histórias de vida, práticas antirracistas e combate aos preconceitos. A respeito dessas experiências e reflexões Aniszewski e Malachias (2020), discorrem:

A vivência familiar e o exercício do comando dentro do terreiro de candomblé ressignifica o sofrimento das mulheres negras ancestrais e dialeticamente se materializa na escola - espaço laico - pela propagação de conhecimento curricular sobre a história e cultura afro-brasileiras.

Dos caminhos desbravados em companhia da força de Ogum nessas breves linhas ficam algumas certezas e inquietações. Ainda há uma longa estrada, cheia de encruzilhadas a ser percorrida na busca pelo combate ao racismo, ao pensamento colonial e pela afirmação cada vez maior de nossos saberes ancestrais. Que tenhamos a coragem, a força e a bravura de Ogum para abrir caminhos nessa estrada, a ousadia e a irreverência de exu para não nos abatermos diante da dureza desse, e que possamos caminhar guiados pela sabedoria ancestral de nossos queridos Pretos Velhos e Pretas Velhas lembrando a exemplo deles, que a estrada é longa, muitas vezes se caminhar

devagar, mais “é devagar, é devagarinho”¹⁰, quem caminha com Preto Velho, nunca fica no caminho.

Referências

- ANISZEWSKI, E., & MALACHIAS, R. (2020). **DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS SOBRE LIDERANÇA FEMININA NEGRA: ENTRE O TERREIRO E A ESCOLA. INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, 11(33), 112–127. <https://doi.org/10.26514/inter.v11i33.4601>
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- CARVALHO, Guilherme Paiva de / Aryanne Sérgia Queiroz de Oliveira. **Discurso, poder e sexualidade em Foucault**. Ano 4 n. 11 Agosto - Dezembro 2017 p. 100 – 115
- CHIZZOTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019 [1990].
- CORRAL, Janaina **A. As Sete Linhas da Umbanda**. São Paulo: Universo dos Livros, 2010
- DUARTE, Constância Lima **Escrevivência : a escrita de nós : reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo** / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes ; ilustrações Goya Lopes. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Gaal, 1988
- FOUCAULT, Michel . **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989. Descritor(es):.
- GEERTZ, C. (2008). **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Kooga
- HUNTER, James C. **Como Se Tornar Um Líder Servidor**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2006
- JUNIOR, J. A. d. S. (2010). **Rompendo a mordaza: Representações de professores e professoras do ensino médio sobre homossexualidade**. Universidade de São Paulo.
- MALACHIAS, Rosangela e BOMFIM. Filomena Maria. **EDUCAÇÃO e COMUNICAÇÃO: abordagens interseccionais em pesquisa**. 1a. Simplíssimo. 2023
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Moita, Paula dos Reis. **Das leituras da vida para as vidas nas leituras: Oralidade e letramento no Terreiro de Umbanda**. 2019. 155p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019
- NOVAES, Luziara Miranda. **Centro Espírita Justiça e Amor: fonte de ampliação de conhecimento - Projeto Sucursinho e educação no terreiro de Umbanda**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Instituto Multidisciplinar
- PEREIRA, L. S. ; SILVA JR. JONAS ALVES DA . **Preconceito e estranhamento: Apontamentos sobre o homem como docente na Educação Infantil**. 2016

10

RUFINO, Luiz. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas** / Luiz Rufino Rodrigues Júnior. – 2017. 231 f.

SANTOS, Isabel Pereira dos. A Formação de Professores na Perspectiva da Educomunicação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara/SP, v.21, n. esp. 1, p. 640-648, out./2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp1.out.2017.10031>>. ISSN: 1519-9029

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São. Paulo; Editora Cortez. 2010. 637páginas. Epistemologias do Sul

SILVA, José Amilton da . **"Olhares das religiões sobre a sexualidade"**. 2008. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - AOC - Objeto de Aprendizagem Colaborativa).

SOARES, I. de O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção Educomunicação).

SOARES, I. de O. **Educomunicação: um campo de mediações**. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (orgs). **Educomunicações: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011a. p. 13-28.

SPRADLEY, J. **The ethnographic interview**. Forth Worth: Hancourt Brace Jovanovich College, 1979.

EDUCAÇÃO PARA A PAZ NO ENSINO FORMAL: DA RESOLUÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO E TRANSCENDÊNCIA DE CONFLITOS

Vanessa de Toledo Costa

Resumo: Este artigo, desenvolvido no âmbito de um curso de Doutorado em Educação, explora a institucionalização da Educação para a paz na educação nacional. Visa compreender como as políticas públicas e as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação promovem uma cultura de paz que envolva a paz positiva e a transformação ou transcendência de conflitos. A pesquisa qualitativa incluiu revisão bibliográfica, fundamentando-se em Bobbio, Galtung, Jares, Salles Filho, Guimarães e Lederach, e análise de conteúdo de legislações e políticas públicas em vigor. Destaca-se a proposta de revisão do PNE (2014-2024) e a criação de um Plano Nacional de Educação para a paz (PNEEP), que integre a Educação para a paz como uma das pedagogias da Educação para a Cidadania Global. A pesquisa incentiva a reflexão sobre a ciência da paz (*Peace Research*), propondo sua inclusão transversal e uniforme no sistema educacional.

Palavras-chave: Educação para a paz. Cultura de paz. Transformação de conflitos. Plano Nacional de Educação. Plano Nacional de Educação para a paz.

V. T. Costa. (👤) Doutora em Educação pela Universidade Sorocaba. São Paulo, SP, Brasil. e-mail: tolvanessa@hotmail.com.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 7)”, publicado pela Reconecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Minha atuação como advogada, mediadora de conflitos e docente revelou questionamentos sobre a efetividade da justiça e dos direitos fundamentais. Ao atuar como mediadora na área cível, percebi que as técnicas específicas de mediação possibilitam alguma, porém temporária solução de conflitos sem imposição de sentença judicial, e pode auxiliar na pacificação de conflitos nos mais diferentes âmbitos da vida humana. Contudo, as pessoas geralmente não estão preparadas para lidar com conflitos de maneira autônoma e pacífica, necessitando frequentemente da intervenção de terceiros. Como docente do ensino superior, constatei que o componente curricular Métodos Consensuais para Solução de Conflitos, presente nos cursos de Direito, aborda apenas técnicas de resolução de conflitos e são aplicadas quando o conflito já está instaurado. Isso gerou a inquietação sobre como preparar as pessoas para lidar com conflitos de maneira autônoma e pacífica, construindo uma cultura de paz através da educação.

Durante o Doutorado, aprofundi os estudos sobre Educação para a paz, transformação de conflitos, cultura da paz e resolução de conflitos. Investiguei como a legislação nacional, as recomendações internacionais da Unesco e as legislações e políticas públicas de educação em vigor, especialmente o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), abordam esses temas. A pesquisa verificou como esses assuntos são tratados na legislação educacional vigente e propôs sugestões relevantes para a educação nacional, visando construir uma cultura de paz por meio da educação formal.

A sociedade contemporânea enfrenta desafios cada vez mais complexos no que diz respeito à violência e aos conflitos. O sistema de segurança e o sistema jurídico tradicional, baseados na imposição de penas e sentenças, muitas vezes não promove uma solução pacífica e duradoura. A justiça processual, ao mesmo tempo que resolve disputas, frequentemente gera descontentamento e ressentimentos entre as partes envolvidas. A cultura de violência vigente acaba sendo reforçada pela paz negativa, pautada no combate dos conflitos. Dessa forma, torna-se essencial repensar os métodos educacionais voltados para a formação integral do aluno em todos os degraus de formação pelo sistema educacional formal, que incentive práticas que transcendam a simples resolução de conflitos, para uma abordagem mais humanizada e transformadora, baseada na paz positiva, voltada para a construção de ambientes dialógicos, compreensivos e transformadores de realidades violentas.

A Educação para a paz surge como uma alternativa para promover valores como diálogo, empatia e cooperação, preparando os futuros profissionais e cidadãos para atuar de maneira mais eficaz na sociedade, de forma que se construam ambientes pacíficos e a justiça social possa ser alcançada. A pesquisa propõe uma análise sobre como a Educação para a paz pode ser institucionalizada no ensino nacional, integrando-se às diretrizes nacionais curriculares e promovendo uma formação centrada na construção de uma cultura de paz, baseada na ciência da paz (*Peace Research*) proposta por Johan Galtung.

DESENVOLVIMENTO

Alguns estudos têm sido realizados sobre cultura de paz e sua aplicabilidade na educação e em outros ramos da ciência. A pesquisa realizada identificou no estado da questão, uma predominância de abordagens voltadas para a resolução de conflitos, enquanto a perspectiva de transformação de conflitos é subexplorada no Brasil. Autores como Johan Galtung, John Paul Lederach e Xesús Jares destacam a necessidade de um novo paradigma de resolução de conflitos, com métodos mais abrangentes e capazes de

adentrar em situações conflituosas de alta complexidade, baseado na transcendência e no fortalecimento de relações intersubjetivas pacíficas e dialógicas.

A diferença essencial entre resolução e transformação de conflitos está na forma como cada abordagem trata o problema. A resolução foca em soluções imediatas e pragmáticas, voltadas a pacificação imediata, enquanto a transformação busca compreender as origens e estruturas do conflito e propor mudanças estruturais que minimizem futuros atritos e gerem novas situações duradoras capazes de gerar a justiça social ao longo do tempo.

A resolução de conflitos parte do princípio de que as partes são racionais, deposita nas percepções equivocadas a causa central do conflito e acredita que seus princípios sejam aplicáveis em qualquer contexto social. Já a transformação de conflitos considera que a racionalidade varia conforme o contexto cultural, necessita de um aprofundamento nas razões do conflito e define estratégias próprias a partir da dinâmica do conflito. Pesquisas recentes indicam que as concepções de Galtung e Lederach sobre a transcendência e transformação de conflitos ainda são sub-exploradas no Brasil.

Pesquisas recentes apontam que a Educação para a paz, quando incorporada a dinâmica acadêmica no ensino informal, contribui significativamente para a construção de ambientes educacionais e profissionais mais harmônicos. No entanto, no Brasil, políticas públicas voltadas para a institucionalização da cultura de paz no sistema educacional ainda são incipientes.

Quando o tema é cultura de paz, as pesquisas apontam para temas relativos a paz na perspectiva franciscana, no ensino religioso, através mediação, práticas educativas e para formação de docentes, também são citados temas como comunicação não-violenta e bullying. Essas pesquisas propuseram o diálogo, a busca de soluções para problemas, a evidência de subjetividades como potência para disseminar a cultura da paz, e a prevenção de violências. Autores como Paulo Freire, Salles Filho, Guimarães e Galtung foram fundamentais, e métodos como justiça restaurativa e círculos de construção da paz na escola foram sugeridos.

A pesquisa investe nesses autores para construir uma nova perspectiva sobre conflitos, com base na paz positiva, na formação em valores humanos, na chamada pedagogia da convivência (Jares, 2002) e na transformação de conflitos, contribuindo para a promoção da cultura da paz com base na *Peace Research* as quais já estão presentes e servem de base científica das recomendações internacionais da ONU (ONU, 2000) e da Unesco (2010, 2015a, 2015b), as quais visam prover mundialmente a sua adoção por meio de iniciativas, tais como a declaração da Década Internacional da Cultura de Paz (2001-2010), a Agenda 2030 que estabeleceu marcos importantes para integrar a Educação para a paz às políticas educacionais globais, incluindo os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e a Educação para a Cidadania Global (ECG), utilizando abordagens pedagógicas integradas em todos os níveis educacionais, tendo sido gerados como consequência os Objetivos de um Desenvolvimento Sustentável (ODMs), cuja finalidade é de tornar o mundo um lugar mais justo, solidário e melhor.

Quanto a ECG, cabe entre outras, a inserção das pedagogias dos direitos humanos e da educação para a paz: ‘A ECG é um marco paradigmático que sintetiza o modo como a educação pode desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de que os alunos precisam para assegurar um mundo mais justo pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável....Também reconhece o papel da educação em ir além do desenvolvimento do conhecimento e habilidades cognitivas e passar a construir valores, habilidades socio-emocionais (soft skills) e atitudes entre alunos que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social. A ECG aplica uma

abordagem multifacetada e utiliza conceitos, metodologias e teorias já implementadas em diferentes campos e temas, incluindo EDH, Educação para a paz, EDS e educação para o entendimento internacional. Como tal, visa a avançar suas agendas superpostas, que compartilham um objetivo comum de fomentar um mundo mais justo, pacífico e sustentável’ (Unesco, 2015a, p.2).

A Unesco destaca a importância de educar para a paz de forma prática e sistemática, promovendo a inclusão de valores pacifistas nos currículos escolares e capacitando educadores a abordar esses temas de maneira transdisciplinar. A Educação para a paz é considerada uma ferramenta essencial para construir sociedades mais justas e pacíficas, incentivando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a resolução pacífica de conflitos e a transformação social. Esses esforços buscam alinhar os sistemas educacionais com uma visão de mundo mais solidária, sustentável e inclusiva, prevenindo especificamente, as Educação para a paz como uma de suas pedagogias: ‘A Unesco, agência especializada da ONU para a educação, considera a educação para a paz e o desenvolvimento sustentável como o objetivo maior de seu programa de educação para os próximos anos, com cidadãos globais e empoderados como um de seus objetivos’. (Unesco, 2015a, p.11), e ‘A ECG recorre à ajuda de muitas áreas correlatas como educação para os direitos humanos, a educação para a paz e a educação para a compreensão internacional, e está alinhada aos objetivos da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS)’. (Unesco, 2015a, p.2).

Tais diretrizes recomendam a integração da Educação para a paz de forma interdisciplinar e alinhada a políticas nacionais de educação. A recomendação internacional específica sobre a Educação para a paz (Unesco, 2015b) enfatiza, dentre outros: a capacitação de educadores para abordar o tema de forma eficaz em sala de aula, promovendo valores, prevenindo conflitos e fortalecendo uma cultura de paz; a sua inserção em todas as etapas da educação formal, desde a educação básica até os níveis superiores como um valor; a cultura de paz orientando todo o currículo e processo educacional, através de uma abordagem sistêmica e planejamento detalhado, com planos e estratégias de curto, médio e longo prazo a serem alcançados por todo o sistema educacional; sua inserção de forma sistemática nas políticas e currículos educacionais, incluindo diagnóstico, metas, estratégias, financiamento e monitoramento, bem como o incentivo a pesquisas científicas para avaliar os programas existentes, os impactos e resultados de aprendizagem relacionados a habilidades socioemocionais e resolução de conflitos, bem como a eficácia geral do sistema educacional na promoção da paz.

As leituras e experiências na área docente e como advogada e mediadora de conflitos sugerem que, em vez de capacitar as pessoas a lidarem com conflitos de forma pacífica e que gere uma paz duradoura e definitiva, seria mais eficaz educá-las a lidar com os conflitos de forma natural e criativa, evitando atitudes combativas, tendo em vista ser o conflito algo inerente a natureza humana e uma oportunidade de construção de relações sadias e harmônicas.

A educação formal, portanto, deve focar na construção de vínculos duradouros, com o objetivo de criar novas realidades pacíficas e promover uma verdadeira justiça social, devendo essa habilidade estar presente tanto na vida escolar e na prática profissional, quanto na vida social de todos. Nesse sentido, é pertinente refletir sobre a possibilidade de a Educação para a paz, como pedagogia da paz, permear de forma obrigatória toda a educação formal.

A pesquisa busca responder à seguinte questão central: como as políticas públicas de educação e as Diretrizes Curriculares dos cursos superiores podem integrar a Educação

para a paz para promover a transformação e transcendência de conflitos? Sugere ainda, que a educação formal deve focar na construção de vínculos duradouros e na transformação de conflitos para criar novas realidades pacíficas e duradouras e promover a construção de verdadeira justiça social, aderindo as recomendações internacionais em vigor para o cumprimento da Agenda 2030.

Os objetivos específicos incluem: (i) compreender como a cultura da paz e a Educação para a paz podem se concretizar na educação formal, identificar a relação entre ambos e apontar as transformações dos temas ao longo do tempo; (ii) diferenciar paz negativa e paz positiva, explicitando as concepções de transformação e transcendência de conflitos; (iii) identificar os conteúdos pedagógicos da Educação para a paz baseados na *Peace Research* nas: recomendações internacionais (Unesco 2010, 2015a, 2015b), legislações nacionais e nas políticas públicas de educação em vigor; e (iv) propor diretrizes para a inclusão de metodologias e conteúdos pedagógicos uniformes da Educação para a paz voltada para a transformação de conflitos através de uma disciplina autônoma e de forma transversal em todos os currículos da educação formal.

Justificativa

A necessidade de incorporar a Educação para a paz na educação formal decorre da crescente cultura de violência em nosso país, e pela necessidade de formação de pessoas capazes de lidar com conflitos de forma pacífica e construtiva, desacelerar a violência e a cultura da judicialização. Os métodos de solução pacífica de conflitos, como a mediação, a conciliação, a resolução de conflitos e a arbitragem são instrumentos já presentes em nosso ordenamento jurídico e a resolução de conflitos consta nas diretrizes de educação, mas são métodos insuficientes para promover mudanças estruturais necessárias na cultura de violência vigente. A abordagem tradicional da resolução de conflitos não aborda as causas profundas da violência, tornando essencial a adoção de metodologias que contemplem não só o estudo aprofundado sobre os temas como paz, conflito e violência, mas também de transformação e transcendência de conflitos.

A pesquisa destaca a importância de construir a cultura da paz na educação formal, com foco na paz positiva. Essa abordagem sugere a formação de cidadãos e profissionais mais reflexivos e éticos, capazes de criar ambientes de convivência baseados no respeito e na tolerância. Ao cultivar uma perspectiva criativa do conflito, é possível construir a longo prazo uma justiça social e diminuir a violência em suas diferentes manifestações, tendo em vista a violência pessoal resultar de conflitos não resolvidos ou de problemas como violência estrutural ou cultural.

Sua pertinência está vinculada à contribuição que dará à interface entre Educação para a paz e educação formal através do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e as demais políticas públicas, e ainda: compreender como a Educação para a paz pode se concretizar na educação formal; identificar a relação entre Educação para a paz e cultura da paz e suas transformações ao longo do tempo; explicitar concepções de transformação e transcendência de conflitos; avaliar como as recomendações internacionais da Unesco (2010, 2015a, 2015b), as legislações nacionais e políticas públicas de educação em vigor propõem uma Educação para a paz; e oferecer sugestões para sua inserção na educação formal através de uma disciplina obrigatória com conteúdo uniforme para toda a educação, contribuindo, de maneira ampla, para disseminar, atualizar e efetivar a prática da cultura da paz e institucionalizar a Educação para a paz.

Em um sentido amplo, a contribuição via educação visa à construção de ambientes que permitam a convivência pacífica, enfrentando de forma pacífica, criativa e transformativa os conflitos prementes de nossos dias, enfatizando a importância de construir uma cultura de paz através da educação formal. Essa abordagem se propõe a

formar cidadãos mais reflexivos e éticos, capazes de criar ambientes de convivência baseados em valores humanos como, solidariedade, empatia, ética, respeito e tolerância. A perspectiva criativa do conflito contribui para a construção da justiça social a longo prazo, a erradicação da violência em suas diversas manifestações, promovendo a tolerância e enfrentamento criativo de conflitos, propondo transformações nas práticas educativas, ao introduzir novas visões e valores humanos fundamentais de convivência de forma transdisciplinar em todas as disciplinas, com a inserção da disciplina em todos os graus de ensino e cursos superiores. Mais amplamente, visa disseminar, atualizar e efetivar a prática da cultura da paz e institucionalizar a Educação para a paz.

Essa proposta contribuirá para o desafogamento efetivo do sistema judiciário a médio e longo prazo, para a compreensão de que o conflito é intrínseco à natureza humana, devendo ser tratado como uma oportunidade de criação de novas alternativas transformadoras na sociedade e de soluções inclusivas e sustentáveis a longo prazo, bem como para a prevenção da violência.

Metodologia e Estrutura

A pesquisa contém um estudo sistemático, com uma abordagem qualitativa, baseada em análise documental e revisão bibliográfica. Foram examinadas obras de autores renomados na área de transformação de conflitos e Educação para a paz, como Johan Galtung (2006), John Paul Lederach (2012), Xésus Jares (2008), Nei Alberto Salles Filho (2019) e Marcelo R. Guimarães (2011).

A concepção de paz positiva é fundamentada nas ideias de Johan Galtung (2006a, 2006b, 2006c) e Xésus Jares (2002, 2007, 2008). Nei Alberto Salles Filho (2019) aborda o conteúdo da pedagogia da paz com foco na Teoria da Complexidade de Edgar Morin, enquanto Jares (2008) propõe a pedagogia da convivência, subsidiando sugestões de inserção da Educação para a paz na educação formal e superior. Também são consideradas as ideias de Galtung e John Lederach (2012) sobre a transformação de conflitos, método mais amplo do que a resolução de conflitos que minimiza efeitos negativos da comunicação, ressaltando a intersubjetividade das relações, promovendo a compreensão mútua e criando um ambiente cooperativo e pacífico com a busca e criação de novas soluções duradouras.

Além disso, foi realizada análise de conteúdo de documentos oficiais, incluindo: as recomendações internacionais sobre Educação para a paz (Unesco, 2010, 2015a, 2015b), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de alguns cursos superiores, ligados ao tema, inclusive os de formação dos profissionais de educação.

A pesquisa apresenta a seguinte estrutura: No primeiro capítulo, intitulado ‘Educação para a paz,’ foram apresentadas ideias sobre paz, guerra, violência, paz positiva e paz negativa, em diálogo com Marcelo R. Guimarães (2011), Norberto Bobbio (2003), Salles Filho (2019), entre outros. O propósito destas reflexões foi tornar claro o percurso das ideias sobre Educação para a paz, enquanto subsídio para reflexões sobre como essa pedagogia poderá adentrar e permear efetivamente a educação formal, e em especial, a superior.

No segundo capítulo, que denominamos ‘O que é pedagogia da convivência?’, com o objetivo de identificar como a cultura da paz pode ser construída no ambiente escolar, ou ainda, como educar para a paz, uma vez que a cultura da paz pode se consolidar e se propagar a partir de uma Educação para a paz baseada em uma pedagogia da convivência, proposta por Jares (2008). Assim, seguindo o percurso deste autor,

destacamos as suas ideias sobre convivência e seus marcos; os conteúdos que devem ser abordados no âmbito educacional para efetivação desta pedagogia; os fatores desagregadores da convivência; o papel de uma disciplina de educação para a cidadania e sugestões de como educar para a convivência desde o ambiente familiar; e, por fim, retomamos concepções desse autor que foram revisitadas.

No terceiro capítulo, que denominamos ‘Como transcender e transformar conflitos?’, exploramos, inicialmente, as ideias de Galtung (2006d), com ênfase na noção de conflito em diferentes dimensões - microconflitos, mesoconflitos e megaconflitos -, e como trabalhar para transcendê-lo. Em seguida, tratamos da concepção de transformação de conflito na perspectiva de Lederach (2012), para além da resolução de conflitos pontuais e que se sustenta em aspectos verificáveis, como o fato de que o conflito é algo normal nos relacionamentos e pode gerar mudanças positivas. Assim, o objetivo deste capítulo foi fornecer subsídios para verificar como as ideias – desde cultura da paz até transformação ou transcendência de conflitos são apresentadas nos documentos selecionados para a posterior análise de conteúdo dos mesmos.

No quarto capítulo – O que o conteúdo das DCNs em vigor mostra sobre Educação para a paz e transformação de conflitos? – apresentamos uma síntese da análise de conteúdo dos seguintes documentos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e algumas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), inclusive a dos cursos formativos dos educadores nacionais.

A partir da análise de conteúdo guiada pelas seguintes palavras: ‘paz, educação para a paz, cultura da paz, violência, conflitos, não-violência, resolução pacífica de conflitos e diálogo, transformação de conflitos, direitos humanos, dignidade, esperança e felicidade, respeito, ética, diversidade, igualdade, tolerância, desenvolvimento, solidariedade, cooperação e empatia; democracia e cidadania’, as quais permeiam os conceitos e as ideias de autores que compõem a fundamentação teórica da pesquisa, selecionamos trechos dos documentos e organizamos os resultados em forma de tabela.

Em seguida, elaboramos uma síntese para demonstrarmos se tais documentos incorporam os conceitos de transcendência e transformação de conflitos, bem como se sinalizam a presença do conteúdo pedagógico da Educação para a paz.

Nas Considerações Finais apresentamos uma avaliação do nosso percurso, nossas conclusões acerca da pesquisa realizada e apresentamos propostas concretas de como proceder para que as políticas públicas em vigor possam institucionalizar a Educação para a paz e a cultura da paz não só na educação superior, mas em todo ensino formal, de forma a oferecer integralmente as pedagogias propostas internacionalmente (Unesco, 2010, 2015a, 2015b) através da Educação para a Cidadania Global (ECG) (Unesco, 2010), possibilitando que todos possam ser integralmente preparados para lidar conflitos e construir ativamente uma cultura de paz, bem como conjecturamos sobre a criação de cursos de especialização, mestrado e doutorado sobre o tema, e realização de pesquisas futuras envolvendo cultura da paz, Educação para a paz e transformação de conflitos.

Em suma, a partir da revisão bibliográfica e da coleta de dados realizadas, a pesquisa revelou lacunas nas legislações e políticas públicas de educação nacionais em vigor, quanto a inclusão de metodologias voltadas para a construção de uma cultura de paz. Embora haja menções à inserção de conteúdos relativos à mediação e a resolução de conflitos. Assim, a necessidade de reformulação das diretrizes educacionais quanto a cultura de paz se torna evidente, visando a implementação de estratégias pedagógicas que abordem conceitos como paz positiva, espécies de violências, transformação de conflitos, dentre outros.

Quanto a análise documental os resultados indicam, portanto que a cultura de paz é tratada de forma superficial nas políticas públicas educacionais e as recomendações internacionais ainda não foram plenamente incorporadas às diretrizes educacionais brasileiras. Indica ainda, a ausência de disciplinas específicas sobre Educação para a paz e transformação de conflitos limitando a formação integral dos futuros cidadãos e profissionais, como determina a Educação para a Cidadania Global (ECG)(Unesco, 2010).

Resultados

A pesquisa apresentou os conceitos atuais da ciência da paz, identificando como a cultura da paz pode ser construída no ambiente escolar através da pedagogia da convivência, focando nas ideias de Galtung e Lederach, sobre conflito e violência e como transformá-los e transcendê-los. Para verificar como essas ideias estão presentes nas legislações vigentes, e mais especificamente no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), realizamos uma análise de conteúdo dos documentos normativos.

Os resultados mostram que as orientações educacionais nacionais, à medida que se tornam mais específicas e operacionais, distanciam-se das concepções básicas vinculadas à Educação para a paz, limitando-se, de modo tímido, à resolução de conflitos. Isso demonstra um desconhecimento dos legisladores sobre a *Peace Research* e as recomendações da Unesco (Unesco, 2010, 2015a, 2015b), que fazem parte da Educação para a Cidadania Global (ECG). Observamos nas políticas públicas uma ausência de elementos fundamentais da Educação para a paz, limitações conceituais e um direcionamento específico e limitado de conceitos, prejudicando a construção de uma cultura de paz, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A legislação nacional ainda trata a violência e a resolução de conflitos dentro do contexto da paz negativa, voltada ao combate à violência e como algo a ser eliminado, contrariando a ciência da paz atual.

A partir dessas conclusões específicas, a pesquisa traz novas contribuições teóricas e práticas, nossa proposta principal é que a Educação para a paz seja reconhecida como uma pedagogia da paz e institucionalizada na educação, através de uma política de Estado voltada para a construção de uma cultura de paz, incluindo ações conjuntas de órgãos públicos e universidades. Nossa proposta contempla:

- a) Revisão das políticas públicas de educação e das legislações em vigor para incluir a Educação para a paz, reconhecendo a ciência da paz, através de uma disciplina obrigatória, com conteúdo uniforme, além de sua inclusão transversal e interdisciplinar em todas as disciplinas e cursos, focada na transformação de conflitos e na paz positiva;
- b) Redação do novo PNE (2025-2035) em conjunto com um novo Plano Nacional de Educação para a paz (PNEPP), semelhante ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), complementando as pedagogias da ECG da Unesco. A criação de programas de pós-graduação para avaliar continuamente os resultados práticos da implementação da Educação para a paz, trabalhando com os órgãos públicos para a efetivação prática da cultura de paz através do ensino formal.
- c) Inserção de três componentes curriculares obrigatórios, abrangendo conceitos de paz, violência, conflitologia, transformação de conflitos, pedagogia da

convivência baseada em valores humanos, educação em direitos humanos e métodos de transformação de conflitos, além de educação para a cidadania global.

Esses tópicos consolidam uma visão interdisciplinar e essencial sobre a temática da Educação para a paz e da transformação de conflitos, conectando diferentes perspectivas pedagógicas, voltadas para práticas educacionais que podem ser inseridas em toda educação formal e no ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A institucionalização da Educação para a paz na educação nacional é um passo fundamental para a transformação da cultura de violência em nosso país. O presente estudo demonstrou que, apesar dos avanços na inclusão de metodologias de resolução de conflitos na educação, ainda há um longo caminho a ser percorrido na construção de uma efetiva cultura de paz. A reformulação das políticas públicas com a inserção de diretrizes específicas de Educação para a paz para todo sistema de ensino, com a introdução de uma disciplina específica sobre Educação para a paz e o tratamento do seu conteúdo em todo currículo de forma transversal e com conteúdo uniforme com base científica, podem contribuir para a formação de cidadãos e profissionais mais conscientes, preparados para lidar com conflitos de maneira construtiva e engajados na promoção da justiça social.

Somente assim, será possível o ensino formal capacitar todos os futuros cidadãos, profissionais e pesquisadores nacionais, tendo como objetivo a formação integral de cidadãos conscientes e respeitosos, capazes de promover valores de paz, solidariedade, e respeito e não só à diversidade e aos direitos humanos, bem como à transformação pacífica de conflitos, inserindo a Educação para a paz como pedagogia da paz, dando cumprimento a Educação para a Cidadania Global (ECG) (Unesco, 2010).

Acreditamos que os objetivos foram alcançados e defendemos que o Estado, através da educação, deve focar na construção de uma cultura de paz ao invés de somente contemplar a resolução de conflitos baseada na paz negativa, ou seja, o combate à violência e à judicialização do conflito, atuando de forma ativa na educação em conflitos e em valores humanos, para que cada pessoa se torne um cidadão capaz de conviver de forma harmônica com os diferentes, transformar as realidades sociais e contribuir para um convívio pacífico e duradouro, e se torne assim, um agente ativo na construção da justiça social.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **O problema da guerra e as vias da paz**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB)** Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília/DF, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1/2012. **Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Educação, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2013**. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: [PNEDH2013.pdf](#). Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Resolução CNE/CP nº 2/2017 (2017a). Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 22 jan.2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 5/2018. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito**. Brasília DF, 2018b. Disponível em: Resoluções CNE/CES 2018 — Ministério da Educação Acesso em: 22 jan. 2025.

GALTUNG, Johan. **Educar para a paz e para cidadania democrática**. Revista Pátio, Porto Alegre, v. 6, maio/jul. 2006a.

GALTUNG, Johan. **Aprender a educar pela paz**. Goiás: Rede da Paz, 2006b.

GALTUNG, Johan. **Transcender e transformar: uma introdução ao trabalho de conflitos**. São Paulo: Palas Atena, 2006c

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz: sentidos e dilemas**. Caxias do Sul: Educs, 2011.

JARES, Xesús R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JARES, Xesús R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

JARES, Xesús R. **Pedagogia da convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

LEDERACH, John Paul. **Transformação de conflitos**. São Paulo: Palas Athena, 2012.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de paz, educação para a paz: olhares a partir da complexidade**. Campinas: Papirus, 2019.

UNESCO. **Cultura de paz no Brasil**. Paris: Unesco, 2023. Disponível em: Cultura de paz no Brasil (unesco.org). Acesso em: 20 mar. 2023.

UNESCO. **Cultura de paz: da reflexão à ação: balanço da década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo**. Brasília: Unesco; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: Unesco, 2015a.

UNESCO. **Educação para a paz: planejar a reforma curricular**. Nova York: Unesco, 2015b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233601_por. Acesso em: 24 jan. 2025.


UNESCO. **Manifesto Unesco 2000: por uma cultura de paz e não violência**. Comunicação & Educação, São Paulo, v. 17, 115-117, 2000.


PREVENÇÃO DO BULLYING NAS ESCOLAS: REFLEXÕES DE UMA PESQUISA REALIZADA EM RECIFE

Silvana Silva dos Santos, Waldemar Cavalcante de Lima Neto

Resumo: o bullying são ações repetidas e deliberadas com intenção de humilhar, perseguir e cometer violência, de pessoa para outra ou de grupos de pessoas sobre outros grupos mais indefesos. O objetivo deste trabalho é compreender como os estudantes percebem o bullying e suas consequências no ambiente escolar. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, realizada com o formulário no Google Forms e disponibilizado para estudantes do 1º e 2º do Ensino Médio, matriculados em quatro escolas públicas do Recife - PE, entre os dias 8 e 13 de maio de 2025, composto por 16 perguntas fechadas, abordando sobre a vivência do bullying escolar. Ao todo, responderam 76 estudantes com idades entre 15 e 18 anos, destes 100% entendem o que é bullying, mas 59,4% ainda sofrem com essa violência na escola. O trabalho revelou uma preocupante realidade nas escolas públicas sobre o bullying, mesmo com os estudantes compreendendo o seu significado.

Palavras-chave: Escola Pública. Ensino Médio. Bullying. Violência escolar.

Santos, S.S. (). Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, PE, Brasil, contato@silvanasantos.com.br

Lima Neto, W.C. (). Secretaria de Educação de Pernambuco. Recife, PE, Brasil, contato, waldemar.cdneto@professor.educacao.pe.gov.br

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 7)”, publicado pela Reconnecta Soluções Educacionais em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A palavra bullying vem do inglês “bully” e significa “tirano”, “brutal” ou “valentão” (Fante, 2005). No inglês, o “ing” que se agrega à palavra remete à ideia de continuidade, ou seja, que o ato ocorre não apenas no momento presente, mas continua ocorrendo no futuro. Dessa forma, o bullying pode ser compreendido como ações repetidas, sem motivação evidente e com intenção de humilhar, perseguir, coagir, agredir, abusar e cometer violência, de uma pessoa para outra ou de uma pessoa ou grupo contra alguém (Almeida, 2008). A fenomenologia do bullying ocorre através da relação de desequilíbrio de poder em que há o aparecimento, minimamente, de uma vítima e um agressor, cujo agressor tem a intencionalidade de promover dor, angústia e sofrimento (Lima Neto, 2022).

Os primeiros estudos sobre violência escolar datam da década de 1970, com destaque para pesquisas realizadas na Suécia e na Dinamarca. Em 1978, o psicólogo norueguês Dan Olweus iniciou um dos primeiros estudos sistemáticos sobre o bullying entre adolescentes, focando tanto nos agressores quanto em suas vítimas. A partir de suas investigações, Olweus identificou que muitos jovens sofriam repetidas agressões físicas e psicológicas, levando-o a reconhecer o bullying como um fenômeno sério, que precisava ser enfrentado de forma urgente no ambiente escolar. Ainda sem a titulação de “bullying” como conhecemos hoje, os psicólogos da época denominaram essa prática como “vitimização” ou “maus tratos entre pares” pela prática ocorrer entre grupos (Fante, 2005).

Mediante a gravidade do problema, especialmente após o suicídio de três estudantes na década de 1980, as instituições de ensino passaram a observar com mais atenção para os estudos de Olweus. Em 1989, Olweus e Roland realizaram um diagnóstico que revelou que, em média, um em cada sete estudantes era vítima de bullying. Esse dado impulsionou, em 1993, o início de campanhas preventivas contra a violência escolar em diversos países, tendo como base os resultados dessas pesquisas. No mesmo período, Olweus publicou o livro “Bullying at School”, no qual apresentou, de forma detalhada, os principais problemas relacionados ao bullying nas escolas, além de estratégias eficazes para enfrentá-los (Fante, 2005). A repercussão da obra foi significativa que países como Portugal e Canadá passaram a adotar medidas inspiradas nas recomendações do autor, adequando as campanhas às especificidades culturais e aos contextos individuais de cada instituição educacional (Fante, 2005).

No Brasil, o bullying foi constituído como crime promovendo mudança no Código Penal em 2024, mas o país iniciou a discussão em 1990 com a elaboração de artigos científicos sobre o tema em 2005 e a elaboração da Lei n.º 13.185, que entrou em vigor em 2015. A legislação criou o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying) em âmbito nacional, definindo o conceito de bullying, suas classificações e características, além de estabelecer os objetivos que motivaram a elaboração dessa norma (Brasil, 2016).

Foi criado o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola pela Lei n.º 13.277/2016. O dia 07, de abril foi escolhido para lembrar o combate ao bullying e às violências nas escolas, data escolhida devido à tragédia ocorrida em Realengo, no Rio de Janeiro, em 2011, quando um estudante de 23 anos invadiu a Escola Municipal Tasso da Silveira e assassinou 12 crianças. O ataque teria sido influenciado pelo bullying que o estudante sofria na infância (Senado Federal, 2016).

Mesmo após a criação de leis e campanhas sobre o bullying, dados apontam que o bullying e o cyberbullying têm um aumento anual de 12% no país. Em 2023, foram mais de 120 mil notificações sobre esse tipo de crime, um recorde de registro, visto que o crescimento cresce a cada ano desde 2007. O estado brasileiro com maior número de notificações de casos de bullying foi São Paulo, com mais de 20 mil registros. Na sequência, aparecem Minas

Gerais, com aproximadamente 16 mil notificações; Paraná, com cerca de 14,6 mil; e o Rio Grande do Sul, com 12,5 mil casos (Almeida, 2024).

Diante desse cenário, percebe-se a importância da intervenção da escola nesse tipo de crime que cresce a cada dia nas instituições de ensino. Segundo a Lei n.º 13.185/2015, as instituições devem realizar a conscientização dos estudantes e profissionais da educação sobre o bullying, mediante palestras, eventos e projetos que colaborem com a prevenção e/ou eliminação dessa prática nas escolas. Além disso, as instituições devem disponibilizar canais de denúncias e medidas disciplinares objetivas e claras para todos os envolvidos na prática dessa violência (Santos; Mesquita, 2023).

Percebe-se que este estudo é fundamentado ao evidenciar a importância da análise e dominância dos ataques e violência do bullying e suas consequências no aprendizado dos estudantes das instituições de ensino público, visto que essa prática se constitui como uma das violências que mais prejudica os estudantes, principalmente os que são mais vulneráveis.

Em face do que foi exposto, observa-se a importância da análise da prática do bullying nas instituições de ensino público e suas consequências, tornando-se fundamental o estudo para melhoria do aprendizado e convívio entre toda a comunidade escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O bullying e a diferença com brincadeiras comuns

A Lei n.º 13.185/2015 define o bullying como qualquer ato de violência física ou psicológica, praticado de forma intencional e reiterada, sem motivação evidente, cometido por uma pessoa ou por um grupo, contra um ou mais indivíduos, com o intuito de agredir, intimidar ou humilhar, provocando dor, sofrimento e angústia à vítima, em decorrência do evidente desequilíbrio de poder ou força entre as partes envolvidas (Brasil, 2015).

Segundo a referida legislação, além das agressões físicas e psicológicas, também são caracterizados como práticas de bullying: os insultos pessoais, os comentários depreciativos, os apelidos pejorativos, as ameaças realizadas por quaisquer meios, o isolamento social consciente e premeditado, bem como as piadas que visam ridicularizar e ferir a dignidade da vítima.

Em razão da multiplicidade de formas pelas quais o bullying pode se manifestar, a lei optou por classificá-las em distintas categorias, a saber:

- Verbal: caracteriza-se pelo ato de insultar, xingar ou atribuir apelidos de caráter pejorativo, com o intuito de ferir ou constranger a vítima. Exemplo: chamar constantemente um colega de “burro” ou “inútil” em público para humilhá-lo.
- Moral: envolve ações como difamar, caluniar ou espalhar mentiras, afetando negativamente a reputação e a imagem social da pessoa alvo da agressão. Exemplo: inventar e disseminar boatos sobre a orientação sexual ou comportamento de um colega, comprometendo sua integridade moral.
- Sexual: abrange comportamentos como o assédio, a indução e/ou o abuso sexual, representando uma violação grave da integridade física e emocional da vítima. Exemplo: fazer insinuações de cunho sexual, toques indesejados ou enviar mensagens com conteúdo sexual explícito.
- Social: consiste em ignorar, isolar ou excluir intencionalmente a pessoa do convívio social, prejudicando sua integração e gerando sentimento de rejeição e abandono. Exemplo: excluir propositalmente um colega de trabalhos em grupo, festas ou eventos escolares.
- Psicológica: manifesta-se por meio de perseguições, intimidações, chantagens, manipulações, imposições de medo ou terror, bem como pelo domínio emocional, criando um

ambiente hostil e tornando a vida da vítima insuportável. Exemplo: ameaçar constantemente um colega, dizendo que, se ele contar o que está sofrendo, sofrerá consequências físicas ou sociais.

- Física: envolve agressões corporais como socos, chutes, empurrões ou qualquer tipo de violência física direta contra a integridade da vítima. Exemplo: empurrar repetidamente um colega no recreio ou bater nele após a aula, bem como beliscar, puxar os cabelos e etc.
- Material: refere-se a atos como furtar, roubar, danificar ou destruir objetos e pertences da vítima, com o intuito de prejudicá-la no material que possui. Exemplo: rasgar cadernos ou quebrar materiais escolares de um colega de forma proposital.
- Virtual: O bullying virtual, ou cyberbullying, caracteriza-se por ações que visam causar sofrimento ou constrangimento psicológico e social por meio de recursos digitais. Isso inclui a difamação, o envio não autorizado de mensagens íntimas, a manipulação de imagens ou informações pessoais, utilizando redes sociais, aplicativos de mensagens e demais plataformas online como instrumentos para essas práticas. Exemplo: criar perfis falsos em redes sociais para ridicularizar ou espalhar informações íntimas e falsas sobre alguém.

Essa categorização legal busca não apenas delimitar de maneira mais precisa os diversos tipos de bullying, mas também orientar a sociedade e os profissionais da educação quanto às formas de identificação, prevenção e intervenção adequadas frente a cada uma dessas manifestações.

Diante dessas informações, certamente, o bullying não pode ser desprezado, como se fossem brincadeiras sem sentido de crianças e adolescentes, que passarão, sem deixar tristeza e consequências indesejáveis, pois bullying e brincadeira são ações diferentes. O bullying e a brincadeira são formas diferentes de socializar nas escolas entre os estudantes, portanto, é importante diferenciar esses dois comportamentos, visto que as consequências se apresentam de formas diferentes na vida das pessoas (Paranahiba; Paranahiba, 2016).

O bullying é uma forma de agressão, por outro lado, a brincadeira é um comportamento saudável de socialização entre os estudantes, com intenção de diversão e construção de laços de amizade (Lima, 2024, p.11). Segundo Machado (2003, p. 37), o ato de brincar configura-se como um importante, e, possivelmente, o único, meio para ocorrerem processos cognitivos autênticos. O autor explica que, para que a aprendizagem aconteça, é necessário que o indivíduo consiga estabelecer certo distanciamento de si mesmo, algo que a criança começa a exercitar desde as primeiras brincadeiras de caráter transicional, quando passa a se afastar gradualmente da figura materna.

Esse distanciamento, conforme ressalta Machado, funciona como um filtro, possibilitando o surgimento de novas formas de pensar e aprender sobre o mundo. Além disso, ao brincar, a criança elabora pensamentos, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que realmente deseja, necessita ou está pronta para assimilar, independentemente das intenções ou orientações propostas pelos pais, professores ou fabricantes de brinquedos (Machado, 2003, p.37).

De acordo com Borba (2006, p. 38), as brincadeiras desempenham um papel fundamental no processo educativo, pois favorecem não apenas a construção, mas também a ampliação de competências e conhecimentos relacionados ao desenvolvimento cognitivo e às interações sociais. Esses aspectos, por sua vez, exercem uma influência significativa na aquisição de novos saberes, especialmente no âmbito da aprendizagem formal, ao promoverem um ambiente propício para a troca de experiências, o estímulo à criatividade e o fortalecimento de habilidades essenciais para o processo educativo.

É fundamental que tanto as instituições de ensino quanto os pais/responsáveis saibam diferenciar o bullying de brincadeira para que cada caso seja tratado de forma correta e intervenções sejam tomadas, caso seja confirmada algum tipo de violência, visto que as

instituições de ensino têm um papel fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes.

Causas e consequências associados ao bullying

O fenômeno do bullying no ambiente escolar configura-se como uma questão social complexa, que reflete comportamentos e valores profundamente enraizados no tecido social. Suas origens podem estar associadas a múltiplos fatores, incluindo dinâmicas familiares, aspectos da cultura institucional da escola e, ainda, influências midiáticas que moldam atitudes e percepções (Kumon Brasil, 2025) como programas televisivos consumidos pelas crianças, que podem reforçar padrões de comportamento inadequados ou violentos (Silva, 2018).

A ausência de empatia e o desrespeito às diferenças frequentemente favorecem práticas de intimidação entre pares. Paralelamente, a busca por reconhecimento social e pertencimento pode motivar alguns estudantes a adotarem posturas agressivas, como uma tentativa de afirmação. Além disso, modelos de comportamento marcados pela violência, amplamente presentes na sociedade, acabam por naturalizar tais condutas. Na ausência de diálogo, de limites bem definidos e de intervenções adequadas, essas práticas tendem a se perpetuar e a se intensificar (Kumon Brasil, 2025).

De maneira mais abrangente, é possível compreender que todos os sujeitos envolvidos nesse processo acabam, de alguma forma, sendo afetados. A vítima direta, por sua vez, experimenta consequências significativas, que podem incluir prejuízos físicos, psicológicos e sociais. Para Silva (2018), os impactos decorrentes das experiências relacionadas ao bullying podem ser profundos e se estender para diferentes esferas da vida daqueles que vivenciam essa realidade. Muitas vezes, essas marcas são levadas para ambientes como o trabalho e as relações familiares.

Indivíduos que participaram dessas situações durante a convivência escolar tendem a apresentar dificuldades na construção de vínculos afetivos e podem, inclusive, reproduzir comportamentos semelhantes em outros contextos, independentemente de terem ocupado o papel de agressor, vítima ou testemunha (Silva, 2018).

O bullying pode manifestar-se de diversas formas entre os envolvidos, tais como tristeza persistente, perda de autoconfiança e de vínculos de amizade, dificuldades de concentração e de aprendizagem, além de desinteresse ou até mesmo evasão escolar. Entre as consequências identificadas, destacam-se ainda o baixo rendimento acadêmico, o absenteísmo motivado pelo medo e pela vergonha advinda com as práticas constrangedoras e vexatórias, a carência afetiva, a desmotivação para frequentar as aulas, a vivência de traumas, comportamentos agressivos, sentimento de frustração, isolamento social, quadros de depressão, atitudes de revolta e, em casos mais graves, pensamentos suicidas (Silva, 2018).

As consequências do bullying escolar tendem a se manifestar de forma gradual e silenciosa, impactando não apenas a vivência escolar, mas também a trajetória pessoal e social dos envolvidos. Frequentemente, as vítimas desenvolvem medo, vergonha e isolamento, o que compromete seu desempenho acadêmico. Esse processo afeta negativamente a socialização, dificultando a participação em atividades escolares e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, além de prejudicar a convivência familiar e comunitária (Kumon Brasil, 2025).

Legislação escolar e o papel da escola

O objetivo principal da Lei n.º 13.185/2015, conforme disposto em seu artigo 4º, é a prevenção e o combate ao bullying em toda a sociedade, por meio da implementação e ampla divulgação de campanhas educativas, de conscientização e de informação acerca do bullying, suas consequências e das práticas de conduta adequadas. Tais ações são direcionadas a toda a comunidade escolar, aos pais, familiares e responsáveis, bem como visam à identificação das vítimas e de seus agressores, promovendo, assim, um ambiente mais seguro e saudável para todos os envolvidos (Brasil, 2015).

Ademais, a referida lei estabelece como objetivo fundamental a prestação de assistência psicológica, social e jurídica tanto às vítimas quanto aos agressores, reconhecendo a necessidade de um acolhimento integral para a superação do problema. Além disso, busca preparar os profissionais da educação e as equipes pedagógicas para estarem aptos a desenvolver ações de discussão, prevenção, orientação e resolução de conflitos relacionados ao bullying, fortalecendo, dessa maneira, a cultura de paz no ambiente escolar (Brasil, 2015).

A lei também reforça a importância de estabelecer canais eficazes de comunicação entre a escola e a sociedade, como estratégia essencial para identificar e conscientizar a comunidade acerca da necessidade de prevenir e combater o bullying em todas as suas manifestações. Dessa forma, as instituições de ensino assumem o dever imprescindível de garantir medidas contínuas de conscientização, prevenção, análise e combate à violência e ao bullying (Brasil, 2015).

No que se refere às medidas protetivas voltadas à segurança dos estudantes nas instituições de ensino, destaca-se a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente, instituída pela Lei n.º 14.811/2024. Esta norma também promoveu alterações significativas no Código Penal (Decreto-lei n.º 2.848/1940) e na Lei de Crimes Hediondos (Lei n.º 8.072/1990), ampliando o escopo das ações estatais para a proteção integral de crianças e adolescentes contra as diversas formas de violência (Brasil, 2024).

Dentre as alterações promovidas pelo novo marco legal, destaca-se a inclusão do artigo 146-A no Código Penal, que estabelece a aplicação de pena de multa àquele que praticar bullying. No contexto do cyberbullying, as sanções são mais rigorosas, com a possibilidade de reclusão de dois a quatro anos, além da aplicação de multa. A punição pode ser agravada caso a conduta resulte em um delito de maior gravidade. Por sua vez, a modificação na Lei de Crimes Hediondos consistiu na inclusão da conduta de induzir, instigar ou, auxiliar no suicídio ou na automutilação mediante o uso de redes de computadores, redes sociais ou transmissões ao vivo, reconhecendo-se a gravidade desse tipo de violência e sua ampla disseminação na atualidade (Brasil, 2024).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei n.º 8.069/1990, é amplamente reconhecido como um marco legal avançado, que contempla medidas eficazes para o enfrentamento do bullying nas escolas, na medida em que assegura que a criança e o adolescente sejam tratados como protagonistas e sujeitos de direitos, e não apenas como objetos de proteção por parte da sociedade. O ECA estabelece que crianças e adolescentes devem ser prioridade absoluta, a fim de que possam desenvolver-se plenamente, de maneira saudável e protegida contra qualquer forma de violência, inclusive a psicológica, como ocorre nos casos de bullying (Brasil, 1990). Nesse sentido, percebe-se o cuidado e a proteção integral desses atores mediante o cumprimento rigoroso e inegociável do ECA e das leis supramencionadas que favorecem a cultura da proteção e amparo às crianças e aos adolescentes.

No âmbito das orientações pedagógicas e curriculares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua Competência Geral n.º 8, enfatiza a importância de que os estudantes desenvolvam o autoconhecimento e o respeito por si mesmos, reconhecendo tanto

suas qualidades quanto suas fragilidades, aprendendo a lidar com suas emoções e cuidando da saúde física e mental (Brasil, 2018). Essa diretriz curricular é fundamental para a formação de sujeitos conscientes, críticos e emocionalmente equilibrados, contribuindo de forma significativa para a prevenção e o enfrentamento do bullying nas escolas.

Já a competência geral 9 enfatiza o desenvolvimento da empatia e da cooperação no ambiente escolar. Essa competência envolve o respeito próprio e a valorização do outro, promovendo a aceitação das diferenças, o exercício da tolerância e o fortalecimento da resiliência (Brasil, 2018).

No contexto regional, o Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2021, p. 34), ao tratar da temática "Saúde, vida familiar e social", aborda o bem-estar das pessoas como um aspecto diretamente relacionado ao contexto cultural, social, político, econômico, ambiental e afetivo em que o sujeito está inserido. O currículo reconhece a saúde de forma ampla, englobando dimensões como saúde mental, comportamental, atitudinal, orgânica, física, motora, afetiva e sensorial, entre outras. Tal questão dialoga com a competência geral 8 da Base Nacional Comum Curricular, possibilitando ampliação de ações que se voltem para o autocuidado e, consequentemente, com os demais seres que devem encontrar na ambiência escolar um espaço de acolhimento, respeito e atitudes solidárias e empáticas.

Os documentos orientadores da educação, voltados ao ensino e à formação de estudantes, oferecem diretrizes fundamentais para o trabalho pedagógico nas escolas. A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) define orientações fundamentais para assegurar uma formação de qualidade aos docentes no Brasil (Brasil, 2019).

A Base Nacional Comum para a Formação de professores (A BNC – Formação) - visa garantir que os professores desenvolvam e apliquem, em sala de aula, as competências previstas na BNCC. Para isso, destacam-se três habilidades específicas, a saber:

1. Conhecimento: O professor deve dominar os conteúdos curriculares, saber ensiná-los de forma eficaz, compreender o desenvolvimento dos estudantes e suas especificidades, além de conhecer os diferentes contextos educacionais e a estrutura dos modelos de ensino. Além de saber interpretar o psicológico de constituição dos estudantes.
2. Prática: Refere-se à capacidade de planejar e conduzir o processo de ensino-aprendizagem, criar ambientes favoráveis à aprendizagem, avaliar o desempenho dos estudantes de forma adequada e aplicar práticas pedagógicas alinhadas aos objetivos do currículo.
3. Engajamento profissional: Envolve o comprometimento do professor com seu desenvolvimento profissional contínuo, por meio da troca de saberes com estudantes e colegas, da participação na construção do projeto pedagógico da escola e do envolvimento com a comunidade escolar.

Para promover o desenvolvimento integral dos estudantes, é fundamental que escolas e professores estejam atentos à realidade vivida pelos estudantes, seus pensamentos, interesses, comportamentos e condições de saúde em todas as dimensões. Por isso, torna-se essencial a realização de pesquisas escolares, com o uso de questionários e perguntas abertas, que permitam compreender melhor esses aspectos e subsidiar práticas pedagógicas mais eficazes.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem quantitativa, de natureza descritiva, utilizando-se, como instrumento de coleta de dados, exclusivamente um formulário eletrônico elaborado por meio da plataforma *Google Forms*. O questionário, autoaplicável, foi disponibilizado digitalmente aos estudantes por meio de grupos virtuais, sendo as respostas

registradas e armazenadas de forma online. O formulário permaneceu acessível para participação no período de 8 a 13 de maio de 2025.

As perguntas foram elaboradas com base em situações reais vivenciadas por estudantes e estruturado com 16 (dezesseis) perguntas fechadas de múltipla escolha, incluindo a opção “outros”, a fim de contemplar possíveis situações não previstas nas alternativas. Sendo abordada situações sobre a vivência escolar, a percepção dos estudantes em relação ao bullying, seus sentimentos, atitudes e as possíveis consequências no processo de aprendizagem e no desenvolvimento escolar.

A linguagem utilizada na formulação das perguntas foi cuidadosamente adaptada para ser clara, objetiva e acessível, considerando a faixa etária dos estudantes. A participação dos envolvidos foi de forma voluntária, e o anonimato das respostas foi assegurado, conforme os princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

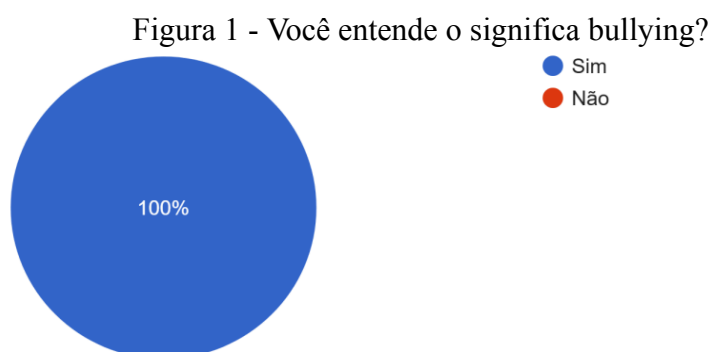
O público-alvo da pesquisa compreendeu estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual, matriculados nas seguintes instituições de ensino situadas na Região Metropolitana do Recife - Pernambuco: EREM Ginásio Pernambucano do Recife, Escola de Referência em Ensino Médio Humberto Castelo Branco, Escola Técnica Estadual Engenheiro Lauro Diniz e Escola de Referência em Ensino Médio Mariano Teixeira.

Após a coleta, os dados quantitativos foram analisados cuidadosamente por meio dos gráficos extraídos do Google Forms. Essa abordagem metodológica permitiu a obtenção de informações diretas dos estudantes, proporcionando uma visão mais realista de suas experiências e percepções sobre o que o bullying pode provocar na vida dos estudantes e suas consequências tanto no ambiente escolar quanto na vida pessoal e na futura trajetória profissional.

RESULTADOS

Após a investigação e o término do trabalho, chegaram-se aos seguintes resultados: as perguntas do questionário, realizadas por meio do *Google Forms*, abordaram o tema bullying nas escolas. Ao todo, 76 estudantes com idades entre 15 e 18 anos, matriculados no primeiro e segundo ano do Ensino Médio, responderam ao formulário. Desse total, 67,1% são meninas e 32,9% são meninos. Participaram da pesquisa estudantes das seguintes instituições: Ginásio Pernambucano do Recife, EREM Humberto Castelo Branco, Engenheiro Lauro Diniz e Mariano Teixeira.

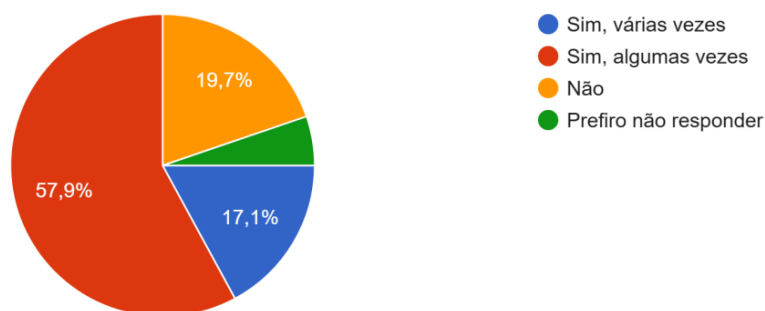
A instituição escolar precisa proporcionar um ambiente receptivo, que favoreça o desenvolvimento e a aprendizagem em múltiplos campos do conhecimento. Por isso, é essencial que os estudantes compreendam os diferentes tipos de violência, incluindo o bullying. Entender o significado desse comportamento é fundamental para preveni-lo e, caso ocorra, saber como agir, se defender e a quem recorrer. Na Figura 1, que trata do entendimento sobre o bullying, 100% dos estudantes afirmaram compreender o significado do termo.



Fonte: Os autores (2025).

Quanto à vivência pessoal, 57,9% (44 estudantes) relataram que sofreram bullying "algumas vezes"; 19,7% (15 estudantes) disseram que "nunca" sofreram bullying; e 17,1% (13 estudantes) afirmaram ter sido vítimas "várias vezes", como indicado na Figura 2.

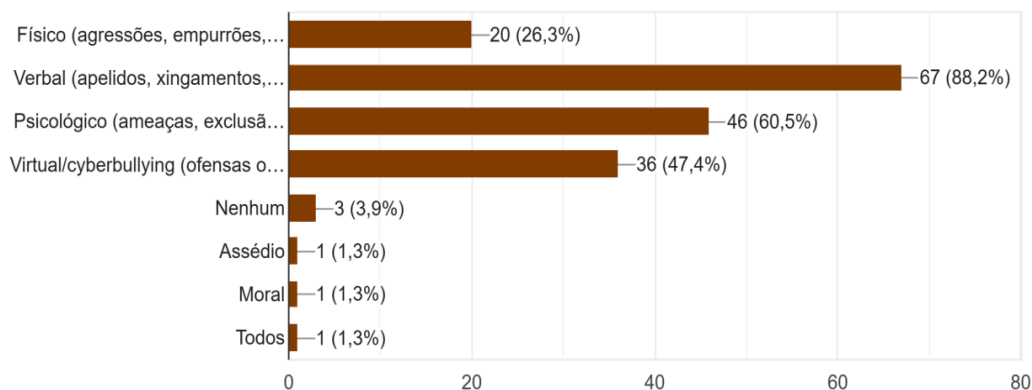
Figura 2 - Você já sofreu bullying na escola?



Fonte: Os autores (2025).

No que se refere a testemunhar casos de bullying na escola, 88,2% (67 estudantes) presenciaram bullying verbal, 60,5% (46 estudantes) presenciaram bullying psicológico, 47,4% (36 estudantes) também relataram bullying virtual, 26,3% (20 estudantes) presenciaram bullying físico e apenas 3,9% não presenciaram nenhum tipo de bullying. Observa-se tal configuração a partir da leitura da Figura 3.

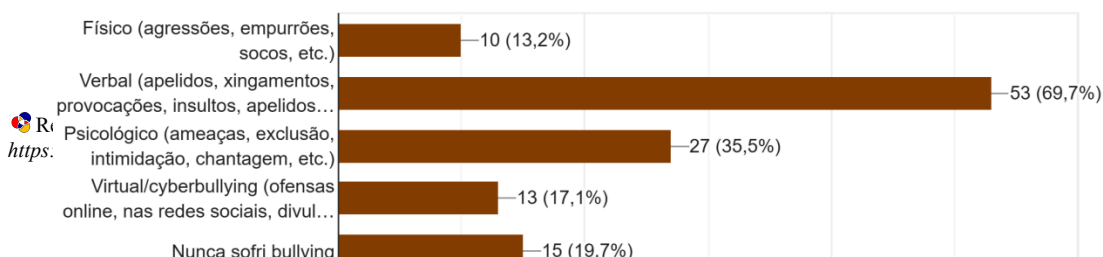
Figura 3 - Que tipo de bullying você já presenciou?



Fonte: Os autores (2025).

Sobre os tipos de bullying sofridos, 69,7% (53 estudantes) afirmaram ter sido vítimas de bullying verbal, como apelidos, xingamentos, provocações e insultos. O bullying psicológico foi mencionado por 35,5% (27 estudantes), enquanto 17,1% (13 estudantes) relataram ter sofrido bullying virtual. Já o bullying físico foi citado por 13,2% dos estudantes. Além disso, 19,7% (15 estudantes) relataram nunca ter sofrido bullying (FIGURA 4).

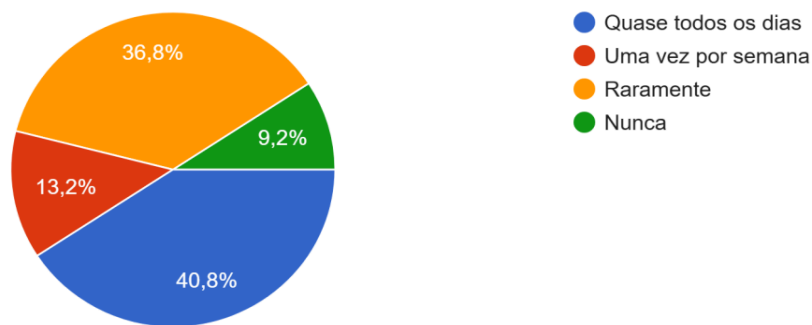
Figura 4 - Que tipo de bullying você já sofreu?



Fonte: Os autores (2025)

Quanto à frequência com que presenciam bullying na escola, 40,8% (31 estudantes) afirmaram presenciar casos “quase todos os dias”; 36,8% (28 estudantes) disseram que presenciam bullying “raramente”; 13,2% (10 estudantes) afirmaram que ocorre “uma vez por semana” e 9,2% (7 estudantes) disseram “nunca” presenciar bullying na escola (FIGURA 5).

Figura 5 - Com que frequência você presencia bullying na escola?

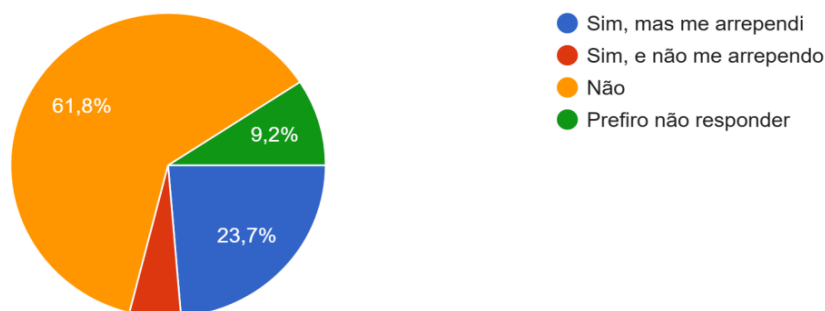


Fonte: Os autores (2025).

Sobre já ter praticado bullying contra colegas, 61,8% (47 estudantes) garantiram nunca ter praticado; 23,7% (18 estudantes) afirmaram que já praticaram, mas se arrependeram; 5,3% disseram que praticaram e não se arrependeram; e 9,2% (7 estudantes) preferiram não responder à pergunta, conforme apresentado na Figura 6.

Neste estudo observou-se um predomínio do envolvimento do bullying, com uma diferença significativa entre os papéis, onde os estudantes agressores (27,7%) são menores que a quantidade de vítimas (57,9%).

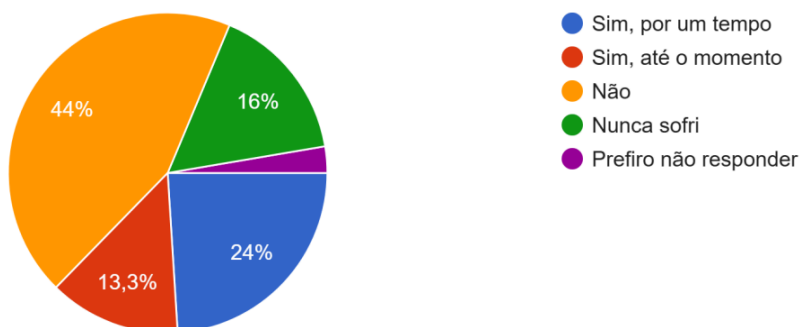
Figura 6 - Você já praticou bullying com alguém?



Fonte: Os autores (2025).

Em relação aos efeitos do bullying no desempenho escolar, 44% (33 estudantes) afirmaram não se sentir prejudicados nos estudos; 24% (18 estudantes) relataram que já foram prejudicados academicamente/nos processos de aprendizagem devido ao bullying; e 16% (12 estudantes) disseram que não se sentiram prejudicados porque nunca sofreram bullying (FIGURA 7).

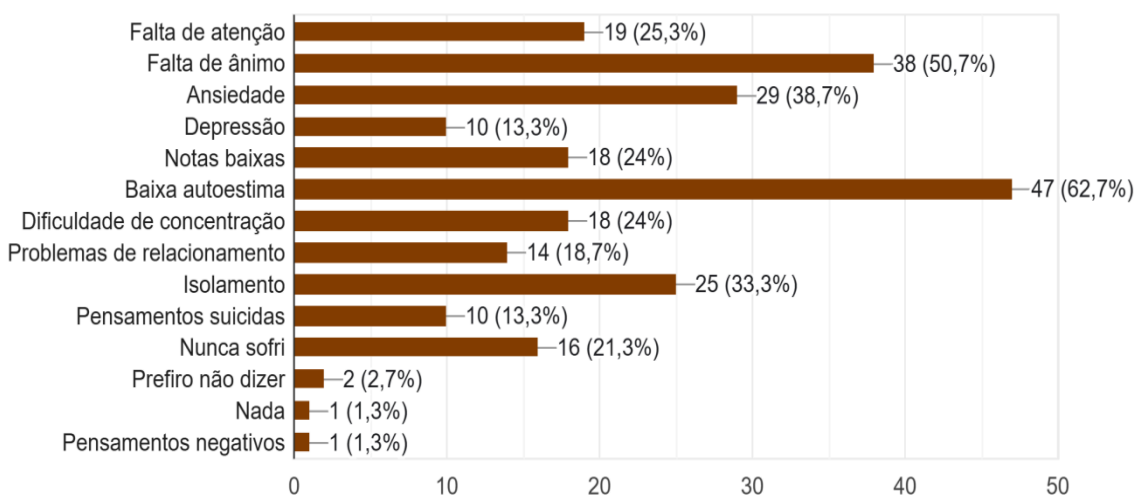
Figura 7 - Você já se sentiu prejudicado nos estudos por causa dos bullying?



Fonte: Os autores (2025).

Sobre as dificuldades que os estudantes que já sofreram bullying apresentaram nos estudos, 62,7% (47 estudantes) relataram ter desenvolvido baixa autoestima; 50,7% (38 estudantes) disseram ter perdido o ânimo para estudar; 38,7% (29 estudantes) desenvolveram ansiedade; 33,3% (25 estudantes) se isolaram socialmente; 25,3% (19 estudantes) tiveram dificuldades de atenção; e 24% (18 estudantes) relataram queda no rendimento escolar e dificuldade de concentração (FIGURA 8).

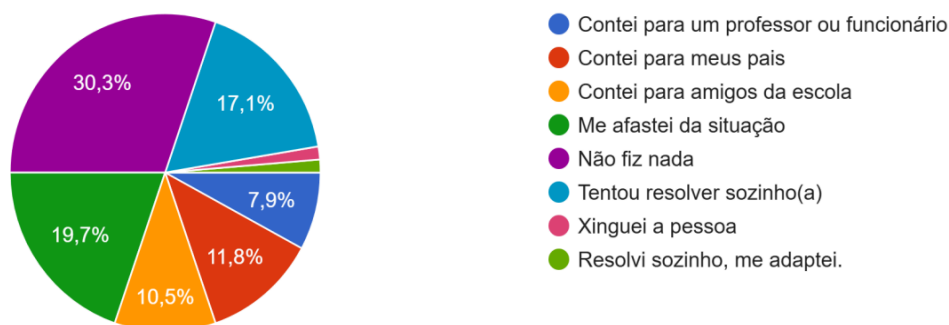
Figura 8 - Que tipo de dificuldade você apresentou por causa dos bullying?



Fonte: Os autores (2025).

Quando questionados sobre as ações tomadas diante do bullying sofrido, 28% (21 estudantes) disseram ter se adaptado ou se acostumado com a situação; outros 28% (21 estudantes) não contaram a ninguém, guardando o problema para si; 16% (12 estudantes) não tomaram nenhuma atitude; 14,7% (11 estudantes) afirmaram não precisar de ajuda; e apenas 9,3% (7 estudantes) disseram ter procurado um psicólogo (FIGURA 9).

Figura 9 - O que você fez para melhorar?



Fonte: Os autores (2025).

Visto a importância do bullying e dos variados tipos sofrido pelos estudantes é necessário que alguma atitude seja tomada quando esses atos são presenciados. Assim, quanto ao que foi feito ao presenciar ou sofrer bullying na escola, 30,3% (23 estudantes) disseram que “não fizeram nada”; 19,7% (15 estudantes) se afastaram da situação; 17,1% (13 estudantes) tentaram resolver por conta própria; 11,8% (9 estudantes) contaram aos pais; 10,5% (8 estudantes) relataram a colegas; e apenas 7,9% (6 estudantes) comunicaram a um professor ou funcionário da escola (FIGURA 10).

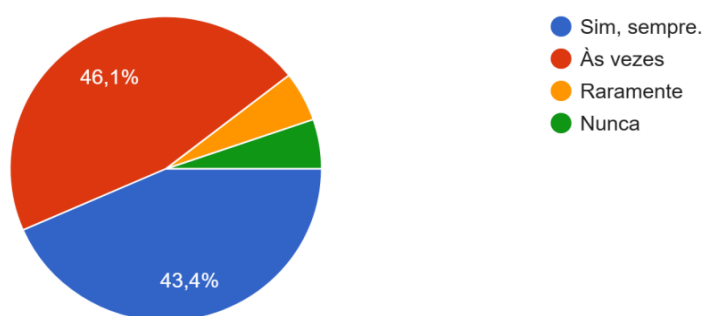
Figura 10 - Quando presenciou ou sofreu bullying, o que fez?



Fonte: Os autores (2025).

Sobre o sentimento de segurança no ambiente escolar em relação ao bullying, 46,1% (35 estudantes) disseram se sentir seguros “às vezes”; 43,4% (33 estudantes) afirmaram que “sempre” se sentiram seguros; enquanto 5,3% (4 estudantes) relataram que “raramente” e outros 5,3% (4 estudantes) que “nunca” se sentiram seguros na escola (FIGURA 11).

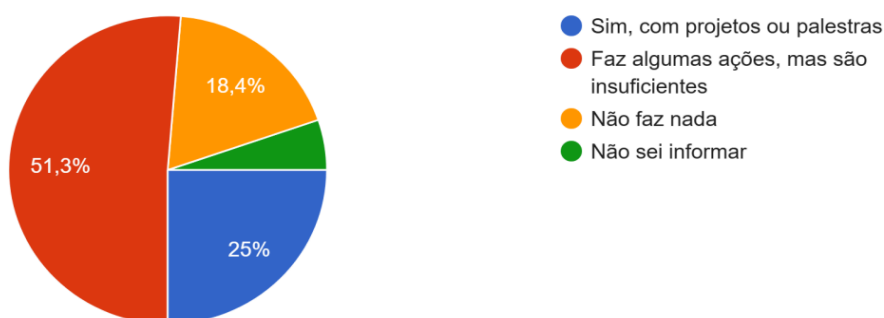
Figura 11 - Você se sente seguro(a) na escola?



Fonte: Os autores (2025).

Quando questionados sobre as ações da escola para combater o bullying, 51,3% (39 estudantes) afirmaram que a escola realiza algumas ações, mas que estas são insuficientes; 25% (19 estudantes) disseram que a escola promove projetos e palestras sobre o tema; 18,4% (14 estudantes) relataram que a escola não faz nada; e 5,3% (4 estudantes) disseram não saber se a escola realiza alguma atividade preventiva (FIGURA 12).

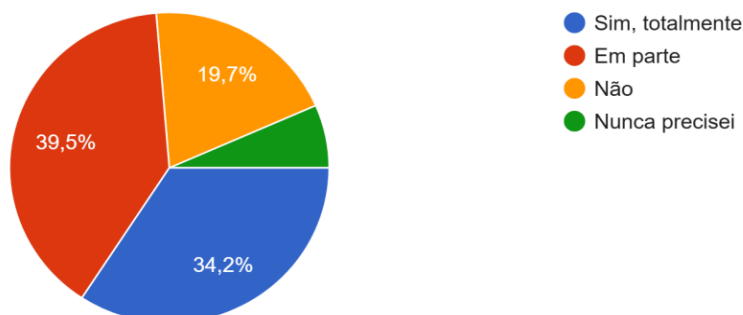
Figura 12 - Você sente que a escola faz algo para prevenir ou combater o bullying?



Fonte: Os autores (2025).

Quanto à possibilidade de contar com os funcionários da escola para lidar com o bullying, 39,5% (30 estudantes) disseram que “em parte” podem contar com eles; 34,2% (26 estudantes) afirmaram que “sim, totalmente” podem contar; 19,7% (15 estudantes) relataram que não podem contar com os funcionários; e 6,6% (5 estudantes) disseram que nunca precisaram de ajuda (FIGURA 13).

Figura 13 - Você sente que pode contar com os professores ou funcionários da escola em caso de bullying?



DISCUSSÃO

A análise dos dados coletados evidencia que o bullying continua sendo um desafio significativo no ambiente escolar, mesmo entre adolescentes que compreendem seu significado. A maioria dos estudantes relatou ter presenciado ou vivenciado alguma forma de bullying, sobretudo nas modalidades verbal e psicológica, que frequentemente passam despercebidas por não deixarem marcas físicas visíveis, mas que causam profundos impactos emocionais e sociais. Esses impactos são evidenciados na baixa autoestima, falta de ânimo, ansiedade, dificuldades de concentração e até isolamento social, fatores que comprometem o rendimento escolar e o bem-estar dos alunos.

No que diz respeito ao tipo de bullying sofrido, chama a atenção o fato de a maioria dos estudantes (69,7%) ter sido vitimizada no contexto do bullying verbal, compreendido como apelidos sistemáticos, xingamentos, provocações e insultos. Reforçamos que muitas das ofensas verbais relacionam-se com as práticas discriminatórias que se relacionam ao racismo. Por isso, segundo Paranaíba e Paranaíba (2016), a ofensa verbal pode levar à injúria ou à insulta racial, equiparando-se ao racismo. Isso acende a contínua e inacabada necessidade de observação dos comportamentos dos estudantes na escola para que as práticas discriminatórias não afetem a natureza da diversidade que é inerente ao contexto escolar. Por isso, precisamos reagir contra práticas que segregam, compreendendo a escola como um local de não aceitação do racismo. Para Ribeiro (2019), na vida, todos e todas somos convidados “a sermos antirracistas”.

Portanto, ao deparar-se em situações de bullying, a escola deve acolher as vítimas e orientar os agressores, para não causarem marcas indesejáveis no desenvolvimento dos estudantes que podem se perpetuar na vida adulta. Salientando que, como apontou Santos (2011, p. 51), dependendo da gravidade do ato, a prática do bullying pode configurar ato infracional, como concebido nos termos do art.103 do ECA.

É notável que uma parcela considerável dos estudantes que sofrem bullying silenciem, escondam o sofrimento para si ou se acostumem com a dor, por falta de confiança em receber apoio da escola ou por medo de retaliações. Além disso, ainda há estudantes que praticaram bullying e não se arrependeram, o que indica uma possível carência na formação ética e na conscientização de consequências dessas atitudes, bem como de vivências para o desenvolvimento de habilidades que mobilizem a solidariedade, a empatia e a convivência respeitosa, todos esses fatores contribuirão para a civilidade e, como apontou Lima Neto (2019), o bullying é um fenômeno de incivilidade.

Outro ponto que merece destaque, relaciona-se ao dado de que apenas uma minoria busca apoio psicológico ou comunica a um funcionário da escola se foram ou estão sofrendo bullying, revelando a urgência de se fortalecer os canais de escuta e apoio nas instituições de ensino, assim como os mecanismos que promovem o estreitamento entre adultos (profissionais da escola e rede de apoio) e adolescentes. Afinal, a incidência do bullying deve ser denunciada. Compreendendo que, informar a escola, aos pais ou responsáveis é importante para que sejam tomadas medidas de orientação, apoio e acompanhamento por uma equipe ou encaminhar a vítima e o agressor ao psicólogo ou médico especialista, se for o caso. Para Paranaíba e Paranaíba (2016), em casos de agressões mais acentuadas, é apropriado que o estudante seja conduzido à programas comunitários ou de auxílio à família, à criança e ao adolescente.

Em situações de elevado grau de agressividade, pode ser apropriado a inclusão desse estudante em programas comunitários ou de auxílio à família, à criança e ao adolescente, sendo uma das incumbências do Poder Público para o combate ao bullying através de

programas e ações que viabilizem projetos, acompanhamento com profissionais especializados e educadores que contribuam com práticas de prevenção e de proteção à vida do adolescente (Paranahiba e Paranahiba, 2016).

Outro ponto importante é o sentimento de insegurança no ambiente escolar percebido pelos estudantes. Quase metade dos discentes afirma que apenas “às vezes” se sente seguro na escola, o que demonstra que o ambiente educacional, que deveria ser acolhedor e protetor, ainda falha nesse papel. Embora mais da metade dos estudantes reconheça que a escola realiza ações contra o bullying, muitos consideram essas ações insuficientes ou ineficazes. Isso reforça a necessidade de estratégias mais consistentes, contínuas e integradas para minimizar o fenômeno multifacetado do bullying.

Assim, torna-se significativo para as instituições de ensino, de maneira permanente e estruturada, promover o diálogo, o desenvolvimento de competências socioemocionais e o cultivo do respeito mútuo entre os estudantes, para que o ambiente educacional se torne, progressivamente, um espaço saudável, acolhedor e seguro, favorecendo, assim, o pleno desenvolvimento e crescimento de toda a comunidade escolar. Além disso, é importante ressaltar que a escola exerce um papel central e imprescindível na prevenção e no combate ao bullying, uma vez que recai sobre ela a responsabilidade de implementar programas educacionais que abordem não apenas a definição do bullying, mas também as suas consequências, além de orientar e divulgar os meios adequados para a realização de denúncias relacionadas a ações de violência e comportamentos agressivos no âmbito da escola (Lima, 2024, p. 12).

Essas ações preventivas e educativas devem, necessariamente, envolver, para além dos estudantes e dos profissionais da educação também os pais ou responsáveis, integrando-os de forma efetiva no processo de prevenção ao bullying, à violência e às agressões. De acordo com Lima Neto (2022), é preciso unir a comunidade escolar nesse árduo processo de enfrentamento às violências que constituem o bullying, ou seja, reunir pais, estudantes, educadores, Poder Público e as gerências e secretarias de educação em torno de estratégias e ações que minimizem o bullying no espaço escolar. O objetivo principal dessa articulação é unir forças, compartilhar responsabilidades e assegurar, de maneira mais ampla, a proteção, a segurança e o bem-estar dos estudantes, tanto no ambiente escolar quanto em seus espaços de convivência fora da escola.

Dessa forma, busca-se construir e fortalecer uma rede colaborativa e solidária de apoio, que contribua significativamente para a promoção e consolidação de uma cultura de paz, respeito e empatia no ambiente escolar (Lima, 2024, p. 13).

Um ponto essencial no combate ao bullying é a percepção de sua existência e incidência, nesse sentido, nossos achados apontam que os estudantes, em sua totalidade, sabem o que é esse fenômeno de violência cuja essência representa gestos de incivilidade e desumanização. Por isso, o enfrentamento surge a partir do reconhecimento da fenomenologia do bullying, inclusive, distinguindo o que é bullying, o que é brincadeira, o que é outras formas de violência enquanto apontamentos de criminologias, tais como: racismo, LGBTfobia, etc. Contudo, não pode ser um direcionamento aplicado apenas aos estudantes, afinal, segundo Lima (2024, p. 12), é fundamental que os pais, os responsáveis, as instituições de ensino e a sociedade como um todo estejam atentos às diferenças entre o bullying e as brincadeiras saudáveis que ocorrem na escola, a fim de que sejam adotadas as providências adequadas para a prevenção de qualquer tipo de violência. Compreender essa distinção é essencial para evitar interpretações equivocadas, promovendo, assim, um convívio escolar mais respeitoso, acolhedor e livre de práticas agressivas que possam comprometer o bem-estar, a segurança e a aprendizagem dos estudantes, bem como o exercício das diversas profissões que atuam na dinâmica escolar.

A escola precisa promover não apenas o conhecimento escolar e acadêmico, mas também valores como empatia, respeito e solidariedade. Portanto, os dados apontam não apenas para a necessidade de ações mais efetivas por parte das instituições de ensino, mas também para a importância de uma rede de apoio sólida, que envolva professores, psicólogos, pais e colegas na perspectiva de construções de relações solidárias e afáveis. Nesse sentido, o enfrentamento ao bullying requer um compromisso coletivo, e este trabalho serve como um alerta para que políticas mais firmes e acolhedoras sejam implementadas no ambiente da vivência escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental que a escola realize ações que a permitam ir além de ações isoladas e pontuais. Encarar o bullying como um problema estrutural que demanda um compromisso contínuo e compartilhado entre todos os agentes envolvidos no processo educativo se faz uma emergência inegável. Nesse sentido, a criação de um ambiente escolar acolhedor, seguro e respeitoso depende da escuta atenta dos estudantes e da participação ativa deles e de toda a comunidade escolar para promover atitudes cidadãs pautadas na ética do respeito e da solidariedade, pois são essenciais para a civilidade – escolha consciente que nutre e gera atitude respeitosa frente às diversidades.

Os dados obtidos evidenciam a urgência na implementação de políticas educacionais e a construção de ações gerenciadas em diálogo por todos os membros que formam a comunidade escolar para que elas se tornem mais eficazes, duradouras e capazes de garantir a transformação das realidades violentas. Assim, cabe à escola adotar uma postura proativa, não se limitando à punição, mas priorizando a prevenção, por meio da promoção de valores como o respeito mútuo e a empatia entre todos, bem como articule em sua proposta organizacional o desenvolvimento de programas, ações, projetos que se vinculem às práticas humanizadoras, tais como: a solidariedade, a empatia, a generosidade, a amorosidade, a tolerância e a diversidade inerente à escola.

Desse modo, o trabalho apresentado não apenas oferece informações relevantes, mas também se propõe a ser um ponto de partida para reflexões aprofundadas e para a elaboração de estratégias que transformem, de fato, a vivência escolar. Prevenir e combater o bullying constitui, acima de tudo, um exercício fundamental de cidadania e de valorização da dignidade humana.

AGRADECIMENTOS

A participação dos estudantes que contribuíram com esta pesquisa, cuja colaboração foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho. Estendendo a gratidão à Anne Beatriz, pela gentileza e empenho em encaminhar o formulário às escolas, e ao professor Waldemar Cavalcante, por aceitar o convite para orientar e acompanhar esta jornada com dedicação e generosidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. T. (2008). **Bullying**: teoria, investigação e programas de intervenção. Trabalho apresentado no Curso de Bullying: teoria, investigação e programas de intervenção, Florianópolis: UFSC, 2008.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In*: BRASIL, MEC/SEB **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (Org). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990**. Dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do art. 5º, inciso XLIII, da Constituição Federal, e determina outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8072.htm. Acesso em: 3 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, 31 dez. 1940. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 3 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 9 nov. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Altera o Código Penal para agravar penas de crimes contra a dignidade sexual de crianças e adolescentes e para tipificar crimes relacionados ao bullying e cyberbullying. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 15 jan. 2024. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm. Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 31 dez. 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990**. Define crimes hediondos. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8072.htm. Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bnc-professor#:~:text=A%20BNC%2DProfessores%20%C3%A9%20baseada,%3A%20conhecimento%2C%20pr%C3%A1tica%20e%20engajamento>. Acesso em: 11 de maio de 2025.

BRASIL. Senado Federal. Criado por lei o Dia Nacional de Combate ao Bullying. **Agência Senado**, 2 maio 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/02/criado-por-lei-o-dia-nacional-de-combate-ao-bullying>. Acesso em: 25 maio 2025.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2.ed. rev. e amp. Campinas - SP: Verus, 2005.

LIMA, N. M. F. Bullying não é brincadeira. In: **Bullying e a violência no contexto escolar: reflexões, análises e pesquisas** / Organização de Flávio Aparecido de Almeida, Walmir Fernandes Pereira. – Guarujá SP: Científica Digital, 2024, p.8-24.

LIMA NETO, W.C. Livros cartoneros: uma estratégia pedagógica de enfrentamento ao bullying escolar. **Dissertação de mestrado** (Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação) Universidade de Pernambuco – Nazaré da Mata – PE, 2019.

KUMOM BRASIL. **Bullying na escola: o que é, causas, consequências e como combater**. 2025. Disponível em: <https://www.kumon.com.br/blog/vamos-juntos-educar/bullying-na-escola/>. Acesso em: 25 de maio de 2025.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PARANAHIBA, T. A.; PARANAHIBA, T. A. O uso do ECA no combate ao bullying. *IN: Revista Jurídica do Ministério Público do Estado do Paraná*, ano 3 - nº 5, dezembro / 2016. Curitiba, Paraná. p.373-387

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino médio**. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife: Secretaria, 2021.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. CIA das Letras, São Paulo, 2019.

SANTOS, E. O fenômeno do bullying e os direitos humanos. **Revista de Direito Educacional**, São Paulo: v. 3, p. 51, jan. 2011.

SANTOS, C. A. A. C.; MESQUITA, A. P. S. L. A responsabilidade das escolas na prevenção e combate ao bullying: implicações civis e criminais para os diretores escolares. **Migalhas**, 26 maio 2023. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/coluna/direito-digital/387144/a-responsabilidade-das-escolas-na-prevencao-e-combate-ao-bullying>. Acesso em: 25 maio 2025.


SILVA, G .M. Bullying na escola: um estudo sobre os fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem nas turmas do 4º ano da Escola Municipal Paulo Freire, Tupanatinga/PE-Brasil. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**, Jaén, v. 4, n. 1, p. 16–30, 2018.


A CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS E A EDUCAÇÃO


Luis Carlos Cantanhêde Santos Junior, Mizalene Silva da Silva, Mizanete Silva da Silva, Vanessa de Macedo Dourado


Resumo: A pesquisa teve como foco analisar a atuação da Comissão de Educação da Câmara Municipal de São Luís, com ênfase na análise do Projeto de Lei nº 113/2017, que propõe a “escola sem partido”, de autoria do vereador Chico Carvalho (PSL). Inicialmente, buscou-se compreender o papel dos vereadores na elaboração de leis voltadas à educação, mas o tema foi delimitado à atuação da Comissão de Educação no primeiro semestre de 2017. A pesquisa utilizou como principal fonte o site da Câmara Municipal e contou com visitas presenciais, entrevistas e a aplicação de questionários enviados por WhatsApp. Agradecimentos especiais são feitos a servidores da Câmara e ao vereador Prof.º Sá Marques pelo apoio e contribuições à pesquisa.

Palavras-chave: Comissão de Educação. Projeto de Lei 113/2017. Escola sem Partido.

L. C. C. Santos Junior (). Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. São Luís, MA, Brasil.
e-mail: cantanheedel968@gmail.com

M. S. Da Silva () (<https://lattes.cnpq.br/9093933836036963>). Universidade Federal do Piauí. Floriano, PI, Brasil.

M. S. Silva () (<http://lattes.cnpq.br/4815938603970630>). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, MA, Brasil.

V. M. Dourado () (<http://lattes.cnpq.br/1106423798379460>). Universidade Federal do Piauí. Floriano, PI, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 7)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Objetivo desse trabalho é apresentar, de forma detalhada, todas as etapas da pesquisa desenvolvida, incluindo os desafios enfrentados e os resultados alcançados.

A temática central do projeto é a atuação da **Comissão de Educação da Câmara Municipal de São Luís** em relação aos projetos de lei voltados à área da educação. A investigação concentrou-se especialmente no **Projeto de Lei n.º 113/2017**, protocolado em 21 de junho de 2017, de autoria do vereador **Chico Carvalho (PSL)**, que trata da proposta conhecida como **“Escola sem Partido”**. Para analisar a recepção e os desdobramentos dessa proposição legislativa, foram realizadas entrevistas com os vereadores integrantes da Comissão, além da aplicação de questionários com perguntas direcionadas.

Inicialmente, a pesquisa partiu de um escopo mais amplo, buscando responder questões como: Como atuam os vereadores da cidade de São Luís? Quais são suas funções como representantes da população? Quais projetos de lei estão em tramitação no campo da educação municipal e como são aplicados na prática? Contudo, devido à amplitude do tema, foi necessário fazer um recorte temporal e temático mais preciso, permitindo a delimitação de uma problemática mais objetiva e manejável.

As orientações teóricas e metodológicas fornecidas pela abordagem da **pesquisa-ação** — que busca articular teoria e prática — foram fundamentais nesse processo. De acordo com Engel (2000), essa metodologia permite constantes reavaliações e ajustes durante a intervenção, o que possibilitou o redirecionamento do foco da pesquisa ao longo do percurso investigativo.

A partir dessas reformulações, o estudo passou a investigar especificamente as ações da Comissão de Educação da Câmara Municipal de São Luís durante o primeiro semestre de 2017 no que diz respeito à educação básica. A principal fonte de dados foi o site oficial da Câmara, onde foram coletadas informações sobre projetos legislativos, atas e atividades da Comissão. Além disso, foram realizadas visitas presenciais à Câmara, conversas informais com servidores e entrevistas com alguns parlamentares.

O levantamento de dados incluiu a aplicação de um questionário enviado via aplicativo WhatsApp aos chefes de gabinetes e aos próprios vereadores membros da Comissão de Educação.

A realização do projeto contou com o apoio de diversos profissionais. A **Sra. Maria Cosethy Barbosa Souza**, chefe do Departamento de Deliberação da Câmara Municipal, prestou auxílio essencial, orientando os caminhos da pesquisa desde a concepção do trabalho. Agradecimentos especiais também são dirigidos à **Itamargareth**, chefe da Assessoria de Comunicação da Câmara, por fornecer os contatos institucionais dos vereadores. Por fim, expressa-se gratidão ao **vereador Prof. Sá Marques**, que se mostrou disponível e colaborativo ao responder integralmente os questionamentos sobre o funcionamento da Comissão de Educação.

DESENVOLVIMENTO

O primeiro passo de nossa pesquisa foi a realização de um levantamento bibliográfico sobre o tema, com o objetivo de compreender melhor o que é o órgão **Câmara Municipal** e quais são suas atribuições dentro da estrutura político-administrativa da União. Posteriormente, coletamos em sites oficiais dados relacionados à área da **educação**, bem como informações específicas sobre a Câmara Municipal de São Luís (os resultados e discussões dessas leituras e pesquisas estão no próximo tópico).

Na sequência, realizamos uma visita à **Câmara Municipal de São Luís** no dia **19/09**, ocasião em que conversamos com a **Sr.^a Maria Cosethy Barbosa Souza**, chefe do Departamento de Deliberação. Ela nos ofereceu orientações fundamentais sobre o funcionamento da Câmara e sobre a relevância e os objetivos do nosso projeto. A conversa com a servidora foi essencial para que pudéssemos repensar e reelaborar os objetivos da pesquisa, à medida que passamos a entender melhor quais perguntas fazer e como direcioná-las.

Durante esse encontro, a **Sr.^a Maria Cosethy** nos explicou sobre o **site oficial da Câmara** e o **Portal da Transparência**, orientando-nos sobre a navegação e utilização de suas ferramentas. Destacou a importância da seção intitulada "**Ordem do Dia**", explicando sua finalidade e demonstrando como esse documento poderia fornecer informações relevantes para nossa pesquisa. Também nos mostrou a página dedicada aos **Projetos de Lei**, onde se encontram todos os projetos aprovados em plenário. Além disso, nos entregou um documento com a composição das **Comissões Permanentes** referentes aos anos de 2017 e 2018, entre elas, a **Comissão de Educação**.

A **Ordem do Dia** é um documento que reúne todos os requerimentos, moções e indicações apresentados pelos vereadores, direcionados ao prefeito e a outros órgãos competentes do Estado. Através desses documentos, é possível acompanhar o trabalho legislativo desenvolvido pelos parlamentares de São Luís. Com base nas Ordens do Dia do primeiro semestre de 2017, elaboramos um gráfico que nos proporcionou uma visão mais clara da diversidade de temas abordados pelos vereadores e das principais demandas da população.

Durante os meses de **outubro e novembro**, nos dedicamos à análise do site da Câmara, examinando os projetos de lei discutidos e aprovados no primeiro semestre de 2017. Também realizamos uma leitura detalhada das Ordens do Dia desse período e elaboramos um gráfico comparativo entre os requerimentos voltados à educação e aqueles referentes a outras áreas (os resultados estão apresentados no próximo tópico).

No dia **28/11**, elaboramos um **questionário** e realizamos uma segunda visita à Câmara com o intuito de aplicá-lo. A princípio, pretendíamos enviar o questionário a todos os vereadores. Para isso, buscamos os contatos institucionais com a **Sr.^a Itamargareth**, chefe da Assessoria de Comunicação da Câmara, e com o **Sr. Ronaldo Lima**, do setor cerimonial, que nos repassou os endereços de e-mail conforme autorização superior.

Retornamos, então, à sala da **Sr.^a Maria Cosethy**, que leu atentamente o questionário e fez observações importantes. A partir de suas sugestões, decidimos redirecionar o foco da pesquisa para a **Comissão de Educação** e selecionar apenas um projeto de lei para aprofundamento. Ainda estávamos incertos sobre como reformular o questionário, por isso resolvemos procurar diretamente um dos membros da Comissão.

Mais uma vez, com o apoio da **Sr.^a Maria Cosethy**, localizamos o vereador **Prof. Sá Marques**, que se encontrava na sala onde ocorrem as reuniões da Assembleia. Apresentamos a ele nosso trabalho e informamos que desejávamos aplicar o questionário. Durante a conversa, o vereador relatou diversos desafios enfrentados no âmbito da Educação. Um deles, em especial, era motivo de grande preocupação naquele momento: o **Projeto de Lei "Escola sem Partido" n.º 113/2017**, protocolado pelo vereador **Chico Carvalho (PSL)** em 21 de junho de 2017. Segundo Sá Marques, por causa desse projeto, a reunião que aconteceria naquela manhã foi cancelada. Ao ser proposta a inclusão do tema na pauta da reunião, diversos vereadores se retiraram do plenário, esvaziando o auditório e inviabilizando a continuidade da sessão. Aqueles contrários ao projeto preferiram não discutir o assunto naquele espaço.

No dia **03/12**, foi realizada uma plenária que, em virtude da presença de representantes da sociedade civil, se transformou em uma **audiência pública**. No entanto,

devido a compromissos acadêmicos com outras disciplinas, não conseguimos acompanhar o evento.

A conversa com o vereador Sá Marques foi fundamental para mais uma redefinição em nossa pesquisa. Decidimos focar especificamente nesse **Projeto de Lei** por ser um tema atual, relevante e alinhado ao nosso recorte temporal.

No dia **04/12**, retornamos à Câmara e enviamos mensagens via WhatsApp aos chefes de gabinete dos vereadores membros da Comissão de Educação. O vereador **Marquinhos**, presidente da Comissão, respondeu que seria necessário oficializar a pesquisa junto à presidência da Câmara e, posteriormente, agendar uma data para que os membros respondessem ao questionário em conjunto.

Dirigimo-nos ao setor cerimonial, responsável pelo agendamento de reuniões, mas fomos informados de que apenas os próprios membros da Comissão poderiam marcar reuniões com ela. Fomos ao gabinete do vereador Marquinhos, onde a secretária informou que ele não poderia nos atender naquele momento, e que quem poderia tratar do assunto seria o chefe de gabinete – que também não estava disponível. Repetimos o mesmo processo no gabinete do vereador **Ricardo Diniz**, também sem sucesso.

Diante da burocracia e da indisponibilidade dos demais membros da Comissão, decidimos restringir nossa pesquisa à entrevista com **apenas um membro da Comissão de Educação**, o vereador **Sá Marques**, que já havia contribuído significativamente com informações e reflexões sobre o tema investigado.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No dia 9 de junho de 2017, o SINDEDUCAÇÃO (Sindicato dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de São Luís), contrariando a propaganda oficial da prefeitura, publicou em seu site uma contundente denúncia sobre os diversos problemas enfrentados pelas escolas da rede municipal de São Luís.

Na publicação, são apontadas diversas deficiências, tais como: falta de infraestrutura adequada, ausência de abastecimento regular de água, inexistência de espaços apropriados para a realização de atividades físicas pelas crianças, irregularidades na entrega da merenda escolar, ventiladores quebrados, salas excessivamente quentes, cozinhas insalubres, ausência de material didático e pedagógico, salas de aula depredadas, falta de segurança escolar, entre outros problemas. O cenário descrito revela uma situação de completo abandono e descaso por parte da gestão pública.

Segundo o artigo, a presidente do SINDEDUCAÇÃO concluiu que “a realidade das escolas da rede municipal de São Luís é desumana”.

De acordo com os dados disponíveis no site do Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), observa-se que, entre os anos de 2007 e 2014, houve uma queda alarmante no número de alunos matriculados na Educação Básica no município de São Luís. O total de matrículas caiu de 321.035, em 2007, para 281.103, em 2014 — uma redução de 39.932 estudantes.

Paradoxalmente, nesse mesmo período, o número de estabelecimentos de ensino cresceu: eram 673 escolas em 2007 e passaram a ser 681 em 2014. Ou seja, em sete anos, foram criadas apenas oito novas escolas, o que equivale a, aproximadamente, uma escola por ano. Esses dados evidenciam um descompasso entre a expansão da infraestrutura escolar e a diminuição do número de matrículas, o que pode ser parcialmente explicado pelo elevado índice de evasão escolar e pelo aumento da criminalidade na capital.

Tabela 1 - Indicadores da Educação Básica da localidade

Ano	Estabelecimentos	Matrículas	Docentes	Turmas
2007	673	321.035	11.036	11.037
2008	687	322.256	11.233	11.098
2009	683	306.821	10.597	10.921
2010	674	298.730	10.934	11.047
2011	669	293.908	10.949	11.043
2012	655	293.639	10.639	10.927
2013	661	284.747	10.721	10.982
2014	681	281.103	11.340	11.235

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Desde tempos remotos esse ente administrativo das cidades de caráter local chamado “câmara” exerce funções de suma importância para os indivíduos que nelas habitam. Segundo Ximendes (2013) a existência das câmaras municipais remonta ao período dos romanos, passando pela história da península ibérica, pelo domínio dos árabes sarracenos e alcançando a época dos impérios ultramarinos dos portugueses e espanhóis. Esse tipo de órgão administrativo preencheu tanto a necessidade desses povos que durante o período colonial no Brasil foi o aparelho mais importante para a manutenção do poder da coroa sobre o território sendo parte fundamental na engrenagem administrativa. O mesmo autor nos informa que durante vários períodos as Câmaras Municipais exerceram poderes e prerrogativas de grande importância, seu prestígio chegou a ser tanto no período colonial ao ponto de poder destituir e nomear governadores gerais. Isso se deu porque em um determinado momento da história colonial Portugal confiou a tarefa de colonizar e organizar as colônias aos moradores e aos donos de engenho, porém não teve continuidade porque isso podia gerar tendências autonomistas e descentralizadoras (Idem).

O autor cita trabalhos de historiadores que discutem a autonomia que essas Câmaras exerciam no passado colonial brasileiro e seu poder de alcance. Na sua pesquisa ele identifica uma das características da Câmara de São Luís que permaneceu durante todo o século XVII: os chamados “homens bons” (indivíduos ricos que eram a “nobreza da terra”) escolhiam os eleitores que escolheriam os juizes, procuradores e vereadores (Idem). As Câmaras desempenham função variada: legislar, eleger oficiais para os cargos públicos, administrar finanças locais, decidir questões de infraestrutura da cidade e dos espaços em geral, enfim, já nessa época se delineava as atribuições e competências da Câmara Municipal que conhecemos hoje.

O IBAM¹ (2016), na cartilha O Vereador e a Câmara Municipal, nos informa que o município, conforme o art. 1º da Constituição Federal de 1988, é um ente federativo autônomo que compõe um dos níveis de governo do Estado, com autonomia política (na

¹ Instituto Brasileiro de Administração Municipal.

eleição direta do prefeito, vice-prefeito e vereadores), autonomia administrativa (na organização dos serviços públicos de interesse local), autonomia financeira (na instituição de arrecadação de tributos e de aplicação de suas receitas), autonomia legislativa (na legislação de interesse local sobre assuntos do município) e autonomia organizativa (pois ela tem a capacidade de elaborar a sua Lei Orgânica – lei do município).

É importante sabermos as competências atuais das câmaras para compreendermos o universo de trabalhos que um vereador está realmente inserido em seu mandato. Na cartilha encontramos que a Câmara tem as atribuições de “organizar, legislar, administrar, fiscalizar e julgar as contas do Prefeito” (Ibam, 2015, p. 11) e que ela funciona em sessões legislativas anuais ordinárias que compõem a legislatura durante o mandato do vereador.

Com relação às atribuições dos vereadores, estes são encarregados de variadíssimas atividades conforme exijam as necessidades das comunidades pelas quais eles foram eleitos.

As atribuições dos Vereadores são predominantemente legislativas, embora também exerçam funções de controle e fiscalização de determinados atos do Executivo, de julgamento de infrações político-administrativas do Prefeito e de seus pares e pratiquem atos meramente administrativos nos assuntos de economia interna da Câmara, quando investidos em cargos da Mesa ou em funções transitórias de administração da Casa (Ibam, 2015, p. 16).

De acordo com a cartilha O Manual do Vereador (2005), da Secretaria Especial do Programa Interlegis do Senado Federal, é direito do vereador:

1 – apresentar propostas de emenda à Lei Orgânica do Município; 2 – apresentar projetos de lei ordinária e de lei complementar, projetos de decreto legislativo, projetos de resolução; 3 – fazer requerimentos, escritos ou verbais; 4 – sugerir indicações; 5 – interpor recursos; 6 – emitir pareceres, escritos ou verbais; 7 – oferecer emendas; 8 – usar da palavra, no Plenário: a) para falar sobre assunto de sua livre escolha; b) para discutir qualquer proposição; c) para encaminhamento de votação das proposições; d) para suscitar questões de ordem; e) para contraditar questão de ordem; f) para apartear; g) para relatar proposições; h) para formular requerimentos verbais; I) para reclamação; 9 – votar e ser votado para a eleição da Mesa e para escolha da direção das comissões de que participa; 10 – julgar as contas do Prefeito; 11 – julgar o Prefeito e Vereador em determinadas infrações; 12 – fiscalizar os atos de Prefeito, formulando as críticas construtivas e esclarecedoras; 13 – investir em cargos, sem perda do mandato, como de secretário, por exemplo; 14 – tem ainda direito à licença para tratamento de saúde e para tratar de interesse particular (Senado Federal, 2005, p. 45-46).

Quando fala dos deveres dos vereadores, observa que:

O Vereador tem o dever de: – assiduidade, comparecer às sessões do Plenário e das comissões; – cortesia, tratar com urbanidade os colegas; – dedicação ao trabalho legislativo, dele participando no Plenário e nas comissões; – atenção aos eleitores, nos pleitos coletivos como individuais; – probidade política e administrativa, imune dos desvios do mandato, ou seja, ter conduta retilínea. É dever ainda do vereador lutar pela construção e funcionamento de escolas, construção e funcionamento de hospitais e postos de saúde, abertura de estradas, pavimentação de vias públicas urbanas, perfuração e funcionamento de poços tubulares, abastecimento de água, instalação de energia elétrica. Cabe ao vereador cobrar do prefeito a divulgação, até o último dia do mês seguinte ao da arrecadação, dos valores dos impostos, taxas e contribuição de melhoria

recebidos, bem como todos os outros recursos passados ao município (Senado Federal, 2005, p. 46, grifo nosso).

Observa-se nessa última referência que um dos vários deveres do vereador é “lutar pela construção e funcionamento de escolas”. Esse último ponto em especial nos interessa por que a educação, ao lado de saúde e segurança pública, é uma das coisas mais fundamentais da sociedade. Mas, entendemos aqui não só a escola como espaço de educação, mas todo espaço que vise transmissão da cultura formal (científica) e tradicional que possa formar cidadãos para a sociedade.

Não é competência, entretanto, do vereador administrar de forma direta bens e interesses do município, pois essa é especificamente a do prefeito, entretanto ele pode votar leis e proposições ou apontar providências e indicar soluções administrativas válidas. O vereador tem total liberdade dentro dos parâmetros do regimento interno da câmara. O vereador não é um sujeito estatutário, ou seja, não é um funcionário público, nem se liga ao município por uma relação empregatícia, mas segundo o art. 327 do Código Penal ele é considerado funcionário público para efeito criminal.

O Manual do Vereador citando o art. 29, IV, da Constituição Federal, explica que o número de vereadores de um município é proporcional ao número de habitantes. Ele nos diz que:

A proporcionalidade entre a população do município e o número de vereadores é de: – mínimo de nove e máximo de vinte e um nos municípios de até um milhão de habitantes; – mínimo de trinta e três e máximo de quarenta e um nos municípios de mais de um milhão e menos de cinco milhões de habitantes; – mínimo de quarenta e dois e máximo de cinquenta e cinco nos municípios de mais de cinco milhões de habitantes (Senado Federal, 2005, p. 41).

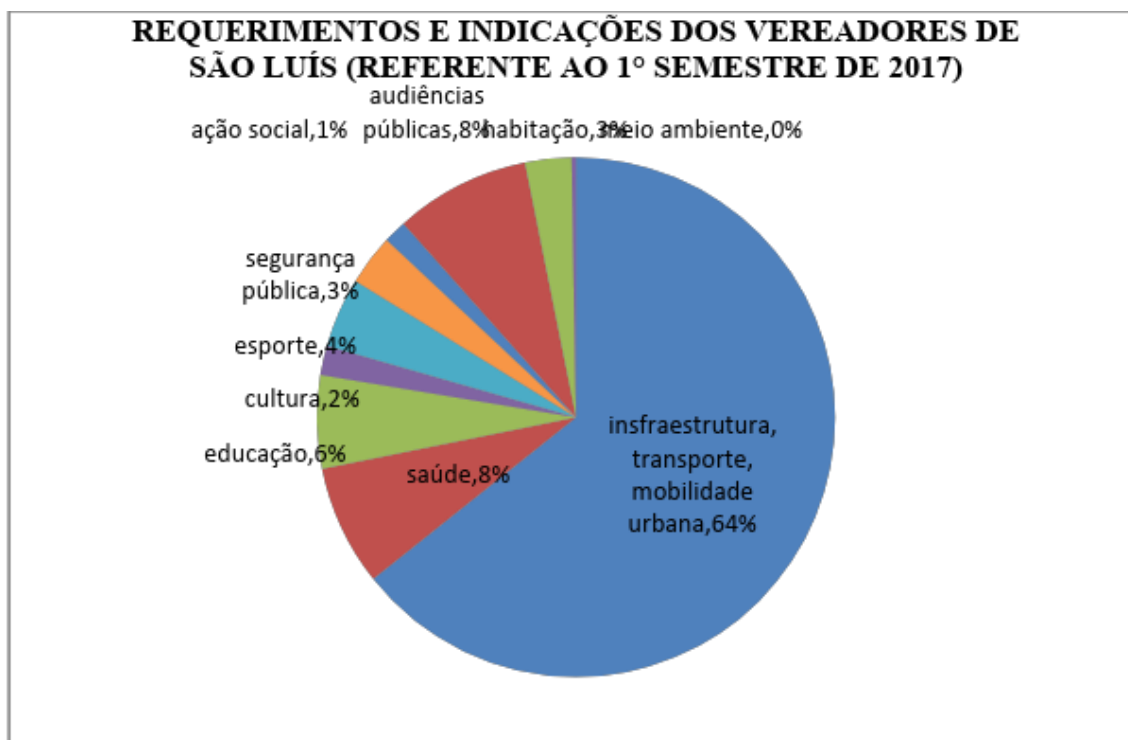
Atualmente temos na Câmara Municipal 31 vereadores. São eles: Afonso Manoel (PMDB); Aldir Júnior (PR); Astro de Ogum (PR); Bárbara Soeiro (PSC); Beto Castro (PROS); César Bombeiro (PSD); Chaguinhas (PP); Chico Carvalho (PSL); Concita Pinto (PEN); Dr. Gutemberg (PSDB); Antonio Garcez (PTC); Edson Gaguinho (PHS); Estevão Aragão (PSB); Fátima Araújo (PC do B); Genival Alves (PRTB); Honorato Fernandes (PT); Josué Pinheiro (PSDB); Marcelo Poeta (PC do B); Marcial Lima (PEN); Marquinhos (DEM); Nato Júnior (PP); Osmar Filho (PDT); Paulo Victor (PROS); Pavão Filho (PDT); Pedro Lucas Fernandes (PTB); Pereirinha (PSL); Professor Sá Marques (PHS); Raimundo Penha (PDT); Ricardo Diniz (PC do B); Silvino Abreu (PRTB); Umbelino Júnior (PPS). Estes vereadores se espalham entre as diversas Comissões Permanentes que compõem a Assembleia da Câmara (ver folha em anexo).

Os vereadores da cidade atuam através de requerimentos enviados ao prefeito da cidade e aos demais órgãos competentes no âmbito municipal; indicações enviadas ao governador do Estado no âmbito estadual.

Os assuntos presentes nas Ordens do Dia referente ao primeiro semestre de 2017 estão divididos nas seguintes temáticas: infraestrutura, transporte e mobilidade urbana; saúde; educação; cultura; esporte; segurança pública; ação social; audiências públicas; habitação; meio ambiente.

Cada um destes itens é amplo. No item educação, por exemplo, que é o que nos interessa aqui, vale ressaltar que existem pedidos diversos. Pedidos de construção de escolas e creches; reforma e revitalização de prédios escolares; construção de quadras poliesportivas; audiências públicas para tratar de assuntos atinentes a problemas específicos da área da educação; projetos de cursinhos preparatórios para alunos da rede municipal, etc.

Gráfico 1 – Gráfico quantitativo de requerimentos e indicações dos vereadores de São Luís.



Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Este gráfico nos permite visualizar onde se encontra o grau de preocupação com a educação municipal. A maior parte dos requerimentos enviados pelos vereadores ao prefeito é referente às questões de infraestrutura, transporte e mobilidade urbana. Em meio aos pedidos prevalecem aqueles que envolvem asfaltamento de ruas e avenidas, recapeamento asfáltico, operações tapa-buracos, sinalização, etc. Ou seja, isso nos mostra que a precariedade da estrutura de nossa cidade ainda é a maior causa de reclamação da população.

O item “educação” ocupa 6% dos requerimentos. Podemos colocar duas hipóteses para explicar esse fato. A primeira é positiva: talvez essa porcentagem reflita o grau de excelência de nossa educação municipal, ou seja, se não é causa de preocupações dos vereadores é porque a população apresenta satisfação em relação à educação que possui. A segunda é negativa: talvez essa porcentagem reflita a despreocupação da própria população em relação à educação. O vereador trabalha de acordo com o que a população cobra. Se o povo se preocupa mais com o asfaltamento das ruas do que com a educação, então eles irão pedir a favor da infraestrutura. Isso pode ser preocupante ou não. Isso nos levou a questionar: o que é mais importante a uma população: é a educação ou a infraestrutura asfáltica da cidade? Nosso projeto não pode responder essa pergunta.

Devido ao pouco tempo que dispomos para elaboração, escolhemos um Projeto de Lei dentro desse recorte temporal para ser um objeto de provocação aos vereadores que compõem a Comissão de Educação, é o Projeto de Lei nº 113 de 21 de junho de 2017.

O nosso questionário se direcionou aos membros da Comissão de Educação composta pelos seguintes vereadores: Marquinhos (presidente), Ricardo Diniz, Sá

Marques (membros) e Beto Castro (suplente). Ela é responsável por decisões relacionadas ao assunto da Educação municipal. Nossas perguntas foram:

1ª. No Regimento Interno está escrito que: “As Comissões Permanentes **tem pôr objetivo estudar os assuntos submetidos ao seu exame**, manifestar sobre eles a sua opinião e preparar, por iniciativa própria, ou indicação do Plenário, Projetos de Resolução, Projetos de Decreto Legislativo, atinentes à sua especialidade” (pág. 12). Existiu ou existe alguma pesquisa, algum estudo prévio nas comunidades em geral, feito pela Comissão de Educação para dar um parecer favorável ou não favorável aos projetos que são aprovados e postos em prática na Câmara?

2ª. A Comissão de Educação faz visitas itinerantes nas escolas, universidades, comunidades, nas associações, no sentido de ouvi-los e colher informações para ajudar no parecer dos projetos?

3ª. Aos projetos relacionados à Educação, já houve algum momento em que a Comissão de Educação deu um parecer contrário a algum projeto e o Plenário da Câmara mesmo assim aprovou?

4ª. A Comissão de Educação fiscaliza os projetos que foram aprovados e postos em execução? Qual a maneira que a Comissão de Educação tem para saber se os projetos estão acontecendo?

5ª. Qual a relação da Comissão de Educação com os professores e com a classe estudantil em geral?

6ª. Sobre o Projeto de Lei nº 113/2017, protocolado em 21/06/2017, pelo vereador Chico Carvalho (PSL), e as problemáticas colocadas pela ideia que ele propõe sobre a “escola sem partido” responda:

- a) Como os membros da Comissão de Educação se dividem sobre o projeto? E quais as opiniões dos membros?
- b) Destes membros quantos são educadores e como eles relacionam a ideia de “prática de ensino” (que já é em si mesma essencialmente uma prática política) e a ideia de “não politizar os alunos” (ou ser neutro sobre assuntos políticos em sala de aula)? (se possível que cada membro responda por si mesmo).
- c) A Comissão de Educação ouviu em âmbito municipal os professores da rede pública de ensino para poder dar algum parecer sobre o projeto? Como é feita essa intervenção?

Elas visaram levantar provocações e intervenções junto aos vereadores membros da Comissão, no sentido de causar reflexões em suas respostas.

CONCLUSÃO

A pesquisa realizada permitiu compreender de forma mais clara o funcionamento da Câmara Municipal de São Luís, em especial a atuação da Comissão de Educação. A análise das proposições legislativas do primeiro semestre de 2017 revelou que a educação, embora presente nas discussões, muitas vezes não é tratada com a urgência e prioridade que a sua complexidade exige.

A proposta do Projeto de Lei nº 113/2017, que institui o programa "Escola sem Partido", revelou-se controversa e provocou grande repercussão entre os vereadores e a sociedade civil. A tentativa de debater o projeto dentro da Comissão de Educação foi frustrada, uma vez que a simples inclusão do tema na pauta levou ao esvaziamento da reunião, evidenciando o nível de resistência à proposta.

A atuação do vereador Prof. Sá Marques foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa, pois além de conceder entrevista, forneceu subsídios que auxiliaram na delimitação do objeto de estudo. Sua fala reforça a importância da escuta ativa e do diálogo entre os representantes legislativos e a população, em especial os profissionais da educação, que são diretamente afetados por projetos dessa natureza.

A experiência do projeto pedagógico possibilitou uma aproximação concreta com o campo político e com os mecanismos institucionais que interferem diretamente na formulação e implementação de políticas públicas educacionais. Ao acompanhar de perto o trabalho da Comissão de Educação, os pesquisadores puderam compreender que a educação é um tema em disputa, sendo necessário o constante envolvimento da sociedade para garantir que os interesses coletivos sejam respeitados.

REFERÊNCIAS

CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS. Disponível em: <http://camara.slz.br/vereadores/>. Acesso em: 23 out. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL – IBAM. *O vereador e a câmara municipal*. Coord. Marcos Flávio R. Gonçalves. 6. ed. atual. Rio de Janeiro: IBAM, 2015. Disponível em: <http://www.ibam.org.br/media/arquivos/estudos/vereador6ed2016.pdf>. Acesso em: 23 out. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Estimativas da população residente para os municípios e para as unidades da federação brasileiros com data de referência em 1º de julho de 2018*. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2018/estimativa_dou_2018_20181019.pdf. Acesso em: 23 out. 2018.

SENADO FEDERAL. Secretaria Especial do Programa Interlegis. *Manual do vereador*. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/manuais/a_pdf/manual_interlegis_vereador.pdf. Acesso em: 23 out. 2018.

SINDEDUCAÇÃO – Sindicato dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de São Luís. Realidade das escolas da rede municipal de São Luís é desumana, desabafa a presidente do Sindeducacao. Disponível em: <https://sindeducacao.org/realidade-das-escolas-da-rede-municipal-de-sao-luis-e-desumana-desabafa-a-presidente-do-sindeducacao>. Acesso em: 23 out. 2018.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Observatório do PNE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/pne/dossie-localidades>. Acesso em: 23 out. 2018.

XIMENDES, Carlos Alberto. *Sob a mira da câmara: viver e trabalhar na cidade de São Luís (1644–1692)*. São Luís: Café & Lápis; Editora UEMA, 2013.

Capítulo 09

A INOVAÇÃO EDUCACIONAL COMO ESTRATÉGIA HEGEMÔNICA: ANÁLISE DAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO DE 2017 E 2025.

Nathalia Soares Fontes, Cristielli Campos da Silva

Resumo: Este ensaio teórico analisa criticamente a articulação entre o discurso da inovação educacional e as reformas do ensino médio no Brasil, com ênfase na promulgação da Lei nº 13.415/2017 e nas atualizações de 2025, instituídas pela Lei nº 14.945/2024. Fundamentado na teoria da hegemonia de Antonio Gramsci, conforme interpretada por Santos (2014), e nas análises de Michels e Garcia (2024) sobre a produção discursiva de organismos internacionais, argumenta-se que a inovação, longe de representar um conceito neutro ou progressista, atua como um dispositivo ideológico que legitima a adequação da escola à racionalidade do capital. As reformas reconfiguram o currículo e a função social da escola, aprofundando desigualdades e contribuindo para a manutenção da ordem burguesa. O texto demonstra que a inovação, tal como apropriada pelas políticas educacionais, mascara conflitos estruturais e converte a diversidade em estratégia de gestão. Conclui-se pela urgência de reafirmar o compromisso com uma educação crítica, contra hegemônica e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio. Inovação educacional. Hegemonia. Política educacional.

N. S. Fontes (✉) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá/MS, Brasil.
fontes.nathalia91@gmail.com

C. C. da Silva (✉) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá/MS, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 7)” publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as reformas educacionais no Brasil têm sido fortemente influenciadas por discursos internacionais que promovem a inovação como palavra-chave para modernização dos sistemas de ensino. Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), a proliferação de documentos referentes à reforma educacional mobilizou pesquisadores da Educação a se debruçarem sobre o tema, com o intuito de compreender tanto o conteúdo da reforma quanto os mecanismos envolvidos em sua disseminação. A aparente neutralidade desses discursos esconde disputas ideológicas e interesses hegemônicos que merecem análise crítica.

A Lei nº 13.415/2017 faz parte desse fenômeno, uma vez que instituiu a reforma do ensino médio no Brasil. Ela foi marcada por uma retórica de flexibilização curricular, protagonismo juvenil e alinhamento com as demandas do século XXI, todavia, gerou muito debate e insatisfação. Sendo assim, a reforma do ensino médio passou por uma nova atualização com a sanção da Lei nº 14.945/2024, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 31 de julho de 2024. Essa lei estabelece as diretrizes para o ensino médio a partir de 2025, alterando a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e revogando parcialmente a Lei nº 13.415/2017, que havia instituído a reforma anterior. É importante destacar que este trabalho diferencia a reforma de 2017, implementada por meio da Lei nº 13.415/2017, da reformulação de 2025, instituída pela Lei nº 14.945/2024. Embora a reformulação de 2025 (Lei nº 14.945/2024) tenha revisto aspectos importantes da reforma de 2017 (Lei nº 13.415/2017) — como a ampliação da carga horária da formação geral básica e a reintegração de disciplinas como Filosofia e Sociologia —, ambas compartilham uma mesma lógica estrutural: a adequação da escola às exigências do capital. A reforma de 2025 apresenta-se como uma resposta às críticas do modelo anterior, mas, ao invés de rompê-lo, promove apenas ajustes pontuais. Em essência, permanece a concepção de educação como instrumento de formação da força de trabalho, voltada à lógica de empregabilidade e produtividade, dentro de um projeto societário de cunho neoliberal.

Compreendendo a importância dos processos de reforma educacional, este ensaio teórico tem como objetivo discutir a apropriação do conceito de inovação educacional no contexto da mais recente reformulação do ensino médio brasileiro, instituída pela Lei nº 14.945/2024, vigente a partir de 2025. A análise é conduzida à luz do trabalho de Maria Helena Michels e Rosalba Maria Cardoso Garcia, no artigo “Inovação Educacional – Análise do Discurso Político de Organismos Internacionais com Foco na Diversidade”, em que as autoras evidenciam como o discurso da inovação, presente em documentos de organismos internacionais como a UNESCO e a OCDE, é mobilizado para legitimar reformas educacionais que se apresentam como universais. Contudo, na prática, “as mudanças que convêm ao projeto educacional do capital ganham sentido positivo pelo slogan da inovação educacional, buscando reduzir as resistências políticas e sedimentar um novo consenso” (Michels; Garcia, 2024, p. 156).

A análise proposta pelas autoras revela três eixos principais de inovação defendidos por esses organismos: o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs), a gestão educacional voltada à eficiência e *accountability*, e práticas pedagógicas orientadas por competências. Ainda que apresentados como neutros, esses eixos estão profundamente ligados a um projeto de sociedade que tende a reforçar desigualdades já existentes e podemos encontrá-los em orientações curriculares que respaldam a reforma do ensino médio no Brasil. Nas palavras das autoras: “Identificamos que o termo inovação está relacionado no discurso político a outros slogans utilizados para reafirmar a posição redentora da educação em vista das desigualdades sociais e econômicas e dos problemas que advêm da falta de produtividade” (Michels; Garcia, 2024, p. 155).

O projeto educacional do capital parece ser sucintamente descrito nesse excerto, que compõe a estratégia educacional 2030 ao articular qualidade educacional com oportunidades ao longo da vida, equidade, percursos de aprendizagem flexíveis,

aquisição de competências específicas, tanto de modo formal como informal. Trata-se de uma estratégia que se propõe adequar a educação às necessidades sociais do capital, fazendo parecer que atende ao desenvolvimento de todos os humanos em condições de igualdade. A associação de equidade, percursos flexíveis de aprendizagem e educação informal para desenvolver competências específicas já é suficiente para compreendermos o projeto de oferta de educação distinto e desigual para diferentes sujeitos e grupos. Para o capital, não é necessário formar todos os humanos nos mesmos patamares, e o conceito de equidade tornou-se muito funcional à manutenção dessa desigualdade (Michels; Garcia, 2024, p. 155).

Nessa perspectiva, as autoras evidenciam criticamente as estratégias educacionais contemporâneas, especialmente aquelas alinhadas à Agenda 2030 da ONU e às diretrizes de organismos multilaterais como a OCDE. Termos como equidade, flexibilização e aprendizagem ao longo da vida são mobilizados para sustentar um projeto educacional funcional às demandas do capital, como destacado. Além disso, ressaltam a apropriação de conceitos progressistas para fins que, na prática, perpetuam a desigualdade estrutural. O uso da equidade, nesse contexto, nos parece instrumento para legitimar arranjos educacionais desiguais, que se justificam pela ideia de "atender às necessidades de cada um", mas que, na verdade, naturalizam a fragmentação dos percursos formativos conforme o lugar social de cada indivíduo.

Ademais, o foco na aquisição de competências específicas, inclusive por meios informais, reforça a lógica de empregabilidade e adaptação ao mercado, deslocando o papel da educação de um direito universal e emancipador para um instrumento de regulação social e econômica. Assim, a crítica mostra que a ideia de personalização e inclusão pode ser usada para manter desigualdades e separações entre os grupos sociais.

Nas diretrizes contemporâneas da educação, especialmente no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o protagonismo juvenil é frequentemente destacado como um dos objetivos centrais da formação escolar. A ênfase na autonomia, na capacidade de escolha e na autoria dos estudantes aparece como forma de prepará-los para a participação ativa na sociedade e no mundo do trabalho. No entanto, é necessário problematizar de que maneira esse protagonismo é promovido e em quais condições concretas ele se realiza. A depender da forma como é articulado às políticas educacionais, o discurso do protagonismo pode acabar reforçando uma lógica individualizante e meritocrática, desresponsabilizando o Estado e deslocando para o estudante a obrigação de superar, por esforço próprio, barreiras estruturais. É nesse contexto que se insere a seguinte formulação presente na BNCC:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Nesse contexto, é fundamental observar noções como protagonismo e autoria, amplamente valorizadas em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), operam discursivamente para sustentar essa lógica de inovação educacional. Ao propor que os estudantes “compreendam, utilizem e criem tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética [...] para exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (Bra, 2018, p. 9), o texto mobiliza uma linguagem que aparenta promover autonomia e emancipação. No entanto, à luz da abordagem gramsciana discutida por Santos (2014), é possível interpretar tais formulações como parte de uma estratégia discursiva que, sob uma aparência neutra e técnica, contribui para a manutenção de uma determinada hegemonia educacional.

A ênfase na autonomia individual e no desenvolvimento de competências voltadas para a inovação pode obscurecer as condições concretas de desigualdade em que se dá a escolarização, deslocando o foco das responsabilidades estruturais do Estado para o esforço individual dos estudantes, especialmente aqueles das camadas populares. Assim, conceitos como

protagonismo e inovação são incorporados às políticas públicas de forma funcional à lógica de mercado, produzindo adesão a um projeto que reforça segmentações educacionais sob o verniz da liberdade de escolha e da personalização da aprendizagem.

Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 429), “A vulgarização do “vocabulário da reforma” pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue “colonizar” o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da “modernidade”. Nessa lógica, em um contexto social desigual, em que não há trabalho para todos e nem oportunidades iguais, o reforço de um ideal de autonomia e para estar preparado ao mercado de trabalho, atendendo as demandas contemporâneas nos parece evidenciar o atendimento ao interesse de mercado. Assim, o ensino médio viabilizaria o jovem pronto a não questionar as desigualdades, mas conformados por esse discurso.

Para aprofundar essa discussão, este artigo se apoia nas contribuições teóricas de Fabiano Antônio dos Santos no artigo “Por uma concepção materialista de política educacional: contribuições de Antonio Gramsci”. De acordo com Santos, compreender as políticas públicas exige desvelar as relações de poder e os processos de hegemonia em disputa, reconhecendo que “Exatamente por se tratar a Política Educacional de um campo de intervenção, é que a tentativa de neutralidade conferida aos textos é uma estratégia intencional para a manutenção da hegemonia.” (Santos, 2014, p. 447).

Assim, a proposta deste ensaio é analisar de que modo o discurso da inovação, ao ser apropriado pela reforma do ensino médio brasileira, reforça uma lógica de mercado que está intrinsecamente ligada ao funcionamento da escola em uma sociedade capitalista. Reconhece-se que tanto a instituição escolar quanto os documentos normativos operam dentro dessa lógica estrutural, mas argumenta-se que a reforma evidencia e aprofunda essa orientação ao articular a educação às demandas do capital. Nesse processo, desigualdades sociais são mascaradas e a função formativa da escola é despolitizada. A partir de uma leitura crítica dos documentos oficiais e da literatura especializada, pretende-se refletir sobre as implicações dessa concepção de inovação para a educação e os sentidos historicamente atribuídos à escola. Sob essa perspectiva, compreende-se que a educação, no contexto capitalista, cumpre um papel funcional à reprodução das relações de dominação, consolidando a divisão social do trabalho e naturalizando a desigualdade como elemento estrutural da sociedade. A escola, nesse sentido, atua como um dos aparelhos ideológicos do Estado, conforme discutido por Althusser e reelaborado por Gramsci, e sua função aparente de emancipação é muitas vezes substituída por uma formação voltada à adaptação ao mercado.

Assume-se, neste ensaio, que a educação, sob a racionalidade capitalista, é configurada como instrumento de reprodução das relações sociais de dominação. As reformas educacionais promovidas pelo Estado — ainda que revestidas de uma linguagem progressista — consolidam, na prática, uma concepção liberal de educação voltada à manutenção da ordem burguesa e à formação de uma força de trabalho funcional às exigências do capital.

Este estudo fundamenta-se na perspectiva do materialismo histórico-dialético, adotando uma abordagem crítica e contextualizada da realidade social, considerando as contradições históricas e as relações materiais que permeiam os fenômenos investigados. A análise dos dados e das fontes foi guiada por esse referencial teórico, buscando compreender os processos em sua totalidade e transformação histórica. O texto está organizado em quatro partes principais: a primeira apresenta os aportes teóricos utilizados, com destaque para a análise do discurso de inovação e a concepção gramsciana de política educacional; a segunda retoma os principais aspectos da reforma do ensino médio; a terceira analisa como o discurso da inovação é incorporado à reforma; e, por fim, discutem-se as consequências dessa articulação para a educação democrática no Brasil.

A CONCEPÇÃO GRAMSCIANA DE HEGEMONIA E O DISCURSO DA INOVAÇÃO EDUCACIONAL.

O conceito de inovação educacional se tornou um dos pilares das reformas educacionais contemporâneas, especialmente no Brasil, a partir da promulgação da nova reforma do ensino médio. Porém, como alertam Michels e Garcia (2023), a inovação, embora frequentemente apresentada como uma solução neutra para os problemas educacionais, carrega consigo um conjunto de pressupostos ideológicos que merecem uma análise crítica. Para as autoras, a inovação não é apenas um processo técnico, mas uma construção discursiva que tem por objetivo naturalizar determinadas práticas educacionais, alinhadas com as demandas do mercado e com a lógica de eficiência promovida por organismos internacionais, como a UNESCO e a OCDE.

Inovação é mais um entre os muitos termos presentes nos discursos políticos que orbitam e constituem a produção de consenso em torno das propostas políticas que reafirmam a manutenção e reprodução do capital em nível internacional. Inovação educacional emerge no discurso político produzido por organizações internacionais e disseminado entre os Estados nacionais, os quais devem, na ótica do capital, educar o consenso, produzir um consentimento ativo, fazendo parecer que seus interesses consistem na vontade geral (Gramsci, 2007) (Michels; Garcia, 2024, p. 154).

A partir da análise dos discursos desses organismos, Michels e Garcia (2024) identificam três eixos principais que caracterizam a inovação educacional contemporânea: tecnologias da informação e comunicação (TICs), gestão educacional voltada à eficiência e práticas pedagógicas baseadas em competências. Cada um desses eixos se insere em uma lógica que prioriza a formação de um sujeito moldado para o mercado de trabalho e a competitividade, frequentemente à custa de uma formação mais crítica e contextualizada.

A inovação, assim, serve como um “dispositivo de legitimação” que oculta as desigualdades estruturais do sistema educacional e disfarça os interesses do capital ao promover a ideia de que a escola deve ser um agente de adaptação ao mercado globalizado. “O slogan inovação contribui para fazer parecer que as questões sociais, tais como a desigualdade e a pobreza, são causadas pelo tipo de educação ofertada, exigindo, portanto, reformas a serem implementadas” (Michels; Garcia, 2024, p. 154).

Ademais, a teoria da hegemonia formulada por Antonio Gramsci tem sido amplamente mobilizada por estudiosos para compreender como certos discursos, e aqui estendemos ao uso do discurso da inovação, se inserem em projetos mais amplos de dominação simbólica. De acordo com essa perspectiva, a manutenção do poder não se dá unicamente por meio da coerção, mas sobretudo pela construção de um consenso em torno de valores e ideias que passam a ser percebidos como universais, mesmo quando refletem interesses de grupos específicos. Nesse sentido, os discursos inovadores podem ser entendidos como parte de um processo no qual as classes dominantes buscam legitimar suas agendas, moldando percepções e práticas sociais de forma a naturalizar determinadas formas de organização social.

A hegemonia pode ser vista como momento de diretividade que um grupo exerce sobre os demais e sobre o conjunto da sociedade, absorvendo, em um projeto único e universal, a vontade dos mais diversos grupos, formando uma nova vontade coletiva. Nesse projeto hegemônico, não há espaço para vontades particulares, ou pelo menos sua importância de direção das vontades acaba se desintegrando em utopias, sonhos, particularidades (Santos, 2014, p. 453).

No artigo de Fabiano Antônio dos Santos (2014), a teoria gramsciana é retomada e aplicada ao campo da educação. Santos destaca que a hegemonia, segundo Gramsci, não é algo que se estabelece apenas pela força coercitiva do Estado, mas sim através da construção de um consenso que permeia toda a sociedade. Em relação à educação, isso implica que as políticas

educacionais, muitas vezes, servem para consolidar uma visão de mundo que favorece os interesses das classes dominantes. Como afirma Santos:

O conceito de hegemonia, para Gramsci, diz respeito ao consenso, não à coerção. Constrói-se hegemonia quando um grupo passa a dirigir a vontade coletiva do restante da população, quando há adesão a valores que não correspondem a seus interesses imediatos. Este trabalho apresentou as políticas educacionais como estratégias para a construção de uma vontade coletiva nacional-popular. As políticas não são, por si só, responsáveis diretas por tal construção. É preciso retomar Gramsci, quando aponta o papel crucial da organização coletiva dos grupos subalternos em torno do partido político, sendo este último o grande responsável pela instauração de uma vontade coletiva voltada à formação da sociedade regulada (Santos, 2014, p. 458-459).

Esse processo de naturalização das condições de subordinação e desigualdade, de acordo com Santos (2014), é um dos aspectos centrais das políticas educacionais que não se limitam a transmitir conteúdo, mas têm um papel fundamental na manutenção da ordem social vigente. A educação, então, não é apenas um espaço de aprendizagem técnica, mas um espaço de disputa ideológica, no qual as relações de poder se refletem e se perpetuam. Nessa perspectiva, ao analisar políticas públicas e documentos orientadores no campo educacional, é necessário reconhecer que esses textos não são neutros ou meramente técnicos. Assim, os textos políticos carregam em si marcas de conflitos e tentativas de hegemonia. Nesse sentido, é preciso adotar uma leitura crítica que vá além da superfície do discurso oficial, identificando não apenas o que está presente, mas também o que é omitido ou silenciado. É com essa perspectiva que se compreende que:

Esse terreno de disputas não é apenas conceitual; de fato, as disputas impregnam os textos das condições e intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes. Vale observar, contudo, que intenções políticas podem conter ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de sua implementação. O controle sobre a representação da política, logo, sobre a hegemonia discursiva, não é problema de fácil solução; uma das armadilhas das quais temos que nos desvencilhar é o uso constante da retórica e a atribuição de diferentes significados e sentidos aos termos chave. (Bowe; Ball, 1992). Por isso, textos devem ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos (Shiroma, Campos, Garcia, 2005, p. 6)

Nessa lógica, a construção discursiva da inovação como uma urgência inquestionável, muitas vezes apresentada como resposta técnica neutra a desafios contemporâneos, atua como mecanismo de naturalização de valores, práticas e objetivos alinhados a interesses específicos, geralmente vinculados a lógicas de mercado e eficiência. Nesse contexto, a ideia de inovação deixa de ser apenas uma proposta de transformação e passa a funcionar como instrumento hegemônico, ao engendrar adesão voluntária a determinadas formas de pensar e organizar a educação, ao mesmo tempo em que marginaliza visões alternativas e desestimula o questionamento crítico.

O papel das políticas educacionais, ou melhor, dos sujeitos que cotidianamente se colocam em posição de disputa pela diretividade de tais políticas, representa importância para a construção da vontade coletiva, justamente porque busca confrontar projetos societários antagônicos. A compreensão das origens das políticas, seus objetivos, seus espaços de intervenção crítica, conformam a arena de disputa por um novo projeto educacional, organicamente vinculado às históricas necessidades das classes subalternas (Santos, 2014, p. 459).

É válido ressaltar que compreender a arena de disputa política revela que o que muitas vezes é apresentado como “inovação educacional” pode, na verdade, funcionar como instrumento de consolidação de determinadas hegemonias discursivas. As propostas ditas inovadoras não são neutras; elas carregam concepções de educação, de sujeito e de sociedade que refletem interesses específicos, frequentemente alinhados a projetos políticos e econômicos

dominantes. Assim, ao invés de promover transformações profundas nas estruturas educacionais, a inovação pode operar como estratégia de reafirmação de discursos hegemônicos, legitimando práticas que perpetuam desigualdades históricas no campo educacional.

Ao unir essas duas perspectivas — a análise da inovação educacional como um discurso hegemônico e a reflexão sobre as implicações ideológicas da educação através da lente gramsciana — este artigo busca problematizar como o discurso da inovação, ao ser incorporado na reforma do ensino médio, serve para reforçar uma determinada concepção de sociedade. Ele contribui para um movimento de despolitização da educação, no qual a busca por eficiência e produtividade se sobrepõe à formação de uma educação crítica, inclusiva e transformadora.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ASPECTOS ESTRUTURANTES

A promulgação da Lei nº 13.415/2017 representa uma das mais profundas transformações estruturais do ensino médio brasileiro nas últimas décadas. Apresentada inicialmente por meio de medida provisória (MP nº 746/2016), em um contexto de instabilidade política e após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, a reforma ganhou força com o argumento de que seria necessário modernizar a etapa final da educação básica e combater os altos índices de evasão escolar. No entanto, a forma e o conteúdo da proposta suscitam questionamentos importantes quanto à sua legitimidade e seus reais objetivos.

Entre os principais elementos da reforma estão a flexibilização curricular, a introdução dos itinerários formativos e a valorização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência obrigatória para a organização dos conteúdos. A carga horária mínima foi ampliada progressivamente e o currículo foi reestruturado em duas partes: uma formação geral básica, comum a todos os estudantes, e outra parte flexível, definida a partir da escolha dos estudantes entre cinco possíveis áreas de aprofundamento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional).

A proposta de flexibilização, no entanto, levantou sérias preocupações. A ideia de conceder liberdade aos estudantes para escolherem suas disciplinas, embora discursivamente alinhada ao ideal de autonomia e protagonismo juvenil, poderia obscurecer questões estruturais mais profundas. Ao assumir que os sujeitos em idade escolar são plenamente capazes de fazer escolhas educacionais fundamentadas, desconsidera-se o fato de que essas decisões ocorrem em contextos marcados por desigualdades de acesso à informação, repertórios culturais limitados e ausência de mediações pedagógicas adequadas.

Dessa forma, a flexibilização curricular apresentou o risco de transferir à esfera individual uma responsabilidade que é, na realidade, coletiva e formativa, reproduzindo lógicas meritocráticas e mascarando disparidades sociais. Além disso, ao deixar determinadas disciplinas sujeitas à escolha, abriu-se margem para a negação de saberes historicamente relevantes, especialmente aqueles voltados à reflexão crítica, como filosofia, sociologia ou artes, em favor de conteúdos considerados mais “práticos” ou “utilitários”, alinhando-se a uma racionalidade tecnicista que enfraquece o compromisso da educação com a formação cidadã e democrática. A adoção dessa medida levantou sérios embates e protestos na época de formulação e implementação.

Entre os principais eixos da reforma do ensino médio de 2017, destacam-se a flexibilização do currículo, materializada na introdução dos itinerários formativos; a reorganização da carga horária em duas partes — formação geral básica, orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a parte diversificada; o aumento progressivo da carga horária total e o incentivo à formação técnica e profissional como uma alternativa de terminalidade ao final da etapa. Essas mudanças foram apresentadas como estratégias para tornar o ensino médio mais atrativo e conectado às demandas contemporâneas, mas também

suscitaram amplos debates sobre suas implicações para a qualidade e a equidade da educação pública no Brasil.

Contudo, as críticas à reforma foram intensas desde o início, especialmente por parte de estudantes, educadores e pesquisadores da área. A limitação da oferta real de itinerários (em especial nas redes públicas), a fragmentação curricular, o rebaixamento da formação humanística e o foco na empregabilidade foram apontados como elementos que intensificaram as desigualdades educacionais, sobretudo em escolas situadas nas periferias urbanas e nas zonas rurais. Diante dessas críticas e dos resultados insatisfatórios observados na implementação inicial, o governo federal propôs, em 2023, uma revisão da reforma, cujo projeto culminou no PL nº 5.230/2023, aprovado em 2024. Esse projeto deu origem à Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que passou a vigorar como a nova reformulação do ensino médio a partir de 2025. Essa legislação não revogou totalmente a estrutura da Lei nº 13.415/2017, mas promoveu alterações significativas em pontos centrais da reforma, como a ampliação da formação geral básica, a reorganização dos itinerários formativos e a reafirmação de componentes curriculares essenciais, buscando responder às demandas sociais por uma educação mais equitativa, crítica e integral.

Entre as principais mudanças propostas na revisão da reforma do ensino médio, destacam-se a ampliação da formação geral básica, cuja carga horária mínima obrigatória das disciplinas previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passa de 1.800 para 2.400 horas, revertendo, ainda que parcialmente, a fragmentação curricular promovida pela legislação anterior; a redução do peso dos itinerários formativos, que passam a ocupar 600 horas do currículo — metade das 1.200 horas previstas originalmente; a reinclusão obrigatória de disciplinas clássicas, como Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física, no núcleo comum, corrigindo o esvaziamento dessas áreas no modelo anterior; e a criação de diretrizes nacionais com o objetivo de assegurar maior equidade na oferta de itinerários entre as diferentes redes de ensino, de modo a evitar que a "escolha" do estudante se limite a um discurso sem respaldo prático, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade.

Essas mudanças respondem diretamente às críticas de que o modelo de 2017 havia priorizado uma visão tecnocrática e mercadológica da educação, baseada em competências utilitaristas e no discurso da empregabilidade, em detrimento de uma formação crítica, ampla e cidadã. Como apontaremos na próxima seção, esse modelo se apoia fortemente em um discurso de inovação educacional que, sob a aparência de modernidade, reforça uma lógica de mercado e legitima a precarização das condições de ensino nas escolas públicas. Ainda que a reforma de 2025 tenha promovido ajustes pontuais em relação ao modelo anterior — como o aumento da carga horária da formação geral básica e a reinclusão de disciplinas como Filosofia e Sociologia —, essas alterações não romperam com a racionalidade hegemônica que estrutura a proposta. Pelo contrário, mantêm-se os fundamentos neoliberais da reforma, que continuam orientando a educação à formação de sujeitos funcionalmente adaptáveis ao mercado, esvaziando seu potencial emancipador e crítico.

Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular (Brasil, 2018, p. 462).

O foco no desenvolvimento de competências e habilidades, previsto na BNCC e reiterado nos documentos que orientam a implementação da reforma, está diretamente alinhado às demandas do mercado de trabalho. A formação técnica e profissional, por exemplo, ganha centralidade em detrimento de uma formação crítica e humanística, refletindo a tendência de instrumentalização da educação para fins de empregabilidade. Com isso, a escola passa a operar cada vez mais como um espaço de adaptação funcional dos sujeitos às exigências do capital,

esvaziando seu papel enquanto instância formadora de pensamento crítico e de consciência social. A reforma de 2025, embora tenha respondido a algumas críticas pontuais, manteve essa lógica estruturante, reafirmando o alinhamento da educação pública a um projeto societário centrado na produtividade, na eficiência e na competitividade, em vez de na formação integral e cidadã dos estudantes.

Nesse sentido, podemos concluir que a reforma do ensino médio se apresenta oficialmente como uma proposta de inovação educacional, ao propor flexibilização curricular, diversificação de percursos formativos e valorização de competências alinhadas às demandas contemporâneas. No entanto, tal inovação deve ser analisada com base nas disputas ideológicas que permeiam o campo educacional.

O DISCURSO DA INOVAÇÃO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A ideia de inovação ocupa um lugar central na narrativa que sustenta a reforma do ensino médio no Brasil. Apresentada como resposta às “deficiências” históricas da etapa final da educação básica, a inovação aparece nos discursos oficiais como condição necessária para modernizar o sistema educacional, torná-lo mais atrativo para os jovens e alinhá-lo às demandas da sociedade contemporânea. No entanto, como demonstram Michels e Garcia (2023), essa retórica é profundamente marcada por interesses econômicos e ideológicos vinculados à lógica neoliberal, sendo articulada por organismos internacionais como a OCDE, o Banco Mundial e a UNESCO, que operam como produtores de consensos globais em torno do que se entende por “educação de qualidade”. Nas palavras das autoras:

Lança mão de análise documental, privilegiando os materiais produzidos em relação de governança global pelos organismos internacionais, tomando como referência a Declaração de Incheon: Educação 2030, articulada ao Objetivo do Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (Unesco, 2015). Além desse documento, são analisados outros materiais produzidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) que expressam a intencionalidade de desenvolver e difundir ideias constitutivas do referido ODS (Michels; Garcia, 2024, p. 154).

Para as autoras, a inovação educacional é entendida como uma forma de ruptura com o passado, associada a mudanças metodológicas, organizacionais e curriculares que têm como fundamento a eficiência e a competitividade. “Em nosso estudo, constatamos, também por parte da intelectualidade brasileira, a absorção do slogan inovação com áurea positiva. Contrapondo-se ao que não é costumeiro (ou comum) ou como a ruptura do tradicional [...]” (Michels; Garcia, 2024, p. 159). Trata-se de uma concepção que, embora aparente pluralidade e adaptação à diversidade, acaba impondo uma visão única de qualidade educacional — orientada por resultados mensuráveis, desenvolvimento de competências e preparação para o mercado.

Na reforma do ensino médio de 2017, e mesmo nas atualizações de 2025, esse discurso aparece de forma direta e indireta em diversos dispositivos legais e orientações técnicas. Os itinerários formativos, por exemplo, são apresentados como oportunidade de personalização da trajetória dos estudantes, valorizando suas escolhas e protagonismo. No entanto, como argumentam as autoras, esse protagonismo é restrito e condicionado pelas desigualdades materiais entre redes de ensino e escolas:

Inovação, empreendedorismo, parcerias, criatividade são termos que mobilizam sentidos positivos à sociedade capitalista, numa defesa de que tal sociabilidade pode ser ajustada para ser sustentável, democrática, inclusiva, com a participação dos trabalhadores na produção de soluções para um novo desenvolvimento. No caso dos professores, cabe ao Estado, como mediador do capital, educá-los para que atuem conforme esses preceitos (Michels; Garcia, 2024, p. 159).

Além disso, a ênfase na formação por competências e no uso de tecnologias digitais como solução para os desafios da educação reforça a ideia de que o problema da qualidade está na metodologia ou na gestão, e não nas condições estruturais do sistema. Nesse sentido, a lógica parece ser o deslocamento sobre o debate da desigualdade para o incentivo da performance individual, despolitizando a discussão sobre os sentidos da escola e do direito à educação.

Essa concepção está intimamente ligada ao sentido de consenso hegemônico em Gramsci, na naturalização de determinados valores e práticas como se fossem universais, desconsiderando as lutas sociais e os interesses de classe que os moldam, segundo Santos (2014). No caso da educação, a ideia de que inovar significa adaptar-se às exigências do mercado é um exemplo claro de hegemonia cultural em ação. Como destaca Santos:

As políticas educacionais cumprem, dentre seus principais objetivos, a função de se constituírem em portadoras desse conjunto de valores e formas de ação sobre determinada realidade educacional. A efetiva participação dos sujeitos, ao disputar a diretividade dessas ações, resultando na produção de novos valores e formas de ação mais críticas e incisivas, permite colocarmos as políticas educacionais em uma arena de disputa que faz parte, como já vimos, da guerra de posição (Santos, 2014, p. 458).

Assim, o discurso da inovação, não nos parece representar uma simples atualização pedagógica, mas operar como uma estratégia de legitimação de reformas que aprofundam a concepção da educação como mercadoria e, para tanto, deslocam o foco da crítica social para a adaptação individual. Ele não apenas redefine o currículo e a gestão escolar, mas também ressignifica o próprio papel da escola, esvaziando sua função política e coletiva.

CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL

A articulação entre a reforma do ensino médio e o discurso da inovação educacional, conforme discutido nas seções anteriores, tem implicações profundas para o projeto de educação no Brasil. Ao se apropriar da linguagem da diversidade, da personalização e da modernidade, a reforma mobiliza uma retórica que apaga conflitos estruturais e esvazia o potencial emancipador da escola. Em vez de promover uma educação voltada à formação crítica e à construção da cidadania, consolida-se um modelo formativo centrado na adaptação do sujeito às exigências do mercado, intensificando a subordinação da escola à lógica neoliberal.

A meta de ampliar a produtividade como forma de enfrentamento das crises capitalistas gerou a necessidade de articular conhecimento e inovação na formação da força de trabalho (Unesco; Gatti; Barretto, 2009), o que significa alterações ao projeto educacional. Desde a década de 1990, equidade e produtividade estão presentes no discurso de defesa do acesso à educação ligado a um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem. Tal discurso já expressava aspectos relacionados à inovação educacional, contribuindo para que as desigualdades reais fossem compreendidas como mais aceitáveis, por meio da disseminação de processos de focalização e ganhando aura de positividade e de novo paradigma social ao incorporar em seu discurso o respeito às diferenças e o reconhecimento da diversidade (Michels; Garcia, 2021) (Michels; Garcia, 2024, p. 154).

Um dos principais efeitos dessa articulação é a alteração da função social da escola. A promessa de protagonismo estudantil e de itinerários personalizados não se realiza de forma equitativa, pois esbarra nas desigualdades históricas entre escolas públicas e privadas, entre regiões, entre centros urbanos e periferias. Assim, os estudantes das redes públicas, especialmente os mais pobres, são destinados a uma formação técnica e abreviada, enquanto os demais mantêm acesso a um currículo mais robusto e formativo.

Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem

referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa (Brasil, 2018, p. 467)

Ademais, a fragmentação curricular introduzida pela reforma, mesmo com as correções propostas em 2025, compromete a formação integral dos estudantes. Disciplinas como Filosofia, Sociologia e Artes, que contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e da sensibilidade social, foram historicamente ameaçadas pela lógica da flexibilização. Embora sua reintegração ao currículo seja prevista na nova reformulação, a cultura gerencial e competitiva que permanece dominante continua colocando em segundo plano os saberes que não são imediatamente convertidos em competências para o século XXI.

Essa lógica compromete também a prática docente. Os professores, cada vez mais pressionados a se adaptarem a metodologias “inovadoras” e a resultados mensuráveis, perdem autonomia e se veem obrigados a atuar como executores de políticas impostas de cima para baixo. A escola, nesse processo, deixa de ser um espaço de disputa de sentidos e passa a funcionar como instrumento de consolidação de uma racionalidade produtivista que busca formar sujeitos úteis à ordem existente.

No livro *A Autonomia dos Professores*, José Contreras aborda criticamente o impacto do “espírito de gestão” na educação, evidenciando como a introdução de uma lógica tecnocrática transforma a docência em um processo de produção, desconsiderando a complexidade e a subjetividade do trabalho educativo. Ele observa que, embora as reformas educacionais promovam a descentralização e a autonomia das escolas, na prática, essas medidas muitas vezes resultam em maior controle sobre os docentes, limitando sua liberdade pedagógica e enfraquecendo movimentos de resistência.

Contreras (2002) destaca que a verdadeira autonomia dos professores envolve consciência crítica sobre o fazer e o ser professor, além de um compromisso ético com a sociedade e a comunidade escolar. Essa abordagem enfatiza a necessidade de repensar as políticas educacionais e as práticas de gestão escolar, promovendo uma verdadeira autonomia docente que respeite a complexidade do trabalho pedagógico e valorize o compromisso moral, a competência profissional e o compromisso com a comunidade.

No caso do ensino, a atenção a essas necessidades realizou-se historicamente mediante a introdução do mesmo espírito de “gestão científica”, tanto no que se refere ao conteúdo da prática educativa como ao modo de organização e controle do trabalho do professor. Assim, o currículo começou a conceber também uma espécie de processo de produção, organizado sob os mesmos processos de decomposição em elementos mínimos de realização – os objetivos –, os quais correspondiam a uma descrição das atividades particulares e específicas da vida adulta para as quais haveria que se preparar (Bobbitt, 1918) (Contreras, 2002, p. 35).

A concepção de educação que emerge dessa articulação entre reforma e inovação é, portanto, restritiva e seletiva. Rompe-se com o ideal de escola como espaço de formação plena, crítica e democrática, e avança-se para um modelo de formação por competências, voltado à empregabilidade e à adaptação. A escola deixa de ser um direito social universal e passa a ser um espaço de treinamento desigual, onde oportunidades são moldadas por filtros socioeconômicos invisíveis, mas eficazes.

Frente a esse cenário, torna-se urgente repolitizar o debate educacional. É preciso retomar o sentido da educação, ancorado em princípios de justiça social, igualdade de condições e formação crítica. Isso implica resistir à naturalização da inovação como valor absoluto e abrir espaço para práticas e saberes contra hegemônicos, que devolvam à escola seu papel histórico na construção da democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar criticamente a articulação entre o discurso da inovação educacional e as reformas curriculares promovidas no ensino médio brasileiro, especialmente a partir da promulgação da Lei nº 13.415/2017 e de suas atualizações em 2025. A partir de um esforço teórico e analítico fundamentado na perspectiva materialista de política educacional proposta por Antonio Gramsci, conforme discutido por Fabiano Antônio dos Santos (2014), e nas reflexões de Michels e Garcia (2024) sobre a produção do discurso da inovação por organismos internacionais, evidenciou-se que tais reformas não são neutras nem técnicas, mas profundamente marcadas por interesses de classe e disputas ideológicas.

Ao longo do texto, argumentou-se que o discurso da inovação, embora aparentemente voltado à valorização da diversidade, da criatividade e da personalização da aprendizagem, é operado dentro de uma lógica de racionalidade gerencial que se alinha aos imperativos do capital. Esse discurso funciona como operador hegemônico, naturalizando determinadas práticas e reorganizações curriculares sob a aparência de neutralidade e progresso, o que contribui para deslocar o debate educacional da esfera política para a técnica. Como mostram Michels e Garcia (2024), a inovação, nessa perspectiva, converte-se em dispositivo de governança que busca administrar a diversidade, adequando os sujeitos escolares às exigências do mercado e às métricas de desempenho internacional. Ademais, como destacam as autoras, a inovação relacionada à diversidade é apresentada como mais um elemento de apaziguamento social.

No contexto da reforma do ensino médio, essa racionalidade é materializada por meio da fragmentação curricular, da flexibilização da formação geral básica e da valorização da formação técnica e profissional como uma das principais trajetórias possíveis. Ainda que a reforma de 2025 tenha recuado em alguns pontos da proposta original de 2017, ela preserva elementos centrais da lógica de adaptação à empregabilidade, sustentada pela retórica da inovação. Com isso, permanece a preocupação de que o modelo formativo reforça uma escola destinada à formação mínima e funcional da juventude trabalhadora.

Essa dinâmica é profundamente problemática do ponto de vista de um projeto de educação democrática. Ao mascarar as desigualdades de condições entre estudantes, o discurso da escolha e do protagonismo individual reforça a responsabilização dos sujeitos por seus percursos escolares, desconsiderando as barreiras materiais, sociais e culturais que estruturam a exclusão educacional no Brasil. A chamada inovação, ao ser apresentada como caminho incontestável para o futuro da educação, na verdade, vai de encontro aos movimentos educacionais críticos.

A partir da leitura gramsciana da política educacional, via Santos (2014), compreendemos que tais reformas participam da produção de um consenso hegemônico que redefine os sentidos da escola. Trata-se de uma disputa pela direção intelectual e moral da sociedade, na qual a educação ocupa lugar central. Como nos alerta o autor, os processos educacionais não são apenas espaços de formação de competências, mas também campos de disputa de projetos societários. Assim, compreender a escola como espaço de disputa implica reconhecer que as reformas promovidas pelo Estado burguês operam no sentido da consolidação de um projeto de sociedade capitalista, no qual a educação assume um papel funcional à manutenção do status quo das classes dominantes. Naturalizar um modelo de escola voltado à eficiência e à adaptabilidade é também naturalizar um modelo de sociedade baseada na precarização do trabalho.

Nesse sentido, urge retomar a dimensão política da educação. É preciso denunciar os limites da inovação como categoria universal e desinteressada, recolocando no centro do debate educacional os motivos pelos quais educamos. A construção de uma escola efetivamente democrática exige que se confrontem os interesses que sustentam as reformas atuais e que se valorizem as experiências contra hegemônicas, enraizadas nas práticas pedagógicas que resistem à lógica vigente.

Por fim, reafirmamos que uma educação de qualidade não pode ser reduzida à capacidade de inovar tecnicamente ou de gerar resultados quantificáveis. Ela precisa ser compreendida como um direito social, um espaço de formação de sujeitos críticos e uma instância fundamental para a construção de um projeto democrático de sociedade. Isso exige não apenas mudanças curriculares, mas sobretudo o enfrentamento das desigualdades estruturais que perpassam a escola brasileira e, sobretudo, a afirmação da educação como um bem comum e instrumento de emancipação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as diretrizes e bases da educação nacional e estabelece a reforma do ensino médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 5.230, de 2023*. Altera a Lei nº 9.394/1996 para dispor sobre a organização do ensino médio. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2472825>. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: [L14945](#). Acesso em 18 abr. 2025.

CONTRERAS, JOSÉ. *Autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

MICHELS M. H.; GARCIA, R. M. C. *Inovação educacional: análise do discurso político de organismos internacionais com foco na diversidade*. Cad. Cedes, Campinas, v. 44, n. 123, p.153-166, Maio - Ago., 2024.

SANTOS, F. A. dos. *Por uma concepção materialista de política educacional: contribuições de Antonio Gramsci*. Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 67–92, jan./abr. 2014.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. *Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos*. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, nº 2, p. 427- 446, jul./dez. 2005.

ATRATIVIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE ÀS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Francisco Caloia Hombo Alfredo

Resumo: A atratividade docente assume-se em temática da qual emergem várias frentes, como a da formação de professores. O texto refere-se a essa frente no cenário educacional brasileiro, para tal, analisam-se produções de teses e dissertações disponíveis no catálogo da CAPES. Metodologicamente, a abordagem é qualitativa aplicada à análise sistemática da literatura. Os resultados indicam que existem desafios que se colocam às políticas de valorização dos professores e, consequentemente, de adesão à docência no contexto da formação de professores, quer por alunos que frequentam o ensino médio, quer por aqueles que já se encontram a frequentar cursos de licenciatura. Em conclusão, a valorização da carreira docente e o relevo à identidade social do professor podem constituir-se no inequívoco impulso de atratividade à formação inicial de professores, podendo refletir-se, de alguma forma, na motivação de alunos do ensino médio, no intuito de lhes gerar o interesse de abraçarem a profissão docente.

Palavras-chave: Atratividade docente. Formação de professores. Profissão docente.

F. C. H. Alfredo. Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) - São Paulo/Brasil | Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (ISCED-Huíla) - Lubango/Angola. E-mail: franciscocaloia10@gmail.com

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 7)” publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A atratividade docente configura-se num assunto presente e transversal às políticas educativas, cuja abordagem confere-lhe atualidade na assunção das suas diferentes frentes, a ponto de permitirem a compreensão dos fenômenos educacionais sobre a formação e profissão docente. Isto ocorre em vários contextos educativos, como o do Brasil, ao qual se delimita espacialmente a abordagem, onde se identificam estudos que mostram distintas formas de determinar a atratividade da docência (Santos, 2014, Louzano; Rocha; Moriconi; Oliveira, 2010), que, a meu ver, constituem subsídios para enriquecimento de reflexões e debates, e podem ainda proporcionar elementos de política e de reforma.

Enquanto faceta de abordagem da atratividade docente, a formação de professores agrega elementos que servem de impulso à compreensão do conhecimento produzido e, com isso, permitir a operacionalização de processos inerentes à profissão docente. É neste quadro que surge o presente texto que se propõe analisar a formação de professores a partir da atratividade docente. O seu *corpus* constitui-se de produções académicas em teses de doutorado e dissertações de mestrado disponíveis no catálogo do banco de dados da CAPES. Sendo de assinalar que este texto desponta na sequência de uma pesquisa mais ampla, que se realiza no âmbito de um projeto (2023-2025) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, intitulado “A (pouca) atratividade da docência e a escassez de professores na educação básica no Brasil, em Portugal e em Angola”.

Assim, prossegue-se traçando uma breve análise bibliográfica, debruça-se sobre o cenário brasileiro na base da análise e das discussões articuladas às referidas produções, suportadas por uma metodologia que permitiu direcionar o processo investigativo. E, da simbiose, à guisa de conclusão, apresentam-se considerações finais.

DESENVOLVIMENTO

Contextualização teórica

Dos indicadores sobre a atratividade docente, a adesão a cursos de formação de professores em distintas áreas do conhecimento pode, de alguma forma, refletir o quanto se valoriza a profissão de professor. De tal, não se descarta a importância da valorização de demais variáveis que tornariam atrativa a profissão, podendo, no entanto, como se enfatiza, essa valorização começar com a formação inicial docente consistente (Santos, 2014).

Apesar disso, a capitalização da valorização docente pode direcionar-se de forma distinta, a considerar, evidentemente, o que preconizam os sistemas educativos ou a política de formação de professores. Veja-se o contexto brasileiro, por exemplo, a formação de professores sujeita-se aos sistemas de cada Estado e Município, além de que os “futuros professores buscam uma colocação no mercado de trabalho depois de passarem por programa de formação universitária” (Louzano; Rocha; Moriconi; Oliveira, 2010, p. 554). Tal parece não desmerecer a profissão de conceber um estágio probatório aos docentes, defendido por alguns autores. Pelo contrário, como referem Gatti e Barreto (2009), é evidente que requer estágio devidamente acautelado sob forma de conferir dignidade à profissão docente.

Além da regulamentação e da implementação do estágio probatório como elemento de valorização profissional, outra questão a ser considerada são as políticas de formação de professores na direção de qualificar melhor a educação básica, que passam pela formação pré-serviço e continuada dos docentes, mas passam também pela renovação constante da motivação para o trabalho do ensino, pela satisfação com a remuneração e a carreira, o que implica a implementação de várias ações de gestão do pessoal do ensino de modo integrado (Santos, 2014, p. 199).

Igualmente, refere-se que a atratividade docente na formação a nível da licenciatura pode de algum modo ser percebida considerando as intenções e motivações de alunos que se encontram a frequentar o ensino médio. A esse propósito, o estudo de Tartuce; Nunes; Almeida (2010), ao analisar a atratividade docente na ótica de alunos em via de conclusão da formação média, identifica fatores intrínsecos e extrínsecos que concorrem para a aceitação e rejeição da profissão docente. Portanto, a compreensão da dimensão da atratividade docente, a partir da formação de professores, torna-se relevante ao considerar as nuances que a podem robustecer.

Assim, tendo este estudo se proposto a analisar as produções académicas publicadas num dado período e com foco específico, importa referir a seguir os procedimentos metodológicos mobilizados para tal efeito.

Metodologia do estudo

A pesquisa assenta na abordagem qualitativa de natureza descritiva-comparativa, de análise sistemática da literatura (Sacré; Lafontaine; Toczec, 2021), aplicada a dados obtidos no catálogo de teses e dissertações da CAPES, no qual se introduziram as expressões “atratividade docente a partir da formação de professores”. Desse processo, resultaram dezasseis (16) trabalhos, entre teses e dissertações, que depois de lidos os seus títulos, os resumos, as suas palavras-chave e as conclusões foram submetidos a uma triagem da qual se selecionaram cinco (5) que correspondem efetivamente ao propósito da pesquisa, sendo quatro (4) dissertações de mestrado e uma (1) tese de doutorado, publicadas em distintos anos, como apresentado na tabela que se segue.

Tabela 1- Frequência de trabalhos publicados por ano encontrados no banco da CAPES

Tipologia de trabalho	2010	2012	2019	2021	2022	Total
Dissertações	1	1	1	-	1	4
Teses	-	-	-	1	-	1
Total	1	1	1	1	1	5

Fonte: Elaboração do autor

Como mostra a tabela 1, apesar de se não ter estabelecido uma demarcação temporal, o que se obteve foi uma amostra de produções publicadas no intervalo de cinco (5) anos, entre o ano de 2010 e 2022. Estes trabalhos foram realizados – em relação às dissertações – por Souza (2010), Leme (2012), Moraes (2019) e Casagrande (2022); e, a única tese, produzida por Silva (2021).

Além do mais, constatou que as produções apresentam perfis distintos, cujas características – se analisam na tabela que se segue – seguindo o modelo adaptado de Pacheco e Torres (2017) que discorre sobre os números mínimo e máximo do total de páginas, de páginas bibliográficas, de referências bibliográficas, e de referências metodológicas.

Tabela 2 - Perfil dos trabalhos analisados

Caraterísticas	Mínimo	Máximo
N.º total de páginas	104	210
N.º páginas bibliografias	3	10
N.º referências bibliográficas	21	124
N.º referências metodológicas	0	10

Fonte: Elaboração do autor

Tendo em conta a análise dos trabalhos publicados entre 2010 e 2022, verifica-se de uma dissertação o total máximo de 120 páginas, assim como se verifica entre as dissertações as que apresentam o total mínimo de 104 páginas. Outras dissertações situam-se nesses intervalos de mínimo e máximo de páginas, e igualmente nesse intervalo se situa a única tese encontrada, cujo número total máximo é de 132 páginas, e com 10 páginas do número máximo de páginas de bibliografia. Essa característica supera a das dissertações que se situam entre 3 e 7 páginas de mínimo e máximo de bibliografia, respetivamente.

Neste sentido, com a tese a avantajar-se no número total máximo de páginas de bibliografia em relação às dissertações – embora se admita que esta não seja regra –, tal pode explicar-se com o fato de a pesquisa conducente à elaboração de tese, geralmente, resultar de investigações de alto grau de exigência na construção dos seus fundamentos, mais densos, e no período temporal superior ao de uma dissertação.

Ao analisar-se o número de referências bibliográficas, verifica-se a tese com o número máximo de 124 referências, e as dissertações apresentam entre 21 e 117 referências entre mínimo e máximo, respetivamente.

Em relação ao número de referência metodológica, constata-se que uma das dissertações não apresenta se quer referência da parte metodológica do estudo. Aquelas que apresentam, têm-nas entre seis, nove e dez referências.

Além disso, independentemente dos trabalhos em análise referirem-se à atratividade docente no contexto da formação de professores, encontram-se concentrados em áreas distintas como indica a tabela que se segue.

Tabela 3 - Áreas de concentração das produções analisadas

n.º	Linhas de pesquisa	Dissertações	Tese
1	Estado, Sociedade e Educação	1	
2	Políticas Educacionais	1	
3	Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem	1	
4	Educação e Formação Docente		1

5 Não especificado

1

Fonte: Elaboração do autor

As produções analisadas centram suas abordagens em distintas áreas de concentração dos programas de pós-graduação em educação, cujas linhas de pesquisas, a meu ver, permitem que se discuta a formação de professores no âmbito da atratividade docente de forma estendida. Desse modo, verifica-se nessas linhas possíveis aberturas para que se possam produzir pesquisas em várias frentes, apesar das análises se tenha igualmente verificado uma dissertação sem a especificação da linha a que se encontra vinculada, dando apenas a indicação de que se trata de uma dissertação de mestrado profissional do ensino da matemática.

Observe-se que as produções encontram-se vinculadas a programas de pós-graduação de universidades localizadas nas distintas regiões do Brasil, tal como se explicita na tabela que se segue.

Tabela 4 - Produções acadêmicas em universidades por regiões do Brasil

n.º de produções	Universidades	Regiões do país
1	Universidade de São Paulo	SUDESTE (São Paulo)
1	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	SUDESTE (São Paulo)
1	Universidade de Uberaba	SUDESTE (Minas Gerais)
1	Universidade Federal da Fronteira Sul	SUL (Santa Catarina)
1	Universidade Tiradentes	NORDESTE (Sergipe)

Fonte: Elaboração do autor

Tal como ilustra a tabela supra, a frequência com que se apresentam as produções por universidade é uniforme. Entretanto, a uniformidade não se verifica em relação à distribuição das produções por regiões do Brasil. Nota-se a região sudeste com mais produções (3 trabalhos), seguindo-se as regiões Sul e Nordeste, com uma produção cada sobre a temática.

Assim, a concentração do maior número de produções acadêmicas na região Sudeste explica-se por a mesma congregar mais universidades em relação às demais regiões do país e essas universidades também possuem programas de pós-graduação que desenvolvem estudos no âmbito da formação de professores. Esta interpretação é corroborada por Leme (2012, p. 154) ao referir que “a Região Norte do Brasil ainda se ressentir de programas de formação de professores para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio”. Na mesma senda, André (2022) assinala que as regiões Sudeste e Sul do Brasil, além de deterem mais universidades, dispõem igualmente de programas de pós-graduação consolidados no domínio da formação de professores.

Além dessa abordagem estrutural e organizacional sobre a análise das produções em questão, tem-se igualmente em linha de conta as dimensões que se consideram importantes que permitem adentrar nas especificidades de cada trabalho, notadamente os objetivos, os tipos de estudo (metodologias e técnicas adotadas), as principais conclusões do estudo e as limitações identificadas pelos autores, como abordados no ponto a seguir.

Análise e discussão

Apresentam-se a seguir a caracterização dos cinco (5) trabalhos, mediante as dimensões acabadas de referir.

Quadro 1 - Objetivos das produções desenvolvidas por autor

Autores	Objetivos
Souza (2010)	Traçar o perfil dos alunos dos cursos de Graduação em Matemática e em Pedagogia de duas universidades, uma no Estado de São Paulo, a PUC-SP, e outra no Estado do Mato Grosso, a UFMT; identificando os principais motivos que levam os alunos a se interessarem pela docência.
Leme (2012)	Analisar o perfil de ingressantes nos cursos de licenciaturas da USP em Pedagogia, Física e Matemática, bem como os fatores que pesam em suas decisões de se tornarem (ou não) professores. Buscou-se também investigar se alunos do curso de Medicina da USP já almejavam ser professores da educação básica em algum momento de suas vidas.
Morais (2019)	Conhecer, analisar e problematizar a formação docente inicial nos cursos de licenciaturas no Brasil e as respectivas políticas públicas educacionais, notadamente a partir dos anos 2000, que visam amenizar as dificuldades neste processo de formação docente inicial, a fim de formar docentes reflexivos em suas práticas.
Silva (2021)	Compreender a crise das licenciaturas, considerando o caso da Universidade Tiradentes (Unit), no período entre 2009 e 2018.
Casagrande (2022)	Analisar as metas do Plano Nacional de educação (PNE) e dos Planos Estaduais de Educação (PEEs) que versam sobre a formação e a valorização dos professores, procurando identificar as possíveis relações dessas metas com a atratividade da profissão.

Fonte: Elaboração do autor

É evidente que os cinco trabalhos versam sobre a atratividade docente na perspectiva da formação de professores, enfocando o assunto nos diferentes ângulos de abordagem, que podem contribuir para o enriquecimento das reflexões na sistematização da temática. Portanto, discorre-se em torno do perfil de alunos e a identificação das razões que os levam a optar por cursos de graduação de professor (Souza, 2010, Leme, 2012), foca-se a mobilização de elementos que permitem que os cursos de licenciatura sejam um espaço de reflexão no quadro da formação inicial e das práticas, à luz das políticas educativas (Morais, 2019), igualmente se aponta a atratividade docente na formação de professores como que estando a decair (Silva, 2021), pelo que analisando o fenómeno na

prática, procura-se inter cruzar os planos de educação, quer a nível estadual, quer a nível nacional (Casagrande, 2022).

Ao longo das suas abordagens, os autores mobilizam um conjunto de argumentos que se fundamentam em diferentes autores, sendo que alguns mais referenciados do que os outros. Nessa lógica, a tabela que se segue descreve os autores que mais foram citados nos trabalhos analisados.

Tabela 5 - Autores mais citação nas produções analisadas

Autores mais citados	Número de vezes
AFONSO, A. J.	2
ALARCÃO, I.	2
BALL, S.	2
BARDIN, L.	2
OLIVEIRA, D	5
DOURADO, L	3
DINIZ-PEREIRA, J	3
ENGUITA, M.	4
CANÁRIO, R.	2
GATTI, B	11
GATTI, B. A.; BARRETO, E.	10
GIL, C.	2
GIOLO, J	2
GIROUX, H.	2
FRIGOTTO, G.	2
FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.	4
FREIRE, V.	2
IMBERNÓN, F.	3
LIBÂNEO, J.	3
MÉSZÁROS, I.	2
MAINARDES, J.	2
MORAES, L.	2
NÓVOA, A.	10
OLIVEIRA, D.	2
PASSEGGI, M	2
PENIN, S.	2
PIMENTA, S.	2
ROMANELLI, O.	4
SAVIANI, D.	10
SETTON, M.	2
SILVA, A.	2
SOARES, M.	2
SOUSA, S.	3
THOMAZ, A.	2
TARDIF, M.	2
TAKAHASHI, F.	2

VALLE. I.	4
TARDIF, M.; LESSARD, C.	2
TARTUCE, G. L.; NUNES, M. R.; ALMEIDA, P.	3
ZEICHNER, K.	2

Fonte: Elaboração do autor

Consideram-se autores mais citados nos trabalhos analisados, aqueles que figuram num único trabalho ou nos distintos trabalhos em mais de duas vezes. Sendo os autores com a frequência de três, quatro e, sobretudo, dez e onze (Gatti; Gatti e Barreto; Nóvoa; Saviani) os que se repetem citados em todos os trabalhos analisados. A presença desses autores nos diferentes trabalhos sugere, de alguma forma, um alinhamento das dissertações e tese com a temática relativa a formação de professores.

Também é de referir que as particularidades das pesquisas são extensivas nas abordagens metodológicas e procedimentos (técnicas de coleta de dados) adotados, como expresso na tabela que se segue.

Tabela 6 - Tipologia de abordagens metodológicas e procedimentos adotados

Abordagens metodológicas	Frequências	Procedimentos
Qualitativa	-	-
Quantitativa	-	-
Quanti-quali (mista)	1	Bibliográfica e documental
Não especificada	4	Questionário, bibliográfica e documental, documental

Fonte: Elaboração do autor

Apesar de se ter verificado apenas um trabalho que mostra claramente a adoção de uma abordagem mista, essa perceptibilidade não se verifica na maior parte dos trabalhos que apenas clarificam as técnicas de coleta de dados.

Assim, com base nos referidos e diferentes aspetos abordados, identificam-se a seguir os principais resultados e as conclusões a que os autores chegaram.

Resultados 1

Da análise do perfil de ingressantes dos estudantes de licenciatura e dos fatores que concorrem para a escolha ou não da profissão docente, e a percepção de estudantes de medicina, Leme (2012, pp.150-152) refere que “os resultados evidenciaram que é similar a comparação do nível socioeconômico dos licenciandos da USP com alunos de cursos de licenciaturas do Brasil e de outros países”, a “porcentagem importante de alunos manifestou não querer ser professor na educação básica ou ter dúvidas quanto a ser (52% na Física e 48% na Matemática), enquanto os licenciandos em Física e Matemática indicaram grande interesse em ingressar na pós-graduação. Na Pedagogia, embora menos elevado (30%), o percentual não é desprezível”.

Conclusão 1

“Defende-se que a carreira profissional docente precisa ser atrativa para quem quer que seja”.

“Condições devem ser viabilizadas para que os alunos que cheguem aos cursos de magistério saiam dele com formação adequada para exercer a profissão. Eles têm de chegar aos cursos e ingressar na carreira, sob pena de faltarem professores”.

“Ser professor não foi apontado como a principal razão para escolha do curso por boa parte dos respondentes”.

“Os fatores mais influentes para os ingressantes terem a predisposição de seguir o magistério são, na maioria das vezes, semelhantes aos expostos em quase todas as produções científicas analisadas” (Leme, 2012).

Resultados 2

“A resposta dada por grande parte dos sujeitos para uma das questões do questionário socioeconômico. (Qual foi a principal razão que levou você a escolher a Licenciatura) foi a Quero ser Professor. Tal resposta coloca por terra uma tese que muitos defendem, e nos incluíamos entre eles, que a docência é para muitos, apenas um BICO, até conseguir coisa melhor” ;

“Dados apontaram que a grande maioria dos sujeitos que participou da nossa pesquisa escolheu fazer Matemática ou Pedagogia porque querem ser professor” (Souza, 2010, pp.85-86).

Conclusão 2

“Grande parte dos sujeitos talvez possa ter optado pela docência por não ter muitas opções, mas ao serem questionados sobre qual a motivação de tal escolha responderam que querem ser professor”.

Resultado 3

“Como resultados evidenciou-se a dissociação entre a teoria e a prática, a qual ocasiona às dificuldades no processo de formação docente inicial. Ressalta-se que o Pibid é um programa que auxilia nesta formação, no entanto, seria preciso maiores investimentos neste programa, assim como na Residência pedagógica” (Moraes, 2019, p. vii).

Conclusão 3

“A desvalorização da profissão, também recorrente na formação inicial, trata-se de uma questão um pouco mais complexa, que envolve toda a sociedade. Mas mesmo assim, ainda há grandes possibilidades de iniciação a sua resolução dentro da formação. A valorização docente deve ser iniciada e propagada pelos próprios profissionais da área, desse modo, o desenvolvimento de atividades que visem demonstrar o potencial da licenciatura, assim como sua importância formativa perante a sociedade faz se necessária durante a formação educacional”;

“[...] há realmente distintos programas governamentais que visam auxiliar nas lacunas existentes durante a formação, o Pibid é um deles. Apesar do grande valor agregado desses programas na formação, pode se dizer que o número de alunos contemplados na participação do programa se comparado com o número de discentes em formação é muito baixo” (Moraes, 2019).

Resultados 4

“[...] abordagem ao PNE e aos PEEs, bem como aos documentos que compõem a legislação educacional [...]. analisamos não apenas a luta dos docentes por melhores condições, mas o que provém dessa luta, as políticas que são construídas para sua melhoria, sobretudo se considerarmos que tratar da atratividade implica debater as condições da formação e da valorização docente” (Casagrande, 2022).

Conclusão 4

“O PNE e os PEE têm relevância para os rumos da educação brasileira nas próximas décadas. Nesse sentido, a permanente atenção em relação as discussões em torno das estratégias traçadas, bem como da execução das metas que guiam os Planos, é de fundamental importância para o presente e futuro da educação brasileira” (*ibidem*).

Resultado 5

“a crise nas licenciaturas na Unit [Universidade Tiradentes] se forja por razões como: pelo abandono; pelo desprestígio crescente da profissão docente, que vem sofrendo nas últimas décadas; pelas políticas e nova gestão pública; pela desvalorização social e econômica do magistério; pelos baixos salários; pela falta de interesse de novos candidatos à profissão e falta de perspectivas, no que diz respeito ao fato de a docência ter que resgatar sua importância”.

Conclusões 5

“conclui-se que a crise nas licenciaturas na Universidade Tiradentes (Unit) se consubstancia em várias frentes, a saber, pela desvalorização ascendente que vêm sofrendo nas últimas décadas, pelas políticas e nova gestão pública, pelo desprestígio social, pela falta de atratividade, pela precarização do ambiente escolar público e abandono da profissão”.

“[...] a crise nas licenciaturas se apresenta no discurso propagandístico das redes educacionais privadas, que desqualifica a docência como profissão, legitima sua desvalorização social e nega a necessidade de conhecimentos pedagógicos sólidos para o seu exercício” (Silva, 2021, p.120).

Limitações identificadas pelos autores

“Dar continuidade a pesquisas que explorem temas envolvidos com a carreira do magistério para a educação básica, de maneira a iluminar a formulação e implementação de políticas de atração, formação e retenção de professores”

“[...] é preciso continuar pesquisando, refletindo, problematizando e repercutindo os alcances da educação em nossas vidas e no desenvolvimento da sociedade brasileira. De modo mais específico, a luz do PNE e dos PEE, seguiremos estudando as políticas educacionais voltadas à formação de professores e a atratividade da profissão docente no Brasil”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada consubstanciou-se na análise sistemática de tese e dissertações disponíveis no banco de dados da CAPES, relativas à atratividade docente no Brasil no contexto da formação de professores. A abordagem da temática assentou na análise da literatura numa interlocução com as produções acadêmicas em causa, das quais se

procedeu à caracterização dos objetivos que as norteiam dando assim uma melhor compreensão sobre o objeto de estudo, à identificação dos programas de pós-graduação das universidades a que se encontram veiculadas. Daí se ter percebido que as produções acadêmicas, em questão, encontram-se muito mais concentradas em universidades geograficamente localizadas na região Sudeste do país que também justifica a consolidação de cursos sobre formação de professores.

A análise das produções explorou igualmente as opções de abordagens metodológicas – que, em alguns casos, não se mostraram suficientemente óbvias – assim como as técnicas de coleta de dados, que se evidenciaram essenciais no procedimento do estudo. Acresce-se a esta amálgama a exploração dos principais resultados e conclusões a que chegaram os estudos, tendo tal encaminhado para a consideração de que se trata de um assunto que envolve uma complexidade que pode ultrapassar-se num enfrentamento em que medidas de políticas educativas sejam consistentemente operacionais numa transversalidade entre formação de professores e profissão docente. Tal faz-se necessário, pois ainda se assiste a uma profissão docente que enfrenta rejeição por alguns e, como é lógico, aceitação por outros, ainda assim em ambos casos parece consensual que haja premente necessidade de se incentivar a formação de professores e cada vez mais valorizar-se a profissão docente com dignos salários, condições de trabalhos e valorização da identidade dos professores. Destarte, a atratividade docente tinha de começar com a formação inicial de professores.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), projeto bolsista Capes/Brasil n.º 88887.692427/2022-00.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. (org.) **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Série estado do conhecimento n.º 6. Brasília - DF, 2022.

Disponível em: https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/serie_estado_conhecimento2.pdf Acesso aos 3 de maio de 2025.

CASAGRANDE, J. **A atratividade da profissão docente no Brasil: um estudo a partir do Plano Nacional de Educação e dos Planos Estaduais de Educação**. [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal da Fronteira Sul Campus Chapecó, 2022.

GATTI, B.; BARRETTO, E. (org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

LEME, L. **Atratividade do magistério para a educação básico**. Estudo com ingressantes de cursos superiores da universidade de São Paulo. [Dissertação de mestrado]. Universidade de São Paulo, 2012.

LOUZANO, P.; ROCHA, V. ; OLIVEIRA, R. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n.º 47, p.543-568, set./dez., 2010. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae214720102463>

MORAIS, E. **Perspectivas da formação inicial docente no início do século XXI**. [Dissertação de mestrado]. Universidade de Uberaba-Uberaba, 2019.

SANTOS, Ana P. Imagem do professor e atratividade da docência: enunciados sobre carreira docente na mídia impressa. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n.º 42, p. 197-206, jul./dez., 2014. DOI: <https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2014.v23.n42.p197-206>

TORRES, Leonor L.; PALHARES, José A. (2017). As dissertações em sociologia da educação: temas, metodologia e impasses. **Jornal de Sociologia da Educação**, n.º 1, novembro. <https://journalsocedu.wordpress.com/as-dissertacoes-em-sociologia-da-educacao-temas-metodologias-e-impasses/>

SOUZA, L. **Motivações para a escolha da licenciatura em matemática e pedagogia: um estudo com alunos da PUC/SP e UFMT**. [Dissertação de mestrado]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

SACRÉ, M.; LAFONTAINE, D.; TOCZEK, Marie-Christine. Comprendre et concevoir des revues systématiques de la littérature en sciences de l'éducation et de la formation. **Nouveaux cahiers de la recherche en éducation**, vol. 23, n.º 2, p. 1-27, 2021. Disponível em: <https://hal.science/hal-03563923/document>

SILVA, A. **A crise das licenciaturas na Universidade Tiradentes (UNIT): um estudo de caso (2009-2018)**. [Tese de doutorado]. Universidade Tiradentes (UNIT), 2021.

TARTUCE, G.; NUNES, M.; ALMEIDA, P. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, v.40, n.º 140, p. 445-477, maio/ago., 2010. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/172>

CURRÍCULO, SOCIEDADE, ESCOLA E PROFESSORES: CONTRIBUTOS PARA A (RE)CONCETUALIZAÇÃO DA TEORIA CURRICULAR

Henrique Ramalho

Resumo: O presente ensaio debruça-se sobre a análise e compreensão da relação entre a planificação social, a escola e a ação docente no que concerne aos processos de desenvolvimento e gestão do currículo escolar. São convocados distintos aportes conceituais, designadamente, a (re)conceitualização da teoria curricular entre feições tecnocratas e alinhamentos progressistas, onde são discutidas e analisadas as interseções teóricas e conceituais suscetíveis de confrontar entre as feições tecnocratas/neoconservadoras e os alinhamentos progressistas. A análise culmina com a mobilização do discurso oficial da autonomia e flexibilidade curricular em vigência no contexto português, discutindo e analisando as possibilidades de (re)conceitualização da teoria curricular. Sinalizamos uma epistemologia curricular que tende a ressituar o professor na condição de “intelectual orgânico”, em detrimento da condição de “intelectual transformador crítico, acabando por surtir a relativização da expressão “Autonomia e flexibilidade curricular”, por a considerar um dos fenómenos de ressemantização mais relevante praticada pelo legislador.

Palavras-chave: Currículo, Sociedade, Escola. Professores. Flexibilidade e autonomia curricular.

INTRODUÇÃO: A (RE)CONCETUALIZAÇÃO CURRICULAR

Antes de tudo, fazemos notar que este ensaio visa fazer uma abordagem sociopolítica, ideológica e cultural das organizações educativas e dos processos de construção das políticas e práticas curriculares (Morrow; Torres, 2003; Pinar, 2006). Congruentemente, os interesses centrais e periféricos, a distribuição de poder e da capacidade para participar nos processos de tomada de decisões que ocorrem dentro das organizações do Sistema e, ainda, os aportes culturais e ideológicos dos atores, são de importância relevante no que diz respeito à ambição de contribuir para a (re)conceitualização curricular, desenvolvendo uma análise compreensiva, ora entre uma perspectiva mais gerencialista, ora entre uma perspectiva mais participativa e democrática (Beyer; Liston, 2001; Lima, 2020).

A propósito, assumimos como marco fundamental o discurso curricular decorrente do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, em que Lima (2020, p. 172) questiona se

Será possível desenvolver a autonomia das escolas em termos substantivos através de uma gestão flexível do currículo ou aquela decisão governamental é baseada numa conceção gerencialista de autonomia de gestão curricular, por essa razão limitada a práticas de gestão local de tipo operacional?

Portanto, fazer parte do percurso da (re)conceitualização curricular por meio das teorias críticas da educação e do currículo implica que se desenvolva uma perspectiva de análise política, organizacional e cultural das organizações escolares, enquanto sistemas de ação política concreta dos seus atores, especialmente os professores. Enquadramos, por isso, o ensaio na linha micropolítica educativa (Bardisa Ruiz, 1997; Ball; Maguire; Braun, 2016), complementada pela articulação feita ao meso estrutural, mas confrontando-a e relacionando-a com a dimensão mais estrutural do aparato centro administrativo ou macropolítico, responsável pela instrumentalização da escola e do currículo ou do conhecimento oficial enquanto instrumentos ideológicos de reprodução social e cultural (Apple, 1986).

No quadro analítico que vamos estabelecendo sobre as políticas de construção e gestão curricular, as relações entre as perspectivas micro, meso e macro das políticas curriculares são essenciais, mobilizando, necessariamente, a escola pública entre a regulação centro administrativa e a autonomia periférica (Lima; Conti; Nascente, 2021). A propósito, o legislador introduz um discurso curricular assente nessa duplicidade,

A apropriação plena da autonomia curricular, agora conferida, materializa-se, sempre, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base adequando-as às opções curriculares de cada escola (Portugal, 2018, p. 2929).

Isto quer dizer que a nossa demanda pela (re)conceitualização deve, também, introduzir a perspectiva macropolítica, que compreende a forma como os grupos, as organizações, os centros de decisão, construção, desenvolvimento e gestão curricular impõem as suas lógicas e políticas de ação, contribuindo para a compreensão do modo como as instâncias externas à escola influenciam as dinâmicas de ação escolar e as (re)configurações organizacionais que, eventualmente, apresenta. Entendendo aqui, portanto, a dimensão macropolítica com o que se apresenta na forma de produção legislativa, orientação política, manifestação cultural hegemónica, planificação societal (onde se inclui a educação e a economia) e demais determinações educativas dominantes.

É uma relação que nos parece essencial para caracterizar os atuais processos de construção e gestão curriculares ao nível das organizações escolares, referindo-nos, muito particularmente, ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que

[...] estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Portugal, 2018, p. 2929).

Processos esses que, no contexto micropolítico, surgem algumas centralidades analíticas, como centrar a atenção no papel dos líderes escolares dentro das organizações e na relação com o contexto político-administrativo; a centrar a atenção na natureza, no grau, na possibilidade e na predisposição para participar nos processos de tomada de decisões das políticas curriculares locais, por parte dos atores organizacionais e de outros membros da comunidade educativa; a centrar a atenção no tipo de controlo que é exercido sobre essa eventual participação; a centrar a atenção nas resistências oferecidas às macropolíticas curriculares; e, ainda, a centrar alguma atenção nas imagens organizacionais de que os atores fruem da organização onde trabalham. Dado o carácter redutor e, ao mesmo tempo, abrangente da nossa análise, faremos interpelação bastante genéricas a respeito, ainda que com alguns focos mais insistentes.

A TEORIA CURRICULAR ENTRE A TECNOCRACIA E O PROGRESSISMO

Sobre as feições tecnocratas e conservadoras

Neste ensaio em que procuramos dar contributos para o esforço de (re)conceitualização da teoria curricular, é importante compreender até que ponto a escola, como contexto político, potencia, ou não, a autonomia, a liberdade, a democraticidade, as capacidades e aptidões pedagógicas e políticas dos atores escolares, assim subsidiada e relativizada:

A possibilidade de a escola elaborar os seus projectos educativos e curriculares constituiria, por si só, uma das situações que a colocariam no espaço de uma teoria curricular crítica, com a valorização da autonomia e da participação dos actores na construção auto-referencial do currículo e num diálogo permanente com a comunidade. No entanto, torna-se necessário questionar não só os argumentos que estão na base de uma reforma centrada nos projectos de escola bem como nas práticas da sua construção, admitindo-se que as práticas curriculares são mais determinadas pelos parâmetros curriculares nacionais do que pelas práticas de organização intrínsecas às escolas. A existência de projectos de escola não implica directamente a emergência de práticas emancipatórias geradoras de uma práxis deliberativa (Pacheco; Pereira, 2007, p. 210).

Por outro lado, por exemplo, Michael Apple (1986), Freitas (2012), Afonso (2017) e Lima (2020) referem-se à ideia de que a escola, ao processar um currículo e, por isso, o conhecimento, cumpre com uma função ideológica do tipo gestor; aparece como uma organização que cumpre com a função de reprodução económica e social. A escola é uma instituição neutra e apolítica, em que, à partida, tudo está determinado, dando razão ao conceito de “interculturalidade funcional”, que, por definição, não questiona as regras centralmente instituídas (Rosas, 2021, p. 70).

Esta função de reprodução não tem que se basear apenas no pressuposto de que existe uma hegemonia cultural de valores políticos e económicos. Antes, Bernstein (1996, p. 28) advogava que “[...] a ideologia é inerente às formas de relação, regulando-as. A ideologia não é tanto um conteúdo mas uma forma de relação para a realização dos conteúdos”. O autor atribui um papel fundamental aos “códigos” pelo que

[...] os códigos são dispositivos de posicionamento culturalmente determinados. Mais especificamente, os códigos regulados de acordo com a classe social posicionam os sujeitos relativamente às formas dominantes e dominadas de comunicação e às relações entre elas (p. 28).

Ante as ideologias de feição tecnocrata, Gadotti (2000, p. 37) também já explicara o carácter negativo da ideologia, no sentido de existir uma mentalidade que atribui aos técnicos, e apenas a eles, a capacidade de governar a comunidade escolar. Esse carácter é negativo também porque a estrutura do sistema educativo é, tradicionalmente, vertical e altamente burocratizada, assenta, portanto, num *ethos* tecnicoburocrático dos modelos de governação (Lima, 2011), levando a que, por exemplo, o projeto educativo de escola, do qual, direta ou indiretamente, decorre o projeto curricular, seja acrítico ou “monocolor”, sincronizado com as prerrogativas do paradigma aplicacionista (Rufino, 2021).

Na perspetiva de Apple (1997b, p. 175-176),

[...] não se trata apenas de retirar autonomia ao professor. O discurso dominante é desenvolvido no sentido de atribuir à escola e aos seus professores a responsabilidade pela crise dos sistemas económicos, das práticas e das políticas hegemónicas. Neste sentido, num discurso radicalmente conservador (e, também, liberal), as escolas e os professores devem ser controlados de forma a que a sua atividade se oriente para a consolidação das necessidades e resolução dos problemas ligados à crise da economia, promovendo soluções técnicas dentro de uma racionalidade que promova valores de empregabilidade, competência, desempenho profissional e competitividade, tendo em conta o *ethos* económico.

Nessa perspetiva, a observação imediata que podemos fazer é que nos sistemas centralizados e burocratizados, o trabalhador (professor) deixa de ter domínio sobre o processo na sua totalidade, na situação em que existe uma

[...] divisão entre *concepção* e *execução*. Quando as tarefas complexas são fragmentadas em suas operações mais simples, a pessoa que realiza uma das operações perde de vista o todo do processo e deixa de ter o controle sobre o seu próprio trabalho, cabendo a alguém, de fora da situação imediata, o controle maior sobre o que realmente vem a ocorrer. À medida que os empregados perdem o controle sobre o seu próprio trabalho, se atrofiam as habilidades que eles desenvolveram ao longo do tempo. Esse é um processo rápido, tornando assim ainda mais fácil à administração controlar paulatinamente o trabalho alheio, uma vez que não estão mais disponíveis as habilidades para que o sujeito planeje e controle. Nesta situação, emerge um princípio geral: em qualquer trabalho, a falta de uso leva a perdas (Apple, 1997b, p. 178-179 [itálico do autor]).

Este fato, na opinião do autor, leva à seguinte consequência:

O trabalho bem feito acaba sendo substituído por trabalho que simplesmente se cumpre [...]. Este isolamento reduz as chances de que a interação entre os participantes permita críticas e limita a possibilidade de que possam surgir oportunidades para repensar e desenvolver um ensino compartilhado entre

pares: Habilidades colectivas se perderam, à medida que ‘habilidades’ gerenciais foram se impondo. [...], com o crescimento de estilos de administração intervencionistas e com a ênfase em esquemas redutivos de responsabilização [...], os currículos e o próprio acto de ensinar são dominados paulatinamente por listas pré-especificadas de competências, resultados e objectivos pré-definidos comportamentalmente, [...]” (Apple, 1997b, p. 184).

Ou seja, a nível meso e micro, as decisões sobre o currículo escolar estarão mais votadas ao campo da implementação e menos ao campo da sua arquitetura (OCDE, 2018; Lima, 2020), em que o currículo, numa lógica *top-down* (Bolívar, 2003), sendo planeado a partir do centro, de forma total e acabada, damo-nos conta, tal como observa Apple (1997b: 179-180), de que

[...] crescem e adquirem visibilidade os movimentos em prol de sistemas de estrita responsabilização, educação e testagem baseadas na competência, administração por objectivos, [...], conteúdos e objectivos curriculares obrigatórios, e assim por diante.

Além de que continuam em vigor determinados serviços de controlo central, de inspeção, avaliação pedagógica, avaliação externa das escolas, avaliação do desempenho dos professores, a par de provas/exames nacionais estandardizados que, muitas vezes, estão em profunda desarticulação com o que se passa dentro de cada escola, contando, ainda, com as contradições que a tutela administrativa vai produzindo à custa de um complexo e sub-reptício processo de ressemantização dos termos de autonomia, participação e descentralização, por mera conveniência funcional e instrumental da periferia em relação ao mando central (Lima, 2020) e à planificação societal dominante. O resultado acaba por ser um lugar absolutamente comum, em que a narrativa oficial (Portugal, 2018) aponta para a responsabilização individual dos professores e coletiva das escolas sobre as decisões sobre a gestão que fazem de um currículo mais nacionalizado do que nunca, por meio de trâmites de controlo variados, ora porque respondem a ordens vindas de cima, ora porque procura corresponder a práticas de ação locais operadas em conformidade e denunciado formas de regulação híbridas (Fernandes; Marinho, 2021)

Sobre os alinhamentos progressistas e o papel das teorias críticas

A outra face da nossa análise remete-nos para a ideia de que sob o signo particular da participação, os processos de construção do currículo desenvolvem-se, dentro da perspetiva crítica, mediante o pressuposto de que todos os atores envolvidos nessa construção possam participar e serem co-responsabilizados perante o currículo. A este respeito, Giroux (1993, p. 174) já antes defendeu a participação ativa dos membros da comunidade educativa como forma de “retirar” o poder da decisão política aos grupos dominantes. Neste sentido, o autor defende que a luta pela democratização da escola deve procurar um contributo muito importante na participação de grupos externos à escola, para além dos internos. Assim, cabe à organização escolar, cada vez mais, preparar-se para assumir determinadas responsabilidades políticas no que diz respeito aos processos de tomada de decisões sobre o currículo a construir e o modo de o gerir ao nível organizacional. Atende-se, assim, ao desenvolvimento de dinâmicas de ação política e formas organizacionais que se adequem a um tal nível de decisão curricular, inscrita, consequentemente, numa perspetiva de currículo democrático (Lima, 2020), exatamente porque:

Dado que a democracia implica um consentimento esclarecido das pessoas, um currículo democrático realça quer o acesso a um leque abrangente de informações, quer o direito daqueles que possuem opiniões diferentes de poderem ser ouvidos (Apple; Beane, 2000, p. 37).

Devemos, contudo, entender que

A problemática que envolve a criação de um currículo democrático implicará decerto conflitos e controvérsias. Quase tudo o que se inclui neste esboço se contrapõe à maioria dos ideais dominantes [...], sobre o que deve constituir a planificação curricular. A possibilidade de se ser sensível a um leque abrangente de opiniões e de perspectivas é frequentemente interpretada como uma ameaça à cultura dominante, sobretudo porque algumas dessas opiniões permitem interpretações de questões e acontecimentos bem distintas daquelas que são tradicionalmente ensinadas nas escolas” (Apple; Beane, 2000, p. 44).

Mormente, a partir do momento em que os processos de tomada de decisão são flexibilizados e introduzidos na dinâmica e configuração organizacionais das escolas, deve ser possível desenvolver no seu interior determinadas dinâmicas políticas e (re)configurar as suas formas organizacionais de forma a permitir o desenvolvimento de processos de construção e gestão curriculares contextualizados e integrados em cada espaço escolar (Lima, 2020). Perceber que aquelas dinâmicas políticas e formas organizacionais enquadram-se, também, num quadro ideológico dinâmico e não neutro (Apple, 1986), sujeitas à intervenção ativa dos atores, permitindo o fato de a escola não se limitar a reproduzir o quadro hegemónico dos valores instalados na sociedade em geral mas, ela própria, funcionando como um *locus* específico de construção e reconstrução sistemáticas dos processos de tomada de decisão sobre as políticas curriculares (Lima, 2020).

A alternativa está na (re)construção de uma escola que se assuma como um contexto politizado e constituído por atores politicamente interessados na construção do currículo. Esta concepção de escola exige uma outra razão, a razão emancipatória. É neste contexto que Pucci (1995) - referindo-se ao resgate da razão emancipatória - salienta o seguinte:

A razão emancipatória vai-se tornando reprimida, ofuscada. Com o surgimento do capitalismo monopolista [...] com as revoluções científicas contemporâneas, o predomínio da dimensão instrumental da Razão se torna onnipresente. E a sociedade unidimensional, liderada pelos técnicos e pela ciência, se transformou em instrumento de produção e de dominação” (Pucci, 1995, p. 23).

Neste sentido, o mesmo autor aponta a teoria crítica como um prenúncio da razão emancipatória, tratando-se de um segundo momento da dialética, sempre na perspectiva de revelar os as potencialidades da teoria crítica:

[...] a Teoria Crítica conserva, em sua essência [...] o ideal iluminista de, através da razão, libertar o homem do jugo da repressão, da ignorância e da inconsciência, buscando, com isso, a transformação da sociedade. [...]. A Teoria Crítica, [...] pretende que os homens não aceitem com resignação a ordem totalitária, seja ela qual for, e que a razão humana, caracterizada como *razão polémica*, se oponha com veemência à razão instrumental dos positivistas, e se expresse através de juízos existenciais que favoreçam a realização da autonomia e autodeterminação do homem” (Pucci, 1995, p. 35, 36 [itálico do autor]).

Ainda com Pucci, assume-se que a educação e a escola têm a responsabilidade de promover aquilo a que chama de “desbarbarização”, associando a “barbárie” ao estado fascista, significando o “preconceito delirante, a repressão, o genocídio e a tortura.” (1995, p. 49). É neste panorama que o autor defende a emancipação do ser humano através da relação dialética entre educação e política. Por sua vez, Giroux (1999, p. 53-90) referindo-se à pós-modernidade como uma negação da “totalidade”, da “razão”, do “fundacionalismo”, das “culturas de fronteira” e do “sujeito iluminista” modernos, explica de que forma podemos caminhar para uma “pedagogia pós-moderna” dotada de um carácter emancipatório “rejuvenescido”. A respeito do fim das metanarrativas modernas e sobre o pós-modernismo também Silva (2000, p. 115-119) avança para uma nova perspectiva, que vai para além da teoria crítica lançada ao currículo da modernidade – a teoria pós-crítica, afirmando que,

Da perspectiva pós-moderna, o problema não é apenas o currículo existente; é a própria teoria crítica do currículo que é colocada sob suspeita. A teorização crítica da educação e do currículo segue, em linhas gerais, os princípios da grande narrativa da Modernidade [...]. A teorização crítica do currículo não existiria sem o pressuposto de um sujeito que, através de um currículo, se tornaria, finalmente, emancipado e libertado. O pós-modernismo desconfia profundamente dos impulsos emancipadores e libertadores da pedagogia crítica [...]. O pós-modernismo empurra a perspectiva crítica do currículo para os seus limites. É desalojada da sua confortável posição de vanguarda e colocada numa incómoda defensiva. O pós-modernismo, de certa forma, constitui uma radicalização dos questionamentos lançados às formas dominantes do conhecimento pela pedagogia crítica. Na sua crítica do currículo existente, a pedagogia crítica não deixava de supor um cenário em que ainda reinava uma certa certeza. Com a sua ênfase na emancipação e na sua libertação, a pedagogia crítica continuava apegada a um certo fundacionalismo. O pós-modernismo acaba com qualquer vanguardismo, qualquer certeza e qualquer pretensão de emancipação. O pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica (Silva, 2000, p. 118-119).

Assim, com as teorias críticas, refere o autor,

[...] aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder [...]. O currículo reproduz. – culturalmente – as estruturas sociais [...]. O currículo é, em suma, um território político. [...] é uma construção social; [as teorias pós-críticas] [...] continuam a enfatizar que o currículo não pode ser sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido (Silva, 2000, p. 152-155).

O desenvolvimento de uma consciência crítica, o envolvimento das comunidades interna e externa à escola nos processos de tomada de decisões, a participação dos atores nos contextos em que ocorrem a direção, gestão e a autonomia, a responsabilidade e a criatividade, são características desse “novo” projeto de escola a construir. Um projeto que é contemplado na sua dimensão de “tempo político” na medida em que passa a definir a oportunidade do debate e da escolha política de determinado projeto educativo e o “tempo institucional”. Neste projeto a escola define a sua própria história como organização autónoma no exercício da sua autogovernança (Gadotti, 2000, p. 37), ao que Connell (1995, p. 21, 22) replica sobre a necessidade de “Reconhecer que existem alternativas socialmente construídas para a organização do conhecimento [e tal] significa enfrentar um dilema curricular: como escolher entre elas”. Algo só possível com o

reconhecimento de competências dos professores para operarem com processos de descentralização efetiva das opções curriculares, transformando-se, eles próprios, numa verdadeira agência autora da decisão curricular (Morgado, 2016; Priestley; Biesta; Robinson, 2015; Marinho; Delgado, 2019). Para isso, exige-se a reversão da hegemonia curricular e cultural da educação, exatamente no sentido em que se

[...] o currículo hegemónico é construído em torno dos interesses dos grupos com mais vantagem na sociedade, um currículo democrático será construído em torno dos interesses daqueles grupos com menor vantagem” (Connell, 1995, p. 26).

Sobretudo porque prevê a participação de todos e não apenas de alguns. A estratégia da reversão da hegemonia, segundo o autor, “[...] aceita a necessidade de aprendizagens comuns nas escolas, mas não aceita a base sobre a qual as aprendizagens comuns são actualmente construídas”. Reconhece-se, portanto, a necessidade de diversificar os centros de decisão curricular, que começam a ser estendidos a novos campos políticos, ou micropolíticos. Tal como refere Connell (1995, p. 26):

O currículo é influenciado pela estrutura de autoridade na escola e no sistema; pelos recursos utilizados nos processos de tomada de decisão pelos diferentes grupos; pelas alianças, mobilizações e divisões que existem actualmente nos locais de trabalho. Elementos familiares de ordem política são as relações entre os departamentos de uma escola, as relações entre os/as professores/as e os/as administradores/as da escola [...], a eficácia dos sindicatos docentes locais e as divisões sociais no interior do corpo docente, tais como as divisões étnicas e de género. A ordem política da escola jamais é fixa.

O currículo é aqui colocado sob a tónica, não meramente técnica do ensino e aprendizagem de conhecimentos, mas sob a perspectiva de como (e por quem) esse conhecimento é construído, distribuído e legitimado como conhecimento oficial transmitido “[...] por grupos e classes sociais específicos, em organizações específicas, em momentos históricos específicos” (Apple, 1986, p. 66).

Quando reparamos que o currículo escolar incorpora determinadas tendências de ordem ideológica e cultural, na medida em que a sociedade não é homogénea, torna-se duvidoso que os interesses dos diversos grupos, classes e códigos socioculturais possam, efectivamente, estar representados naquele tipo de currículo, do mesmo modo ou com a mesma intensidade. Tomamos, propriamente, o currículo como um texto político dinâmico matizado pela interculturalidade, em que

A interculturalidade não é um conceito, é uma maneira de comportar-se. Não é uma categoria teórica, é uma proposta ética. Mais do que uma ideia é uma atitude, uma maneira de ser necessária em um mundo paradoxalmente cada vez mais interconectado tecnologicamente e ao mesmo tempo mais incomunicável interculturalmente. Um mundo no qual os graves conflitos sociais e políticos que as confrontações interculturais produzem, começam a ocupar um lugar central na agenda pública das nações (Tubino, 2016, p. 3 – tradução nossa).

As políticas educativas e, em concreto, as políticas curriculares, só podem ser compreendidas quando devidamente integradas na realidade social e histórica em que a escola está inserida. As relações de poder, as estruturas hierárquicas, as dinâmicas políticas e as configurações organizacionais que observamos no interior das organizações escolares ilustram, em alguma medida (mas não de uma forma determinista), aquilo que se vive na sociedade. Daí que, numa perspetiva crítica e de democratização da tomada de

decisão curricular por meio de esquemas decisórios descentralizados, se apele à participação de todos os interessados na educação, sem exceção, de forma a que as políticas de flexibilização e integração curriculares possam ser desenvolvidas, atendendo-se à pluralidade de códigos e valores culturais, muito dificilmente passíveis de serem aglutinados (pelo menos de forma pacífica) num quadro de valores hegemónico.

Contudo, aquela mudança dos processos de tomada de decisão sobre o currículo não exige apenas a alteração das estruturas organizacionais que deve acontecer com a passagem dos centros de decisão desde o centro para a periferia, onde, idealmente, ocorrerão processos de negociação e dirimindo uma correlação de forças periféricas como mecanismo democrático mais apto a consolidar a democraticidade, a autonomia e a consequente (re)configuração territorializada do currículo (Selles; Andrade, 2016). É preciso também mudar o perfil dos atores, algo que passa pela transformação de atores passivos na condição de meros executores e cumpridores de normas centralizadas, em atores participativos, dotados de uma cultura de participação e, por isso, politicamente interessados nas questões curriculares.

Neste caso, a expressão “cultura participativa das escolas”, é utilizada para introduzir a conceção democrática de direção educativa baseada em “estruturas de participação” (referindo-se aos “novos” órgãos de decisão política) necessariamente enraizadas na consciência dos atores escolares que são chamados a participar e, assim, a constituir uma verdadeira “cultura de participação”. Cultura essa definida como a “acção de participar” nos processos de tomada de decisão. Contudo, a transição dos modelos organizacionais centralizados para os modelos mais descentralizados implica um percurso lento e marcado por resistências. A cultura da participação rompe com o autoritarismo, com o controlo negativo e com o individualismo isolacionista, mas rompe também com a ideia de outros aspetos como os da programação curricular uniforme.

Contudo, tudo isto implica uma maior dedicação e disponibilidade de tempo, capacidade de autoconduta, planificação, discussão coletiva e aprovação de propostas, na base da partilha de diferentes pontos de vista e na construção de um projeto educativo que sirva todos os membros da comunidade educativa (e não apenas de autogestão).

Numa perspetiva mais radical, esta nova postura exige que se minimize o papel hegemónico da administração central e que os atores educativos locais passem a desempenhar um papel contra-hegemónico. Podemos, aqui, perspetivar a participação da comunidade nos processos de tomada de decisão nas questões curriculares como um indicador reformista, inovador e progressista da educação e, inclusivamente, de ver a escola transformada num espaço de formação e socialização política. Ora, neste ponto de situação, o ator educativo, em especial o professor, é colocado numa situação algo dilemática: perder ou ganhar autonomia. Muitas vezes aquilo que parece ser uma vantagem para o professor, e adotando uma forma de cedência por parte do poder instituído, pode vir a revelar-se uma estratégia muito subtil que conduz à perda de poder e autonomia do professor, e consequentemente da escola. Exatamente como observara Apple (1997b, p. 175-176):

Com toda a retórica sobre ensino e profissionalismo, que destaca o poder o fortalecimento do professor/a, a melhoria salarial e o aumento da respeitabilidade, a realidade das vidas de muitos professores/as tem pouco a ver com este discurso, em tempos de triunfalismo conservador. Ao invés de se encaminharem em direcção a um aumento de autonomia, as vidas diárias dos professores em sala de aula, em muitos casos, estão se tornando cada vez mais limitadas, cada vez mais sujeitas a lógicas administrativas que buscam tornar mais rígidos os controlos sobre os processos de ensino e currículo, [...]. O aperfeiçoamento do professor, a cooperação e o ‘fortalecimento do poder’ (*empowerment*) podem estar presentes no discurso, mas a centralização, a

padronização e a racionalização são tendências mais fortes, apesar da crescente ênfase da mídia na privatização, na mercantilização e na descentralização.

Também McLaren (1997), entrando na lógica das teorias da reconstrução social, por via do conceito de “resistência”, defende a função prática e crítica do professor pós-moderno no contexto da construção e gestão das políticas curriculares perante o panorama de uma sociedade, inegavelmente, multicultural:

[...] os professores que trabalham num pós-modernismo de resistência são capazes de questionar as assunções políticas e as relações de determinação sobre as quais se fundam as verdades sociais, tanto nas comunidades, nas quais funcionam, como na sociedade em geral, da qual são parte (Apple, 1997b, p. 256).

A este quadro de análise podemos juntar a perspetiva de Giroux (1993, p. 141) que contempla a ideia da “autoridade emancipatória” do professor-intelectual, na qual o professor é considerado como produtor de capital cultural. Algo que para o autor significa,

[...] a transformação das relações sociais, para que estas passem de uma confiança fundamental na primazia da função de traçar políticas, que lhe corresponde o estado, as formas mais subtis de controlo organizadas em torno de formas de conhecimento que dão nome à experiência quotidiana, e a estruturam, conforme a lógica da dominação .

A ideia do autor passa por considerar que o conceito de “autoridade emancipatória” é demonstrativa de que os professores possuem conhecimentos, incorporam regras e valores que os tornam críticos na sua acção. É uma perspetiva de autoridade que contraria a visão do professor como mero técnico “ensinante” e executor acrítico. Em vez de reproduzir, ele aparece como “produtor”, definindo-se pela sua prática intelectual e política. Giroux reforça esta ideia dizendo que,

O conceito do professor como intelectual leva ao imperativo de julgar, criticar e recusar aqueles enfoques de autoridade que reforçam uma divisão técnica e social do trabalho que silencia e priva de faculdades, tanto dos professores como dos estudantes. Por outras palavras, a autoridade emancipatória estabelece como princípio medular a necessidade de que os professores e outras pessoas encarem criticamente as condições ideológicas e práticas que lhes permitam mediar, legitimar e funcionar na sua qualidade de intelectuais com mentalidade de autoridades (Giroux, 1993, p. 145-146),

combatendo as lógicas de subordinação, de colonização e de subalternização pela mão de tecnocratas que, na forja centro burocrática, decidem o agir profissional dos professores (Bonifácio; Azevedo, 2017)

O DISCURSO OFICIAL DA AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR

Como já observado, do ponto de vista dos processos que se desenvolvem em torno da construção e desenvolvimento do currículo escolar, importa-nos o confronto estabelecido entre a acção reprodutora das prescrições curriculares ministeriais e a (re)interpretação que as periferias fazem dessas prescrições, por meio da acção política dos atores locais. Ainda que sob a tónica de uma conceção de currículo aberto e flexível, suscetível de compreender componentes de âmbito nacional, regional e local, no espírito da Lei de Bases do Sistema educativo (Portugal, 1986), o legislador deambula,

erraticamente, entre o efeito recentralizador e a assunção de um papel pretensamente autonómico das escolas face àquilo a que se refere como “Matrizes curriculares-base”, asseverando a possibilidade de as escolas praticarem uma pretensa “Autonomia e flexibilidade curricular”, enquanto “faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo [daquelas] matrizes curriculares-base” (Portugal, 2018, p. 2930). Aquelas componentes locais e regionais representam, em boa medida, “[...] um mero adereço linguístico” (Pacheco; Marques, 2015, p. 6).

Assim, num contexto (português) em que se diz desenvolver políticas educativas e curriculares autonómicas, a persistente normalização, unicamente, centralista de um currículo nacional, a partir do qual são geridas, nas e pelas escolas, as experiências de aprendizagem e formas de avaliação que visam a mensuração dos resultados, deixam, ainda, antever algumas ressonâncias (re)centralizadoras das políticas curriculares. Efetivamente, a narrativa instituída pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Portugal, 2018) parece seguir essa linha, aventando um processo de ressemantização de categorias como a autonomia, a flexibilidade e, implicitamente a descentralização curriculares que mais do que emancipar curricularmente as periferias, tem um efeito de recentralização, limitando a ação escolar à mera competência para gerir o currículo:

“Autonomia e flexibilidade curricular”, a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares -base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; (Portugal, 2018, p. 2930),

continuando a operar com categorias de orientação e prescrição absolutamente centralistas:

- d) “Documentos curriculares”, o conjunto de documentos em que estão expressos os conhecimentos a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos, designadamente os programas, metas, orientações, perfis profissionais e referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), bem como as Aprendizagens Essenciais de cada componente de currículo, área disciplinar e disciplina ou unidade de formação de curta duração (UFCD), constituindo estas Aprendizagens Essenciais as orientações curriculares de base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem;
- h) “Matrizes curriculares-base”, o conjunto de componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas, que integram os planos curriculares de âmbito nacional, por ciclo e ano de escolaridade ou por ciclo de formação, bem como a carga horária prevista para cada um deles, que serve de suporte ao desenvolvimento do currículo concretizado nos instrumentos de planeamento curricular, ao nível da escola e da turma ou grupo de alunos; [...] [segundo uma] conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo dos ensinos básico e secundário, assente numa definição curricular comum nacional, (Portugal, 2018, p. 2930).

Na perspetiva de Apple (1986), a escola não se limita gerir processos curriculares, pedagógicos e didáticos. Os próprios significados são produzidos, impostos e controlados na configuração de conhecimento ou de um currículo legítimo, oficial e, por isso, nacional, instrumentalizando a escola, “[...] não apenas em termos políticos e legislativos, mas, aparentemente, também em termos de concretização efetiva no plano da ação organizacional” (Lima, 2020, p. 174) sob o signo de um currículo nacional arquitetado no sentido *top-down* (Santos Guerra, 2003), dando razão a Young (2010), Marshall (2014) e Morgan (2014), quando se referem à utilização do conhecimento poderoso e à noção de

competência a ele associado em contexto escolar como estando relacionados com uma “[...] visão excessivamente instrumental do conhecimento e da educação que envolvem”, tornando-se, com uma clara tradução num efeito de retaylorização da educação (Stoller, 2015). Apple (1986, p. 62), ainda a propósito, referiu-se ao currículo nacional no sentido de que este

[...] possibilita o estabelecimento de um procedimento que, supostamente, poderá dar aos consumidores escolas com ‘etiquetas de qualidade’ para que as ‘forças de livre mercado’ possam operar no máximo da sua capacidade. [...] O currículo nacional [na sua função social] pode ser visto como um instrumento de prestação de contas, ajudando-nos a estabelecer parâmetros para que os pais possam avaliar as escolas. Porém, um currículo nacional também acciona um sistema em que as próprias crianças serão classificadas e categorizadas como nunca o foram antes. Uma das suas funções básicas será a de actuar como um ‘mecanismo para a diferenciação mais rigorosa das crianças segundo normas fixas [...]’ [...]. Muito embora os proponentes do currículo nacional o possam ver como meio para criar uma determinada coesão social e para dar possibilidade de melhorar as nossas escolas avaliando-as segundo critérios ‘objectivos’, os seus efeitos serão precisamente contrários”.

A partir daqui, a conexão feita entre a dimensão curricular e a dimensão organizacional da escola faz todo o sentido. Começemos por lembrar as palavras de Lima (2020, p. 177):

A administração escolar foi recentralizada através da ação de estruturas desconcentradas regionais e, atualmente, também através das sedes dos agrupamentos de escolas enquanto novos escalões da administração desconcentrada [...]. A agregação entre agrupamentos de escolas e escolas secundárias não agrupadas resultou em grandes e complexas unidades de gestão, popularmente designadas “mega-agrupamentos”, através de uma lógica centralizadora-racionalizadora, abdicando assim de uma lógica associativa-autonómica, em qualquer dos casos incapazes de alterar a atual organização dos ciclos e, especialmente, a divisão entre o 1.º Ciclo e o 2.º Ciclo do Ensino Básico, um problema histórico que continua por resolver.

Foi, também, nesta linha de problematização que Apple criticou a “política do conhecimento oficial” e interrogou-se se um currículo nacional faz sentido. No contexto da sua crítica, o autor não se opõe, categoricamente, à ideia de um currículo nacional. Antes, porém, realça os seus aspetos negativos dos quais é preciso dar conta. Para tal, a hipótese de que parte para a sua análise crítica cifra-se na confrontação e especulação em saber até que ponto um currículo nacional, ligado a um sistema de objetivos nacionais e a instrumentos standardizados de avaliação, pode ser “melhor” do que um currículo nacional, tendencialmente, mais oculto (Apple, 1997a), visto como cultura vivida e experienciada (Apple, 1994). Trata-se de uma crítica que procura questionar a validade de um currículo nacional em termos de saber quem está à frente dos processos de construção e gestão do currículo, *quem e o que se ganha, quem e o que se perde* com as respetivas orientações curriculares (Apple, 1997a). Mais recentemente, e numa análise centrada no diploma legal que “[...] estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens” (Portugal, 2018, p. 2929), Lima (2020, p. 175) parte de uma interrogação relevante:

Ou tratar-se-á, uma vez mais, de uma perspetiva eficientista e operacional de autonomia, de pendor gestor, em contextos escolares heterogovernados,

inscrita nalgumas das tendências de política e de nova gestão pública da educação que emergiram há já algumas décadas e que têm sido criticadas sob a designação genérica “gerencialismo”?

No mesmo encalço, Pacheco e Marques (2015, p. 6) fazem-nos a seguinte interpelação:

Pode, assim, interpretar-se, com argumentos de análise crítica, que a escola portuguesa é supostamente autónoma na sua componente organizacional e que o seu modo de gestão e administração em nada contribui para a existência de uma autonomia curricular, mais ainda quando as políticas de descentralização não são senão uma forma concreta de autonomia decretada

Eis que as categorias de análise da autonomia, da flexibilidade profissional e organizacional e da descentralização ganham um novo lastro retórico do ponto de vista da narrativa oficial, em boa medida, erodidas por um

[...] processo de ressemantização que os transformou em técnicas de gestão em busca permanente da eficácia, da eficiência e da competitividade. Foram, por isso, progressivamente desvinculados de agendas políticas e pedagógicas em que emblematicamente se inscreviam para a defesa do autogoverno democrático das escolas, da autogestão pedagógica, de conceções sociocomunitárias de autonomia, no quadro de uma administração escolar descentralizada, de tipo policêntrico (Lima, 2020, p. 180).

Para além de tudo isto suscitar questões sobre a arquitetura organizacional da escola, enquanto contextos de gestão autónoma e flexível de um currículo que se mantém nacionalizado, asseveram-se questões que têm que ver com as lógicas da planificação societal no seu sentido cultural estrutural. Vão-se desocultando vislumbres, mais ou menos evidentes, de uma gestão empresarial conectada à gestão das questões curriculares, pedagógicas e didáticas (Hargreaves; Fullan, 2012), em que a abordagem curricular de hoje está, amplamente, comprometida com os resultados académicos, tendo como último reduto o PISA e em *standards* educacionais (Pacheco; Marques, 2015), resultando num *ethos* de governamentalidade curricular que submete o professor, enquanto gestor curricular, à racionalidade que o confronta com a agenda profissional de feição neomeritocrática (Afonso, 2017), também, por isso, na nova gramática das competências, ou numa espécie de coerção performativa arquitetada em sede de discurso oficial e praticada entre pares, na periferia, onde os novos dogmas da eficiência e da eficácia estão em clara ascendência (Biesta, 2013).

Acresce que as estas lógicas se conectam, necessariamente, questões de poder (Soares; Costa, 2021). Ou seja, o currículo é uma importante base de poder. Desde logo porque a gestão do currículo envolve a interação entre dominadores e dominados, com uma especial ligação às políticas de *accountability* (Afonso, 2017), em que os professores são, cada vez mais, colocados na circunstância de um “[...] movimento de pinça entre os pais e os burocratas” (Hargreaves; Fullan, 2012, p. 35), com o encargo de, curricular, pedagógica e didaticamente, mediar a transmissão de um conhecimento pré-ordenado. Algo que, de resto, parece ser a melhor via para conferir a legitimidade cultural a esse conhecimento “identificatório” dos grupos dominantes. Como adianta Apple (1986), não é apenas o facto de se impor esse conhecimento hegemónico que é problemático. Tudo deve ser discutido a um nível mais profundo:

Mas isto não é tudo, pois a capacidade que tem um grupo para converter o seu conhecimento em ‘conhecimento para todos’ está relacionado com o poder desse grupo na arena política e económica mais ampla. Portanto, o poder e a

cultura devem ser vistos não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas sim, como atributos das relações económicas existentes numa sociedade. Estão dialecticamente interligados de forma que o controlo e o poder económico está conectado com o poder e o controlo cultural (p. 88).

E, com efeito

A escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais, ao citar as correlações de forças na escola, explica que são forças hegemónicas burguesa que lutam para perpetuar seu domínio, sua ideologia através dos conteúdos, da organização da escola e das avaliações oficiais, nacionais e internacionais. Nessa tensão de forças de poder, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a educação básica e para a formação docente, numa configuração política de poder (Arroyo, 2013, p. 13)

Ainda a propósito, Lima (2020, p. 187) desconstrói a retórica desenvolvida entre autonomia curricular e autonomia de gestão curricular:

A autonomia curricular não pode ser grosseiramente confundida com autonomia de gestão curricular, pois a primeira é uma autonomia também de conceção, em coautoria legítima com o poder central, implicando decisões substantivas relativamente aos fins e objetivos da educação escolar e, necessariamente, à avaliação. A segunda, ao invés, fixa-se sobretudo nos meios, na execução e operacionalização mais contextualizadas do currículo central, que agora ainda tende a coincidir com o currículo centralizado em termos de poder de decisão; daí a sua natureza técnico-instrumental, de execução subordinada e em busca da eficiência. Ambas são relevantes, mas a segunda é comandada pela primeira, não apenas em termos teóricos, mas também políticos. Ora, se a autonomia de decisão curricular pertence ao centro e a autonomia de gestão curricular cabe às periferias, estaremos perante um sistema centralizado, de tipo desconcentrado, baseado na delegação de certos poderes de feição executiva, em busca de soluções (meios) mais funcionais, eficazes e eficientes, que melhor permitam atingir os fins e concretizar o currículo centralmente decidido.

Assim, ao colocarmos em discussão a conexão entre poder/controlo económico com o poder/controlo cultural, devemos, também, admitir que essa conexão acontece por meio do jogo que é travado no espaço político em que alguém domina e alguém é dominado. Numa perspetiva crítica, o currículo, enquanto construção social, é politicamente comprometido e diz respeito, portanto, à participação política de todos os atores que nele se mostrem interessados, dando sentido à noção de currículo narrativo (Rodrigues; Almeida, 2021). Ora, isto decorrerá, em boa medida, das possibilidades e potencialidades dos professores se afirmarem como atores participantes, em que, partindo do conceito de “intelectuais orgânicos” de Gramsci, Giroux concebe os professores como “intelectuais transformadores”, associando, recorrendo ao conceito de “voz”. O autor procura associar à ação do professor uma participação crítica, concebendo o currículo, antes de tudo, como uma construção cultural e política. O currículo envolve a construção de significados e valores culturais (Silva, 2021).

Trata-se de ver a escola, não apenas como um contexto específico de gestão curricular, mas também como *locus* de produção de políticas que conduzam à construção e à gestão curriculares. Esta visão da escola pressupõe que os atores da organização escolar, em qualquer das suas versões – escola ou agrupamento de escolas – e em

articulação com a perspectiva macropolítica, em linha com o conceito de currículo dialógico, atualizado na noção de currículo narrativo (Rodrigues; Almeida, 2021), enquanto texto e contexto em que os atores da periferia desenvolvem processos locais de reconhecimento de si mesmos e das suas experiências, canalizando a sua ação para a autoconsciencialização, (co)produção de sentidos, de (co)autoria e de ação emancipatória, dado que

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos (Lopes; Macedo, 2011, p. 41).

Ao desenvolver um “diálogo” entre a perspectiva macrocurricular e entre a perspectiva microcurricular, entremeada pela mesoestrutura, procurámos refletir de que forma é que estes dois níveis de decisão e de ação educativa convivem entre si e qual deles influencia, condiciona ou forja mais o “jogo da regulação” e da prescrição curricular (Afonso, 2017; Lima, 2020).

NOTA FINAL

Com a ambição de desenvolver alguns contributos para a (re)conceitualização da teoria curricular, tecemos algumas relações suscetíveis de serem observadas e (re)conceitualizadas entre as micro, meso e macroestrutura do Sistema, relativamente aos processos de construção e gestão curricular, mobilizando, necessariamente, algumas das principais prerrogativas, normalmente, associadas a uma tipificação obtusa da escola pública. Certo é que o debate que encetamos neste ensaio teve a preocupação de dirimir os contornos da regulação e da decisão curricular em distintas escalas. Dizer, a propósito, que o legislador, no quadro estrito do seu discurso oficial adota a estratégica discursiva onde opera com um efeito de ressemantização de vocábulos como a autonomia, a participação, a decisão e a descentralização, tendo como pano de fundo ecos ideológicos que suspiram por uma competência profissional que ressitua o professor na condição de “intelectual orgânico”, em detrimento da condição de “intelectual transformador”. Eis que nos deparamos ante uma encruzilhada epistemológica: o currículo como artefacto reproduzido, de onde se exige do professor competências técnico gestionárias, a que corresponde a inoculação de uma ideologia curricular neutra, na linha da “interculturalidade funcional”, ou, inversamente, olhando para o currículo como uma construção que resulta de uma codecisão democraticamente organizada e de feição policêntrica. Acabamos por relativizar a expressão “Autonomia e flexibilidade curricular”, por a considerar um dos fenómenos de ressemantização mais relevante praticada pelo legislador.

Referências

AFONSO, A. J. Neomeritocracia e novas desigualdades. *In*: TORRES, L. L.; PALHARES, J. A. (orgs.). **A excelência na escola pública portuguesa**. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2017. p. 253-263.

ARROYO, M. G. **Currículo-Território em Disputa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

BALL, S; MAGUIRE, M; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BOLÍVAR, A. **Como melhorar as escolas? Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas**. Porto: ASA, 2003.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BONIFÁCIO, E.; AZEVEDO, M. L. Diz-nos quem te ensina e dir-te-emos quem é um bom professor. In: Manuel V. P. *et al.* (ed.). **II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas**. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2017. p. 121-128. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/entities/publication/f01d37bd-a57b-4377-904c-7e92f80d5c5b>. Acesso em: 15 Dezembro 2024.

FERNANDES, P; MARINHO, P. POLÍTICAS CURRICULARES EM PORTUGAL NA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI: entre lógicas de regulação compósitas e deslocamentos da ação educativa para o coletivo da escola. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1539-1556, set./dez. 2021. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/fernandes-marinho.pdf>. Acesso em: 15 Dezembro 2024.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. 15 Novembro 2024.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Professional capital. Transforming teaching every school**. London: Routledge, 2012.

LIMA, L. C. **Administração Escolar: Estudos**. Porto: Porto Editora, 2011.

LIMA, L. Autonomia e Flexibilidade Curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n.º especial, pp. 172-192, 2020. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/65788/3/Autonomia%20e%20flexibilidade%20curricular%20-%20quando%20as%20escolas%20s%c3%a3o%20desafiadas%20pelo%20governo.pdf>. 27 Novembro 2024.

LIMA, E. F.; CONTI, C. L. A.; NASCENTE, R. M. M. Relações entre currículo e gestão escolar na perspectiva da democracia e da interculturalidade. **Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 3-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/61383/pdf>. Acesso em: 3 Dezembro 2024.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARINHO, P.; DELGADO, F. A curriculum in vocational courses: the recognition and (re)construction of counterhegemonic knowledge. **The Educational Forum**, v. 83, n. 3, p. 251-265, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131725.2019.1599650>. Acesso em: 15 Dezembro 2024.

MARSHALL, T. (2014). New teachers need access to powerful educational knowledge. **British Journal of Educational Studies**, 62 (3), 265-279. Acesso em: https://www.researchgate.net/publication/278066686_New_teachers_need_access_to_powerful_educational_knowledge. Acesso em: 7 Dezembro 2024.

MORGADO, J. C. O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 9, n. 18, p. 55-64, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/46863/1/O%20Professor%20como%20Decisor%20Curricular%20%28JCM%29.pdf>. Acesso em: 15 Dezembro 2024.

MORGAN, J. Michael Young and the politics of the school curriculum. **British Journal of Educational Studies**, v. 63, n. 1, p. 1-18, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00071005.2014.983044>. Acesso em: 30 Dezembro 2024.

OECD. **Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal: An OECD review**. Paris: OECD, 2018.

PACHECO, J. A.; MARQUES, M. Currículo e Autonomia na Escola Portuguesa: uma análise crítica da centralização nos ensinos básico e secundário. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 62, p. 4-17, mai, 2015. Disponível em: <https://portaberta.uminho.pt/display/cv-t-343beeb9b23dc604b2974f05a79d7ab0>. Acesso em: 27 Dezembro 2024.

PACHECO, J.; PEREIRA, N. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 197-221. jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/m4k387MDxgC3ytSjPHVT7LD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 Novembro 2024.

PINAR, W. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. (org.). **Curriculo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 139-157.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. Teacher agency: what is it and why does it matter? In: KNEYBER, R.; EVERS, J. (eds.). **Flip the system: changing education from the bottom up**. London: Routledge, 2015. p. 134-148.

RODRIGUES, A.; ALMEIDA, M. E. B. A construção de currículos narrativos mediados pelas tecnologias: um olhar para a formação de professores e as narrativas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e72496, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4rDjVdg9j7xd8gjhHgVdyxt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 11 Janeiro 2025.

ROSAS, J. I. ENTRE LA INTERCULTURALIDAD FUNCIONAL Y CRÍTICA: ANÁLISIS DESDE UN CENTRO EDUCATIVO DE NIVEL SUPERIOR. **Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana**, México, v. 6, n. 13, p. 70, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6681/668171208006/html/>. Acesso em: 15 Dezembro 2024.

RUFINO, L. G. B. Reformas curriculares no campo educativo: Políticas e práticas educacionais cotidianas e limites da perspectiva aplicacionista. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 29, n. 135, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5969/2713>. Acesso em: 5 Janeiro 2025.

SELLES, S. E.; ANDRADE, E. P. Políticas curriculares e a subalternização do trabalho docente. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 39-64, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313286607_Políticas_curriculares_e_subalternização_do_trabalho_docente/link/5ae8edeeaca2725dabb514d0/download?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19. Acesso 27 Dezembro 2024.

SILVA, M. V. Pedagogia crítica e o legado de Paulo Freire para a democratização da educação: entrevista com Henry Giroux. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e202147002001, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ZpDdgvdF3n4jczgFF665mZF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 Dezembro 2024.

SOARES, M. A. B.; COSTA, L. G. TEORIAS CURRICULARES: uma leitura sobre seus fundamentos e significados. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, V. 14, n. Especial, p. 1-11, Dezembro, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57068/34012>. 23 Janeiro 2024.

STOLLER, A. Taylorism and the logic of learning outcomes. **Journal of Curriculum Studies**, 47 (3), 317-333, Julho, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274142694_Taylorism_and_the_logic_of_learning_outcomes. Acesso em: 15 Dezembro 2024.

TUBINO, F. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. **Diálogos A: Culturas, espiritualidades y desarrollo andino-amazónico**, México, Año 1, n. 1, p. 1-9. Disponível em: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/interfuncional.pdf>. Acesso em: 24 janeiro 2025.

YOUNG, M. F. **Conhecimento e currículo**. Porto: Porto Editora, 2010.

EAD NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA RETOMADA DO DESENVOLVIMENTO DO PAÍS NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA

Osvair Almeida Matos, Ráquia Rabelo Rogeri, Rayner Max Fernandes Lima, Maria Esperança Fernandes Carneiro

Resumo: A recente crise sanitária evidenciou desigualdades e causou profundos impactos sociais e econômicos no Brasil, especialmente na educação. A falta de preparo institucional, o acesso limitado a tecnologias, infraestrutura precária e o analfabetismo digital foram grandes desafios. Nesse cenário, a Educação a Distância (EaD) cresceu significativamente, sendo essencial para atenuar os efeitos do distanciamento social. Esta pesquisa tem como objetivo apresentar as políticas públicas de EaD identificadas nos últimos dez anos e implementadas durante a pandemia, bem como, avaliar seus impactos. Busca-se compreender se a EaD foi utilizada estrategicamente, como contribuiu para reduzir lacunas educacionais e quais foram seus efeitos na Educação Profissional e Tecnológica. Também se analisa a agilidade das políticas públicas adotadas. A metodologia baseia-se em revisão bibliográfica, com recorte temporal de dez anos, a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, visando mapear a produção acadêmica e subsidiar futuras ações.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação a distância. Educação Profissional; Educação Tecnológica.

O. A. Matos. Doutorando em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Goiânia, Goiás, Brasil, matososvair@gmail.com.

R. R. Rogeri. Doutoranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Goiânia, Goiás, Brasil, raquia@pucgoias.edu.br.

R. M. F. Lima. Doutorando em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Goiânia, Goiás, Brasil, raynerlima@fieg.com.br.

M. E. F. Carneiro. Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Goiânia, Goiás, Brasil, esperancacarneiro@outlook.com.

INTRODUÇÃO

A sociedade enfrentou recentemente mais um período pandêmico em sua história, o que exacerbou as desigualdades, decorrentes das perdas de empregos, principalmente no setor informal que não pode mais trabalhar, setor este que representava 38,7% da população em 2020 (IBGE, 2020). Esta situação gerou a necessidade por parte do Estado de implementar estratégias que envolvem fundamentalmente distribuição de alimentos e garantia de renda mínima. Foram instituídas:

Renda Básica Emergencial (União); Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e auxílio financeiro emergencial (estados); Programas de doação emergencial de alimentos (estados e municípios). Medidas existentes foram adaptadas frente à pandemia, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) nacional, a distribuição de alimentos e de cestas básicas. [...] (Gurgel, et al., 2020).

A pandemia resultou em uma crise sanitária significativa com 37.789.040 casos registrados pelo Ministério da Saúde, ocasionando 705.494 óbitos até a semana 36 de 2023 (Brasil, 2023). O Brasil, com apenas 2,7% da população mundial, concentrou 12,6% dos óbitos globais causados pela COVID-19. Isso coloca o país como o segundo com mais mortes absolutas, ficando atrás apenas dos Estados Unidos (VIANA, 2024). Destaca-se ainda a demora do Estado na compra das vacinas conforme relatório da CPI da Pandemia elaborado em 2021.

[...] Todas as negociações de vacinas no ano de 2020 foram realizadas sob a gestão do ex-Ministro da Saúde, [...], e do ex-Secretário Executivo do Ministério da Saúde, [...], autoridades indicadas pelo Presidente [...]. Durante esse período, foram feitas as primeiras ofertas de aquisição preferencial de vacinas, com destaque para o imunizante CoronaVac, da empresa Sinovac, que entregaria o ingrediente farmacêutico ativo (IFA) ao Instituto Butantan para produção e envasamento, e o da Pfizer, que já seria entregue pronto. Ocorre que as tratativas e a conclusão das negociações do governo federal com as referidas empresas sofreram injustificável atraso, o que impactou diretamente na aquisição das vacinas e, consequentemente, na imunização da população brasileira. [...] (Brasil, 2021)

Durante a pandemia da COVID-19, a dívida pública do Brasil aumentou. Em 2020, a dívida pública federal cresceu 17,9%, passando de R\$ 4,248 trilhões em 2019 para R\$ 5,009 trilhões. Esse aumento foi impulsionado principalmente pelos gastos extraordinários para combater a crise econômica e de saúde gerada pela pandemia, incluindo o auxílio emergencial a trabalhadores informais e aos estados (Martello, 2021)

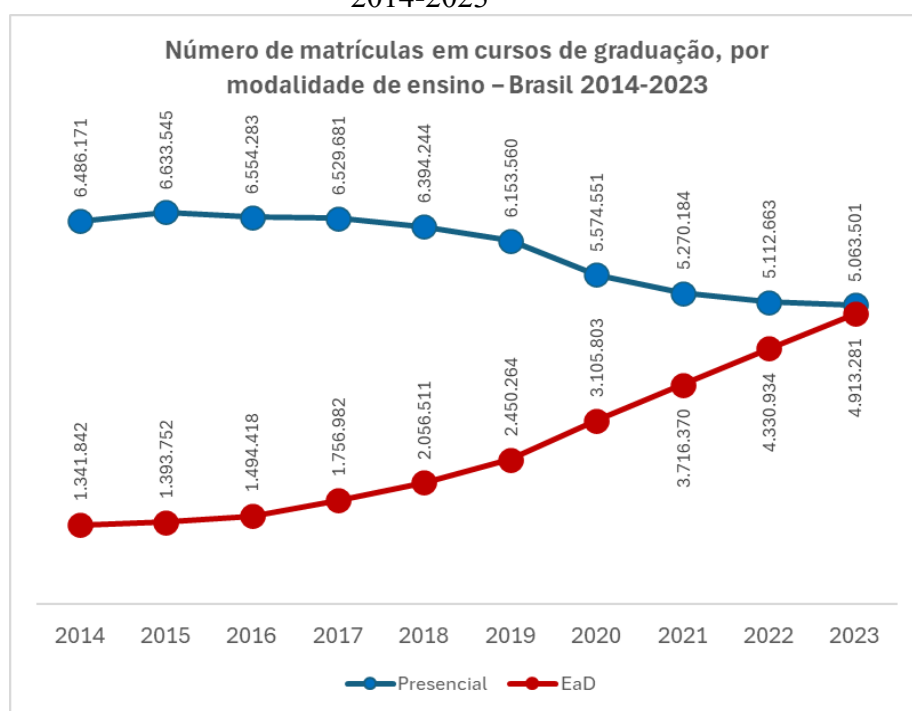
Na área educacional, a pandemia da COVID-19 evidenciou e acentuou fragilidades históricas das instituições de ensino, resultando em impactos significativos no processo educacional. Entre os principais desafios enfrentados destaca-se o despreparo institucional para a adoção do ensino remoto emergencial (ER). Nesse contexto, a necessidade de transposição do espaço de aprendizagem para o ambiente domiciliar apresentou-se como uma das dificuldades centrais. De acordo com Luiz, Martins e Marinho (2023), a imprevisibilidade do lar e suas limitações estruturais dificultaram a continuidade das atividades educacionais, agravadas por problemas operacionais recorrentes, como a oscilação do sinal de internet.

Além disso, a ausência de suporte tecnológico adequado e a limitação de acesso a ferramentas digitais por parte dos estudantes, associados ao analfabetismo digital e a carência de formação específica dos professores para o ensino remoto comprometeram a eficácia pedagógica das ações implementadas (Valente et al., 2020). Luiz, Martins e Marinho (2023) constataram também que as capacitações e oportunidades de formação nesse período foram insuficientes ou insatisfatórias, o que culminou em uma sobrecarga dos docentes.

A pandemia da COVID-19 acentuou ainda mais a desigualdade educacional no Brasil, um problema historicamente enraizado no sistema de ensino. Conforme aponta Freitas (2023), enquanto as instituições privadas conseguiram realizar uma transição ágil para o ensino remoto, grande parte das escolas públicas enfrentou barreiras significativas, muitas vezes intransponíveis, comprometendo o acesso equitativo e a qualidade da aprendizagem. Esse contexto evidencia a urgência de políticas públicas que promovam a equidade no setor educacional e fortaleçam as redes públicas de ensino, assegurando condições mínimas de acesso e permanência dos estudantes no ambiente escolar (Bof; Basso; Santos, 2022).

Nesse contexto de profundas desigualdades educacionais, precariedade estrutural e insuficiência de políticas de formação docente, a Educação a Distância (EaD) emergiu como alternativa central durante o período pandêmico. Apesar dos inúmeros desafios enfrentados, observou-se, que no período pandêmico, a EaD experimentou um crescimento exponencial no Brasil, auxiliando as instituições de ensino a minimizarem os impactos educacionais. Observa-se por exemplo no Gráfico 1, com base nos dados do Censo (2024), um crescimento expressivo nas matrículas nos cursos de graduação de mais de 100% se compararmos 2019 com 2023 que teve 4.913.281 matrículas. Na contramão deste crescimento observa-se a redução dos cursos presenciais de 6.153.560 em 2019 para 5.063.501 em 2023, ou seja, em 2023 apenas 82% das matrículas nos cursos em comparação a 2019, conforme observa-se no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil 2014-2023



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do Censo 2024 (2025)

Quando se compara a taxa de evasão entre as modalidades presencial e EaD observa-se que em 2022, a variação de desistência entre ensino Presencial e a Distância, não é expressiva: a taxa acumulada em 2022 para o presencial foi de 58%, enquanto a Distância foi 59% (Brasil, 2023). Em relação a taxa de reprovação, em 2022, a taxa nos cursos de graduação presenciais foi de 19,7% enquanto nos cursos de graduação a distância foi de 16,1%, de acordo com dados do Ministério da Educação (Brasil, 2023)

Sendo inicialmente nossa preocupação as políticas públicas de EaD compreendemos que as políticas públicas estão relacionadas a projetos governamentais voltados para a melhoria de setores específicos, em benefício da sociedade. Para um melhor entendimento desse conceito, podemos recorrer à definição de Oliveira (2012), que afirma que a política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões sobre a cidade e o território. No entanto, historicamente, essa participação assumiu diferentes formas ao longo do tempo e em distintos contextos, podendo ocorrer de maneira direta ou indireta. De qualquer forma, um agente sempre foi fundamental na implementação da política pública: o Estado (Oliveira, 2012). Para Souza (2003), o processo de formulação de políticas públicas é aquele pelo qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações que produzirão os resultados ou mudanças desejadas no mundo real.

Portanto, entende-se que as políticas públicas tratam de proposições que visam mudanças na sociedade, incluindo, originalmente, a participação popular e governamental. Se as políticas públicas estão relacionadas a ações para modificar a sociedade e o mundo em que Vivemos, as políticas públicas educacionais referem-se a ações voltadas para a educação (Oliveira, 2012). Entretanto, não podemos ignorar que políticas públicas são sempre a disputa entre projetos de sociedade e de educação diferentes pois são disputas por recursos sociais entre as distintas classes sociais.

Mesquita (2010) apresenta a importância de se fazer a distinção entre política pública e política de governo:

[...] Há que se fazer a distinção entre política pública e política de governo, porquanto esta mantém profunda relação com um mandato eletivo, enquanto aquela é política de Estado e deveria atravessar vários mandatos. A cada eleição, principalmente quando ocorre alternância de partidos, grande parte das políticas públicas fomentadas pela gestão que deixa o poder é abandonada pela nova gestão, uma vez que não constitui uma política pública. [...] (Mesquita, 2010).

Para a autora supracitada, as políticas públicas estão intrinsecamente relacionadas ao modelo de Estado e refletem a estrutura social de cada período histórico. Elas são formuladas a partir do embate político, no qual programas de governo são convertidos em políticas governamentais, que, por sua vez, se consolidam e se legitimam por meio do arcabouço legal (Mesquita, 2010).

Azevedo (1997) apresenta que essa rede de relações se transforma ao longo da história, sendo moldada pelos diferentes grupos que assumem o poder e representam diversas correntes políticas, como liberalismo, neoliberalismo, pluralismo, social-democracia e marxismo.

Miguel Arroyo nos traz que as políticas mostram o protagonismo ou a ausência do Estado. A função das análises de políticas será lembrar seu dever de intervir na correção das desigualdades genéricas. O apelo será para que o Estado seja equitativo na função de alocar recursos para solucionar os problemas da sociedade, que as políticas

públicas sejam distributivas; que diante das desigualdades o Estado implemente como solução políticas compensatórias para os mais desiguais (Arroyo, 2010).

Nesse embate entre as classes sociais, é essencial identificar quais políticas públicas, foram implementadas no período pandêmico, segundo o levantamento de teses realizado por esta pesquisa. Com isso, o presente estudo tem como tema: Educação a distância na educação profissional e tecnológica no Brasil, impactos das políticas públicas na retomada do desenvolvimento do país no período pós-pandêmico. Para tanto apresenta-se as teses que abordam essa temática, visando compreender as ações adotadas e seus desdobramentos no cenário educacional brasileiro.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

No que se refere aos dados da pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (Fonseca, 2002). Para Lakatos e Marconi (2007) a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. Para o levantamento bibliográfico foi estabelecido um recorte temporal de dez anos, abrangendo as publicações realizadas entre 2014 e 2023. Como base, utilizou-se o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes é um sistema de busca que armazena os registros desde a década de 80 e, a partir de 1996, passou a ser atualizado eletronicamente pelo aplicativo chamado Cadastro de Discentes, conforme instituído pela Portaria Capes/MEC n. 13, de 15 de fevereiro de 2006. Atualmente, as teses e dissertações são informadas por meio da Plataforma Sucupira (<https://sucupira.capes.gov.br/>).

Para o levantamento bibliográfico foram utilizadas as seguintes expressões de busca relacionadas à grande área das ciências humanas: a) Políticas Públicas; b) EaD; c) Educação a distância; d) Educação Tecnológica; e) Graduação Tecnológica. Toda a pesquisa foi conduzida na área de conhecimento da educação.

Essa busca resultou em uma população de 1.614 trabalhos, obtidos a partir do total de trabalhos identificados para cada termo, conforme apresentado no (QUADRO 1).

Quadro 1 – Palavras-chave e número de teses encontradas

PALAVRA-CHAVE	RESULTADOS
Políticas Públicas	868
EaD	71
Educação a distância	165
Educação Tecnológica	455
Graduação Tecnológica	8
Políticas Públicas; EaD	1
Políticas Públicas; Educação a distância	19
Políticas Públicas; Educação Tecnológica	25
Políticas Públicas; Graduação Tecnológica	1
Políticas Públicas; Educação a distância; Educação Tecnológica	1

Políticas Públicas; Educação a distância; Graduação Tecnológica	0
Total de teses encontradas	1.614

Fonte: Pesquisa realizada pelos autores (2024)

Dada a expressiva amostra, optou-se por focar nos resultados dos seguintes agrupamentos de termos: (i) “Políticas Públicas e EaD”; (ii) “Políticas Públicas e Educação a distância”; (iii) “Políticas Públicas e Educação Tecnológica”; (iv) “Políticas Públicas e Graduação Tecnológica”; (v) “Políticas Públicas, Educação a distância e Educação Tecnológica”. Com base nos trabalhos identificados nesses agrupamentos, a população da pesquisa foi reduzida para 47 trabalhos. Em análise detalhada da amostra, constatou-se repetição de alguns trabalhos, o que reduziu a amostra para 43 trabalhos, que constituem a amostra da pesquisa, conforme demonstrado no (QUADRO 2).

Quadro 2 – Relação dos trabalhos pesquisados na amostra.

ORDEM	TRABALHOS PESQUISADOS
1	A agenda da educação a distância pública: desafios dos processos de formulação de políticas institucionais para a modalidade no interior da Rede Federal de Minas Gerais.
2	A educação a distância e as políticas de formação de professores: um estudo de caso na Fundação Universidade Federal de Rondônia.
3	A educação financeira como ferramenta educativa frente ao consumo alimentado pelas agências financeiras.
4	A evasão na educação superior tecnológica do MS: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes.
5	A formação pedagógica dos professores iniciantes do Instituto Federal Sul-rio-grandense: intencionalidade, necessidade ou desinteresse.
6	A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE.
7	A política pública de formação de professores na modalidade a distância e o habitus do egresso do curso de licenciatura em pedagogia da UEPG.
8	A relação entre o Programa Mulheres Mil e a tecnologia social como uma estratégia de formação profissional.
9	As políticas de educação especial dos Institutos Federais: singularidades na educação profissional e tecnológica.
10	A qualidade social da educação superior no contexto emergente dos Institutos Federais: uma abordagem na perspectiva da política pública.
11	Avaliação emancipatória da política pública de educação profissional e tecnológica a partir das memórias do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) Campus Imperatriz.
12	Cantos, encantos e desencantos na educação a distância: uma análise da concepção e da implementação do curso de administração pública da UFRN.
13	Cursos superiores de tecnologia no Brasil: tradução das políticas públicas do ensino superior nos documentos oficiais e perfis profissiográficos.
14	Cursos superiores de tecnologia e políticas públicas educacionais: um estudo do acesso e da permanência na percepção de estudantes de faculdades do Centro Paula Souza.
15	Educação a distância em pedagogia no município de Tocantinópolis/TO: opção de estudantes.

16	Educação a distância como política pública educacional para a formação de professores e professoras no período de 2009 a 2019, no estado do Pará.
17	Educação a distância no ensino médio: política educacional, tecnologia e a essência humana do trabalho em Gramsci. 2021.
18	Educação a distância (EaD) num IPES brasileira: as condições de trabalho do tutor no sistema UAB.
19	Educação, inclusão e tecnologia assistiva: dimensões políticas implementadas nas escolas públicas pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus/AM.
20	Educação inclusiva na formação inicial de professores na modalidade EAD.
21	Educação profissional tecnológica de graduação: concepção de educação nas políticas públicas para formação de tecnólogos no Brasil e em cursos ofertados no Estado do Rio de Janeiro.
22	Educação profissional técnica de nível médio em música: formação de instrumentistas e inserção laborativa na visão de seus atores: o caso do CEP- Escola de Música de Brasília.
23	Formação de professores/coordenadores pedagógicos a partir do Programa Nacional Escola de Gestores: a experiência no Tocantins.
24	História do centro de inclusão no ensino superior: abordagem construcionista contextualizada e significativa.
25	Identidade de escola técnica vs. vontade de universidade: a formação da identidade dos Institutos Federais.
26	Influência, texto e prática: os contextos de produção das políticas de formação continuada de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT (2008 -2018).
27	Informalidade, educação e tecnologias digitais: um estudo sobre o trabalho dos motoristas da empresa Uber na cidade de Uberlândia-MG.
28	Informática educativa na rede municipal de Caxias do Sul – 20 anos de história – 1992-2012.
29	Inovação educacional disruptiva mediada por recursos educacionais abertos (REA) na educação profissional e tecnológica (EPT).
30	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: contexto de influência, produção do texto e tensões, na construção da política pública, relativa ao processo de criação dos Institutos Federais.
31	Interfaces entre a assistência estudantil e a assistência social: a concepção de assistência em construção na UFMG.
32	II fase da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Amazonas: acesso ampliado e precarizado à educação pública.
33	No caminho do Curupira: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC – e as relações público-privadas.
34	O Instituto Federal de Educação enquanto difusor da política pública de infoinclusão no sertão de Alagoas.
35	Política educacional contemporânea: análise da atividade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2000 a 2019).
36	Políticas de educação profissional e desenvolvimento regional: o papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na Região Integrada de Desenvolvimento Econômico do Distrito Federal e Entorno RIDE-DF.
37	Política de implementação de carga horária na modalidade EAD em cursos presenciais de

	graduação: o caso da UFMS e UFG.
38	Políticas públicas de educação e as tecnologias digitais: o (re)pensar do ensino superior no século XXI.
39	Políticas públicas de formação continuada de professores para atuar na educação a distância/UAB: desafios e realidades no IFSul.
40	Política pública educacional como estratégia de programa de governo: o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).
41	Políticas públicas para a educação superior na modalidade a distância no Brasil: democratização do acesso nas instituições privadas.
42	Tecnologias da Informação e da Comunicação na formação didático-pedagógica de licenciandos da UFPEL.
43	Trabalho, educação e consenso: apoio do Estado ao setor produtivo x geração de empregos e empregabilidade.

Fonte: Pesquisa realizada pelos autores (2024)

Com a amostra estabelecida, utilizou-se a ferramenta ChatGPT (GPT-4) para identificar as políticas públicas da base amostral.

O ChatGPT, desenvolvido pela Indústria OpenAI, é um sistema privado de Inteligência Artificial (IA) generativa de alta precisão algorítmica. Sua expansão contínua nos sistemas educacionais públicos ao redor do mundo ocorre em paralelo ao crescimento de diversas mercadorias digitais e ferramentas tecnológicas privadas. Essas inovações estão impulsionando avanços significativos nos mercados tecnoeducativos, contribuindo para a privatização digital na política educacional global (Saura et al., 2023)

Para realização da pesquisa, definiu-se como prompt de busca os seguintes termos de pesquisa no resumo dos trabalhos “No texto a seguir, identifique a existência de Políticas Públicas”. A estratificação da busca foi agrupada por família e sinônimos. Atribuiu-se o nome de “família” ao conjunto de Políticas Públicas identificadas, agrupadas em um tema comum e “sinônimos” a relação de títulos similares ou complementares identificados na pesquisa. No Quadro 3, são apontadas as principais políticas públicas identificadas na pesquisa.

Quadro 3 – Famílias de Políticas Públicas e seus Sinônimos coletados no período de 2014 a 2023, referentes as teses levantadas no Quadro 2.

FAMÍLIA	SINÔNIMO
1ª. Expansão da educação	1. Criação dos Institutos Federais de Educação; 2. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; 3. Institutos Federais de Educação; 4. Constituição da Rede IF; 5. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; 6. Criação dos Institutos Federais; 7. Criação da Institucionalidade Instituto Federal e Expansão da Rede Federal; 8. Políticas de Expansão e Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; 9. Diversificação e ampliação das modalidades de ensino dentro dos IFs; 10. Expansão Ensino Superior; 11. DCN's Gerais CSTs; 12. Democratização do Acesso ao Ensino Superior Público; 13. Diretrizes Curriculares; 14. CNCST; 15. Perfis Profissiográficos dos cursos superiores de tecnologias; 16. Políticas Públicas de Educação para o Ensino Superior; 17. Educação Profissional e Tecnológica; 18. Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão; 19. Ampliação de Vagas no Ensino Superior; 20. Expansão da EPT; 21. EPT como Estratégia Nacional; 22. Políticas governamentais na formação e funcionamento dos IFs.
2ª. Inclusão	1. Educação Inclusiva; 2. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; 3. Educação Especial; 4. Políticas Institucionais de Educação Especial; 5. Atendimento Educacional Especializado; 6. Acesso inclusivo à educação;

	7. Promover a inclusão e reduzir as desigualdades sociais; 8. Aumentar a inclusão e a equidade no acesso ao ensino superior; 9. Sistema de Cotas Raciais/Sociais; 10. Política de Cotas; 11. Avaliação inclusiva e participativa; 12. Programa Mulheres Mil; 13. Programas Políticos e Medidas Afirmativas; 14. Promover a equidade e o desenvolvimento social através da educação; 15. Inclusão Digital, Escolar e Social; 16. Recursos Digitais e Tecnologia; 17. inclusão digital; 18. Tecnologias da Comunicação e da Informação; 19. Tecnologias Digitais no Ensino Superior; 20. Diretrizes para a Aprendizagem e Tecnologia Assistiva; 21. Programa Nacional de Tecnologia Educacional; 22. políticas públicas de informática educativa; 23. uso de tecnologias na educação para promover a autonomia dos estudantes; 24. Política Pública de Infoinclusão; 25. Recursos Educacionais Abertos.
3ª Formação de professores para a educação	1. Formação inicial e continuada; 2. Políticas de formação professores; 3. Formação continuada; 4. Formação inicial professores; 5. formação professores na EaD; 6. políticas públicas formação continuada de professores para atuarem na EaD através da UAB; 7. Programa anual de capacitação continuada; 8. Políticas de capacitação e desenvolvimento profissional; 9. Formação docente; 10. Formação pedagógica; 11. Capacitação profissional; 12. Formação de Professores EPT; 13. Preparação de profissionais capacitados; 14. política de formação de professores na modalidade EaD; 15. Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio; 16. políticas de formação de professores na EaD; 17. Formação dos Corpos Docentes e Discentes.
4ª Acesso e permanência dos estudantes	1. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego; 2. Formação Profissional e Inserção no Mercado de Trabalho; 3. Políticas públicas que enfatizam a empregabilidade; 4. Incentivo à Empregabilidade e Redução das Desigualdades Sociais; 5. melhoria das condições de trabalho e proteção dos direitos dos trabalhadores; 6. inovação tecnológica e modernização do trabalho; 7. Ampliar o acesso à educação profissional e tecnológica; 8. Programa Nacional de Assistência Estudantil; 9. Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais; 10. Programa Bolsa Permanência; 11. Planejamento Estratégico e Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes; 12. Democratização do acesso ao ensino superior; 13. Financiamento e incentivo; 14. Programa de Financiamento Estudantil – FIES; 15. Lei Nº 11.195/2000 (ações de expansão do acesso ao ensino superior); 16. política pública destinada a aumentar inclusão educacional e democratizar acesso ao Ensino Superior.
5ª Educação de nível médio	1. Reforma Ensino Médio; 2. BNCC; 3. DCN Ensino Médio; 4. Ampliação da Oferta EPTNM; 5. Marcos Legais da EPTNM; 6. Formação Profissional e Inserção Laborativa; 7. Itinerários Formativos; 8. Expansão e implantação de cursos técnicos de nível médio em municípios específicos do Amazonas; 9. política pública que busca alinhar a formação técnica às necessidades econômicas locais; 10. Política de Expansão e Reordenamento da Educação Profissional; 11. planejamento e desenvolvimento da educação profissional; 12. formação técnica; 13. formação técnica.
6ª Educação a distância	1. Expandir e democratizar acesso ao ensino superior por meio da EaD; 2. Institucionalização da EaD Pública; 3. Expansão EaD; 4. EaD; 5. A EaD é uma alternativa promovida e regulamentada por políticas públicas para ampliar o acesso à educação superior; 6. Expansão da EaD na Universidade Federal de Rondônia; 7. Administração EaD dentro da universidade; 8. Gestão e oferta de cursos de pedagogia EaD; 9. A inclusão dos alunos no ensino superior público e gratuito pela EaD; 10. Formação Agenda da EaD na RFEPCT.
7ª Gestão educacional	1. Gestão e Avaliação de Sistemas Educacionais; 2. Gestão democrática; 3. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica; 4. Participação Pisa; 5. Políticas de Verificação/Avaliação Externa em larga escala; 6. Monitorar e avaliar a educação superior no país; 7. Programa Nacional de Formação em Administração Pública; 8. Formação de Gestores Públicos; 9. Políticas de Formação para Gestores.

Fonte: Pesquisa realizada pelos autores (2024)

RESULTADOS DA PESQUISA

Inicialmente, foram encontradas quarenta e três (43) teses no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes de acordo com os agrupamentos de termos elaborados para a pesquisa: (i) “Políticas Públicas e EaD”; (ii) “Políticas Públicas e Educação a distância”; (iii) “Políticas Públicas e Educação Tecnológica”; (iv) “Políticas Públicas e Graduação Tecnológica”; (v) “Políticas Públicas, Educação a distância e Educação Tecnológica”, que passaram a ser a amostra desta pesquisa.

O estudo buscou analisar quais os impactos das políticas públicas de educação profissional e tecnológica a distância na retomada do desenvolvimento do país no período pós-pandêmico. Especificamente, o estudo buscou apontar as principais políticas públicas que contribuíram na retomada do desenvolvimento do país, bem como, descrever quais políticas públicas adotadas foram mais relevantes para a educação a distância aplicadas na educação profissional e tecnológica. O estudo buscou também, analisar os impactos das políticas públicas implementadas.

Com relação as principais políticas públicas adotadas que foram mais relevantes para a educação a distância aplicadas na educação profissional e tecnológica, foram identificados cento e doze temas que foram agrupados em sete famílias e sinônimos. As famílias definidas foram de: 1. Expansão da educação; 2. Inclusão; 3. Formação de professores; 4. Acesso e permanência dos estudantes; 5. Educação de nível médio; 6. Educação a distância; 7. Gestão educacional.

Quanto a descrição das políticas públicas mais relevantes destacam-se: (i) a Formação Superior para a Docência na Educação Básica em Programas Especiais; (ii) Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; (iii) Plano Nacional de Tecnologia Assistiva; (iv) Programa Bolsa Permanência; (v) Programa de Financiamento Estudantil; (vi) Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego; (vii) Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais; (viii) Programa Nacional de Tecnologia Educacional; (ix) Programa Universidade Para Todos; (x) Sistema Nacional de Formação de Professores; (xi) Universidade Aberta do Brasil.

Para análise dos impactos das políticas públicas, constatou-se que aquelas voltadas à educação e inclusão desempenharam um papel importante na retomada do Brasil no período pós-pandemia. Programas como o PRONATEC, PROUNI, PNAEST, FIES, PROINFO, UAB e o Sistema Nacional de Formação de Professores ajudaram a mitigar os impactos da crise, promovendo inclusão social, qualificação profissional e a permanência de estudantes vulneráveis no ensino superior. O PNAEST, Prouni e o FIES asseguraram que estudantes de baixa renda pudessem concluir seus estudos, enquanto o PRONATEC e o PROINFO capacitaram trabalhadores e promoveram inclusão digital, essenciais para o mercado de trabalho pós-pandemia. O Sistema Nacional de Formação de Professores e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) se destacaram na qualificação docente e no ensino a distância, contribuindo para a adaptação às novas demandas educacionais. Juntos, esses programas foram essenciais para a formação de uma força de trabalho qualificada, o desenvolvimento sustentável e a redução das desigualdades, elementos-chave para a recuperação econômica e social do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema discutido não se esgota neste estudo. Não temos a pretensão de sermos conclusivos quanto a discussão, mais sim abrir um canal que gerem questões para novas reflexões sobre o tema.

Em relação aos questionamentos iniciais da pesquisa quanto: utilizamos a EaD de forma estratégica? Podemos apresentar que a EaD foi uma estratégia que contribuiu muito para mitigar as perdas do processo educacional no período pandêmico; de que maneira a EaD contribuiu para reduzir as lacunas educacionais? Na pesquisa pode-se constatar que a EaD contribuiu para reduzir as lacunas educacionais no período pandêmico ao proporcionar acesso contínuo à formação de professores, capacitando-os para enfrentar os desafios impostos pela transição para o ensino remoto e híbrido; quais foram os impactos da EaD na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? A EaD tem possibilitado a expansão do acesso à educação, especialmente em áreas remotas e para estudantes com limitações financeiras, o que foi importante durante e após a pandemia. Esse modelo tem promovido a qualificação de profissionais em setores estratégicos, como tecnologia e saúde, adaptando-os às demandas do mercado de trabalho digitalizado. Além disso, a EaD fortaleceu a capacitação contínua de docentes, garantindo que eles se adaptassem às novas demandas tecnológicas e pedagógicas. Esse cenário favoreceu a inclusão social, a democratização da educação e a redução das desigualdades, ao preparar estudantes e trabalhadores para um mercado cada vez mais tecnológico e globalizado; implementamos políticas públicas adequadas ao contexto e na velocidade necessária? Pode-se dizer que foram utilizadas as políticas públicas existentes na velocidade necessária, porém na amostra pesquisada não foi evidenciada a implementação de novas políticas públicas.

Quanto limitação desta pesquisa, apresenta a utilização de apenas uma base de dados como principal fator limitador. Como sugestão para futuros estudos acadêmicos propõe-se a replicação deste estudo em outras bases de pesquisa como Classificação de periódicos da Capes, biblioteca brasileira de teses e dissertações (BDTD), Anped, Scielo, entre outras.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. M. M. **Educação profissional tecnológica de graduação: concepção de educação nas políticas públicas para formação de tecnólogos no Brasil e em cursos ofertados no Estado do Rio de Janeiro**. 2017. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2017.

AGUIAR, V. M. Q. F. **Educação inclusiva na formação inicial de professores na modalidade EAD**. 2022. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2022.

ARAÚJO, S. de. **Cantos, encantos e desencantos na educação a distância: uma análise da concepção e da implementação do curso de administração pública da UFRN**. 2014. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

ARROYO, M. G. **Políticas educacionais e desigualdade: à procura de novos significados**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

AZEVEDO, M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BARROS, C. M. F. de. **A formação pedagógica dos professores iniciantes do Instituto Federal Sul-rio-grandense: intencionalidade, necessidade, ou desinteresse.** 2017. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

BASSO, S. E. de O. **Educação a distância no ensino médio: política educacional, tecnologia e a essência humana do trabalho em Gramsci.** 2021. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

BOF, Alvana Maria; BASSO, Flavia Viana; DOS SANTOS, Robson. **Impactos da pandemia na alfabetização das crianças brasileiras.** Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 7, p. 1-36, 2022.

BRASIL. M. da S. **Covid-19: situação epidemiológica do Brasil até a SE 36 de 2023.** Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19/informes-semanais-covid-19/covid-19-situacao-epidemiologica-do-brasil-ate-a-se-36-de-2023>>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. S. F. Comissão Parlamentar de Inquérito da Pandemia. **Relatório final.** Brasília, DF: Senado Federal, 2021. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/documents/7991499>>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRESSAN, V. R. R. **A evasão na educação superior tecnológica do MS: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes.** 2021. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

CAMENIETZKI, C. P. de A. **Interfaces entre a assistência estudantil e a assistência social: a concepção de assistência em construção na UFMG.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

COSTA, C. P. **Educação profissional técnica de nível médio em música: formação de instrumentistas e inserção laborativa na visão de seus atores: o caso do CEP- Escola de Música de Brasília.** 2014. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FIGUEIREDO, A. de M. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: contexto de influência, produção do texto e tensões, na construção da política pública, relativa ao processo de criação dos Institutos Federais.** 2019. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

FILHO, V. P. da S. **A educação a distância e as políticas de formação de professores: um estudo de caso na Fundação Universidade Federal de Rondônia.** 2021. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONTOURA, J. S. D. de Á. **A qualidade social da educação superior no contexto emergente dos Institutos Federais: uma abordagem na perspectiva da política pública.** 2021. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

FOLTRAN, E. P. **A política pública de formação de professores na modalidade a distância e o habitus do egresso do curso de licenciatura em pedagogia da UEPG.** 2019. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

DE FREITAS, Lessandro. **Educação pós-pandemia: os impactos da covid-19 sobre o processo de ensino-aprendizagem.** Epistemologia e Práxis Educativa - EPEduc, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 1–16, 2023. DOI: 10.26694/epeduc.v6i2.4055. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/4055>. Acesso em: 14 jun. 2025.

GURGEL, A. do M.; SANTOS, C. C. S. dos.; ALVES, K. P. de S.; ARAUJO, J. M. de.; LEAL, V. S. **Estratégias governamentais para a garantia do direito humano à alimentação adequada e saudável no enfrentamento à pandemia de Covid-19 no Brasil.** Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-812320202512.33912020>>. Acesso em: 15 mar. 2025.

INSTITUTO A. S. **Novo Ensino Médio.** Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/novo-ensino-medio/>>. Acesso em: 31 ago. 2024.

JUNIOR, P. A. P. **Informática educativa na rede municipal de Caxias do Sul – 20 anos de história – 1992-2012.** 2023. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2020: resultados preliminares.** Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da educação superior 2023 Brasília:** Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopse-estatistica/educacao-superior-graduacao>. Acesso em 14/06/2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. 5 reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LAUERMANN, R. A. C. **Inovação educacional disruptiva mediada por recursos educacionais abertos (REA) na educação profissional e tecnológica (EPT).** 2022. 380 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

LEME, G. R. **Tecnologias da Informação e da Comunicação na formação didático-pedagógica de licenciandos da UFPel.** 2017. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

LUIZ, Maria Eduarda Tomaz; MARTINS, Samara Escobar; MARINHO, Alcyane. **Atuação docente no ensino superior: facilidades, dificuldades e perspectivas frente à COVID-19.** Revista Brasileira de Educação, v. 28, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280056>. Acesso em: 14 jun. 2025.

MARTELLO, A. **Gasto do governo na pandemia gera alta recorde da dívida pública em 2020, para R\$ 5 trilhões.** Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/01/27/pandemia-gera-alta-recorde-da-divida-publica-em-2020-para-r-5-trilhoes.ghtml>. Acesso em: 12 nov. 2024.

MENDONÇA, C. T. M. **Políticas públicas para a educação superior na modalidade a distância no Brasil: democratização do acesso nas instituições privadas.** 2022. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

MESQUITA, M. C. das G. D. **O trabalhador estudante do ensino superior noturno: possibilidades de acesso, permanência com sucesso e Formação.** 2010. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) --Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

MONTANUCI, R. **Influência, texto e prática: os contextos de produção das políticas de formação continuada de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT (2008 -2018).** 2020. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2020.

MOTA, F. L. **A educação financeira como ferramenta educativa frente ao consumo alimentado pelas agências financeiras.** 2019. 118 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

MORAES, G. H. **Identidade de escola técnica vs. vontade de universidade: a formação da identidade dos Institutos Federais.** 2016. 388 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

NETO, J. F. **Educação a distância (EaD) num IPES brasileira: as condições de trabalho do tutor no sistema UAB.** A Unimontes em questão. 2016. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

NOGUEIRA, S. C. C. **II fase da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Amazonas: acesso ampliado e precarizado à educação pública.** 2016. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

OLIVEIRA, A. F. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática,** 2012. Disponível em: <https://ceie.sbc.org.br/livrodidatico/index.php/politicaspublicasead/#OLIVEIRA2012> . Acesso em: 15 mar. 2025.

OLIVEIRA, E. A. de. **Políticas de educação profissional e desenvolvimento regional: o papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na Região Integrada de Desenvolvimento Econômico do Distrito Federal e Entorno RIDE-DF**. 2017. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

OLIVEIRA, L. C. de. **Política pública educacional como estratégia de programa de governo: o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

OLIVEIRA, L. C. S. de. **Informalidade, educação e tecnologias digitais: um estudo sobre o trabalho dos motoristas da empresa Uber na cidade de Uberlândia-MG**. 2023. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

OTTE, J. **Políticas públicas de formação continuada de professores para atuar na educação a distância/UAB: desafios e realidades no IFSul**. 2016. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

PEREIRA, R. da S. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. 2016. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PONCIANO, R. R. **A relação entre o Programa Mulheres Mil e a tecnologia social como uma estratégia de formação profissional**. 2022. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

RODRIGUES, R. de O. **No caminho do Curupira: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC – e as relações público-privadas**. 2017. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

RUAS, K. C. da S. **Política de implementação de carga horária na modalidade EAD em cursos presenciais de graduação: o caso da UFMS e UFG**. 2023. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.

SANTANA, J. A. de S. **História do centro de inclusão no ensino superior: abordagem construcionista contextualizada e significativa**. 2021. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente), Presidente Prudente, 2021.

SANTOS, C. B. dos. **Educação, inclusão e tecnologia assistiva: dimensões políticas implementadas nas escolas públicas pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus/AM**. 2022. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

SANTOS, J. F. **O Instituto Federal de Educação enquanto difusor da política pública de infoinclusão no sertão de Alagoas**. 2021. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2021.

SANTOS, R. O. dos. **Políticas públicas de educação e as tecnologias digitais: o (re)pensar do ensino superior no século XXI**. 2022. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

SAURA, G.; PERONI, V. M. V.; PIRES, D. de O. P.; Lima, P. V. de. **Capitalismo na era digital e educação: democracia, Estado e ideologia**. Revista Lusófona de Educação, 63, 137-152. doi: 10.60543/issn.1645-7250.rle63.09

SILVA, B. M. V. **Educação a distância como política pública educacional para a formação de professores e professoras no período de 2009 a 2019, no estado do Pará**. 2023. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

SILVA, C. T. A. da. **A agenda da educação a distância pública: desafios dos processos de formulação de políticas institucionais para a modalidade no interior da Rede Federal de Minas Gerais**. 2022. 413 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

SILVA, R. L. **Avaliação emancipatória da política pública de educação profissional e tecnológica a partir das memórias do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) Campus Imperatriz**. 2022. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – UNB, Brasília, 2022.

SILVA, V. L. **Educação a distância em pedagogia no município de Tocantinópolis/TO: opção de estudantes**. 2023. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

SOUZA, C. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003. Disponível em: <<https://ceie.sbc.org.br/livrodidatico/index.php/politicaspublicasead/#OLIVEIRA2012>>. Acesso em: 15 mar. 2025.

SOUZA, D. L. de. **Política educacional contemporânea: análise da atividade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2000 a 2019)**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022.

SOUZA, R. A. **Formação de professores/coordenadores pedagógicos a partir do Programa Nacional Escola de Gestores: a experiência no Tocantins**. 2016. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

STRYHALSKI, P. M. **Cursos superiores de tecnologia no Brasil: tradução das políticas públicas do ensino superior nos documentos oficiais e perfis profissiográficos.** 2016. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

TANO, C. F. de S. **Trabalho, educação e consenso: apoio do Estado ao setor produtivo x geração de empregos e empregabilidade.** 2019. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

TREVISAN, S. **As políticas de educação especial dos Institutos Federais: singularidades na educação profissional e tecnológica.** 2023. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2023.

VALENTE, G. S. C.; MORAES, E. B.; SANCHEZ, M. C. O.; SOUZA, D. F.; PACHECO, M. C. M. D. **O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: reflexões sobre a prática docente.** Research, Society and Development, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 9, p. e843998153, 2020. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.8153>

VIANA, I. C. S. **Pandemia seletiva: uma análise das decisões em habeas corpus do tjce à luz da recomendação nº 62/2020.** Trabalho de conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Direito, Curso de Direito, Fortaleza 2024.

VITTI, S. C. de A. **Cursos superiores de tecnologia e políticas públicas educacionais: um estudo do acesso e da permanência na percepção de estudantes de faculdades do Centro Paula Souza.** 2022. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2022.

EVASÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA A DISTÂNCIA DA UFPEL

Juliano Iganci Macedo, Carla Denize Ott Felcher, Christiano Martino Otéro Ávila

Resumo: Este artigo se assenta no objetivo de analisar os índices de evasão no curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância da Universidade Federal de Pelotas, por meio de uma abordagem quantitativa. Nesse sentido, a pesquisa busca identificar o perfil dos estudantes evadidos, as formas de evasão e mapear tendências ao longo do curso que possam ter contribuído para esse fenômeno, considerando as edições de 2010, 2016 e 2022, com foco no Polo de Apoio Presencial de São Lourenço do Sul. A análise dos dados permitiu examinar a evasão por gênero, por semestre e por forma de desligamento, revelando que determinados períodos do curso concentram maiores índices de desistência. Os resultados, obtidos com o auxílio do Microsoft Excel, indicam uma taxa total de evasão de 64,14% entre todas as edições analisadas, com taxa de 48,28% entre as mulheres e 51,72% entre os homens.

Palavras-chave: Evasão. Licenciatura em matemática. Educação a distância federal. Perfil discente.

INTRODUÇÃO

A educação a distância, conforme definida por Moran (2002), é uma modalidade de ensino que busca ampliar o acesso ao conhecimento, alcançando indivíduos em diferentes regiões do mundo. Para isso, utiliza diversos recursos tecnológicos e materiais didáticos cuidadosamente organizados. Seu principal objetivo é promover uma aprendizagem eficaz, que favoreça tanto o desenvolvimento humano quanto o profissional, contribuindo para uma atuação crítica, autônoma e integrada do indivíduo na sociedade.

Educação/ensino a distância (Fernunterricht) é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender (Peters, 1973, p. 206).

Trata-se de uma modalidade de ensino que existe há várias décadas, mesmo antes do surgimento da internet. Por meio de recursos convencionais, ela ampliou — e continua ampliando — o acesso à educação, superando barreiras relacionadas ao deslocamento, à disponibilidade de tempo e às condições socioeconômicas. Inicialmente, foi viabilizada por cursos por correspondência, como os oferecidos pelo Instituto Universal Brasileiro, por programas televisivos, como o Telecurso 2000, e por mídias digitais gravadas, como CDs e disquetes, que permitiam aos estudantes acompanhar as aulas no momento mais adequado à sua rotina, de forma cada vez mais organizada e modernizada ao longo do tempo.

De acordo com Litto (2009), a Educação a Distância (EaD) desempenha um papel essencial na ampliação das oportunidades educacionais, ao atenuar barreiras históricas que tradicionalmente limitaram o acesso ao ensino acadêmico. Para muitos indivíduos, a EaD representa uma oportunidade concreta de concluir um curso superior, realizar uma pós-graduação ou aprimorar a formação acadêmica.

A EaD, ao utilizar recursos tecnológicos, apresenta características que podem contribuir para uma aprendizagem baseada na construção de conhecimento, já que as facilidades de interação via Internet permitem um tipo de educação que é muito difícil de ser realizado presencialmente. A EaD pode utilizar abordagens pedagógicas que exploram os verdadeiros potenciais que as TDICs oferecem, ao facilitar não somente o aprofundamento da interação professor–aprendiz, mas também entre aprendizes, o que propicia meios para uma educação dificilmente implantada em ações estritamente presenciais (Valente, 2014, p. 147).

A Educação a Distância (EaD), no formato digital mediado pela *internet*, como destacado por Valente (2014), possibilita o uso de recursos de aprendizagem que seriam inviáveis no ensino presencial. Essa modalidade concorre significativamente para o processo educativo ao promover uma interação dinâmica entre aluno e professor, viabilizada por ferramentas tecnológicas que ultrapassam os limites do contato físico diário e síncrono característico da sala de aula tradicional.

Nesse contexto, o Ministério da Educação identificou na Universidade Aberta do Brasil (UAB) — um programa do governo federal realizado em parceria com diversas universidades e com institutos federais — uma ferramenta estratégica para democratizar,

expandir e interiorizar o ensino superior público e gratuito no país. A iniciativa utiliza a educação a distância (EaD) e incorpora novas metodologias de ensino, com ênfase no uso de tecnologias digitais. Consoante afirmam Maia e Vidal (2010, p. 10), “O MEC viu na UAB a possibilidade de democratizar, expandir e interiorizar o ensino superior público e gratuito no País, com apoio da educação a distância e a incorporação de novas metodologias de ensino, especialmente o uso de tecnologias digitais.”

A criação do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), via Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, estabelece a Política Nacional de Educação a Distância no Brasil. O programa tem o escopo de oferecer formação inicial e continuada a professores da Educação Básica, além de aumentar o acesso ao ensino superior, à pós-graduação e a cursos de aperfeiçoamento, de forma gratuita e com qualidade, atendendo, sobretudo, àqueles que desejam obter uma formação acadêmica, mas enfrentam impedimentos geográficos, econômicos ou sociais. No entanto, torna-se essencial dedicar atenção especial à permanência e à evasão dos estudantes que ingressam nesses cursos, uma vez que se trata de uma iniciativa financiada com recursos públicos e com potencial para gerar impactos significativos na trajetória pessoal e profissional dos beneficiários.

A evasão no ensino superior, principalmente na modalidade a distância, constitui um dos principais desafios enfrentados por instituições educacionais no Brasil e no exterior. De acordo com a Secretaria de Educação Superior do MEC (SESu/MEC, 2019), esse fenômeno pode manifestar-se de diversas formas, como abandono, desistência, transferência, cancelamento de matrícula ou remoção por norma institucional. A evasão, que pode ocorrer tanto em caráter temporário quanto definitivo, afeta a permanência do estudante na instituição ou no sistema de ensino como um todo.

Além disso, conforme Lobo (2007), a evasão acarreta prejuízos não apenas para os sistemas educacionais, mas também para os próprios estudantes e para a comunidade em que estão inseridos. O não aproveitamento da formação compromete o ingresso qualificado desses indivíduos no mercado de trabalho, limita suas possibilidades de ascensão social e restringe o potencial de desenvolvimento regional que poderia ser impulsionado por esses profissionais formados.

O curso de Licenciatura em Matemática da UFPel, na modalidade a distância, teve início em 2006 por meio do Programa de Licenciaturas (PROLIC), sendo incorporado ao Programa UAB a partir de 2008. Desde então, foram ofertadas 11 edições do curso, distribuídas entre 22 polos de apoio presencial, incluindo o polo de São Lourenço do Sul. Com duração de oito semestres e uma carga horária de 2.870 horas-aula, o curso prevê encontros presenciais semanais nos polos, realizados uma ou duas vezes por semana. Essa flexibilidade representa um dos pilares do modelo pedagógico e viabiliza que os estudantes conciliem seus compromissos pessoais com as exigências da formação acadêmica.

A estrutura curricular e organizacional do curso foi planejada para atender a estudantes de diferentes regiões do estado do Rio Grande do Sul, o que exige uma atuação integrada de recursos humanos e tecnológicos. Entre os principais agentes envolvidos, destacam-se os professores formadores, os professores conteudistas, os tutores presenciais e a distância, os alunos de graduação bolsistas e a equipe multidisciplinar. Esses profissionais, em conjunto, são responsáveis pelo desenvolvimento, pela organização e pela execução do curso, sendo sua atuação essencial para assegurar a qualidade do processo formativo. A alocação dos tutores é realizada com base no número de estudantes matriculados e na disponibilidade de bolsas concedidas pela CAPES.

O processo de aprendizagem dos licenciandos na modalidade a distância é um desafio significativo para as instituições de ensino superior e os órgãos reguladores. Segundo Belloni (2001), essa formação vai além da mera transmissão de conhecimento,

porquanto busca preparar futuros docentes plenamente capacitados para exercer um papel essencial na educação das novas gerações, com vistas a desenvolver competências pedagógicas, domínio didático e contribuir de forma efetiva para a formação integral dos indivíduos.

A propósito, a preparação para o exercício da docência exige ênfase na prática em sala de aula, que, na maioria das vezes, ocorre em um ambiente presencial. Diante do cenário atual da educação, os momentos de prática virtual ainda são limitados, por isso se torna essencial a busca por estratégias que conciliem a formação a distância com a vivência prática necessária à profissão.

Os intercâmbios virtuais são, sem dúvida, importantes, assim como o aprendizado (aquisição de conhecimentos) orientado a distância pode ser bem-sucedido e é importante. Contudo, o que está em pauta, quando se trata de cursos de formação de professores a distância, não é exatamente a formação de professores para a docência a distância, mas para a docência presencial (Giolo, 2008, p. 1213).

O autor Giolo (2008) também sublinha a importância do convívio e das atividades presenciais para os alunos de licenciatura, haja vista que essa experiência é fundamental tanto para o processo de aprendizagem quanto para o desenvolvimento profissional. Esse aspecto se torna ainda mais relevante diante dos desafios que esses futuros profissionais enfrentarão em sala de aula, onde a presença física dos estudantes é indispensável para assegurar uma educação de qualidade.

Faz-se necessário compreender quem é o aluno da modalidade a distância que está cursando uma licenciatura e qual profissional se pretende formar a partir de sua perspectiva. Para isso, pode ser necessário revisar as metodologias de ensino, elevar o rigor nas atividades a distância, incentivar mais participação presencial em grupos de estudo, fortalecer as atividades teóricas e práticas nos polos e adotar uma abordagem mais criteriosa para o estágio obrigatório.

De acordo com Martins (2012), a melhoria do processo educacional passa pela análise do perfil dos alunos dos cursos a distância, com ênfase nos aspectos socioeconômicos e democráticos. Essas informações são fundamentais para que as universidades desenvolvam estratégias eficazes que favoreçam a permanência dos estudantes e aprimorem sua formação. Com base nessa perspectiva, optamos por investigar um polo específico, visando aprofundar o foco da pesquisa.

O polo de São Lourenço do Sul, fundado em maio de 2007, está localizado na Avenida Coronel Nonô Centeno, nº 933, nas dependências da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Marina Vargas — a primeira instituição da zona urbana da cidade. O polo oferece cursos técnicos, de graduação e pós-graduação em parceria com instituições como o IFSul, UFPel, UFRGS, UFSM, UNIPAMPA e FURG. Os cursos de nível superior são financiados pelo Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), cuja missão é ampliar o acesso ao ensino público e gratuito, com ênfase na formação de professores para a educação básica.

Com base nas plataformas de gestão Cobalto (UFPel) e SISUAB, foi possível obter dados sobre a evasão por semestre, gênero e tipo ao longo do período de oferta do curso. Os dados evidenciam a urgência de uma compreensão mais aprofundada desse fenômeno. Diante desse cenário, o presente estudo tem o objetivo de analisar a evasão no curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância da Universidade Federal de Pelotas. Cumpre dizer que a escassez de pesquisas específicas sobre o tema reforça a importância de novos estudos que ofereçam subsídios teóricos e práticos para o enfrentamento desse desafio educacional.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo descreve detalhadamente os procedimentos utilizados na pesquisa, incluindo a abordagem metodológica e a delimitação das edições ofertadas no curso de Licenciatura em Matemática a distância da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A investigação segue uma abordagem quantitativa, fundamentada na análise de dados numéricos e estatísticos, o que permite ampliar e aprofundar a compreensão do fenômeno estudado.

Os dados utilizados foram obtidos a partir de duas fontes principais: o sistema Cobalto, responsável pelo gerenciamento dos registros acadêmicos da UFPel, e o Sistema da Universidade Aberta do Brasil (SISUAB), plataforma nacional em que as instituições participantes do Programa Universidade Aberta do Brasil inserem informações acadêmicas. As informações são alimentadas por coordenadores UAB e coordenadores de curso e incluem as relativas a ingressantes, matriculados e evadidos.

O primeiro passo consistiu no contato com a universidade para a solicitação de dados quantitativos referentes aos ingressantes, matriculados e evadidos, bem como das taxas de desistência e permanência em cada edição do curso. Esses dados foram obtidos por meio de relatórios emitidos no sistema Cobalto da UFPel¹ e, posteriormente, no SISUAB¹.

É importante ressaltar que os relatórios sobre a evasão passaram a ser disponibilizados desde 2014, em razão da adoção de uma metodologia específica para o registro desse indicador. Dessa forma, os dados mais detalhados estão disponíveis apenas para as edições compreendidas entre 2016 e 2022. Nesse período, foi possível identificar, semestre a semestre, os estudantes que abandonaram o curso, cancelaram a matrícula, realizaram trancamento ou retomaram os estudos.

Tais informações permitiram mapear a principal forma de evasão ao longo do tempo e identificar variações de evasão por gênero em cada semestre. A análise buscou verificar se há relação entre a evasão e o gênero dos estudantes, além de identificar os semestres com maior incidência de evasões. Isso possibilita refletir sobre uma possível correlação com as disciplinas ofertadas nesses períodos.

Neste estudo, o trancamento de matrícula foi considerado uma forma de evasão. Essa decisão se justifica pelas particularidades da educação a distância, em que grande parte dos estudantes não retorna no semestre seguinte, seja devido ao acúmulo de disciplinas, à dificuldade em cursar componentes que são pré-requisitos para a continuidade no curso, seja por motivos de ordem pessoal que interferem na trajetória acadêmica.

O sistema SISUAB, utilizado como fonte complementar, forneceu informações de ingressantes e evadidos por semestre para as edições de 2010, 2016 e 2022. Embora essa plataforma não possibilite a identificação individualizada dos dados por semestre — o que impede uma análise mais precisa da evasão por gênero nesse nível de detalhamento — os dados disponíveis foram suficientes para validar os totais de ingressantes e evadidos por gênero, sem comprometer os objetivos do estudo. Para o tratamento e a análise dos dados, especialmente no que se refere à contagem e ao cálculo percentual por gênero, foram utilizadas planilhas do aplicativo Microsoft Excel.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

¹ Consultar: <https://wp.ufpel.edu.br/cti/cobalto-sistema-integrado-de-gestao/>. Acesso em: 18 maio 2025.

Nesta seção, são apresentados os resultados e a discussão dos dados obtidos nas plataformas de gestão Cobalto e SISUAB², com o fim de analisar e interpretar as informações referentes à permanência e à evasão no curso de Licenciatura em Matemática, ofertado no polo de São Lourenço do Sul, por edição.

A leitura e a interpretação dos dados por gênero, organizados por semestre, só foram possíveis a partir da edição de 2016, uma vez que, nas edições anteriores, essas informações não estavam disponíveis no sistema Cobalto da UFPel. Já no SISUAB, esse tipo de detalhamento por gênero e semestre não está disponível em nenhuma das edições analisadas.

Tabela 1 – Dados quantitativos por semestre no CLMD

CLMD						
Semestre	Edição 2010		Edição 2016		Edição 2022	
	Vagas	Permanência	Vagas	Permanência	Vagas	Permanência
1°	47	47	53	51	25	23
2°	47	47	53	51	25	23
3°	47	47	53	50	25	23
4°	47	41	53	14	26	6
5°	47	41	53	10	26	6
6°	47	41	53	10	26	6
7°	47	23	53	10	26	6
8°	50	0	53	0	26	6

Fonte: SISUAB (2025).

Os dados apresentados na Tabela 1 evidenciam a permanência dos estudantes ao final de cada semestre da primeira oferta do curso. Na edição de 2010, 23 estudantes concluíram a formação; na segunda edição, esse número caiu para 10 concluintes. A terceira edição ainda está em andamento, com previsão de formatura para o final do segundo semestre de 2026. Até o momento, a edição de 2010 apresenta o maior número de concluintes, observando-se, ao longo das edições, uma tendência de diminuição progressiva no número de estudantes que concluem o curso.

O número de alunos no sistema SISUAB não é constantemente atualizado, em razão de fatores como trancamento de matrícula, abandono do curso, oferta eventual de disciplinas para estudantes com pendências e possíveis retornos antes do jubileamento.

Observa-se uma permanência significativa dos estudantes até o terceiro semestre nas edições de 2010, 2016 e 2022. Contudo, verifica-se uma queda acentuada no número de matriculados a partir do sétimo semestre na edição de 2010, e a partir do quarto semestre nas edições de 2016 e 2022. Nessas duas últimas edições, o quinto semestre marca o início das atividades de observação em sala de aula, enquanto o sexto semestre corresponde ao início da regência nos estágios curriculares obrigatórios.

Essa redução é particularmente marcante na edição de 2010, a partir do sétimo semestre, quando os estudantes iniciam efetivamente a regência e passam a vivenciar, na

² Observa-se que os dados por semestre podem estarem desatualizados, porém incluem informações da edição de 2010. No entanto, a análise desse quadro permanece relevante, já que o relatório não poderia ter sido emitido no sistema Cobalto naquela época — uma vez que a implantação do Cobalto ocorreu posteriormente e, por isso, não contempla essa edição específica.

prática, a realidade da docência. Como destacam Pimenta e Lima (2004, p. 16), “o estágio, ao colocar o licenciando em contato direto com a realidade escolar, pode expor contradições e fragilidades da formação, levando alguns estudantes a desistirem do curso ou a repensarem sua escolha profissional.”

Segundo os autores, o estágio representa uma etapa decisiva da formação docente, na qual o estudante aplica os conhecimentos teóricos adquiridos e avalia se está preparado para o exercício da profissão. Essa vivência prática pode levá-lo a reavaliar sua escolha profissional e, conseqüentemente, contribuir para o aumento da evasão nesse período.

Na edição de 2016, os dados indicam um ingresso expressivo de estudantes no curso. Todavia, observa-se uma queda significativa no quarto semestre, com a redução de 50 para 14 matriculados — o que representa uma diminuição de aproximadamente 72%. A partir do quarto até o sétimo semestre, nas diferentes edições analisadas, identifica-se uma tendência de maior estabilidade na permanência dos estudantes, até a conclusão do curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância.

Como afirmam Rosa e Ribeiro (2018, p. 8), “a incidência de evadidos também varia conforme a etapa do curso, sendo mais comum no primeiro ano, mas também com relativa intensidade no segundo ano”. Segundo os autores, a evasão tende a se intensificar nos primeiros anos da graduação, período em que as exigências acadêmicas aumentam gradativamente, sobretudo em relação à complexidade das disciplinas e à qualidade esperada nas atividades avaliativas.

Na edição de 2022, foi identificado um padrão consistente de evasão ao longo dos semestres analisados, com destaque para uma redução acentuada de 74% no número de alunos no quarto semestre. Após essa queda, observa-se uma estabilização no número de matriculados, que se mantém relativamente constante até a finalização do curso. Esse padrão sugere que, ao superarem os desafios dos primeiros anos, os estudantes tendem a permanecer no curso com maior regularidade.

Tabela 2 – Dados ingressantes e evadidos CLMD

Quantidade de evadidos por sexo na edição de 2010/2016/2022					
Feminino					
Edição	Ingressantes	Evadidos	Trancamentos	PE/ing	% na edição
2010	36	17	0	47,22	34,00
2016	44	35	0	79,55	67,31
2022	29	18	6	62,07	41,86
Masculino					
2010	14	10	0	71,43	66,00
2016	8	7	0	87,50	32,69
2022	14	8	2	57,14	58,14

Fonte: Dados adaptados SISUAB e Cobalto UFPel (2025).

Na edição de 2010, nota-se o ingresso de 50 alunos no curso, com predominância do sexo feminino. As mulheres representaram não apenas a maioria entre os ingressantes, mas também entre os concluintes. Em contraste, o percentual de concluintes do gênero masculino foi equivalente à quase metade do registrado entre as mulheres. Para facilitar a análise desses dados, foram adotadas as siglas PE ingfem (percentual de evadidos entre

os ingressantes do gênero feminino) e PE ingmasc (percentual de evadidos entre os ingressantes do gênero masculino).

Nas edições de 2010 e 2022, observou-se um índice de evasão mais elevado entre os homens. Já na edição de 2016, houve uma inversão desse padrão, com maior taxa de evasão entre as mulheres. Também se percebe que, nas edições de 2010 e 2016, o número de ingressantes do sexo masculino foi superior, enquanto em 2022 predominou o ingresso de mulheres. Essa oscilação revela a complexidade do fenômeno e reforça a necessidade de uma análise mais aprofundada. Apesar das taxas mais altas de evasão entre as mulheres em 2016, o número absoluto de concluintes do sexo feminino permanece superior ao dos homens nas três edições analisadas. Essa aparente contradição pode estar relacionada a diversos fatores sociais que impactam de forma diferenciada a trajetória acadêmica das mulheres.

Como apontam Bittencourt e Mercado (2014, p. 469), “na EAD geralmente possui mais estímulos concorrenciais (filhos, mulher, barulho de televisão e da vizinhança, entre outros) e depende de forma bem mais direta de algumas aptidões do aluno, como capacidade de organização e de concentração para os estudos.” Esse contexto demonstra que, embora a evasão afete estudantes de ambos os sexos, as mulheres ainda enfrentam uma sobrecarga histórica de responsabilidades domésticas — uma realidade que persiste no século XXI e que dificulta sobremaneira a permanência em cursos a distância, que exigem alto grau de autonomia, disciplina e foco.

Ao longo do período analisado, foi identificado um número expressivo de trancamentos de matrícula, muitos dos quais não resultaram na retomada dos estudos, contribuindo para o aumento dos índices de evasão. Na edição de 2022, por exemplo, há registros de estudantes — em sua maioria do gênero feminino — que trancaram a matrícula e não retornaram até o semestre vigente de 2025, estando, portanto, sujeitos ao jubileamento. Esses dados podem indicar uma tendência de maior adesão das mulheres ao curso, embora também revelem que elas estão mais expostas às condições que dificultam a permanência até a conclusão da formação.

Tabela 3 – Quantitativo de evadidos por semestre e gênero

Período/ Semestre	Edição 2016			Período/ Semestre	Edição 2022		
	Alunos evadidos	Gênero feminino	Gênero masculino		Alunos evadidos	Gênero feminino	Gênero masculino
1º: 2016/2	5	4	1	1º: 2022/2	2	2	0
2º: 2017/1	2	2	0	2º: 2023/1	11	5	6
3º: 2017/2	29	23	6	3º: 2023/2	2	2	0
4º: 2018/1	2	1	1	4º: 2024/1	1	1	0
5º: 2018/2	1	1	0	5º: 2024/2	1	0	1
6º: 2019/1	0	0	0	6º: 2025/1	0	0	0
7º: 2019/2	0	0	0	7º:2025/ 2	0	0	0
8º: 2020/1	0	0	0	8º- 2026/1	0	0	0

2020/2	3	3	0
2023/1	1	1	0

Fonte: Dados adaptados COBALTO UFPel (2025).

Na tabela referente às edições de 2016 e 2022 extraídas de relatórios do Cobalto UFPel, constata-se uma queda significativa no número de estudantes já nos primeiros semestres — no terceiro semestre da edição de 2016 e no segundo semestre da edição de 2022 —, atingindo tanto alunos do sexo masculino quanto do feminino. Esses períodos parecem representar momentos críticos para a permanência no curso, influenciando diretamente a decisão de continuidade na formação acadêmica.

Costa (2012) afirma que as maiores taxas de evasão ocorrem nos primeiros semestres, justamente quando o estudante ainda está em processo de adaptação ao curso e à instituição. Para o autor, essa dificuldade pode estar relacionada a fatores como o nível de exigência das disciplinas, a complexidade dos conteúdos, os atrasos na entrega de tarefas e a ausência de um sentimento de pertencimento institucional, o que compromete o vínculo do aluno com o curso e dificulta o acesso a suporte em momentos de dificuldade.

Nesse mesmo sentido, Tinto (1993, p. 45) destaca que “a maior parte da evasão ocorre durante o primeiro ano e até mesmo nas primeiras semanas do primeiro ano.” Consoante o autor, essa tendência é observada na maioria dos cursos e está associada ao processo inicial de integração do estudante à vida universitária. Após esse período, observa-se, em geral, uma estabilização ou diminuição nos índices de evasão, o que colabora para uma maior permanência até a conclusão do curso.

Dessa forma, os dados analisados reforçam a importância de estratégias institucionais voltadas ao acolhimento e suporte dos discentes nos semestres iniciais, como forma de minimizar os índices de evasão e promover o sucesso acadêmico, notadamente em cursos ofertados na modalidade a distância.

Tabela 4 – Formas de ocorrência da evasão CLMD

Formas da evasão	Edição 2016	Edição 2022
	Nº de alunos evadidos	Nº de alunos evadidos
Abandono	35	11
Cancelamento	7	6
Trancamento	0	8
Total	42	25

Fonte: Dados adaptados do Cobalto UFPel (2025).

Compreender as formas pelas quais a evasão ocorre é essencial para analisar como esse afastamento foi registrado e sob quais condições ele foi formalizado. Na edição de 2016 e 2022, na maioria dos casos, a evasão ocorreu de maneira informal, sem qualquer comunicação prévia ou solicitação oficial por parte dos estudantes. Aproximadamente 69% dos casos de abandono se deram sem notificação à universidade, o que dificulta a identificação dos motivos e do momento exato em que os alunos começaram a enfrentar dificuldades. Diferentemente do cancelamento formal, que pode ser monitorado e investigado a partir do momento em que é registrado no sistema acadêmico, o abandono espontâneo impede qualquer tipo de intervenção institucional imediata. “A evasão temporária, como o trancamento, provoca incertezas no planejamento pedagógico, além

de comprometer a continuidade dos processos de avaliação e acompanhamento acadêmico” (Lopes; Diniz, 2012, p. 80).

A análise da tabela 4 demonstra que a evasão por abandono apresenta índices quase duas vezes superiores aos casos de cancelamento, enquanto o trancamento se posiciona como uma média entre as três formas, superando os cancelamentos. Nesse contexto, investigar as razões que levam os estudantes ao trancamento pode representar uma estratégia relevante para a prevenção da evasão definitiva. A identificação das dificuldades enfrentadas ao longo do curso possibilita não apenas a compreensão dos fatores que contribuem para o afastamento, mas também a proposição de políticas institucionais voltadas à permanência estudantil, com foco na reintegração dos discentes ao processo formativo.

Seguem os dados quantitativos de ingressantes e concluintes das três últimas edições.

Quadro 5 – Dados quantitativos de ingressantes e concluintes do CLMD

Ano/ Período	Ingressantes	Vinculados	Saídas	Concluintes	Matriculados	TCA	TDA
2010/2	48	0	24	24	0	50.00	50.00
2013/1	1	0	0	1	0	100.00	0.00
2016/2	52	0	42	10	0	19.23	80.77
2017/2	1	0	1	0	0	0.00	100.00
2022/2	24	7	17	0	5	0.00	70.83
2023/1	19	10	9	0	1	0.00	47.37

Fonte: Cobalto UFPel (2025).

A tabela em tela apresenta sete colunas e seis linhas com dados quantitativos referentes às edições de ingresso nos anos de 2010, 2016 e 2022, correspondentes aos momentos iniciais de cada turma do curso de Licenciatura em Matemática. Nos anos de 2013, 2017 e 2023, ocorreram ingressos complementares às edições anteriores, totalizando dois momentos de entrada por edição. Esses ingressos adicionais foram viabilizados por meio de editais específicos destinados à retomada de estudos ou ao ingresso de portadores de diploma.

Cabe frisar que o termo "vinculados" se refere aos estudantes oficialmente registrados no curso, enquanto "matriculados" são aqueles que estão, de fato, cursando disciplinas naquele semestre. Observa-se uma taxa de desistência (TDA) variando entre 50% e 70% nas diferentes edições analisadas. Vale salientar que todas as ofertas iniciaram no segundo semestre dos respectivos anos de ingresso (2010, 2016 e 2022). Já a taxa de concluintes (TCA) é um indicador complementar, essencial para a análise de permanência e sucesso acadêmico dos estudantes ao longo das edições do curso.

A modalidade de retomada de estudos contempla estudantes com matrícula anteriormente trancada. Nesses casos, a autorização para retorno é, geralmente, concedida pela coordenação do curso, desde que haja previsão de nova oferta das disciplinas pendentes no polo de origem. Não obstante, essa possibilidade não é garantida, visto que a oferta de disciplinas ocorre de forma esporádica — com intervalos médios de quatro anos —, o que leva, em muitos casos, à recomendação de cancelamento definitivo da matrícula.

O ingresso como portador de diploma, por sua vez, acontece quando há vagas remanescentes após os processos seletivos regulares. Um exemplo desse tipo de ingresso ocorreu em 2023, complementando a edição de 2022. Em relação aos processos seletivos,

a edição de 2010 utilizou provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática e Redação. Em 2016, a seleção foi realizada com base na nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Já em 2022, retomou-se o modelo da edição de 2010, com aplicação de provas nas mesmas disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A taxa geral de evasão no curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância, é de 64,14%. Esse índice é calculado com base na soma dos percentuais de evasão obtidos a partir do número de ingressantes e de saídas em cada edição, dividida pelo total de edições analisadas. Nota-se que a edição de 2010 apresentou uma taxa de evasão inferior em comparação com as edições subsequentes. Quando os dados são desagregados por gênero, verifica-se uma taxa total de evasão de 48,28% entre as mulheres e de 51,72% entre os homens. A despeito de o índice feminino ser ligeiramente mais elevado, as mulheres ainda representam a maioria entre os concluintes. Esse aparente paradoxo coloca em evidência a complexidade do fenômeno da evasão e reforça a necessidade de análises mais aprofundadas sobre os fatores que influenciam a permanência e a conclusão dos estudos na educação a distância.

Grande parte das evasões ocorre por abandono, ou seja, quando o aluno deixa de frequentar o polo presencial e não realiza o cancelamento formal no sistema acadêmico (Cobalto). Esse padrão de comportamento tende a se concentrar, principalmente, nos 3º e 4º semestres — períodos nos quais as disciplinas oferecidas coincidem com os maiores índices de evasão. Diante disso, torna-se essencial investigar como os conteúdos estão sendo abordados, quais metodologias pedagógicas estão sendo aplicadas e qual é o perfil dos docentes responsáveis por essas disciplinas.

Outros fatores também podem estar associados à evasão e exigem um estudo mais aprofundado. Informações como faixa etária, estado civil, local de residência, número de filhos, expectativas em relação ao curso, além das principais dificuldades e facilidades relatadas pelos estudantes podem oferecer uma visão mais ampla e contextualizada do problema. Para isso, recomenda-se a aplicação de questionários ou entrevistas com discentes evadidos e em risco de evasão.

Por fim, ressalta-se a importância de um acompanhamento contínuo por parte da universidade, aliado à implementação de políticas eficazes de assistência estudantil, especialmente nos períodos críticos do curso. Tais ações são fundamentais para promover a permanência, o engajamento e a conclusão da formação por parte dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

BITTENCOURT, Ibsen Mateus; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, v. 22, n. 83, p. 465-503, 2014.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. **Institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB**, regula a atuação da Capes no fomento a programas de educação a distância e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 110, p. 7-8, 9 jun. 2006.

COSTA, Ary João. **Determinantes da evasão no ensino superior: um estudo em uma universidade pública brasileira**. Florianópolis: UFSC, 2012. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) – Universidade Federal de Santa Catarina.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1355>. Acesso em: 5 jan. 2025.

GIOLO, Elaine. Formação de professores a distância: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 1207-1226, out. 2008.

LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.

LOBO, Roberto Leal; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; MELO LOBO, Maria Beatriz de Carvalho. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641–659, set./dez. 2007.

LOPES, Ana Carolina; DINIZ, Jadir. A evasão nos cursos a distância: um estudo de caso em uma universidade pública. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, n. 11, p. 72–85, 2012.

MAIA, Carmem; VIDAL, Eloiza Maria. Universidade Aberta do Brasil: uma inovação na democratização do acesso ao ensino superior. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010. p. 379-404.

MARTINS, Ronei Ximenes; et al. O perfil sociodemográfico de candidatos a cursos de licenciatura a distância e os objetivos da Universidade Aberta do Brasil. In: IX CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA, [S. l.]. **Anais [...]**, 2012, p. 1-12.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2002.

PETERS, Otto. **Die didaktische Struktur des Fernunterrichts: Untersuchungen zu einer industrialisierten Form des Lehrens und Lernens**. 3. ed. Weinheim: Beltz, 1973.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ROSA, Ana Clara Faria; RIBEIRO, Marina Soares. A evasão discente no curso de Estatística da Universidade Federal de Goiás. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 3, p. 1–19, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5720/572065001006/html/>. Acesso em: 18 maio 2025.

MEC/SESU. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC. 1997.

TINTO, Vincent. **Leavingcollege: Rethinkingthe causes and cures ofstudentattrition**. 2. ed. Chicago: Universityof Chicago Press, 1993.

VALENTE, José Armando. Tecnologias na educação: possibilidades e desafios. *In*: PRETTO, Nelson De Luca; PINTO, Carlos Eduardo (Orgs.). **Tecnologia e currículo: trajetórias e perspectivas**. Salvador: Edufba, 2014. p. 135-151.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: REVISANDO A PRODUÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL (2014-2022)

Anastácia Maria de Andrade Almeida

Resumo: Este trabalho consiste numa revisão da produção acadêmica desenvolvida em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, acerca da Gestão Democrática nos Planos Municipais de Educação e dos modos de implementação desta no período compreendido entre 2014 e 2022. A pesquisa é abordagem qualitativa e segue os procedimentos cabíveis à construção do Estado da Arte. Foram mapeadas e analisadas 06 teses e 20 dissertações produzidas e publicadas em Programas de Pós-Graduação em Educação em nível de Mestrado (acadêmico e profissional) e Doutorado de Universidades brasileiras, disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações de Periódicos CAPES. A organização e análise dos dados foi empreendida a partir do método de Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin e os resultados evidenciam que a democratização da educação pública no Brasil ainda não ocorre de forma efetiva, apesar de estar regulamentada e garantida na legislação brasileira.

Palavras-chave: Gestão democrática. Plano municipal de educação. Implementação.

Anastácia Maria de Andrade Almeida (<http://lattes.cnpq.br/0016939153924325>). Universidade Estadual do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, RN, Brasil.
Anastacianadra2022@gmail.com

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 7)” publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

As mobilizações voltadas para a gestão democrática da educação brasileira surgiram a partir das reivindicações em prol da democratização política brasileira, haja vista que o país vinha sofrendo com o autoritarismo durante o período militar, o que impedia a participação dos cidadãos nas tomadas de decisões do estado. Nesse ínterim, a Constituição Federal de 1988 consagrou uma nova ordem política e jurídica para o país (Gadotti, 2014), sobretudo por estabelecer que o povo exerce poder por meio da eleição de seus representantes, preconizando a participação popular como inerente à democracia e à gestão democrática em seu primeiro artigo (Brasil, 1988).

No entanto, o gradual e controlado processo de redemocratização que o Brasil vivenciou no final dos anos setenta e início dos anos oitenta do século XX, e o processo de organização política no campo da educação, marcado pela luta sindical e pela atividade de reformulação das políticas educacionais do Estado, contribuíram para a implementação de um ambiente propício à descentralização e a democratização da gestão escolar (Mendonça, 2000, p.66).

A gestão democrática, contemplada e garantida pelo Art. 206 da Constituição Federal (Brasil, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), também é estabelecida como meta do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) e nos Planos Municipais de Educação (PME). Tais planos são políticas educacionais específicas discutidas desde o Manifesto dos Pioneiros da educação (1932) que se consolidaram com a criação do primeiro PNE em 2001. A partir de então, os planos decenais têm ocupado lugar de destaque na discussão da política educacional brasileira (Sousa, 2018).

Nessa perspectiva, este contributo apresenta uma análise da produção acadêmica desenvolvida no âmbito dos Programas de Pós-Graduação do Brasil, com ênfase na gestão democrática e PME. Para tanto, empreendeu-se um mapeamento das pesquisas realizadas sobre a temática desde a aprovação do PNE em 2014 até 2022. Para tanto, este contributo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta breve contextualização acerca da gestão democrática da escola pública e dos planos municipais de educação; apresentação do percurso metodológico da pesquisa e discussão dos resultados encontrados por meio do levantamento bibliográfico aqui denominado estado da arte. A análise do material encontrado evidencia as temáticas mais pesquisadas, a sustentação teórica e metodológica das pesquisas e seus principais resultados.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO DO PNE E PMEs

Para a compreensão da gestão democrática demanda o entendimento da dimensão da política do estado, do governo e da sociedade, além da compreensão do próprio sentido da democracia. Segundo a tradição descritiva dos clássicos (Platão, Aristóteles, Políbio, Marcílio de Pádua, Bondin, Hobbes, Spinoza. Loke, Vico), as formas de governo são classificadas segundo o número de governantes em: monarquia, governo exercido por um; aristocracia, governo exercido por poucos e; democracia, governo exercido pelo povo, pela sua maioria ou por muitos (Bobbio, 2020). Desde da idade moderna a hoje o termo “democracia” foi sempre empregado para designar uma forma de governo na qual o poder político é exercido pelo povo (Bobbio, 2020).

A efetivação da gestão democrática só acontece com a participação efetiva do cidadão, que só serão participativos se lhes forem oportunizado vez e voz dentro do processo democrático- a educação libertadora de Freire (2014) que, já enfatizava a necessidade do exercício da cidadania para a que ocorra a promoção da emancipação e a

preparação do indivíduo para a vida social. Para Gadotti, o princípio da gestão democrática não deve ser entendido apenas como prática participativa e descentralização do poder, mas como radicalização da democracia. Como uma estratégia de superação do autoritarismo, do patrimonialismo e das desigualdades sociais (Gadotti, 2014; p.6).

Não há dúvida de que, para que o processo de democratização da educação pública possa ocorrer de maneira satisfatória, é necessário a participação dos alunos, pais de alunos, professores e todos que compõem a comunidade escolar. Lembrando que “não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la” (Paro, 2016; p.33). Segundo Bobbio o princípio para distinguir regimes democráticos e não-democráticos, é a liberdade social e econômica. A participação pode ser compreendida como um processo de vivência que imprime sentido e significado a um grupo ou movimento social, tornando-o protagonista de sua história (Gonh, 2005; p.30).

A participação, em seu sentido pleno, é caracterizada pela mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação, de marginalidade, e reversão desses aspectos pela eliminação de comportamentos individualistas, pela construção de espírito de equipe, visando a efetivação de objetivos sociais e institucionais que são adequadamente entendidos e assumidos por todos (Lück, 2020; p.30).

A Constituição Federal de 1988, no seu Art.206, inciso VI, assegura a gestão democrática do ensino público, na forma da lei (Brasil, 1988). Junto a isso, o Art.14 da Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), deixa a incumbência de definir as normas da gestão democrática do ensino público na Educação, a cargo dos sistemas de ensino, de acordo com suas peculiaridades. A LDB elenca ainda, como princípios equivalentes da gestão democrática a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares (Brasil, 1996).

Com a regulamentação da gestão democrática e seus princípios definidos na LDB começou-se a pensar na criação de políticas públicas visando a implementação dos processos de descentralização e democratização da escola pública, surgindo assim o primeiro PNE, aprovado pela Lei nº 10.172/2001 para o decênio 2001-2010 (Brasil, 2001), que tinha como meta a efetivação da gestão democrática da escola pública.

A meta 19 do PNE compromete-se em assegurar condições no prazo de dois anos para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e a consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio da união para tanto. (Brasil, 2014). Atribui aos estados, Distrito Federal e municípios, o dever de elaborar/adequar seus respectivos planos estaduais, distrital e municipais de Educação com qualidade técnica, participação social e em alinhamento com o PNE. Todavia, é importante destacar que, os PME são políticas influenciadas pelo contexto macro do cenário nacional no contexto do neoliberalismo e pelos contextos micro dos cenários locais, muitas vezes sofrendo interferência da gestão política autoritária nas tomadas de decisões.

Para a implementação da gestão democrática é necessário que existam mecanismos de participação como, Conselhos Municipais de Educação, Conselhos Escolares, Projeto Político Pedagógico. Considera-se importante também a eleição direta para diretores escolares. Embora esta não esteja garantida em nossa legislação, uma vez que o Art. 64 da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) trata somente sobre a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão orientação educação.

Os mecanismos de participação estão presentes nas estratégias do PNE e dos PMEs para o alcance da meta referente a implementação da gestão democrática. Resta saber como estas estratégias estão sendo desenvolvidas nos municípios brasileiros e qual forma de participação está sendo desenvolvida pelos sujeitos participantes do processo de democratização da educação pública. Se o modelo de democracia exercida é verdadeiramente participativo ou procedimental e de baixa intensidade (Santos, 2003; p.53).

A gestão democrática pode ser entendida como “um espaço plural de partilha de poder e negociação de conflitos” Andrade (2005). Sua efetivação depende da valorização da participação de todos que compõe a comunidade escolar. Contudo essa participação não deve ser apenas uma participação como representação e sim com engajamento. Uma vez que “a participação é um princípio que deve permear todos os seguimentos, espaços e momentos da vida escolar e dos processos do sistema de ensino” Lück (2020, p. 63), portanto, precisa ser incentivada. Uma vez que não pode haver democracia sem participação dos cidadãos.

Para a efetivação da gestão democrática a participação não deve ser meramente representativa, mas uma participação como engajamento, que segundo Lück (2020) representa o nível mais pleno de participação, uma vez que ela representa não apenas está presente ou fazer parte, mas oferecer ideias e opiniões, dividir responsabilidades, envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para efetivação das decisões tomadas.

Mendonça (2000) defende a participação como sendo um fenômeno essencial nos processos de gestão democrática da escola e dos processos de ensino. Assim sendo, não haverá efetivação da gestão democrática sem a participação e envolvimento dos sujeitos que compõe a comunidade escolar.

O estado da arte desenvolvido é importante, pois, por meio dele, foi possível perceber que a ainda é necessário o desenvolvimento de novas pesquisas relacionados à temática pesquisada, uma vez que o quantitativo de trabalhos encontrados no período de 2014 à 2020 foi expressivamente pequeno. Vale salientar que este mapeamento corrobora com a escrita da dissertação de Mestrado desta pesquisadora, cuja pesquisa será desenvolvida na região do Alto Sertão do estado Paraíba. Destarte, os resultados apresentados a seguir, corroboram para argumentar acerca da relevância de pesquisar tal temática no contexto local, haja vista que foi localizado apenas uma dissertação de mestrado que trata de gestão democrática e PME neste estado, onde as raízes da gestão política autoritária se afinam e dificultam práticas democráticas, mesmo no âmbito das instituições de ensino.

METODOLOGIA

A metodologia empregada nesta pesquisa foi de ordem qualitativa, do tipo descritiva e analítica seguindo os procedimentos orientados por Romanowski (2002) para uma pesquisa de elaboração do estado da arte: i) definição dos descritores; ii) localização dos bancos de dados; iii) estabelecimento de critérios para a seleção do corpus de análise; iv) levantamento de teses e dissertações catalogadas; v) seleção do material; vi) leitura e elaboração de síntese preliminar; vii) organização de relatório sistematizado e; viii) análise e conclusões preliminares. Este tipo de pesquisa objetiva “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em um determinado campo de conhecimento, utilizando predominantemente fontes de consultas disponíveis na forma de resumos ou catálogos” (Ferreira, 2002, p.258).

As buscas para a construção do presente estudo foram realizadas no dia 22/05/2022 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por ser uma base de dados integradora de conhecimentos que contribui na disseminação do conhecimento nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, reunindo teses e dissertações em uma mesma base de dados (Bumatti, 2015) e no catálogo de teses e dissertações da CAPES no dia 10/06/2022, objetivando identificar a quantidade de trabalhos existentes nos acervos dos respectivos periódicos sobre a gestão democrática da educação e planos municipais de educação, utilizando os descritores “gestão democrática”, Educação” e “Plano municipal” no recorte temporal de 2014 a 2022.

O levantamento apontou 77 publicações na BDTD e 16566 no catálogo de teses e dissertações CAPES. Foram selecionadas publicações cujos objetos de pesquisas tratassem de gestão democrática no âmbito da educação e dos planos municipais de educação. Tendo sido selecionados para análise 20 publicações na BDTD (14 dissertações e 6 teses) e 06 publicações no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (6 dissertações).

Foi realizada a leitura dos títulos, resumos e introduções dos trabalhos selecionados objetivando analisar os objetivos das pesquisas, as principais metodologias utilizadas, os principais teóricos referenciados e os principais resultados apontados por meio das pesquisas realizadas. Tendo em vista tal percurso, de posse do material coletado, bem como dos fundamentos teóricos da pesquisa, utilizou-se os pressupostos da análise de conteúdo na perspectiva de Laurence Bardin (2011), no sentido de estabelecer categorias a despeito da problemática da pesquisa e dos enunciados dos discursos reproduzidos pelas/os protagonistas do estudo proposto.

O QUE APONTAM AS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO BRASIL

Foram identificados 26 trabalhos acerca da temática 20 Dissertações de Mestrado e 6 Teses de Doutorado, totalizando referente a gestão democrática no Brasil. Estes trabalhos foram reunidos em 5 categorias analíticas descritas no quadro 1: i) gestão democrática em contextos diversos; ii) gestão democrática na perspectiva da indicação de diretor escolar; iii) gestão democrática e planos municipais de educação; iv) gestão democrática e projeto político pedagógico das escolas e; v) a outras questões relacionada a democratização da escola pública, como por exemplo, o programa de ações articuladas (PAR) e a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Conforme o quadro abaixo.

Quadro 1: Categorias de análise e agrupamento dos trabalhos encontrados

Eixo Temático	Nº de Trabalhos	Percentual %
Gestão democrática em contextos diversos	11	42,3 %
Gestão democrática e indicação de diretor escolar	1	3,8 %
Gestão democrática e Plano Municipal de Educação	11	42,3%
Gestão democrática e Projeto Político Pedagógico da escola	1	3,8 %
Outros: Programa de ações articuladas e participação dos pais na vida escolar dos filhos.	2	7,6 %

Fonte: Elaborado pela autora

As pesquisas apresentadas nos trabalhos selecionados foram desenvolvidas em 14 estados de diferentes regiões do país, conforme indicado no Quadro 2.

Quadro 2: Trabalhos realizados por estado

Estado	Nº de Trabalhos	Percentual%
--------	-----------------	-------------

São Paulo	5	19,2%
Rio de Janeiro	4	15,3%
Amazonas	1	3,8%
Acre	1	3,8%
Mato Grosso do Sul	3	11,53%
Paraná	1	3,8%
Pará	2	7,6%
Pernambuco	2	7,6%
Rio Grande do Norte	1	3,8%
Bahia	2	7,6%
Paraíba	1	3,8%
Santa Catarina	1	3,8%
Rondônia	1	3,8 %
Rio Grande do Sul	1	3,8%

Fonte: Elaborado pela Autora

As pesquisas se concentram nos estados de São Paulo, onde foram desenvolvidas 19,2% dos trabalhos analisados, seguido pelo estado do Rio de Janeiro (15,3%) e Mato Grosso do Sul (11,53%). Dos 26 trabalhos que foram selecionados para análise, apenas 6 foram desenvolvidos em estados da região Nordeste (23,7%), sendo 1 no estado da Paraíba, 1 no estado do Rio Grande do Norte, 2 no estado de Pernambuco e 2 no estado da Bahia.

Na região Norte do País foram desenvolvidos quatro trabalhos, tendo sido 1 no estado do Acre, 1 no estado do Amazonas e 2 no estado do Pará, o que corresponde a 15,38% das pesquisas realizadas. Na região Sul do País, foram desenvolvidas 3 pesquisas, sendo 1 trabalho no estado do Paraná, 1 no estado de Santa Catarina e 1 no estado do Rio Grande do Sul, o que corresponde a 11,53% das pesquisas realizadas.

Na região Sudeste do país foram desenvolvidos 9 trabalhos, sendo 5 no estado de São Paulo e 4 no estado do Rio de Janeiro. Correspondendo em termos percentuais a 34,61% das pesquisas realizadas. Na região Centro-Oeste apenas no estado de Mato Grosso do Sul foram encontrados trabalhos realizados, sendo um total de 3, o que em termos percentuais correspondem a 11,53% das pesquisas realizadas cujas descrições serão apresentadas no decorrer do artigo.

Em 100% dos trabalhos analisados a metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, por meio de análise documental, levantamento bibliográfico, realização de estudo de caso, realização de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionário. No que se refere ao referencial teórico, os autores mais citados foram, Bobbio, Paro, Dourado, Cury e Saviani.

Quadro 3: Autores mais citados nos trabalhos analisados

Autores	Nº de trabalhos em que foram citados
Bobbio	2
Paro	6
Dourado	8
Cury	2
Saviani	2

Fonte: Elaborado pela a autora.

Para melhor compreensão do estado da arte, segue descrição das pesquisas mapeadas por ordem cronológica de desenvolvimento:

Silva (2014) analisou o processo de implementação dos conselhos escolares na rede municipal de ensino de Magé/RJ, focando no trabalho desenvolvido pelo Departamento de Supervisão Educacional da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC). Por meio da pesquisa foi evidenciado que no município de Magé apresenta pouca experiência de práticas democráticas, em função dos conselhos escolares terem sido instituídos muito recentemente e também em função do contexto político e histórico da referida rede de ensino.

Paz (2015) analisou como se anuncia a gestão democrática da Educação no âmbito dos textos legais que dão sustentação ao sistema municipal de educação e sua efetivação enquanto prática de gestão na educação municipal durante o período de 2009 a 2014. Como resultado o estudo evidenciou que a ampliação, inovação e instalação de processos que viabilizem a elaboração e execução de políticas voltadas para a gestão democrática do ensino público em nível local, não é garantido pela simples criação do sistema municipal de ensino e todo seu aparato legal.

Fernandes (2016) analisou o perfil de atuação dos pais em uma escola da rede estadual de educação de São Paulo, bem como a percepção dos mesmos sobre tal atuação. Os resultados da pesquisa indicaram que a maioria dos pais têm uma percepção positiva em relação ao estudo e não compreendem a real importância da participação na escola do filho, refletimos que a escola necessita estabelecer maiores de comunicação com os pais de modo a informá-los dos acontecimentos na escola e convidá-los e sobretudo, explicar a valorização e a contribuição, pra gradativamente, constituir espaços de discussão.

Farias (2016) analisou a participação social nos processos de elaboração e monitoramento do Plano Municipal de Educação de São Caetano do Sul-SP. Como resultado da pesquisa, sugeriu-se de programas de formação e possibilidades de ação que implementadas, poderão ser estendidas ao acompanhamento das demais metas ou mesmo de planos de outros municípios.

Mendonça (2017) analisou as experiências de gestão democrática em três escolas da rede pública de ensino da cidade de Camaragibe/PE, região metropolitana de Recife, onde a escolha para diretores é feita através de indicação, apontadas pelo Sindicato dos Servidores Municipais como sendo escolas que apresentam avanços referente a práticas de uma gestão participativa. A pesquisa mostrou que a efetivação das práticas democráticas não é inviabilizada pela indicação de diretores, embora a forma de atuação dos mesmos possa influenciar no exercício da sua função e que é indiscutível que a eleição constitui-se na forma mais adequada para romper o clientelismo da relação política e com o autoritarismo quase sempre presente na relação entre Secretaria de Educação, diretores e professores.

Buraki (2017), analisou a forma de efetivação e as contradições existentes referentes à gestão democrática e a atuação do conselho escolar, assim como em qual perspectivas de gestão este órgão colegiado atua e a sua interlocução com o PDDE interativo - mecanismo de ações articuladas do Ministério da educação e Cultura. A pesquisa evidenciou falta de participação e dificuldades em relação a mobilização da comunidade escolar, destacando que a grande maioria dos membros dos conselhos, somente a aprovam as informações e deliberações que já foram tomadas com antecedência pela direção ou pela Secretaria Municipal de Educação.

Cavalcante (2017) analisou as ações de planejamento para o desencadeamento das estratégias e analisa o alinhamento da meta 7 entre o Plano Municipal de Itamarati/AM e o Plano Estadual do Amazonas. A pesquisa detectou a ausência de formação para os profissionais de educação, dificuldades em analisar e realizar a leitura dos indicadores e a inexistência de instrumentos de participação e gestão democrática. Visando as

melhorias na qualidade da educação e a elevação do índice de desenvolvimento da educação básica é proposto um plano de ação.

Terto (2017) analisou as relações intergovernamentais entre a união e o município de Riachuelo/RN no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR), buscando compreender se o inter-relacionamento pactuado no plano foi capaz de fortalecer a gestão democrática na rede de ensino do referido município. Os resultados da pesquisa demonstram que o PAR, se caracteriza como uma política induzida pelo governo central, mesmo tendo sido elaborado de forma colaborativa. O que caracteriza ingerência da União em relação aos demais entes da federação.

Perez (2017) investigou como o gestor escolar compreende seu papel na mediação das ações que ocorrem dentro da escola para a construção de um ambiente democrático e humanizador. Os principais resultados apontaram que a atuação do gestor escolar contribui para a efetivação de um ambiente democrático e humanizador, por meio de ações que possibilitam a descentralização de poder e a participação efetiva de todos que compõem o espaço escolar. Pode-se perceber que a gestão democrática nas escolas pesquisadas ocorre de forma bastante tímida, principalmente no que diz respeito à participação de todos os segmentos.

Camargo (2017) analisou o PAR e suas implicações para a gestão da rede municipal de educação de Barcarema/PA, no período de 2007 a 2014. O estudo evidenciou que o PAR trouxe poucas contribuições para o processo de democratização da gestão educacional do referido município, considerando a forte raiz gerencial e mercadológica que constituiu o plano. Foi destacado também, que os conselhos escolares atuam na perspectiva de controle dos recursos financeiros e que o Conselho de Educação desenvolve suas atividades em alinhamento com os interesses do poder executivo municipal de Barcarema/PA.

Silva (2018) analisa como se dá o processo de gestão democrática em duas escolas, na rede pública municipal de João Pessoa/PB. Como resultado, ressaltou que a maioria dos entrevistados, nas duas escolas investigadas, demonstram conhecimento a respeito da gestão democrática, destacando o mecanismo de participação, eleições diretas para gestor, conselho escolar, conselho de classe, projeto político pedagógico, planejamento pedagógico, assembleia de estudantes e o trabalho coletivo, como elementos importantes na organização da escola. Ainda destacou elementos que comprometem o processo de democratização escolar, a exemplo do conselho escolar, que embora se constitua em instância representativa, apresenta problemas em relação ao processo de escolha dos seus representantes.

Galvão (2018) investigou o processo de formação dos Planos Municipais de Educação de Cabo Frio/RJ e de Arraial do Cabo/RJ, tendo como foco a meta 19 do PNE. Por meio da pesquisa foi possível perceber que a gestão democrática na educação ainda carece de consolidação no Brasil, especialmente em municípios com pouca visibilidade em âmbito nacional, onde ainda encontramos forte cultura patrimonialista e de clientelismo político.

Moreira (2018) analisou o processo de elaboração e concepção do PME de Rio Branco/AC. O estudo indicou que, apesar do PME de Rio Branco ter sido elaborado em outro momento da política brasileira, seu cumprimento desponta num período sombrio do cenário atual, no qual o Brasil parece caminhar no sentido oposto ao de minimizar as diferenças a partir da implementação de políticas públicas de cunho educacional que possam oferecer aos cidadãos oportunidades baseadas nos princípios de valorização, igualdade e equidade.

Conceição (2018) investigou os contextos da agenda e da produção do texto legal do PME de Mesquita/RJ, acerca das concepções de gestão democrática presentes no

documento. Os resultados apontaram baixa participação e ausência de regulamentação da gestão democrática da educação, apesar do prazo já expirando.

Trindade (2018) analisou a difusão do princípio da gestão democrática em escolas públicas municipais de Feira de Santana/BA, discute os mecanismos e/ou instrumentos de difusão, formato e acompanhamento da gestão democrática nas escolas municipais de Feira de Santana e analisa o alinhamento e desdobramento da temática gestão democrática nessas escolas públicas municipais. Os resultados obtidos por meio da pesquisa mostram que nos documentos e legislação educacionais dos sistemas, o princípio da gestão democrática é bem difundido entre eles, mas que existe lacunas e dissipação das informações nos documentos no âmbito da escola. No que se refere a difusão entre documentos-pessoas e pessoas -pessoas, nos segmentos de alunos e funcionários a dissipação é mais acentuada e que é nesse seguimento que o desconhecimento da legislação educacional é mais demonstrado e também que apresentam menos participação na tomada de decisão.

Menegotti (2018) analisou a implementação do PPP da Secretária Municipal De Educação (SMED) de Viamão/RS, em duas escolas da rede municipal, como desafios para gestão democrática. Como resultado, a pesquisa evidenciou que os segmentos da equipe diretora e dos professores apresentam maior participação. Enquanto que os segmentos de alunos, pais e comunidade escolar a participação é menos efetiva. Demonstrando que os espaços de recriação e reinterpretção da política na escola, ainda estão destinadas para aqueles que ocupam espaço de privilégio hierárquico dentro da escola.

Silva (2018) procurou compreender as repercussões do PME na escola a partir da percepção de gestores de unidades escolares da rede pública de ensino dos municípios de Olinda e Recife/PE. A metodologia foi de abordagem qualitativa por meio de revisão bibliográfica e realização de entrevistas semiestruturadas com equipe gestora de quatro escolas dos dois municípios. Como resultado a pesquisa indicou que os gestores escolares enaltecem as práticas democráticas. Mas em suas percepções aparenta existir ambiguidade que os distanciam da ideia de gestão compartilhada.

Benicasa (2019) analisou as possíveis implicações do processo de elaboração do PME de Marília/SP na gestão da educação municipal. Seus resultados apontam que o PME não faz distinção entre constituições democráticas e outorgadas, deste modo, o PME não é um instrumento exclusivo da constituição democrática e limita a autonomia municipal. Benicasa aponta ainda a falta de correspondência entre a previsão constitucional do PNE e sua elaboração efetiva e que o atual PME de Marília/SP se traduz tanto em ampliação quanto em redução da gestão democrática municipal.

Silva (2019) analisou o Plano Municipal de Dourados-MS (2015-2025) em relação à meta 19, que trata dos imperativos condizentes ao princípio de gestão democrática da educação. O resultado da pesquisa apontou a descontinuidade de políticas educacionais, carência de formação continuada para os trabalhadores da educação, a atuação de órgãos colegiados e a participação dos sujeitos da escola como desafios para a gestão democrática da educação no município pesquisado.

Silva (2019) investigou a gestão escolar e os processos democráticos na visão dos professores, dos gestores e de pais de alunos, buscando compreender o sentido e o significado de democracia na escola do campo. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a gestão democrática na escola do campo, ainda necessita avançar no contexto democrático.

Oliveira (2019) procurou identificar os municípios paulistas que contrataram assessorias privadas para a elaboração de seus PME e os atores envolvidos. Procurou ainda discutir como se deu a organização e condução deste processo no âmbito municipal

e busca avaliar se houve falhas no federalismo de colaboração que levaram os municípios a contratar tais serviços. Com base na pesquisa conclui-se que os municípios estruturalmente e economicamente fragilizados foram induzidos pelo atual modelo de planificação da educação brasileira, resultado de disputas e reivindicações históricas, construídos em um contexto de predominância internacional do capital financeiro, associada a assistência técnica pública insuficiente, a contratarem serviços privados para elaboração dos seus PMEs. O que prejudicou o desenvolvimento da educação pública-estatal com qualidade, na prática da legislação.

Bonfante (2019) procurou compreender as perspectivas de gestão democrática expressa na resolução nº 4/2010 e as leis municipais de Criciúmas/SC e analisa os planos de gestão e as perspectivas de gestão democrática expressas nos documentos e nos planos de gestão a partir da visão socio-crítica das políticas públicas que envolvem a democratização da educação. Os resultados apresentados demonstraram que as candidatas eleitas indicaram em seus planos de trabalho a gestão democrática como concepção. Mas na perspectiva da representatividade. Porém o equilíbrio entre a gestão democrática representativa e participativa estejam pautados nos documentos oficiais.

Araújo (2019) procurou explicitar a agenda e o contexto que influenciaram a aprovação do PME no município de Petrópolis/RJ e o lugar da gestão democrática nesse processo. Os resultados apontam para o que configura-se como caos normativo, materializado pela falta de diálogo entre as legislações municipais, bem como pela ausência regulamentação da gestão democrática após a aprovação do PME.

Oliveira (2020) analisou a regulamentação da gestão democrática da educação pública nos municípios da região Cone-Sul/MS no contexto dos planos Municipais de educação. Os dados da pesquisa evidenciaram que historicamente o planejamento das políticas educacionais no Brasil encontra-se em disputa por diferentes concepções de Estado, Democracia e educação. Apontam poucos avanços em relação a regulamentação da gestão democrática nos municípios pesquisados.

Soares (2021) buscou desvelar as implicações da relação público privado na educação no município de Ji-Paraná no estado de Rondônia, no período de 2015-a 2019, a partir da parceria firmada com o instituto Airton Sena (IAS). Como resultado da pesquisa, foi ressaltado que a parceria gerou obstáculos para a efetivação da gestão democrática na perspectiva da emancipação, que o acesso ao cargo de diretor continua sendo por meio de indicação do chefe do executivo e que a prática de gestão é gerencial, assumindo socialmente e no plano político ideológico a função de construção do modelo hegemônico da classe burguesa.

Evangelista (2022) investigou a política de gestão democrática nas escolas públicas municipais da cidade de Juazeiro- BA. A autora enfatiza que as leis da política de gestão escolar democrática desconsideram a orientação do estatuto do magistério público, seguindo os modelos dos princípios da nova gestão pública presentes na legislação baiana e nacional com a escolha de dirigentes escolares associados a critérios técnicos de mérito e desempenho. Evangelista evidenciou que a escolha de dirigentes nas 134 instituições educativas do município de Juazeiro-BA foi garantida à comunidade escolar, por meio da legislação referente a gestão escolar democrática, mas ressalta que existe fragilidades referente ao poder de participação e de decisão dessas comunidades na prática da gestão escolar. No que se refere aos conselhos escolares, apesar de presentes na maioria das escolas, estão distantes das expectativas de representatividade, da descentralização e da autonomia escolar. Destaca ainda que, os mecanismos institucionais no município em questão parecem ser mais formais do que efetivamente colaborativo. Podendo indicar que a forma de distribuição poder de decisão no interior da escola, é ainda desigual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou analisar a produção acadêmica acerca da gestão democrática nos Planos Municipais de Educação, bem como os modos de implementação no período compreendido entre 2014 e 2022, desenvolvidas em Programas de Pós-graduação no Brasil. Com base na análise dos dados apresentados nos trabalhos selecionados na revisão de literatura empreendida, foi possível perceber que a temática é recorrente nas pesquisas dos programas de Pós- graduação no Brasil, principalmente em linhas de pesquisa voltadas para as políticas educacionais. Todavia, foram localizadas apenas três pesquisas desenvolvidas nos últimos três anos.

Evidencia-se, a partir da análise, que a indicação de diretores e as ações por eles desenvolvidas são relevantes para o processo de democratização e humanização do ambiente escolar e que a eleição direta para escolha de dirigentes escolares, por si só não garante a democratização. Porém, favorece o processo democratizante, uma vez que se entende que o diretor que não sendo indicado pelo poder executivo municipal tem mais autonomia e liberdade para desenvolver o seu trabalho na escola sem interferência do clientelismo político que permeiam as escolas dificultando a efetivação da gestão democrática de maneira plena.

Evidencia-se também, que existem políticas de implementação da gestão democrática da educação pública a exemplo dos PME que também contempla a gestão democrática. Contudo, é evidenciado que ainda há problemas em relação a efetivação da mesma no contexto das escolas, principalmente no que se refere à participação da comunidade escolar, sobretudo dos segmentos de pais de alunos que não compreendem a real importância da participação nas tomadas de decisões e em relação a participação dos mesmos na discussão e elaboração do PPP das unidades escolares que apresentam maior participação dos segmentos de professores e equipe gestora das escolas. Sobretudo no que se refere ao processo de descentralização e a partilha de poder no interior das instituições educacionais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, de Maria Edgleuma. **Gestão democrática na escola pública: Um estudo em escolas do município de Juazeiro do Norte-CE.** Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2005.

ARAÚJO, Felipe de Sousa. **A agenda de elaboração de plano municipal de educação de Petrópolis (RJ): perspectivas sobre a gestão democrática.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro -UFRJ, Rio de Janeiro 2019.

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

BRUMATTI, Josimara Dias. A contribuição da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações na disseminação do conhecimento nas áreas de Humanas e Sociais. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 11, n. 1, p. 66-77, 2015.

BENICASA, Everton Ishiki. **Elaboração do Plano Municipal de Educação de Marília como elemento para a gestão democrática.** Dissertação (mestrado) -Universidade Estadual Paulista (UNESP)Faculdade de Filosofia e Ciências. 2019.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo e Sociedade: Fragmentos de um dicionário Político**. São Paulo, Paz e Terra Ltda, 2020.

BONFANTE, Juliana Gaspar Colombo. **Gestão democrática em escolas públicas de um município catarinense: análise dos planos de gestão da eleição 2017/2018**
Dissertação (Mestrado)-Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em educação, UNESC-Santa Catarina,2019.

BURAKI, Gislaine. **A gestão democrática e os conselhos escolares na rede pública municipal de Cascavel- PR: Implantação, limites e Possibilidades**. Dissertação (mestrado)-Universidade Estadual do Oeste do Paraná.2017

CAMARGO, Maria Dayse Henrique de. **O plano de ações articuladas e suas implicações para gestão democrática da rede municipal de educação de Barcarama -PA**. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências de educação – UFPA, Belém 2017.

CAVALCANTE, Libânio João. **Plano Municipal de Educação do município de Itamarati/AM: Uma análise da meta 7 e seu alinhamento com o PEE/AM**.
Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Juiz de Fora (programa de Pós-graduação) -UFJF; Juiz de Fora 2017.

CONCEÇÃO, Jefferson Willian Silva da. **Gestão democrática da educação em Mesquita (RJ): os percursos para a aprovação do Plano Municipal de Educação (2015) / Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.**

EVANGELISTA, Mary Adriana dos Santos. **A política de gestão democrática nas escolas públicas municipais da cidade de Juazeiro-BA: da legislação à distribuição de poder (2009-2019)** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação- UFBA- Salvador, 2022.

FARIAS, Júlio Augusto da Fonseca Costa. **Ações participativas na elaboração e no monitoramento do PME de São Caetano do Sul-SP**. Dissertação (Mestrado profissional)- Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, Juiz de Fora,2016.

FERNANDES, Belão Tamires Pâmela. **A gestão democrática em uma escola pública: o perfil de participação dos pais e suas percepções sobre a mesma**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual Paulista, UNESP, Presidente Prudente-SP, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular**. 2014

GALVÃO, Valle Simone. **Gestão democrática e região dos Lagos (RJ): dois planos municipais de educação**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação- UFJR, Rio de Janeiro, 2016.Disponível em:

GOHN, Maria da Glória. **O Protagonismo da Sociedade Civil: Movimentos Sociais, ONGs e redes solidárias**. São Paulo, Cortez, 2005.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis-RJ, Vozes, 2020.

MENDONÇA, Alessandra Paulina de. **Indicação para diretores: é possível haver experiência de gestão democrática? Uma análise da rede municipal de ensino em Camaragibe -PE.** Dissertação (Mestrado em educação) -Universidade Federal de Pernambuco, programa de Pós-graduação em educação- UFPE, Recife, 2017.

MENEGOTTI, Eliane. **A implementação do projeto político pedagógico no âmbito do Sistema Municipal de ensino de Viamão: desafios da gestão democrática.** Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, programa de Pós -graduação em educação, EFRGS, Porto Alegre, 2018.

MOREIRA, Galvão Luce Ana. **O Plano Municipal de Educação do município de Rio Branco/Acre como planejamento de políticas públicas no decênio 2015-2025: um estudo de processo de elaboração e concepção.** Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal do Acre, programa de Pós-graduação em educação, UFAC, Rio Branco, 2018

OLIVEIRA, David dos Santos. **Serviços privados na elaboração de planos municipais de Educação.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo- UNIFSP, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, Marli Dos Santos. **Dos planos municipais de educação à gestão democrática da educação pública: estudo de municípios Sul-mato-grossense.** Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, programa de Pós-graduação- UFMS, Mato do Sul, 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública.** 4, ed-São Paulo: Cortez, 2016.

PEREZ, Antunes Luciana. **O gestor escolar e os desafios para a efetivação da gestão democrática na escola.** Dissertação (mestrado)- Universidade Cidade de São Paulo, programa de Pós-graduação em educação, UNICID, São Paulo, 2017.

PAZ, Oliveira Vanilson. **Institucionalização da gestão democrática da educação como política pública no sistema municipal de ensino de Igarapé-Açu, Pará.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, programa de Pós-graduação em educação, Belém, 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90.** Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SILVA, Alex Vieira da. **O Plano municipal de educação e sua repercussão em escolas públicas de Recife e Olinda.** Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Pernambuco, programa de Pós- graduação em educação, UFPE, Recife, 2018.

SILVA, Jéssica Nogueira. **Gestão escolar na escola do campo: sentidos e significados da democracia na escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-graduação em educação- UFMS, Campo Grande, 2019.

SILVA, Kátia Valéria Ataíde e. **Gestão democrática escolar: uma experiência em duas escolas públicas na rede municipal de João Pessoa- PB.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós- graduação em educação-UFPB, João pessoa, 2018.

SILVA, Nilson Francisco da. **O Plano Municipal de Educação de Dourados, MS/ 2015/2025: Desafios e perspectivas à implementação da gestão democrática da educação.** Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal da Grande Dourado -UFGD, Dourado, 2019.

SILVA, Alba Valéria Baensi. **O processo de Implementação dos Conselhos Escolares na rede Municipal de ensino de Magé/RJ: Caminhos para a democracia na escola.** Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora/CAED. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública 2014

SOARES, Lopes Gilson. **As implicações da relação público-privada na educação em JI-Paraná/ Rondônia (2015-2019).** Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-graduação em educação, UFMS, campo Grande, 2021

SOUSA, Joana Dark Andrade. **O plano municipal de educação no contexto de município de pequeno porte do Alto- Sertão Paraibano.** Limites e possibilidades da participação democrática. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade federal da Paraíba- UFPB, Paraíba, 2018

TERTO, Cunha Daniela. **Relações intergovernamentais e o fortalecimento da gestão educacional no sistema municipal de educação.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN, Natal, 2017.

TRINDADE, Rosália, da Paixão. **Gestão democrática na escola: percursos e percalços para sua difusão.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, 2018.

HOMO FABER E ANIMAL LABORANS: UM ESTUDO SOBRE AS DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE O TRABALHO HUMANO E ANIMAL.

Cláudio Roberto de Matos , Luciano Marcos Curi

Resumo: Este estudo investiga as semelhanças e diferenças entre o trabalho humano e animal, explorando os conceitos de *Homo faber* e animal *laborans* para compreender suas implicações na Educação Profissional Tecnológica. A pesquisa tem abordagem qualitativa e explicativa, baseada em revisão bibliográfica fundamentada em autores como Karl Marx, Hannah Arendt e Maurice Maeterlinck. O objetivo é desenvolver um produto educacional para professores e estudantes, promovendo reflexões sobre trabalho, educação e natureza. O produto educacional é um ebook com comparação entre o trabalho humano e animal, que possa colaborar para o melhor entendimento e compreensão do trabalho humano. O produto educacional torna a pesquisa aplicada, permite a compreensão de teorias e conceitos aprendidos de forma prática, consolidando o aprendizado crítico sobre o trabalho humano e animal. A análise destaca diferenças entre as formas de trabalho. Os resultados demonstram que essa comparação amplia a compreensão do mundo do trabalho, possibilitando um diálogos.

Palavras-chave Trabalho. Trabalho animal. Hominização. Educação profissional. Animais sociais.

C. R. Matos (<http://lattes.cnpq.br/6939883617360102>).

L. M. Curi (<http://lattes.cnpq.br/6230715943028936>)

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 7)” publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo investigar as semelhanças e diferenças entre o trabalho humano e animal, dialogando com as concepções de *Homo faber* e *Animal laborans*, propostas por filósofos como Henri Bergson e Hannah Arendt. A relevância dessa pesquisa está na lacuna existente na Educação Profissional Tecnológica (EPT) sobre a relação entre trabalho humano e animal. Este estudo visa preencher essa ausência ao proporcionar uma reflexão acadêmica sobre como os animais também trabalham e colaboram para a produção de riqueza no mundo capitalista.

A expressão *Homo faber*, cunhada por Bergson, caracteriza o ser humano como produtor de ferramentas e bens duráveis, enquanto o conceito de *Animal laborans*, apresentado por Arendt, define o ser humano focado na sobrevivência e no consumo imediato. A comparação entre essas categorias permite explorar aspectos fundamentais do trabalho humano em sua complexidade histórica e social.

A metodologia utilizada baseia-se em pesquisa bibliográfica e análise documental, buscando referências teóricas essenciais para a compreensão do tema. Os resultados esperados incluem a elaboração de um produto educacional, na forma de ebook paradidático, que será disponibilizado para professores e alunos da EPT, contribuindo para o ensino crítico sobre o mundo do trabalho.

DESENVOLVIMENTO

O interesse por este projeto surgiu ao fazer a disciplina de Educação e Trabalho no curso do Mestrado Profissional em Educação Tecnológica (MPET), como aluno especial, ministrada pelo professor Doutor Luciano Marcos Curi.

Este estudo está inserido na Linha III de pesquisa, intitulada pela Gestão das Organizações e Políticas Públicas para a Educação Tecnológica e Profissional, que compreende o estudo e análise do impacto das políticas públicas na gestão das organizações que atuam na Educação Tecnológica e Profissional. Esta linha de pesquisa é fundamental para compreender como as políticas públicas e a gestão organizacional podem melhorar a qualidade e a acessibilidade da Educação Tecnológica e Profissional. O presente estudo está inserido nesta linha de pesquisa e é importante porque preenche uma lacuna existente na Educação Profissional Tecnológica (EPT), a História do trabalho humano e animal, em que deverá pesquisar a comparação entre trabalho humano e animal, tornando disponível para professores e estudantes da Educação Tecnológica uma oportunidade de entendimento sobre o trabalho animal, que possa colaborar para a melhor compreensão do trabalho humano.

Este projeto, intitulado “*Homo faber e Animal Laborans: um estudo sobre as diferenças e semelhanças*” entre o trabalho humano e animal”, visa pesquisar e promover o diálogo entre o trabalho humano e animal e também compreender os conceitos de Trabalho e desenvolver uma comparação baseada no estado da arte em relação às semelhanças e diferenças entre eles. O estudo sobre o trabalho animal deverá servir de reflexão e contribuir para a compreensão do trabalho humano.

A expressão *Homo faber* foi criada pelo filósofo Henri Bergson (2006, p. 95), ele a utiliza para definir o ser humano como um ser que fabrica, destacando sua capacidade de criar objetos e, ao mesmo tempo, transformar a si próprio por meio da interação com suas

criações. Essa habilidade de fabricar não se limita à produção material, mas também abrange a criação de ideias e valores, que são compartilhados com outros, gerando uma inteligência coletiva em constante evolução. Nesse processo, o ser humano desenvolve-se e transforma-se em resposta às demandas do ambiente e às interações sociais.

Ainda segundo Bergson, mesmo nos casos em que indivíduos cometem enganos ao tentar resolver problemas, como exemplificado pelos filósofos, esses erros não invalidam o esforço intelectual ou a contribuição coletiva. Pelo contrário, outros filósofos podem corrigir esses equívocos, destacando a importância da continuidade e da determinação no processo de construção do conhecimento humano. Assim, tanto o *Homo faber* quanto o *Homo sapiens* representam facetas complementares da humanidade, que une a criatividade prática à reflexão teórica para superar desafios e promover o avanço da sociedade.

A expressão *Animal laborans* foi criada pela filósofa Hannah Arendt no livro chamado “A condição humana”, ela constrói uma relação de interdependência entre *Homo faber* e *Homo laborans*:

Os mesmos instrumentos que apenas aliviam a carga e mecanizam o labor do animal laborans são projetados e inventados pelo homo faber para a construção de um mundo feito de coisas; a conveniência e a precisão desses instrumentos são ditadas pelos fins ‘objetivos’ que ele inventa a seu bel-prazer, e não por necessidades ou carências subjetivas. Instrumentos e ferramentas são objetos tão intensamente mundanos que chegam a servir de critérios para a classificação de civilizações inteiras. Mas esse caráter mundano nunca é tão evidente como quando eles são usados nos processos do labor, nos quais constituem realmente as únicas coisas tangíveis que sobrevivem ao labor e ao próprio processo de consumo. Portanto, para o animal laborans, sujeito aos processos devoradores da vida e constantemente ocupado com eles, a durabilidade e a estabilidade do mundo são basicamente representadas pelos instrumentos e ferramentas que utiliza; e, numa sociedade de operários, os instrumentos podem perfeitamente assumir caráter ou função mais que meramente instrumental.” (Arendt, 2007, p. 157)

Hannah Arendt (2007) explora o conceito de *animal laborans* como o ser humano cuja principal ocupação é o labor, ou seja, as atividades associadas às necessidades biológicas de sobrevivência. Para Arendt, o *animal laborans* está inserido em um ciclo contínuo de produção e consumo, sendo suas atividades direcionadas a satisfazer as demandas imediatas da vida, como alimentação e abrigo.

Na visão de Arendt, o *animal laborans* representa uma condição humana que se aproxima dos aspectos biológicos da existência, quase indistinguível das atividades instintivas presentes no reino animal, como observado nas abelhas de Maeterlinck (1983, p. 52). As abelhas trabalham incessantemente para manter a colmeia. Embora, enquanto as abelhas trabalham segundo uma programação genética fixa, o *animal laborans* também carrega o potencial de transcender essa condição por meio do pensamento e da ação política, mesmo que frequentemente esteja preso ao ciclo vital básico.

As expressões *Homo faber* e *animal laborans* serão utilizadas nesta pesquisa como fontes de conceitos básicos para a comparação entre o trabalho humano e animal. O termo *Homo faber* para a condição de fabricar ferramentas e resolver problemas de forma coletiva e o termo *Homo laborans* que na condição humana de consumo o qual se assemelha ao comportamento animal de uso de material por instinto como os animais trabalham suas necessidades diárias de sobrevivência.

A pesquisa atual será realizada com pesquisa bibliográfica em busca de compreensão sobre as diferentes formas de Trabalho humano e animal. A execução da pesquisa deverá ocorrer com a aplicação do produto educacional que passará por

avaliação de professores especialistas do Ensino Profissional Tecnológico, e posteriormente testado em sala de aula com estudantes, à procura de resolver o problema da inclusão da investigação sobre o trabalho animal, suas semelhanças e diferenças com o Trabalho humano. O Mundo do Trabalho é amplo e complexo e desde os primórdios da pré-história humana diversos animais foram domesticados e trazidos para a tarefa do trabalho em prol do homem. Antes disso, a própria natureza já tinha produzido animais que trabalhavam e construíam sua subsistência.

Sendo assim, o presente trabalho terá a finalidade de pesquisar e comparar as formas de trabalho humano e animal em busca de sanar uma lacuna da EPT, a ausência de pesquisas comparativas que retratam a importância do trabalho animal em conjunto ao trabalho humano porque buscam juntos a sobrevivência, sendo os animais não reconhecidos por sua importância na cadeia de desenvolvimento ecológica (natureza) e capitalista (cultura e sociedade).

Portanto, a relação entre trabalho humano e animal será realizada para melhorar a compreensão do Trabalho Humano por meio da investigação sobre o trabalho animal, as Ciências da Natureza e Humanas proporcionaram a elaboração de explicações menos fragmentadas para solucionar o problema de pesquisa: Por que o trabalho animal não é abordado na Educação Profissional? O problema em questão está intimamente relacionado às diferentes abordagens das disciplinas de Biologia e História, essa nova abordagem envolve e propõe o diálogo entre o pesquisador e as pesquisas realizadas. O fator preponderante corresponde ao entendimento entre o trabalho, a natureza e a cultura.

Para exemplificar uma pequena porção desse estudo que deverá elevar à discussão entre trabalho, educação, natureza e cultura, em uma das obras que servirá como fonte de comparação e reflexão sobre a sociedade humana e sociedade de abelhas, Maurice Maeterlinck, no seu clássico ensaio “A Vida das Abelhas”, explora a sociedade desses insetos e, por meio de metáforas, faz uma comparação com a sociedade humana:

O seu povo (abelhas operárias) serve-a (abelha-rainha) e a venera não se esquecendo de que não é à sua pessoa que ele se submete, mas à missão que ela cumpre e aos destinos que representa" (Maeterlinck, 2004, p. 52).

Existe uma república humana assim? As abelhas são animais sociais e se dividem em castas, as abelhas-rainhas representam as fêmeas reprodutoras da colmeia, e com esforços no cumprimento da tarefa genética dirige seu grupo às abelhas operárias e zangões. As abelhas estabelecem uma relação de reciprocidade em busca da sobrevivência da espécie.

Nessa perspectiva, Maeterlinck destaca a ambivalência da abelha: ela é selvagem em estado doméstico com sua picada temida e doméstica em estado selvagem que produz mel mesmo sem apicultura. Essa dualidade reflete a complexidade da relação entre natureza e cultura. Essa comparação sugere que, assim como as abelhas servem à programação genética que representam, uma república humana também deveria se concentrar em objetivos maiores e no bem comum, em vez de se submeter apenas aos interesses pessoais. A harmonia, o trabalho em equipe e a dedicação ao propósito coletivo são valores que podemos aprender com esses pequenos insetos.

Desse modo o presente estudo que tem por finalidade o entendimento do objeto de pesquisa, a comparação entre o Trabalho Humano e animal, deverá levar à reflexão sobre evidências de como o trabalho humano esteve relacionado à Educação e serviu de exploração da classe menos favorecida e desafortunados, gerando riqueza e desigualdades ao longo da história humana, como também permitiu o desenvolvimento humano de técnicas de melhoramento de qualidade de vida. Levantar aspectos da visão dos propósitos da Educação Profissional Tecnológica (EPT), especialmente da educação

politécnica. No contexto atual a Politécnica valoriza a formação integral do indivíduo, estudante, profissional da educação, gestor de empresas e de qualquer relação com o mundo do Trabalho. Dar oportunidades de reflexão e combinar conhecimentos teóricos e práticos, que por meio de um Produto Educacional em formato didático possa circular na internet e nas redes sociais e educacionais permitindo a compreensão sobre a relação entre o trabalho humano, trabalho animal e educação tecnológica.

A interdependência e necessidade de organização do pensamento entre Trabalho e Educação, o trabalho animal pode colaborar para a compreensão do Trabalho Humano, já que ambos necessitam extrair da natureza as fontes de matéria-prima para a existência, seja humana e animal. A partir dessa visão que abrange o desenvolvimento da coletividade na humanidade, segue mais um exemplo de discussão que fortalece o tema desta pesquisa:

O trabalho em coletividade é obra dos humanos e também dos animais, mas a coletividade humana é determinada por intenções que são bastante compreendidas nas obras de Hannah Arendt, *A condição Humana* (2000). A filósofa-política manifestou conceitos que nesta pesquisa são pertinentes sobre o referido estudo. Ela aborda os termos labor, trabalho e ação. Esses elementos compõem-se de semelhanças e diferenças entre o animal não-humano e humano. O labor corresponde ao biológico, as necessidades vitais de funcionamento do organismo. O trabalho se refere ao ato de transformar o recurso da natureza em objeto que por si não existia antes. E a ação retrata a relação de manifestação de compartilhar o objeto conhecido e a partir dele trazer à tona uma referência de intenção política, cultural e econômica.

O termo *Homo faber*, segundo as ideias de Hannah Arendt:

Do ponto de vista do *homo faber*, inteiramente dependente dos instrumentos primordiais que são as suas mãos, o homem é, como disse Benjamim Franklin, um ‘fazedor de utensílios’. (Arendt, 2000, p. 157)

A citação de Arendt reafirma o que Henri Bergson (2006, p.95) já havia construído sobre a explicação do homem fabricante de ferramentas. Para dar um destaque de princípio à retomada da discussão sobre os conceitos de *Homo faber* e *animal laborans*, em relação ao texto de Hannah Arendt, perguntamos: Qual a relação entre o objeto produzido pelo homem e sua própria espécie? O objeto em sua função reflete a resolução de problemas como um instrumento? Ou pode ser um objeto apenas produzido e colocado para o consumo, de modo que o mesmo homem que o cria o torna diferente daquele mesmo homem que o fabrica e reproduz? Seria possível o homem que fabrica se encontrar na mesma condição do homem que o cria, sem ao menos o reconhecê-lo depois de pronto? Os animais não-humanos que trabalham em sociedade, como as abelhas de Maeterlinck, também se encontram na mesma condição do *animal laborans*? Estas questões implicam em uma condição de pensamento Arendtiano sobre o processo de Educação e Trabalho.

Hannah Arendt, em sua obra “*A Condição Humana*”, explora profundamente a relação entre o homem e os objetos que ele produz, a relação entre o objeto produzido pelo homem e sua própria espécie. Arendt distingue entre o *homo faber*, o homem que cria, e o *animal laborans*, o homem que trabalha. O *homo faber* cria objetos duráveis que compõem o mundo humano, enquanto o *animal laborans* está internalizado na produção e consumo de bens necessários para a sobrevivência. Para o *homo faber*, os objetos são instrumentos que refletem a resolução de problemas e a capacidade humana de criar e transformar o mundo. Esses objetos são projetados com um propósito específico e são uma extensão da habilidade humana de fabricar e construir. Na sociedade moderna, muitos objetos são produzidos para consumo imediato, como por exemplo, alimentos industrializados, bebidas, enlatados, garrafas de água, pratos e copos de plásticos, itens

de higiene como lenços umedecidos, eletrônicos de curta vida útil o que os torna efêmeros e descartáveis. Isso contrasta com os objetos duráveis criados pelo *homo faber*, que têm uma existência mais longa e contribuem para a estabilidade do mundo humano.

O *homo faber* e o *animal laborans* representam duas facetas diferentes da ação. O *homo faber* cria objetos duráveis e está envolvido na construção do mundo, enquanto o *animal laborans* está focado na produção de bens para consumo imediato. Essa distinção pode levar a uma desconexão entre o criador e o consumidor. É possível que o *animal laborans* não reconheça o objeto produzido pelo *Homo faber* como algo significativo, pois os objetos de consumo imediato não têm a mesma durabilidade e importância que os objetos criados para durar. Essa desconexão pode levar a uma alienação entre o criador e o consumidor.

O conceito de *Homo faber* e sua relação com o trabalho, segundo Bergson:

Se pudéssemos nos despir de todo orgulho, se, para definir nossa espécie, nos ativéssemos estritamente ao que a história e a pré-história nos apresentam como a característica constante do homem e da inteligência, talvez não disséssemos *Homo sapiens*, mas *Homo faber*. Em conclusão, a inteligência, encarada no que parece ser o seu empenho original, é a faculdade de fabricar objetos artificiais, sobretudo ferramentas para fazer ferramentas e de diversificar ao infinito a fabricação delas. (Bergson, 1979, p. 178-179)

O termo *faber* é formativo da condição do homem, de se fazer homem pelo Trabalho, pela relação social que se completa com outros homens, por sua própria transformação e pela transformação do mundo. A definição de Trabalho em relação à humanidade no livro de Karl Marx intitulado O Capital diz que:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (Marx, 1996, p.297).

O velho ditado diz, “O trabalho enobrece o homem”, os conceitos de Marx manifestam a ideia de construção da humanidade a partir do Trabalho Humano. O homem produz o seu mundo a partir da transformação da natureza, essa relação entre o homem e natureza também produz a humanização do ser, ele se educa quando estabelece uma relação de construção de ferramentas e compartilha a objetivação com seus semelhantes.

As ideias de Maeterlinck sobre as abelhas, o fato de serem animais sociais, trabalham na produção de um produto e a forma com que articulam o seu produto está relacionado com os seus projetos de vida que estão assegurados em suas formas de programação genéticas e instintivas. Diferente dos propósitos humanos as abelhas têm o tempo de convergir o seu trabalho em necessidades básicas de sobrevivência. E o *animal laborans*? Como se apresenta nesta comparação?

A pesquisa buscará propor uma reconstituição histórica sobre o Trabalho humano, conceituar e consolidar ideias sobre a filosofia e a sociologia do Trabalho, da pré-história até o momento atual.

Seguindo o raciocínio histórico do Trabalho, Friederich Engels em seu texto “O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem” (1876), expressa as ideias de Darwin implantando um conjunto relacionado à evolução em que o ancestral humano peludo de aparência simiesca deu o primeiro passo de mudança rumo à estrutura do corpo, que daria início à criação das primeiras formas rudimentares de transformação da natureza em prol de seus interesses, o símio em questão sofrera mudança radical em sua estrutura corporal, lhe permitindo segurar objetos e não mais ficar somente sobre as árvores.

A pesquisa deverá tratar de conceitos e também consolidar ideias sobre o Trabalho Animal na Natureza de forma coletiva, o Trabalho Animal na Natureza de forma Individual e o Trabalho Animal Doméstico. A condição criativa da representação do trabalho exercido pelos animais, já que é citado por Marx como instinto, programação essa que hoje pode ser compreendida como genética. O trabalho animal deverá abordar o significado característico do termo, sua determinação, origem e busca por bibliografias que se empenham na proposta de animais que trabalham, que podem aprender, criar e manter a sabedoria adquirida para as próximas gerações (João de barro, aranhas, abelhas, lobos, formigas, e até animais que trabalham para o ser humano).

A comparação entre Trabalho Humano e animal, a Natureza e Cultura no Trabalho, semelhanças entre Trabalho Humano e Trabalho Animal e diferenças entre Trabalho Humano e Animal, cita Marx (1996):

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animais [tierartig], do trabalho. Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda não se desvincilhou de sua forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. (Marx, 1996, p. 327)

O animal humano e não-humano uma sequência da ontologia humana que se desmembraram na interface evolutiva, o Homo por sua vez agarrado às modificações de sua natureza social de racionalidade, se coloca na condição de fragmentar os recursos na forma de Trabalho para que pudesse romper o poder da natureza e transformá-lo junto a si mesmo em seu próprio domínio. Isso remete à ideia de divisão do trabalho, pois implica uma organização das tarefas de forma que diferentes indivíduos ou grupos se especializam em distintas atividades. A racionalidade o coloca como modelo de espécie superior em contraste com a própria natureza de onde se materializou como homem, o faber humano. A ideia de fragmentar os recursos em formas de trabalho remete à análise de Marx sobre como o trabalho é distribuído para atender às necessidades de produção e acumulação capitalista. Contudo, ele aponta que, no capitalismo, essa organização do trabalho geralmente promove a exploração e a alienação dos trabalhadores, uma vez que eles perdem o controle sobre os produtos que criam e sobre o próprio processo produtivo.

O pesquisador de comportamento animal Niko Tinbergen, em seu livro Comportamento Animal (1971, p. 69), relata as fascinantes características adaptativas do esgana-gato (*Gasterosteus aculeatus*), um peixe cuja interação com o meio ambiente

exemplifica um equilíbrio entre constituição biológica e transformação do entorno. Tinbergen descreve como esse vertebrado utiliza sua "ontologia natural" para atender às suas necessidades de sobrevivência, empregando os recursos disponíveis na natureza de forma engenhosa. Na sua manifestação animalesca de ser também um "faber", o esgana-gato modifica seu ambiente, utilizando fatores como a temperatura da água e a luz, enquanto simultaneamente recompõe sua própria natureza.

Com a mudança das estações, do inverno para a primavera, os raios luminosos ativam um processo de transformação no macho do esgana-gato, que altera sua aparência para se destacar durante o período reprodutivo. Essa mudança metabólica, impulsionada pelas condições ambientais, fornece ao macho uma coloração vibrante que inicialmente poderia passar despercebida junto ao cardume de fêmeas, mas que, ao contrário, o torna um agente dominante em seu habitat. Sua transformação é profundamente vinculada à capacidade de extrair e converter energia do ambiente natural, permitindo-lhe realizar uma série de comportamentos vitais: produzir o ninho, sintetizar hormônios, realizar o acasalamento e proteger os descendentes.

Por outro lado, ao observar o comportamento do esgana-gato, percebe-se sua capacidade de transformar a natureza em benefício próprio, enquanto se reconstrói como ser que transforma a natureza para a sua existência, confronta com sua forma e a forma da natureza que é sempre interrompida em ciclos periódicos climáticos, usa sua criatividade genética para atrair o gênero oposto ao acasalamento e recomeçar um novo ciclo. É uma forma de ser adaptado, contextualizada na sua necessidade de construir e reconstruir a vida de forma primitiva, mas transformadora da energia latente da Terra. Se mantém vivo com parte do recurso e é reconhecido por suas transformações no mesmo ciclo da natureza, porque consome somente o que é necessário para sua existência, sem acumular o mínimo de reservas, a não ser a da gordura acumulada em tecido adiposo para o próximo inverno que se encontra na periodicidade da Terra.

O fato dos humanos na teia da vida considerados como *faber*, permite que sejam capazes de extrair o poder da energia da natureza que representa um símbolo de construção de sua materialização, e que junto a todos seres animados ou inanimados estão no mesmo barco que viaja a eternidade de um ciclo. Assim como no *Homo faber* ou no animal-não humano, estabelece-se uma relação de interdependência, uma simbiose de significados que reflete o princípio de viver juntos.

O trabalho é uma atividade distintamente humana, caracterizada pela capacidade do homem de modificar a natureza ao seu redor e, simultaneamente, transformar a si mesmo nesse processo. É como se o homem transformasse a natureza e a mesma também o transformasse. Ele não é o mesmo. Quando Marx cita que submete o domínio à força latente da natureza, significa que sua intimidade de conteúdo que contém uma espécie de energia natural é conduzida por sua própria natureza em uma forma que o torna conectado, que permite seu domínio em poder arrancar dela em seu poder de transformação para seu próprio benefício.

A relação entre o trabalho animal e humano deve ser pesquisada para compreensão do que a humanidade precisa fazer em busca da sobrevivência. Aprender com animais não significa forma de recusa à racionalização, mas, usá-la para compreender que a Terra é limitada em recursos materiais, que é preciso se sustentar do mínimo para todos que não coloquem em risco o planeta. Existe uma raiz que amarra todos os seres a um único propósito, o da existência. Cita Marx (1996):

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final

do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. (Marx, 2011, p. 327)

O projeto na mente de sua transformação e a obra materializada do seu planejamento é a objetivação, que o transforma como homem e simultaneamente que o detém como um novo ser, que pensa, planeja e transforma, que melhora e depois o transforma novamente.

É interessante destacar a condição das abelhas na produção de mel, uma substância extraída diretamente da natureza e intrinsecamente ligada à sua história genética. Seu organismo é naturalmente programado para produzir essa substância, de forma condicionada à sua própria derivação biológica, algo que o *Homo faber* não é capaz de replicar. Daqui é possível reconhecer o animal não humano que demonstra a mesma transformação por meio de sua arquitetura genética marcada para ser assim, que difere da sua condição de distância de um tipo racional e cultural, mas que detém na sua nuance a transformação da natureza para sua condição de existência. Só as abelhas fabricam mel, mas estamos na condição de aprender com a sabedoria animal, distinta e fabricante de sua própria codificação genética?

Assim na mesma condição de raciocínio, cita Lukács:

Deve apenas ser mencionado que Engels, aqui, com razão, deriva a socialidade e a linguagem imediatamente do trabalho. Aqui, seja apenas apontado brevemente um momento em que as assim denominadas sociedades animais (e também a »divisão de trabalho« em geral no reino animal) são diferenciações fixadas biologicamente, como pode ser o melhor observado no “Estado das abelhas”. Que, por isso, qualquer que seja o emergir de uma tal organização, não possui qualquer possibilidade de desenvolvimento imanente a partir de si mesma; não é mais do que um determinado modo de adaptação de uma espécie animal ao seu entorno; tanto menos quanto mais funciona perfeitamente a “divisão de trabalho” assim surgida, quanto mais é ancorada biologicamente. A divisão de trabalho gerada do trabalho na sociedade humana, ao contrário, como veremos, cria suas próprias condições de reprodução e, de fato, em um modo em que a reprodução simples de cada existente constitui apenas o caso limite da reprodução ampliada típica. Isto não exclui, naturalmente, o aparecer de bicos sem saída no desenvolvimento; cujas causas são, contudo, determinadas sempre pela estrutura da respectiva sociedade e não pela qualidade biológica dos seus membros. (Lukács, 2018, p. 12)

A sociedade humana tem suas semelhanças e diferenças da sociedade das abelhas, em uma visão darwinista da seleção natural, os humanos modificam a natureza para a mesma se adaptar às suas próprias necessidades. Os animais não-humanos também têm a sua sociedade de castas, todos os indivíduos estão alienados em sua e não se desviam da sua tarefa de Trabalho, no sentido de transformação da natureza para o benefício de todos indivíduos, aprendemos novamente com os animais, que se manifestam na condição da sobrevivência biológica do grupo.

No livro intitulado A origem das espécies, escrito por Charles Darwin em 1859, cita um exemplo de seleção natural:

Pense em um lobo que ataca e mate diversos animais; uns, usando de astúcia; outros, de força; e outros, de agilidade. Suponha que a presa mais rápida- por

exemplo, o cervo- está muito numerosa em seu habitat, visto que se tem multiplicado muito rapidamente em virtude de alguma alteração local. Ou, então, que as outras presas tenham desaparecido durante a estação do ano em que os lobos encontram mais dificuldades para conseguir alimentos. Diante de tais fatos, não vejo por que duvidar de que os lobos mais ágeis e velozes teriam maior possibilidade de sobreviver, sendo assim preservados e selecionados, se lhes tivessem sobrado forças suficientes para capturar suas presas, fosse naquela ocasião ou em qualquer outra, quando talvez pudessem ser compelidos a capturar outras presas para se nutrir. (Darwin, 2012, p.118)

Darwin dá o conceito de evolução por seleção natural em um exemplo de predação, dentro da população de predadores, os lobos, existe variabilidade de habilidades entre os indivíduos, porém entre suas presas, os cervos, também há. Na mesma população de lobos, existem os mais habilidosos, que por natureza da reprodução herdaram essa característica de seus antecessores, tal vantagem lhes permite o alimento, sobrevivência e por meio da reprodução conseguirão transferir a habilidade da astúcia para a próxima geração, fato simples e pertinente a um tipo de seleção feita pela natureza, apenas os indivíduos mais adaptados conseguem sobreviver. O *homo faber* modifica a natureza para a mesma se adaptar às suas próprias necessidades; o animal não-humano detém na sua programação pequenas diferenças em relação aos seus companheiros de espécie, sendo capaz de superar os desafios de seu próprio grupo na luta pela sobrevivência e garantir um novo rumo para a evolução.

A sociedade humana age de forma intencional, sendo evidente que a condição do homem, estruturada de forma ontológico-social sofisticada, destaca-se no significado marxista do trabalho, especialmente na ideia de objetivação. Dessa dinâmica surge a alienação, que se torna tema de profunda discussão, pois o capital, por meio da mais-valia, atua como divisor de águas nos âmbitos cultural, social e, até mesmo, biológico, conforme ilustrado por Darwin em sua análise da competição entre lobos com habilidades distintas. O que incomoda é a distância entre alienação animal e humana como *faber*, porque o *homo faber* alienado pode ser confundido ao animal que transforma o seu produto e logo depois se torna programado de forma social a desconhecê-lo e nem ao menos entendê-lo como sua obra de construção.

As diferenças entre humanos e animais e suas respectivas formas de trabalho são tema extenso e importantíssimo, para a compreensão de ambos. Contudo, os conceitos principais já estão estabelecidos. Abelhas, vermes, pássaro joão-de-barro, chimpanzés, bonobos, entre outros, são animais que trabalham guiados pelo instinto e pela genética. Já os humanos aprendem a trabalhar nas suas sociedades e culturas. O Trabalho humano modificou-se ao longo da história e continua a fazê-lo. Ou seja, o Trabalho humano trata-se de um fenômeno da cultura e não da natureza.

Por mais encantador e genioso que pareça o trabalho animal difere qualitativamente do humano. E esse ponto não pode ser esquecido. O verme procura a escuridão de forma hábil e a abelha faz o mel de forma sagaz, contudo, ambos seguem seus instintos e não são conscientes de seu trabalho.

O fato que permitiu o surgimento do Trabalho humano, bem como, de nossa espécie e cultura foi o advento da ferramenta. Esse foi o ponto nevrálgico, conforme nos ensina Maturana e Varela (2005). No filme, por exemplo, “2001 – A Odisseia no espaço” (1968) a cena inicial conta a história do surgimento da ferramenta entre nossos ancestrais pré-históricos. É uma reconstituição fictícia do que os achados arqueológicos indicam ter ocorrido. As primeiras ferramentas foram objetos encontrados na própria natureza, paus, pedras e ossos que foram desviados para o uso humano cultural. Desse modo, a diferença se estabelece entre humanos e animais, já que os primeiros começaram com objetos naturais reutilizados e caminharam para criações tipicamente artificiais. No mesmo filme

mostra que os inventores das primeiras ferramentas logo superaram seus concorrentes naturais e depois os exterminaram com o uso das ditas ferramentas. Assim, de certa forma, a história humana começa com a invenção das ferramentas.

Lukács (2018) aborda a transformação do *homo faber* como ser construído pelo Trabalho, inspirou-se na fonte de Marx, a interpretação de objetivação, figura de homem, que carrega consigo a partilha da mesma programação genética de chimpanzés que por mais que se desvencilhou de concepção por uma dedicação à socialização, estão materializados socialmente pelo produto do Trabalho que lhe dão a consciência do medo racional do futuro de perder sua condição de domínio sobre a natureza.

Sendo assim, lendo Darwin, a Seleção Natural corresponde aos animais não-humanos e humanos na luta pela sobrevivência, mesmo que o segundo possua uma conjectura social armada de racionalidade, ainda o impacta na sua competição por recursos, que desmata, que arremata, que escraviza, que usa a política para a transformação, mas também que educa, e que imagina um mundo melhor depois de ter talvez consumido tudo com base na sua forma capitalista de ser.

Os exemplos citados na discussão representam a proposta inicial do Produto Educacional (PTT) e sua posterior validação. Esta pesquisa deve ter o propósito de transformar o conhecimento sobre o trabalho humano por meio do que se passa com o trabalho animal, como pontapé inicial para que a área da Ciências da Natureza possa fazer uma ponte entre conhecimentos seus postulados e a História do Trabalho.

O PTT deve preencher a lacuna existente na EPT sobre o Trabalho, existem muitas pesquisas e produtos educacionais que tratam do trabalho Humano, mas o presente estudo é inédito neste sentido de colaborar para o entendimento do trabalho animal, como os animais trabalham na natureza e também na sociedade, e neste último caso contribuem para a produção da riqueza na sociedade capitalista.

Sendo assim, será apresentado como ebook, com linguagem didática, mas que se pautar nos conceitos de alfabetização e letramento científico para professores e estudantes sobre o comportamento de animais que trabalham e o Trabalho humano. Deverá ser aprovado por professores especialistas da EPT, ser testado em sala de aula de modo que possa trazer evidências de que os animais também são explorados, representam fonte de acúmulo de riquezas para os humanos. Colaborar para melhorar o entendimento sobre o trabalho com o Ensino Profissional. Enfim, pesquisar o trabalho animal é uma forma de aumentar a compreensão sobre o trabalho humano.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A teoria marxista e as concepções filosóficas sobre o trabalho humano servem como base para a análise. Karl Marx (1996) define o trabalho como um processo de transformação da natureza, pelo qual o ser humano modifica sua própria existência. Hannah Arendt (2007) complementa ao destacar a distinção entre labor, trabalho e ação.

Autores como Maurice Maeterlinck (2004), em *A Vida das Abelhas*, estabelecem um paralelo entre sociedades humanas e sociedades animais, revelando a complexidade do trabalho coletivo entre espécies diferentes.

Diversos autores e estudiosos oferecem subsídios teóricos para o estudo aqui ensinado. Destaca-se a seguir o mais destacado e aqueles até aqui utilizados e seus respectivos conceitos e obras. São eles:

Quadro 1- Fundamentação teórica

Autores (as)	Conceitos	Obras
Charles Darwin	Seleção Natural	A Origem das Espécies

Dermeval Saviani	Trabalho e Educação	Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos
Fernando Savater	Educar, Socialização e Neotenia	O valor de Educar
Georg Lukács	A ontologia	Para a Ontologia do Ser Social
Hannah Arendt	Labor, Trabalho e Ação	A condição humana
Karl Marx	Mais-valia, alienação	O Capital
Maurice Maeterlinck	Abelhas	A Vida das Abelhas
Paulo Freire	Conscientização	Conscientização
Louis - Henri Parias	História do Trabalho	Historia General Del Trabajo: Prehistoria y Antigüedad
Suzana Albornoz	O que é o Trabalho	O que é Trabalho
Ricardo Antunes	Os Sentidos do Trabalho	Os Sentidos do Trabalho

O suporte teórico de Karl Marx em “O capital”, os conceitos de Trabalho humano e animal, a relação entre Trabalho e alienação, os princípios do Trabalho para a educação. A teoria marxiana e marxista devem representar o pano de fundo da discussão entre o trabalho e a transformação da força do Trabalho e matéria prima da natureza em poder da humanidade, que em um estágio avançado da revolução industrial, produto final, se transforma e dá origem aos fenômenos de transformação dos biomas de forma irreversível no nosso tempo de vida na Terra.

Em Saviani (2007), a relação intrínseca do termo Trabalho e Educação. Uma prévia de como o Trabalho está vinculado à Educação e a Educação que deve propor a inserção do homem ao Mundo do Trabalho, a importância da escola politécnica, educação tecnológica e omnilateralidade do homem. Cabe aqui, citar a pesquisadora brasileira Ciavatta (2014), que discute em uma de suas palestras sobre “O Ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral”. Por que lutamos? Que os termos referidos anteriormente se completem para a formação humana, tornar o ser humano completo na possibilidade de alcançar a formação cultural, social e para o mundo do trabalho. Uma intenção refinada da pesquisa é tentar achar ou aproximar um discurso de explicação sobre o elo entre as formas de Trabalho dos animais e humanos, a forma biológica de trabalhar e a forma cultural; a busca da descoberta. Se é possível achar esse elo, ou chegar ao ponto de discutir o que os diferencia.

A ontologia de Georg Lukács (2018), no que diz respeito principalmente à objetivação, estágio crucial da separação entre o homo faber e animal não humano. Segundo Lukács os seres minerais, animais e plantas se encontram em um processo de transformação ontológica e o trabalho teria sido o fator preponderante para transformar o homo faber em homem.

Fernando Savater (1998): "O Valor de Educar" é um livro educacional e filosófico que reflete sobre a importância da educação na formação de indivíduos críticos e responsáveis. Fernando Savater argumenta que a educação deve ser orientada para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da solidariedade. Educação como liberdade: Savater defende que a educação deve libertar o indivíduo da ignorância e do dogmatismo. Desenvolvimento crítico: A educação deve estimular a crítica e a reflexão. Responsabilidade cívica: A educação deve preparar os indivíduos para participar ativamente na sociedade. Valor da diversidade: Savater enfatiza a importância de respeitar e valorizar a diversidade cultural e individual.

O livro "A Vida das Abelhas" explora a sociedade das abelhas, revelando suas estruturas sociais, comportamentos e rituais. Maurice Maeterlinck, prêmio Nobel de Literatura em 1911, utiliza observações científicas e analogias poéticas para descrever a vida das abelhas. As principais ideias desta organização social, Maeterlinck descreve a hierarquia das abelhas, com a rainha no centro. Divisão do trabalho: Abelhas operárias, soldados e rainhas têm papéis específicos. Comunicação: Danças e feromônios permitem a comunicação entre as abelhas. Altruísmo e sacrifício: Abelhas operárias se sacrificam pela colônia.

Paulo Freire (1980) em "Conscientização", é um livro fundamental da pedagogia crítica que aborda a relação entre educação e transformação social. Paulo Freire, um dos principais educadores brasileiros do século XX, apresenta sua teoria da conscientização, que visa libertar os indivíduos da opressão e promover a justiça social. Principais ideias: Educação libertadora: Freire defende que a educação deve ser um instrumento de libertação, não de domesticação. Conscientização: O processo de conscientização permite que os indivíduos reconheçam sua realidade e atuem para transformá-la. Diálogo e participação: A conscientização é um processo dialógico que envolve a participação ativa dos indivíduos.

"A Condição Humana" é uma obra filosófica que explora a natureza humana e sua relação com o mundo. Hannah Arendt (1980) analisa a condição humana em três aspectos: Trabalho: Arendt distingue entre trabalho (produção de bens) e labor (atividades cotidianas). Labor: O labor é necessário para a sobrevivência, mas não é criativo. Ação: A ação é a capacidade humana de iniciar algo novo e criar mudanças por meio do compartilhar. Pensamento: O pensamento é essencial para a compreensão da condição humana. A vida pública: A vida pública é o espaço onde os indivíduos se encontram e interagem. A vida privada: A vida privada é o domínio da intimidade e da família.

A condição humana é caracterizada pela pluralidade e diversidade, em que a ação e o pensamento são fundamentais para a liberdade humana. A vida pública é essencial para a política e a democracia. A vida privada é necessária para a intimidade e a família.

A História Geral do Trabalho, por Louis-Henri Parias, é conhecido por sua obra "Historia General del Trabajo", publicada em 1965. Essa coleção de livros explora a evolução do trabalho humano desde a Pré-história até os tempos modernos, dividindo-se em quatro volumes que abordam diferentes períodos históricos. A obra é uma fonte valiosa para pesquisadores, pois oferece uma análise detalhada das transformações sociais, econômicas e culturais relacionadas ao trabalho ao longo da história. A importância dessa obra reside em sua capacidade de conectar o desenvolvimento do trabalho humano às mudanças na civilização, destacando como o trabalho moldou sociedades e culturas. Ela serve como um recurso essencial para entender a relação entre o progresso humano e as condições de trabalho, além de fornecer uma perspectiva abrangente sobre a história da humanidade.

Suzana Alborno, na sexta edição de seu livro "O que é Trabalho", publicada em 1994, aborda de forma profunda e acessível os diversos significados e interpretações do trabalho ao longo do tempo. A autora analisa o que o trabalho representa, o que tem sido, como está sendo concebido atualmente e as ideias que têm moldado o pensamento sobre o trabalho. Por meio de sua linguagem clara, a obra destaca as características do trabalho humano, evidenciando sua relevância na construção das sociedades. Este livro se tornou uma referência essencial para compreender como o trabalho influenciou e continua a influenciar o desenvolvimento social, econômico e cultural da humanidade.

O livro "Os Sentidos do Trabalho", de Ricardo Antunes, publicado em 2009, é uma referência nos estudos sobre a sociologia do trabalho. O autor explora as transformações do trabalho humano em um contexto de crise do capitalismo, analisando como o trabalho se afirma e, ao mesmo tempo, é negado pelas dinâmicas do capital. Ele discute temas como a precarização, a centralidade do trabalho e as novas formas de exploração, trazendo uma perspectiva crítica sobre o impacto do neoliberalismo e das mudanças tecnológicas no mundo do trabalho.

E por fim, a teoria da Seleção natural proposta por Charles Darwin no livro "A origem das espécies (2012)", também no século XIX, a construção de conceitos da teoria em que relaciona o processo das diferenças elementares dos seres vivos de uma população como fator essencial de escolha da natureza. É incluído em sua racionalidade que transforma a natureza para que se adapte às suas necessidades, o animal não humano deve conter o princípio de diferença de seus ancestrais que lhes permite a sobrevivência do mais adaptado, sendo assim a natureza é quem faz a seleção.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada utilizando o método de "Estado da Arte" (Romanowski, 2006), que consiste em uma revisão bibliográfica abrangente e sistemática sobre o tema em questão. Este método permite identificar, analisar e sintetizar os principais estudos e teorias existentes sobre o trabalho humano e animal, proporcionando uma visão detalhada e atualizada do conhecimento disponível. A definição dos descritores, como "Homo faber", "Animal laborans", "Trabalho humano", "Trabalho animal", "Educação Tecnológica" e "Políticas públicas", direcionou as buscas bibliográficas.

A busca foi realizada em bases de dados acadêmicas, como Google Scholar, Scielo, e outras fontes relevantes, utilizando esses descritores. Os estudos selecionados foram os mais relevantes e recentes sobre o tema, considerando a qualidade metodológica e a pertinência dos resultados. A análise crítica dos estudos selecionados focou na identificação das formas de trabalho animal, nas semelhanças e diferenças entre o trabalho humano e animal, sintetizando os achados em uma revisão integrativa.

A pesquisa segue abordagem qualitativa e explicativa, com levantamento bibliográfico baseado em autores renomados da Sociologia, Filosofia e História do Trabalho. Além disso, a produção de um ebook paradigmático será um dos produtos educacionais derivados da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, abordagem qualitativa, com objetivos explicativos e descritivos e procedimentos bibliográficos e documental.

Quadro 2 Metodologia da pesquisa:

Aspecto:	Opções:
Natureza:	Básica () / Aplicada (X)
Abordagem:	Qualitativa (X) / Quantitativa () / Quali-quantitativa ()
Objetivos:	Exploratória () / Descritiva () / Explicativa (X)
Procedimentos técnicos:	Bibliográfica (X) / Documental () / Experimental () / Estudo de Caso () / Participante () / Expost-acto () / Pesquisa-Levantamento ()

Com base na descrição, e finalizando, a pesquisa é uma combinação de pesquisa bibliográfica e aplicada. Está utilizando dados bibliográficos para desenvolver um produto educacional, um livro online que será utilizado por professores e alunos da EPT ou mesmo onde for útil e pertinente. Embora a pesquisa torna-se aplicada porque visa não envolver a coleta de dados primários em campo, ela é aplicada porque visa resolver um problema prático na Educação.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A pesquisa busca a relação das singularidades e realizar um estudo bibliográfico e documental sobre as variedades de trabalho animal, realizar um estudo bibliográfico sobre o Trabalho humano, produzir um estado da arte e construir um produto educacional que colabore para o ensino do Trabalho humano e a Educação Básica. Diversos autores estudaram o Trabalho humano como Karl Marx(1996), Arendt (2000), Antunes (2009), Carmo (1992), Ciavatta (2014), Lukács (2018), Oliveira (2006), Mercure (2005) e Saviani (2007) e alguns o trabalho animal como Maeterlinck (1983), Porcher (2019) e Broglio (2017). A pesquisa atual está agrupando essas duas abordagens e preenchendo uma lacuna para melhorar a compreensão do trabalho humano por meio da comparação com o trabalho animal.

O conceito de Trabalho é central na compreensão da atividade humana, sendo a ação que transforma a natureza em bens úteis e, ao mesmo tempo, um processo de autotransformação do próprio ser humano (Saviani, 2007). Desde suas origens históricas até sua inserção no capitalismo contemporâneo, o trabalho desempenha um papel crucial na construção de riqueza e na organização das sociedades humanas. No entanto, essa atividade não é exclusivamente humana, o que abre espaço para explorar o trabalho animal conforme Porcher (2019), entendido como as atividades realizadas por animais, que podem ser guiadas por instintos biológicos ou adaptadas às necessidades humanas no processo produtivo. Na lógica capitalista, os animais frequentemente assumem funções essenciais à manutenção da produção de riqueza, ainda que invisibilizados. Assim, estudar o trabalho animal permite compreender sua contribuição tanto para a exploração

quanto para o desenvolvimento econômico, ampliando reflexões sobre as relações entre humanos e não-humanos.

A intersecção entre o trabalho humano e animal nos remete à hominização conforme Lukács (2018), o processo evolutivo que conduziu os ancestrais da humanidade à condição atual. Por meio do trabalho, os seres humanos modificam o ambiente e a si mesmos, utilizando ferramentas e estabelecendo estruturas sociais complexas. Essa transformação, analisada sob a perspectiva da ontologia do trabalho, revela a dimensão existencial e filosófica da atividade laboral. A comparação entre humanos e animais, nesse contexto, possibilita explorar as bases do ser e sua conexão com o mundo natural e cultural, revelando como ambos se moldam pelo trabalho.

Adicionalmente, a Educação Profissional conforme Ciavatta (2014), surge como um espaço que potencializa reflexões sobre o impacto do trabalho na formação dos indivíduos e na sociedade. No projeto, a Educação Profissional atua como uma ponte entre o entendimento do trabalho humano e animal, promovendo uma visão ampliada de como o trabalho influencia a formação educacional e o contexto capitalista.

Por fim, ao abordar o papel dos animais sociais como abelhas e formigas, que demonstram organização coletiva e divisão de tarefas, o trabalho animal é explorado a partir de suas similaridades e diferenças em relação ao modelo humano. Essas espécies oferecem paralelos significativos para compreender os desafios e valores que emergem na organização social e laboral de ambos os grupos.

Essa análise integrada das palavras-chave no projeto permite fundamentar as relações entre trabalho, educação e natureza, promovendo uma reflexão ampla e cooperativa entre as disciplinas de História e Biologia, crucial para outros pesquisadores interessados em explorar as complexidades do trabalho humano e animal.

A pesquisa bibliográfica envolveu a revisão e análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, teses e outros documentos sobre o trabalho humano e animal. Este tipo de pesquisa é utilizada para fundamentar teoricamente o estudo, “comparação entre o Trabalho Humano e animal”, sendo assim, identificar a lacuna do conhecimento existente e desenvolver as hipóteses e perguntas de pesquisa.

Portanto, a pesquisa bibliográfica se deu inicialmente de forma básica por buscar conhecimento teórico e bibliográfico para compreensão sobre o Trabalho humano, compreensão sobre as variadas formas de trabalho animal, que deverão ter destaque para a Educação Profissional Tecnológica. A intenção de fazer a comparação entre trabalho, natureza e cultura, representa a busca de questões biológicas, filosóficas e históricas.

Sendo assim, a pesquisa atual, se tornará aplicada na sua dimensão que busca a discussão entre professores e estudantes no Ensino Regular, porque os dados conhecidos nas bibliografias serão transformados em um livro ebook, que a comunidade da EPT possa conhecer o problema, “por que não há reconhecimento sobre o trabalho animal?” Entre outros. A aplicação desse estudo de abordagem qualitativa no Ensino Regular, a partir do momento que se compreenda que os animais trabalham e também colaboram na produção de riqueza humana. A pesquisa passa a ser aplicada quando fica disponível para uso na Educação de professores e estudantes. É uma representação de combinação entre a pesquisa bibliográfica aplicada na sala de aula para compreensão da relação entre o trabalho humano e animal, segundo o artigo de Pinheiro e Aires (2020), o qual é intitulado

como “Orientações para elaboração de produtos educacionais no Mestrado Profissional em ensino: Exemplificando os tipos de produtos”.

O produto reúne e traz a ciência básica para aplicação no ensino aprendizagem em sala de aula. A pesquisa atual tem o propósito de usar o trabalho animal para compreender o trabalho humano. Observa-se que o trabalho humano é ensinado de forma isolado no contexto da EPT para o ensino de História. A comparação entre os tipos de trabalho melhora a compreensão do mundo do trabalho humano e permite a reflexão sobre as mazelas do trabalho. A pesquisa torna uma forma de ensino em que o professor de Biologia da EPT possa fazer essa ponte entre as diferentes áreas, e atrair o foco das atenções para o ensino do trabalho sobre os animais que trabalham. A discussão sobre o trabalho deixa de ser isolada e passa a ampliar a discussão entre diferentes áreas da História e Biologia na EPT, devendo ser aplicada no Produto Educacional. A conexão entre o ensino de História e Biologia na EPT propõe uma visão diferente sobre o trabalho, melhorando o conhecimento sobre o trabalho por meio da aplicação do produto educacional. Os professores de História e de Biologia farão a ponte de transição em o desafio está no fato do professor de História ter que compreender o trabalho animal e o professor de Biologia ter que compreender o trabalho humano, é a relação entre a Cultura e Natureza que até então estariam sendo ensinadas de forma isolada na EPT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo contribui para ampliar a compreensão sobre o Trabalho humano e suas interações com o trabalho animal. A relação entre os dois permitirá uma reflexão aprofundada sobre a educação tecnológica e profissional, abordando questões como exploração, cooperação e desenvolvimento social.

O próximo passo será a validação do Produto Educacional por professores especialistas, garantindo sua relevância acadêmica e sua contribuição para o ensino do Trabalho na EPT.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2017.

ANTUNES, Ricardo; NOGUEIRA, Arnaldo Mazzei. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. 55 p. recuro digital. Formato epub. acesso 10/02/2025.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente: Ensaio e conferências**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BROGLIO, Ron. **Beasts of burden: biopolitics, labor, and animal life in British Romanticism**. Albany: State University of New York Press, 2017.

CARMO, Paulo Sérgio do. **A ideologia do trabalho**. São Paulo: Moderna, 1992.

CIAVATTA, Maria. **Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos?**. Revista Trabalho & Educação, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>

CURI, Luciano Marcos. **Infográfico pré história: Análise de uma experiência de ensino**. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O.; OLIVEIRA, H. M. (Orgs.). Ensino e Educação: Práticas, desafios e tendências. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 106-118.

CURI, Luciano Marcos. **As pesquisas sobre a pré-história**. Jornal Interação, Araxá, caderno sobre Educação, 27/07/2023.

DARWIN, Charles. **A Origem das Espécies**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2012.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, 1. ed. vol. 1. Rio de Janeiro: editora 34 Ltda, 1995.

FANARO, Luisa Amador; LIMA, Daniel Vaz; KOSBY, Marília Floôr; VANDER VELDEN, Felipe Ferreira. **Introdução ao dossiê: Trabalho animal, trabalho humano**. Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía, Montevideo, v. 6, n. 2, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.29112/ruae.v6.i2.1314>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **Os primeiros habitantes do Brasil**. 15. ed. São Paulo: Atual, 1994.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. 1. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MAETERLINCK, Maurice. **A Vida das abelhas**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política - Livro I: o processo de produção do capital**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Volume I, Livro Primeiro: O processo de produção do capital. Tomo 1 (Prefácios e Capítulos I a XII). São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1996.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: Editora Palas Athenas, 2001.

MAYR, Ernst. **Biologia, ciência única: reflexões sobre a autonomia de uma disciplina científica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NETTO, Maria Jacintha Vargas. **“Do skholê à preguiça ou das tecnologias de Bem Viver”**. In: 3er Congresso Latino americano de Filosofia de la Educación. Bogotá: Actas, 2023.

NUNES, Fernanda Faustino Nogueira; FARIA, Fernanda Imaculada; LIMA, Gyzely Suely (Org.). **Guia para normalização de trabalhos acadêmicos do IFTM**. Uberaba: IFTM, 2024.

- OLIVEIRA, Carlos Roberto de. **História do Trabalho**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- PARIAS, Luis Henri. **História General del Trabajo**: Pré-História e Antiguidade. 1. ed. Mexico Barcelona: Ediciones Grijalbo, S.A, 1965.
- PINHEIRO, João; AIRES, Maria. **Orientações para elaboração de produtos educacionais no mestrado profissional em ensino**: exemplificando os tipos de produtos. Revista Acadêmica, Curitiba, v. 10, n. 2, p. 37-50, 2025.
- PORCHER, Jocelyne; ESTEBANEZ, Jean (eds.). **Animal Labor**: A New Perspective on Human-Animal Relations. Edição de Joan D. Lace. Bielefeld: transcript Verlag, 2019. 307 p.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. Researches appointed as "state of art" in education. In: Diálogo Educativo, Curitiba, pr. 37-50, set./dez. 2006.
- SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.
- SCHWARTZ, Y. **Conceituando o trabalho**, o visível e o invisível. Trab. educ. saúde, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 25-40, 2011.
- TINBERGEN, Niko. **Comportamento animal**. Rio de Janeiro: Editora Livraria José Olympio, 1971.
- VITORINO, Artur José Renda. **Escravidão e modernização no Brasil do Século XIX**. São Paulo: Atual Editora, 2000.
- WILSON, Edward Osborne. (Org.). **Biodiversidade**. Ano de Publicação: 1988.
- WOOD, Ellen Meiksins. **A origem do capitalismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO COMO DISPOSITIVO HEGEMÔNICO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA ESTRATÉGIA 2020 DO BANCO MUNDIAL E DA AGENDA 2030 DA ONU.

Cristielly Campos da Silva, Nathalia Soares Fontes

Resumo: Este artigo analisa criticamente o conceito de qualidade da educação nos documentos *Estratégia 2020 para a Educação*, do Banco Mundial, e *Agenda 2030* da ONU, com foco no *Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4)*. A partir de uma abordagem bibliográfica e documental, e sob a perspectiva da hegemonia discursiva, discute-se como os discursos dos organismos multilaterais produzem reformas educacionais orientadas pela lógica da eficiência e da produtividade. Argumenta-se que conceitos como equidade, inclusão e inovação são ressignificados de modo a legitimar a subordinação da educação às exigências do capital global, esvaziando seu potencial crítico e emancipador. A análise evidencia o papel da educação como instrumento de reprodução social no contexto contemporâneo.

Palavras-chave: Qualidade da educação. *Estratégia 2020*. *Agenda 2030*. Organismos multilaterais. Hegemonia discursiva.

C. C. da Silva (✉) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá/MS, Brasil.
e-mail: cristielly_campos@hotmail.com

N. S. Fontes (✉) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá/MS, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “*Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 7)*” publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar criticamente o conceito de qualidade da educação apresentado no documento *Estratégia 2020 para a Educação* do Banco Mundial (2011), por meio de seu resumo executivo “*Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento*”, à luz dos desdobramentos das políticas educacionais internacionais e de sua materialização nos contextos escolares brasileiros.

Busca-se, nesse contexto, compreender como os discursos formulados por organismos multilaterais, ainda que revestidos de uma linguagem técnica e neutra, produzem efeitos concretos nas práticas educacionais, legitimando reformas que subordinam a educação às exigências do mercado. Esta análise é realizada por meio de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa.

Para tanto, adotamos a perspectiva da hegemonia discursiva, compreendida como processo de produção e naturalização de sentidos que consolidam os interesses dominantes. Com base nisso, seguimos a abordagem de Shiroma, Campos e Garcia (2005), que interpretam as políticas educacionais como espaços de disputa entre diferentes projetos societários, nos quais conceitos como equidade, inclusão e qualidade são ressignificados e apropriados conforme as tensões ideológicas presentes nas disputas em curso.

Nesse cenário de disputas por sentidos, adotamos a concepção de qualidade da educação proposta por Dourado, Oliveira e Santos (2007), para os quais esse conceito possui uma natureza polissêmica, ou seja, é atravessado por múltiplos sentidos e interpretações. Defendemos, assim, a qualidade da educação que abranja tanto os fatores internos quanto os externos à escola, considerando todo o processo educativo em sua complexidade. Isso inclui os diferentes contextos históricos e o conjunto das relações sociais, que influenciam a formação humana, ao mesmo tempo em que são por ela influenciados.

Trata-se, portanto, de uma concepção de qualidade que não se restringe a indicadores quantitativos, mas que envolve múltiplas determinações, sendo elas estruturais, pedagógicas, políticas, econômicas, culturais e filosóficas, as quais são fundamentais para o desenvolvimento humano integral e o fortalecimento da cidadania. Uma educação de qualidade deve contribuir ativamente para o enfrentamento das desigualdades sociais e para a superação do modo capitalista de produção, promovendo práticas que libertem, conscientizem e transformem.

A pesquisa está organizada em duas partes: na primeira, apresentamos o discurso da qualidade na *Estratégia 2020* do Banco Mundial, com ênfase em eficiência, competência e responsabilização; na segunda, discutimos a Agenda 2030 da ONU e o ODS 4, tratando da educação de qualidade como um discurso de consenso. Por fim, apresentamos as considerações finais.

Ainda que ancorada em abordagem bibliográfica e documental, a pesquisa incorpora experiências concretas vivenciadas pelas autoras no exercício da docência em escolas públicas de Ladário e Corumbá (MS), as quais se constituem como um campo empírico indireto. Essas vivências, atravessadas por políticas de avaliação externa e mecanismos de responsabilização, possibilitaram observar criticamente como tais discursos se materializam nas práticas pedagógicas cotidianas e na dinâmica organizacional das instituições escolares.

A ESTRATÉGIA 2020: EFICIÊNCIA E RESPONSABILIZAÇÃO

A publicação do Banco Mundial intitulada *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento* (2011) destaca-se por apresentar o conceito de qualidade da educação centrada na elevação da aprendizagem e na expansão das oportunidades educacionais. No entanto, a análise de seu conteúdo revela que a noção de qualidade está profundamente vinculada à lógica do desenvolvimento econômico e à formação de capital humano, priorizando resultados mensuráveis em larga escala e a responsabilização dos sistemas escolares e docentes pelo desempenho dos estudantes.

Essa concepção reforça uma visão funcionalista da educação, na qual o processo formativo passa a ser orientado por finalidades econômicas. Como observa Frigotto (2011), essa lógica tende a converter a escola em um espaço de adestramento para o mercado, esvaziando seu potencial crítico e emancipador.

Embora o Banco Mundial (2011) reconheça que a universalização do ensino primário foi amplamente alcançada, expressa preocupação com os baixos níveis de aprendizagem entre crianças e jovens. Muitos estudantes concluem etapas da educação básica com domínio insuficiente dos conteúdos escolares, o que compromete sua inserção produtiva no mercado de trabalho. Essa preocupação revela uma compreensão limitada da função social da educação, restringindo-a à empregabilidade. A partir da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2008) argumenta que o papel da escola vai além da preparação técnica, sendo um espaço de construção do conhecimento em sua totalidade, com vistas à formação de sujeitos históricos e críticos. Para o Banco Mundial, essa lacuna entre a escolarização formal e a aquisição das competências “corretas” seria um dos principais fatores do crescimento do desemprego juvenil.

Em resposta a esse diagnóstico, o Banco propõe a *Estratégia para a Educação 2020*, com o objetivo de garantir a aprendizagem para todos. A proposta estrutura-se em pilares que buscam investimentos precoces, estratégicos e abrangentes, visando assegurar que todos os estudantes desenvolvam conhecimentos e habilidades compatíveis com uma vida produtiva, saudável e economicamente ativa. Nessa perspectiva, a melhoria da qualidade da educação torna-se condição para acelerar o crescimento econômico e promover o desenvolvimento sustentável. Essa ênfase em competências produtivas impacta diretamente o cotidiano escolar, induzindo currículos mais tecnicistas e reduzindo o espaço para práticas pedagógicas críticas e humanizadoras.

A valorização exclusiva de competências e habilidades produtivas, conforme aponta Duarte (2013), conduz a uma formação tecnicista, que fragmenta o conhecimento e limita o desenvolvimento pleno dos estudantes, obscurecendo o sentido político e formativo do currículo escolar.

A estratégia baseia-se em evidências sobre o que o Banco Mundial (2011) considera eficaz na educação, vinculando diretamente o acesso à escolarização ao desenvolvimento nacional. A educação, neste discurso, é apresentada como o motor do crescimento dos países, de forma funcionalista e instrumental, subordinando o processo educativo às demandas do mercado e reforçando a lógica da responsabilização pela aprendizagem.

Tal lógica desloca a atenção das condições estruturais da educação para o desempenho individual de professores e alunos. Como discute Libâneo (2012), isso contribui para a naturalização do fracasso escolar, culpabilizando os sujeitos e desresponsabilizando o Estado pelas desigualdades persistentes.

O Banco Mundial reafirma seu compromisso com a educação para todos e com as metas dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, articulando a expansão da

escolarização com a melhoria da aprendizagem. A proposta defende que, por meio de políticas educacionais eficazes e investimentos sustentáveis, é possível reduzir significativamente o número de crianças fora da escola (Banco Mundial, 2011). Contudo, o foco não se restringe à ampliação do acesso, deslocando-se para a qualidade da educação e para a aprendizagem acelerada, alinhada às transformações tecnológicas e às demandas por novas competências profissionais.

O relatório afirma: “embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinarão a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades” (Banco Mundial, 2011, p. 3). Essa afirmação destaca a centralidade da empregabilidade e a formação de indivíduos aptos a atender às exigências de um mercado de trabalho em constante transformação. A proposta também enfatiza a necessidade de reorientar as políticas educacionais, investindo desde o período pré-natal e na primeira infância, para potencializar o desenvolvimento de capacidades ao longo da vida.

A *Estratégia 2020* organiza-se em “duas vias estratégicas: reformar os sistemas de educação no nível dos países e contribuir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global” (Banco Mundial, 2011, p. 5). Busca consolidar um modelo de educação eficiente e funcional aos interesses do capital, utilizando discursos inclusivos para viabilizar a implementação de medidas que, ao fim, subordinam os sistemas educativos às exigências da economia global.

A *Estratégia 2020* insere-se em um projeto hegemônico no qual a educação é mobilizada para manter o consenso em torno de valores neoliberais. Sob a ótica gramsciana, pode-se compreender essa proposta como parte de uma disputa ideológica na qual se constrói um tipo de “consenso coercitivo”, que oculta os interesses de classe sob a linguagem da inclusão e do desenvolvimento (Gramsci, 2001).

AValiação, Controle e Performance.

No centro dessa lógica de eficiência, o Banco Mundial enfatiza o uso eficaz dos recursos e a implementação de mecanismos de responsabilização e gestão por resultados. Segundo o próprio organismo, “melhorar os sistemas exige também garantir que os recursos serão utilizados de forma mais eficaz, para acelerar a aprendizagem” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5). Essa diretriz reforça a adoção de políticas baseadas em avaliações padronizadas e sistemas de monitoramento, que atuam como instrumentos de indução curricular e de controle sobre o desempenho de escolas e professores.

Tais avaliações são apresentadas como instrumentos técnicos e objetivos, supostamente capazes de diagnosticar falhas e orientar investimentos. Entretanto, desempenham também uma função política, legitimando reformas que extrapolam o campo educacional. Conforme aponta o documento: “o investimento em avaliações se torna uma ajuda aos países para responder à questão do porquê das reformas” (Banco Mundial, 2011, p. 9). Isso evidencia seu papel como estratégia discursiva que mascara as motivações estruturais das mudanças propostas, ao mesmo tempo em que produz diagnósticos convenientes às agendas globais de desenvolvimento.

No cotidiano escolar, essa lógica transforma a dinâmica pedagógica, priorizando resultados mensuráveis em detrimento da formação integral dos estudantes. A centralidade atribuída à performance altera a função social da escola, redirecionando os currículos para atender a exigências externas, ancoradas na racionalidade instrumental do capital (Frigotto, 2011; Saviani, 2008). A responsabilização docente, combinada ao ranqueamento institucional, introduz práticas de competição e meritocracia, desconsiderando as desigualdades estruturais.

O Banco Mundial reconhece os entraves à implementação dessas reformas, ressaltando que “não basta acertar os pormenores técnicos; as reformas requerem também que se ultrapasse o duplo desafio dos constrangimentos da capacidade de implementação da nação e da sua política econômica” (Banco Mundial, 2011, p. 9). Nessa direção, propõe o fortalecimento da participação do setor privado, a criação de ambientes regulatórios favoráveis, a redefinição do papel docente e a ampliação da capacidade de gestão dos sistemas educativos.

Portanto, a racionalidade da avaliação, apresentada como neutra e técnica, opera como um dispositivo de regulação que promove o controle pedagógico e político sobre a escola pública. Reforça-se, assim, o esvaziamento da dimensão crítica da educação, consolidando uma concepção funcionalista e adaptativa do processo de ensino-aprendizagem

EQUIDADE, INCLUSÃO E MERCADO.

A estratégia educacional do Banco Mundial sustenta-se em três eixos principais: redução da pobreza, equidade e inclusão social. O discurso da redução da pobreza associa diretamente a melhoria da educação ao crescimento econômico. Segundo o documento de 2011,

A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula (Banco Mundial, 2011, p. 3).

Esse argumento revela o caráter ideológico da proposta: a pobreza é concebida como resultado da falta de qualificação, e a escola, como mecanismo para produzir sujeitos adaptados à lógica do mercado. Como analisa Zanardini (2014), a luta contra a pobreza assume um tom moralizante, transformando a qualificação profissional na principal via de superação da exclusão social e ocultando as causas estruturais das desigualdades.

A equidade, sob essa perspectiva, não se refere à superação das desigualdades históricas, mas à garantia de oportunidades condicionadas ao mérito individual. A proposta de “ajudar os países parceiros a consolidar a capacidade nacional para reger e gerir sistemas educacionais, implementar padrões de qualidade e equidade [...]” (Banco Mundial, 2011, p. 6) expressa uma concepção reguladora de equidade, que legitima a competição entre sujeitos e escolas, naturalizando os resultados desiguais.

A inclusão, por sua vez, é incorporada como elemento retórico, atribuindo à escola a responsabilidade pela gestão das diferenças sociais. Como observa Garcia (2014), a inclusão transforma-se em estratégia política que transfere para os indivíduos a responsabilidade por sua exclusão, deslocando o debate da estrutura social para o comportamento dos sujeitos. A escola passa a ser vista como locus de compensação da desigualdade, sem que se alterem as condições que a produzem.

Nesse contexto, a educação global, apresentada como um direito universal, atua como instrumento de reprodução das relações de dependência entre países. Ao propor a formação de competências globais, substitui-se a função crítica da escola pela preparação de sujeitos moldados para o mercado. O Banco Mundial afirma que “não há melhor ferramenta que a educação” para aproveitar o potencial da mente humana (Banco Mundial, 2011, p. 1), reforçando a visão utilitarista da educação como capital humano.

As avaliações por competências operam como dispositivos de padronização que ajustam currículos, uniformizam práticas e direcionam o ensino a partir de metas externas.

Assim, consolidam a lógica da performatividade e da gerencialização dos sistemas educativos, conformando a escola pública aos parâmetros de produtividade do mercado global.

As diretrizes da Estratégia 2020 seguem influenciando a formulação de políticas educacionais, especialmente na Agenda 2030 da ONU. Shiroma e Zanardini (2020) analisam que o chamado neodesenvolvimentismo brasileiro não se opõe ao neoliberalismo, mas o integra, incorporando políticas sociais focalizadas e mecanismos de regulação global mediados por organismos multilaterais, como a UNESCO. Nesse modelo de governança, o local torna-se espaço de execução de diretrizes formuladas globalmente. A vulnerabilidade dos sujeitos, nesse arranjo, é instrumentalizada para justificar ações focalizadas, em uma lógica que reforça o controle e a responsabilização, em vez de promover justiça social.

A AGENDA 2030 DA ONU E O ODS 4: UMA RETÓRICA DE CONSENSO.

A educação constitui, historicamente, um projeto fundamental tanto para a formação cidadã quanto para a preparação de indivíduos para o mercado de trabalho. Com o tempo, essa responsabilidade foi progressivamente assumida pelo Estado. Contudo, em contextos de crise econômica, organismos multilaterais como o Banco Mundial e a UNESCO passaram a desempenhar um papel central na condução de agendas educacionais globais, influenciando de maneira significativa as políticas educacionais nacionais (Shiroma; Zanardini, 2020).

Embora tais documentos não constituam políticas públicas propriamente ditas, produzem efeitos concretos no plano discursivo. Sua interpretação e implementação variam conforme os sujeitos e os contextos, evidenciando que os significados atribuídos às políticas são moldados pelas perspectivas dos diferentes atores envolvidos. Esse fenômeno é descrito por Shiroma, Campos e Garcia (2005) como hegemonia discursiva — um processo pelo qual documentos de organismos nacionais e internacionais influenciam a aceitação e a materialização de políticas públicas, frequentemente mascarando interesses específicos sob a aparência de neutralidade e universalidade.

Esses documentos, além de expressarem concepções e interesses institucionais, são elaborados em linguagem acessível e amplamente disseminados, sobretudo por meio da internet. Essa acessibilidade facilita sua aceitação social, legitimando reformas educacionais e construindo consensos em torno de diretrizes políticas que, apesar de apresentadas como neutras e universais, respondem a interesses geopolíticos e econômicos específicos.

DA EPT AOS ODS: CONSTRUÇÃO DA AGENDA GLOBAL DA EDUCAÇÃO.

A partir da Conferência de Jomtien e dos compromissos assumidos na Educação para Todos (EPT), o campo educacional passou a integrar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), posteriormente substituídos pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Essa transição reflete não apenas uma mudança nas metas globais, mas também na forma de conceber a educação dentro de um modelo de desenvolvimento sustentável.

Segundo Shiroma e Zanardini (2020), a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, reuniu ministros da Educação de mais de 150 países. O evento foi promovido por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Fundo das Nações

Unidas para a Infância (UNICEF), com o objetivo de estabelecer metas educacionais para a década seguinte, consolidando a educação como uma questão supranacional. A conferência ocorreu em Jomtien, e os países signatários da Declaração Mundial da EPT comprometeram-se a elaborar e executar planos decenais para alcançar as metas estabelecidas.

Dez anos depois, em 2000, os países reuniram-se novamente em Dakar para avaliar os avanços obtidos e revisar as metas. No mesmo ano, líderes mundiais encontraram-se na sede da Organização das Nações Unidas (ONU) para discutir o agravamento da pobreza no mundo e firmar uma nova parceria global. Dessa reunião, surgiram os compromissos com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), a serem atingidos até 2015, entre os quais estavam:

[...] erradicar a pobreza extrema e a fome; alcançar o ensino primário universal; promover a igualdade de gênero e empoderar as mulheres; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; combater o HIV/AIDS, a malária entre outras doenças; garantir a sustentabilidade ambiental; desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento (Shiroma; Zanardini, 2020, p. 695).

Nesse percurso, em 2012, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, os ODM foram sucedidos pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que consistem em 17 metas voltadas à redução da pobreza, à promoção da inclusão social e à proteção ambiental, com horizonte de realização até 2030. Esses objetivos foram consolidados no documento *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável* (ONU, 2016), o qual enfatiza a necessidade de equilíbrio entre as três dimensões do desenvolvimento sustentável: econômica, social e ambiental (Shiroma; Zanardini, 2020).

Posteriormente, em 2015, na Coreia do Sul, foi realizado o Fórum Mundial de Educação, organizado pela UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), ONU Mulheres e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). Nesse evento, os representantes da Declaração de Incheon pactuaram metas para a Educação 2030, em consonância com o novo modelo de desenvolvimento global proposto pela Agenda 2030. Essas metas visam reorientar os sistemas educacionais, posicionando a educação como um dos pilares centrais para a concretização do desenvolvimento sustentável em suas diversas dimensões (SHIROMA; ZANARDINI, 2020).

SUSTENTABILIDADE E INOVAÇÃO COMO ESTRATÉGIA ADAPTATIVA.

A Agenda 2030 da ONU apresenta a sustentabilidade como um vetor de crescimento econômico. No entanto, ao transformar a educação em um instrumento de adaptação ao mercado, o discurso da sustentabilidade é desvirtuado, priorizando o capital em detrimento das questões sociais e ambientais concretas. O que se apresenta como compromisso com a equidade e a justiça social, na prática, assume contornos de um projeto alinhado à lógica do capital. Nesse contexto, documentos como a *Estratégia 2020 para a Educação*, elaborada pelo Banco Mundial, evidenciam como o discurso da sustentabilidade é instrumentalizado para orientar políticas educacionais voltadas à formação de sujeitos adaptáveis às exigências do mercado, especialmente nos países de renda média. Tal documento reafirma a centralidade da aprendizagem eficiente como instrumento para impulsionar o crescimento econômico.

Embora a Agenda 2030 propague a ideia de inovação educacional como ferramenta para a sustentabilidade, sua aplicação tende a se traduzir em mera adaptação

às exigências do mercado. A verdadeira transformação social, por sua vez, exige uma crítica mais profunda às estruturas que produzem as desigualdades educacionais. Essa racionalidade reforça uma governança participativa centrada na parceria entre Estado, sociedade civil e atores privados, legitimando a inserção destes últimos na provisão da educação pública. Nesse cenário, a educação formal, não formal e informal passa a ser mobilizada como instrumento para a formação da chamada “cidadania global”, de acordo com os interesses do capitalismo globalizado em escala transnacional (Shiroma; Zanardini, 2020).

As autoras permitem compreender que, enquanto projeto de desenvolvimento, a educação delineada no âmbito da Agenda 2030 deixa de ser concebida como uma responsabilidade exclusiva do Estado, passando a integrar um arranjo supranacional vinculado a um modelo de desenvolvimento sustentado pelos princípios da Teoria do Capital Humano. Essa perspectiva tende a reduzir a educação a uma função meramente instrumental, reforçando as bases de reprodução do modelo burguês de sociedade. Trata-se de uma lógica de dominação que se apresenta sob a aparência de neutralidade e revestida de consenso — lógica essa que precisa ser desvelada. Como destacam Shiroma e Zanardini (2020), essa continua sendo uma tarefa fundamental de análise e enfrentamento para aqueles que lutam por uma educação emancipadora.

O próprio documento se apresenta como “[...] uma agenda ambiciosa e universal para transformar nosso mundo” (UNESCO, 2017, p. 6). A Agenda 2030 representa um novo marco global voltado ao redirecionamento da humanidade rumo a um caminho sustentável. No centro dessa proposta estão os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que assumem caráter universal, transformador e inclusivo, ao descreverem os principais desafios colocados à humanidade na busca por uma vida sustentável, pacífica, próspera e equitativa para todos, no presente e no futuro.

Esses objetivos reconhecem a necessidade de erradicar a pobreza, em articulação com estratégias voltadas ao crescimento econômico e ao enfrentamento de obstáculos estruturais ao desenvolvimento sustentável, como a desigualdade, os padrões insustentáveis de consumo, a fragilidade institucional e a degradação ambiental. Para que essas metas sejam atingidas, é imprescindível o engajamento de todos os setores — governos, iniciativa privada, sociedade civil e indivíduos, em escala global —, sendo que todos os países, em desenvolvimento ou não, devem adotar medidas urgentes. No que se refere à educação, compreende-se que, embora ela possa impulsionar o crescimento econômico, também pode contribuir para padrões de consumo insustentáveis. Assim, a abordagem da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) busca capacitar os educandos a tomarem decisões conscientes e a adotarem ações responsáveis, que promovam a justiça social, a viabilidade econômica e a integridade ambiental, garantindo condições dignas para as gerações presentes e futuras (UNESCO, 2017).

Em continuidade à reflexão de Shiroma e Zanardini (2020), ainda que o discurso da Agenda 2030, expresso nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, apresente uma retórica universalista e mobilizadora em torno de um futuro sustentável, equitativo e pacífico, é necessário problematizar os pressupostos que sustentam essa proposta. Como destaca a própria UNESCO (2017, p. 7):

A EDS visa a desenvolver competências que capacitem as pessoas a refletir sobre as próprias ações, tendo em conta seus impactos sociais, culturais, econômicos e ambientais atuais e futuros, a partir de uma perspectiva local e global. [...] ela também cria contextos de ensino e aprendizagem interativos e centrados no educando. [...] Ela requer uma pedagogia transformadora orientada para a ação, que apoie a autoaprendizagem, a participação e a colaboração; uma orientação para a solução de problemas; inter e transdisciplinaridade; e a conexão entre aprendizagem formal e informal.

Apenas essas abordagens pedagógicas tornam possível o desenvolvimento das principais competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável.

Nessa lógica, a proposta apresenta-se como promotora de competências voltadas à transformação, com ênfase em metodologias centradas no educando, na aprendizagem ativa e na articulação entre saberes formais e informais. Contudo, ao fazer isso, reduz a complexidade das múltiplas determinações presentes no cotidiano escolar, individualizando a responsabilização por problemas que são, em essência, coletivos e estruturais, ao atribuir ao sujeito o papel exclusivo de agente da mudança.

O documento sugere que seu propósito é fornecer subsídios a diferentes atores educacionais, indicando temáticas que podem ser adaptadas a distintos contextos escolares. Diante dos acelerados avanços tecnológicos e das transformações promovidas pela globalização, as sociedades enfrentam desafios complexos que demandam respostas educacionais integradas e orientadas à formação para a sustentabilidade (UNESCO, 2017).

Apesar de se apresentar como uma ferramenta de apoio flexível, a proposta revela uma concepção de educação voltada à adaptação dos sujeitos às exigências do mundo globalizado, mais do que à transformação das estruturas que produzem desigualdades. Ao oferecer orientações e sugestões temáticas ajustáveis aos contextos locais, o documento mantém uma aparência de abertura e autonomia pedagógica, mas não rompe com a lógica hegemônica que orienta os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. A proposta esvazia a dimensão crítica da educação, convertendo-a em um instrumento funcional de adequação ao modelo de desenvolvimento vigente, em vez de espaço para sua superação.

Além disso, Michels e Garcia (2024) chamam atenção para a concepção de inovação, frequentemente associada à novidade e à eficácia na resolução de problemas. No campo educacional, tal concepção aparece articulada ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), à gestão educacional e às práticas pedagógicas. Essa associação é reforçada na Agenda 2030 da ONU, como destaca a UNESCO (2017, p. 19):

A relevância da educação inclusiva e equitativa e de qualidade e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (aprendizagem formal, não formal e informal, incluindo a utilização das tecnologias de informação e comunicação – TIC) e em todos os níveis para melhorar as vidas das pessoas e promover o desenvolvimento sustentável.

No entanto, é preciso problematizar os sentidos que essas formulações adquirem em contextos marcados por desigualdades estruturais. Como indicam Michels e Garcia (2024, p. 155), “para o capital, não é necessário formar todos os humanos nos mesmos patamares, e o conceito de equidade tornou-se muito funcional à manutenção dessa desigualdade”. Nesse contexto, a chamada inovação educacional torna-se um mecanismo que contribui para a adequação dos sujeitos às exigências do mercado, sem necessariamente enfrentar as bases que sustentam a exclusão educacional. Assim, os autores alertam para a instrumentalização do discurso inovador:

[...] o uso do slogan inovação educacional como parte de um projeto societário que tem entre seus objetivos a adequação permanente dos trabalhadores para o alcance dos níveis de produtividade necessários para o desenvolvimento do capital (Michels; Garcia, 2024, p. 161).

Dessa forma, é possível compreender que, sob a retórica da equidade e da inovação, se oculta uma lógica funcional ao capital, que não visa à superação das

desigualdades educacionais, mas à sua gestão adaptativa, por meio da qual os sujeitos são formados conforme as demandas produtivas do sistema.

Com base nas análises apresentadas, propomos o conceito de “qualidade performativa da educação” para descrever como os discursos sobre qualidade são instrumentalizados para produzir uma cultura de responsabilização e controle, orientada pela lógica da produtividade e da adaptação ao mercado. Essa noção evidencia que os processos formativos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser meios para atender às exigências externas, despolitizando a escola e sua função crítica. A “qualidade performativa” é, portanto, uma forma de captura da educação por indicadores tecnocráticos, que esvaziam sua potência transformadora.

Uma série de tensões atravessa as recomendações contidas na Agenda 2030. Embora o documento esteja permeado por um discurso que valoriza a educação ao longo da vida, o que se observa, conforme discutido ao longo deste trabalho, é a instrumentalização do processo educativo em função de metas previamente estabelecidas. Essas metas estão ancoradas na oferta de uma educação de qualidade sob a ótica do desenvolvimento sustentável, na qual o sujeito é convocado a se adaptar, em vez de questionar as bases estruturais da sociedade. Com isso, o potencial crítico e emancipador da educação é subordinado à formação de um sujeito ajustável, treinado em nome da sustentabilidade — não para rompê-la ou confrontar suas contradições, mas para operar dentro dos limites por ela impostos.

Em suma, a Agenda 2030, apesar de sua retórica inclusiva e transformadora, acaba por reforçar um modelo de educação adaptativa, funcional aos interesses do mercado global, em detrimento da promoção de uma verdadeira transformação das estruturas sociais que perpetuam as desigualdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise crítica da Estratégia 2020 do Banco Mundial e da Agenda 2030 da ONU evidencia como os discursos internacionais sobre a qualidade da educação estão profundamente atravessados por interesses econômicos, que reconfiguram o papel social da escola. Sob uma aparência de neutralidade técnica e compromisso com a inclusão, a equidade e a sustentabilidade, esses documentos operam como instrumentos de legitimação de reformas que subordinam os sistemas educacionais às demandas do capital global. Como demonstrado ao longo da pesquisa, essa lógica está ancorada na hegemonia discursiva que transforma diretrizes oficiais em mecanismos de consenso, promovendo a responsabilização por resultados, a eficiência da aprendizagem e o desenvolvimento de competências alinhadas ao mercado. Nesse contexto, o potencial emancipador da educação é desmobilizado, enquanto a retórica da inclusão atua como forma de gerenciamento das desigualdades — e não de sua superação.

As experiências profissionais das autoras, especialmente nos municípios de Ladário e Corumbá (MS), onde são implementadas políticas como o programa MS Alfabetiza e as avaliações do SAEB, constituem uma base empírica relevante para compreender a concretude das políticas analisadas. Uma das autoras atuou em escolas públicas de Ladário, exercendo a função de coordenadora pedagógica e, posteriormente, de diretora adjunta na maior escola do município, o que possibilitou uma observação sistemática dos efeitos das políticas de responsabilização sobre a gestão escolar e o trabalho docente. Essas vivências evidenciam os impactos das reformas educacionais globais no cotidiano das instituições, sobretudo no que se refere à gestão do tempo pedagógico, à limitação da autonomia docente e à intensificação do controle por resultados.

Dessa forma, compreende-se que a concepção de educação veiculada por esses organismos multilaterais atua como um dispositivo ideológico que legitima a inserção de agentes privados na gestão educacional, intensificando a racionalidade de mercado nas políticas públicas. Ao vincular a educação ao crescimento econômico e à superação da pobreza, o discurso dominante individualiza a responsabilidade pelas desigualdades sociais, obscurecendo as determinações estruturais que as produzem. Torna-se, portanto, urgente afirmar a centralidade da disputa ideológica na arena educacional e fortalecer formas de resistência capazes de romper com o consenso neoliberal.

Reafirma-se, assim, a necessidade de uma pedagogia crítica e emancipadora, que recupere a educação como direito social e práxis transformadora. Questionar os pressupostos dessas agendas internacionais é questionar os rumos da própria humanidade. Reafirmar a educação como práxis emancipadoras é, mais do que nunca, um ato de resistência frente às estratégias globais de dominação.

REFERENCIAS:

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento*. Washington, DC: Banco Mundial, 2011. Disponível em: <http://www.worldbank.org/educationstrategy2020>. Acesso em: 17 set. 2014.

DUARTE, Newton. *Crítica à pedagogia das competências*. São Paulo: Autores Associados, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes (Coord.); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: INEP, 2007. (Textos para Discussão, n. 24).

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: análise do discurso tecnicista*. São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157–173, 2014.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 2012.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Inovação educacional: análise do discurso político de organismos internacionais com foco na diversidade. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 44, n. 123, p. 153–166, maio/ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Rosângela Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, v. 23, n. 2, p. 427–446, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 693–714, ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iespl.13785>. Acesso em: 16 abr. 2025.

UNESCO. *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>. Acesso em: 2 abr. 2025.


ZANARDINI, Juliano Bevilacqua. A educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 4, n. 2, p. 100–109, 2014.


POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE DIRETRIZES E A REALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mizanete Silva da Silva, José Ribamar Cerqueira Muniz, Luis Carlos Cantanhêde Santos Junior, Mizalene Silva da Silva, Vanessa de Macedo Dourado.


Resumo: Este artigo aborda a trajetória da educação especial no Brasil, as principais legislações que a regulamentam e os impasses relacionados à inclusão e à equidade, tendo como objetivo analisar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no contexto da educação básica brasileira. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório, baseada em revisão bibliográfica e documental. Os resultados apontam que, embora haja um aumento no número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial nas redes regulares, ainda persistem entraves como a falta de formação adequada dos professores, infraestrutura insuficiente, ausência de recursos pedagógicos e práticas escolares excludentes. Diante disso, podemos perceber que a efetivação da inclusão não depende somente de políticas, sendo necessário compromisso institucional, oferta de formação continuada, disponibilização de recursos e mudanças culturais e estruturais nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: Educação especial. Inclusão escolar. Políticas públicas.

M. S. Silva () Universidade Federal do Maranhão – UFMA. São Luís, MA, Brasil.
e-mail: mizanete.ss@discente.ufma.br

J. R. C. Muniz () Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. São Luís, MA, Brasil.

L. C. C. Santos Junior () Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. São Luís, MA, Brasil.

M. S. Silva () Universidade Federal do Piauí – UFPI. Florianópolis, PI, Brasil.

V. M. Dourado () Universidade Federal do Piauí – UFPI. Florianópolis, PI, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 7)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as discussões acerca da educação inclusiva têm ganhado cada vez mais espaço e se consolidado como um dos pontos mais importantes para a construção de sociedades mais igualitárias, pois garante o direito à educação de qualidade para todos, independentemente das diferenças de cada um. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), criada em 2008, representa um momento importante na evolução das discussões da temática, uma vez que propôs a inserção de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas salas de aula do ensino regular, garantindo-lhes o acesso, a participação e o aprendizado (Brasil, 2008).

A educação especial no Brasil passou por diversas fases, começando com práticas segregacionistas, pois antigamente as pessoas com deficiência eram atendidas em instituições separadas das escolas regulares, havendo mudanças somente a partir de mobilizações internacionais, como a Declaração de Salamanca de 1994, em que essa abordagem passou a ser questionada. O documento defendia a necessidade de criar escolas que acolhessem todos os alunos, independentemente de suas condições (UNESCO, 1994). No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) também reforçou essa visão ao afirmar que a educação especial deveria ser uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino, assegurando a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares (Brasil, 1996).

A criação da PNEEPEI, foi, portanto, uma resposta à demanda por uma educação mais inclusiva, alinhada aos princípios de equidade e justiça social. Como aponta Santos e Ribeiro (2024), a política não se limita a garantir o acesso de alunos com deficiência às escolas regulares, mas busca garantir condições adequadas para sua permanência e aprendizado. Isso envolve adaptações, formação contínua dos professores e a disponibilização de recursos de acessibilidade. No entanto, apesar dos avanços das normas e boas intenções de inclusão, a realidade da educação básica brasileira ainda apresenta alguns desafios para implementar essa política.

Entre os principais empecilhos, a formação dos professores é um dos mais presentes, é perceptível que muitos educadores se sentem despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula e destacam a necessidade de uma formação que os capacite a desenvolver práticas pedagógicas inclusivas (Mendes; Almeida, 2010).

As concepções culturais presentes nas instituições de ensino é outra questão a ser destacada, devido ao fato de que muitas escolas ainda mantêm práticas excludentes, baseadas em preconceitos sobre a deficiência e a capacidade de aprendizagem (Guimarães *et al.*, 2021). Isso contribui para a manutenção de estigmas prejudicando o desenvolvimento dos alunos.

O objetivo deste trabalho é analisar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ressaltando os avanços e os desafios que ainda persistem na educação básica brasileira. A pesquisa será realizada por meio de uma revisão bibliográfica e análise documental, utilizando fontes como legislações, políticas públicas, relatórios institucionais e produções acadêmicas recentes sobre o tema.

A importância deste estudo está em entender como as políticas públicas têm sido aplicadas no dia a dia das escolas e quais são os obstáculos que ainda dificultam a inclusão escolar. Espera-se que esta análise contribua para o debate acadêmico e profissional sobre a educação especial, trazendo ideias para reflexão crítica e sugestões de estratégias que ajudem a promover uma educação inclusiva e de qualidade.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Nas últimas décadas, as concepções acerca da educação especial no Brasil têm passado por diversas transformações, as quais foram acompanhadas de alterações na visão social, política e educacional sobre a pessoa com deficiência (PCD). Até meados do século XX, o atendimento educacional voltado ao referido público era baseado em práticas segregacionistas. Onde, as pessoas com deficiência eram encaminhadas para instituições especializadas, separadas do sistema de ensino regular, sob a justificativa de que precisavam de ambientes específicos para aprender.

Esse modelo de ensino estava relacionado à ideia de que essas pessoas não poderiam aprender junto com os demais estudantes e precisam de um ambiente próprio para isso. No entanto, a partir da década de 1970 essa concepção passou a ser questionada, influenciada pela ação de movimentos internacionais e pela crescente valorização dos direitos humanos.

No Brasil, um avanço normativo que cabe ser destacado é a promulgação da Lei nº 5.692, em 11 de agosto de 1971, que estabeleceu diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus e mencionou, ainda que de forma geral, a necessidade de atendimento aos alunos com deficiência. Embora não tenha detalhado os meios para efetivar essa proposta, a lei representou um avanço em relação à inclusão ao passo que reconheceu esses estudantes dentro do sistema regular de ensino.

Decerto que a Constituição Federal de 1988 foi muito importante para garantir os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, uma vez que, em seu artigo 208, inciso III, estabelece-se como dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Essa diretriz constitucional serviu para reforçar a necessidade de inclusão, ao firmar o direito desses estudantes nas escolas regulares e direcionando a um modelo educacional mais aberto à diversidade, com a garantia de poderem estar nas mesmas salas que os demais.

Dando continuidade a esse processo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), conhecida como LDB, dedica um capítulo à educação especial. Nela, esse tipo de ensino é descrito como uma modalidade integrante do ensino regular, devendo ser ofertada preferencialmente nas escolas comuns, com os devidos apoios e adaptações. Determinando ainda que os sistemas de ensino devem garantir currículos, métodos, técnicas e recursos pedagógicos para atender às necessidades dos estudantes com deficiência. Desse modo, ela traz a importância de serviços de apoio especializados no ambiente escolar regular, reforçando a ideia de que a inclusão educacional não se restringe à presença física desses alunos, pois envolve o uso de práticas pedagógicas que respeitem suas particularidades.

Em paralelo às evoluções legislativas brasileiras, o país participou de discussões internacionais sobre educação inclusiva. A Declaração de Salamanca, assinada em 1994, na Espanha, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ressaltou a relevância de sistemas educacionais inclusivos e reafirmou que as escolas regulares, pautadas nesse esteio, são a forma mais eficaz para combater a discriminação e promover a equidade. Essa declaração teve reflexos no Brasil, ao passo que influenciou a elaboração de políticas educacionais brasileiras, reforçando a necessidade de transformar as escolas em espaços acessíveis e acolhedores para todos os estudantes, independentemente de suas singularidades (Breitenbach; Honnelf; Costas, 2016).

Nas décadas seguintes, o país continuou adaptando suas legislações para fortalecer a educação especial, buscando se alinhar cada vez mais aos princípios da inclusão. Ainda que existam muitos déficits nessa modalidade de ensino, a pressão social, a elaboração

de novas normativas e a adesão aos compromissos internacionais têm se mostrado como fatores para a construção de um sistema educacional que lida melhor com a diversidade.

A LEGISLAÇÃO E AS DIRETRIZES ATUAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva no Brasil é respaldada por um conjunto de leis e diretrizes que buscam garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso à aprendizagem em escolas regulares. No decorrer dos anos a legislação brasileira foi se adaptando à ideia de que ninguém deve ficar de fora do processo educacional, e entre os documentos que compõem esse cenário, estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (DCNEE) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Todos eles se apresentam como componente importante nos avanços referentes a inclusão escolar brasileira, no entanto, ainda existem muitos empecilhos quando se trata da aplicação prática dessas políticas no dia a dia escolar.

A LDB, criada pela Lei nº 9.394/1996, foi um dos princípios para a estruturação de uma educação mais inclusiva, a mesma reconhece a educação especial como uma modalidade de ensino e afirma que, esse atendimento deve acontecer, sempre que possível, dentro da rede regular. Essa lei abriu espaço para políticas públicas de inclusão, apesar de autores, como Gomes (2016) e Santos *et al.* (2025), apontam que, essa implementação nem sempre se dá de forma satisfatória, pois a falta de estrutura e uma cultura escolar que ainda carrega consigo práticas de exclusão, dificultam muito que as ideias da LDB se concretizem nas escolas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi estabelecida em 2018, também apresentou bom desenvolvimento ao estabelecer quais são as aprendizagens essenciais que todos os alunos da educação básica deveriam desenvolver, mesmo que não fale diretamente sobre educação especial, a BNCC reforça que o currículo deve ser acessível, inclusive a estudantes com deficiência. O problema é que para isso acontecer, as escolas precisam adaptar práticas pedagógicas e oferecer os recursos certos. Apesar da proposta ser inclusiva, a BNCC ainda deixa muitas dúvidas sobre como essas adaptações devem ser feitas, com isso, muitas escolas acabam enfrentando dificuldades para aplicar o currículo de forma acessível (Viana; Schmitt, 2023).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DCNEE), aprovadas em 2009, orientam como os sistemas de ensino devem organizar suas propostas pedagógicas para assegurar a inclusão, e elas ainda por cima reforçam que, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser oferecido como complemento ao ensino regular, e não como algo separado. A ideia é que o aluno com deficiência esteja na sala de aula recebendo o apoio necessário para aprender junto aos demais alunos, mas, como destaca Mantoan (2013), muitas escolas ainda enfrentam problemas para tornar isso possível, seja por falta de salas de recursos bem equipadas, profissionais qualificados ou mesmo pela ausência de planejamento adequado, pois é perceptível que esse tipo de investimento continua sendo um dos maiores entraves para que essas diretrizes saiam do papel.

O Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, tem metas relacionadas à inclusão, como a de número 4, que trata da garantia de que alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades tenham acesso ao ensino regular e ao AEE. No entanto, quando se fala da materialização disso, é possível perceber a dificuldade em garantir uma acessibilidade satisfatória na maioria das escolas do país, especialmente em regiões mais pobres. Segundo Barbosa (2019), a questão

financeira e as desigualdades regionais acabam dificultando a implementação de medidas inclusivas.

Outro ponto que merece ser destacado é a publicação do Decreto nº 10.502/2020, o qual alterava a Política Nacional de Educação Especial e trazia de volta a possibilidade de criação de escolas e classes separadas para alunos com deficiência, algo que foi visto por muitos especialistas como um retrocesso, devido ao fato de que poderia criar espaço para a segregação desses alunos novamente. A reação foi imediata, e o Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu os efeitos do decreto em 2021, ressaltando a importância da inclusão em salas comuns. Isso acabou mostrando o quanto as políticas públicas de educação ainda são frágeis e podem sofrer mudanças que colocam em risco direitos já conquistados, e também reforçou a necessidade de se manter vigilante e crítico em relação às propostas que envolvem a educação inclusiva.

Considerando essa conjuntura, pode-se dizer que o Brasil tem uma base legal que defende a inclusão escolar, no entanto, fazer com que essas leis se tornem realidade nas escolas continua sendo uma barreira no processo, pois muitos fatores dificultam sua efetivação.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza básica diagnóstica, pois busca contribuir na discussão da temática ao passo que traça um panorama da realidade (Nascimento, 2016), seus objetivos são de cunho descritivo e exploratório, visto que, as pesquisas descritivas estabelecem conexões entre variáveis e delineiam as características de um fenômeno, enquanto as investigações exploratórias proporcionam uma visão abrangente de uma temática ou fenômeno específico, identificando variáveis e formulando problemas e hipóteses para estudos subsequentes (Ferro; Rejowski, 2020).

Quanto a abordagem utilizada neste estudo, pode ser indicada como sendo qualitativa, visto que busca discutir a implementação das políticas de educação especial na educação básica brasileira. Segundo Minayo (2006), a pesquisa qualitativa permite uma maior compreensão das realidades estudadas, oferecendo um olhar holístico sobre os fenômenos em análise. A escolha dessa abordagem se deve ao fato dela considerar os processos e contextos específicos que estão envolvidos, o que permite uma análise das dinâmicas e espaços que a educação especial abrange.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos desta pesquisa, pautaram-se em revisão sistemática, com levantamento bibliográfico e documental para a realização de uma análise fundamentada nas fontes primárias e secundárias. Foram consultados artigos científicos, dissertações, teses, legislações e documentos oficiais que abordam as políticas públicas voltadas à educação especial no Brasil e temas relacionados. A literatura acadêmica sobre educação especial e documentos legais e normativos, bem como a base de dados de órgãos institucionais, constituem-se enquanto fontes imprescindíveis para entender as bases teóricas e legais que orientam a educação especial no Brasil.

Dentre os documentos analisados, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI, 2008) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Conforme discutido por Mantoan (2003), é importante analisar os documentos legais. Estudar esses instrumentos faz-se fundamental para compreender o marco normativo da inclusão escolar e refletir sobre os avanços e desafios na implementação dessas diretrizes.

A utilização de dados secundários provenientes de relatórios institucionais de órgãos como o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) também se fazem importantes para contextualizar a atual situação da educação inclusiva no Brasil. A partir desses dados, é possível realizar uma análise do número de alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares e identificar as disparidades regionais, como apontado por Oliveira e Silva (2017), que destacam a desigualdade de acesso à educação inclusiva em diferentes regiões do Brasil.

Além dos documentos legais e dados oficiais, a pesquisa também se apoiou em produções acadêmicas que analisam a realidade da inclusão escolar sob diferentes perspectivas. As contribuições dos estudos forneceram subsídios teóricos importantes para compreender os elementos pedagógicos, formativos e culturais envolvidos nesse processo.

Para a análise das informações, foi adotada a técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977), que possibilita a organização e a categorização das informações, facilitando a identificação de padrões e temas relevantes para o estudo. Permitindo sistematizar os indicadores e estabelecer conexões necessárias para a compreensão das condições e situações envolvidas na implementação das políticas voltadas à educação especial.

Inicialmente, os procedimentos de análise consistiram na organização e seleção dos materiais, com uma leitura inicial dos documentos para familiarização com o conteúdo e a definição das hipóteses de pesquisa. Durante o levantamento do material, foi realizada a sistematização das informações e a categorização dos dados, visando identificar os principais temas presentes nos textos. Essa etapa permitiu a identificação dos elementos-chave relacionados à implementação das políticas de educação especial no Brasil. Houve ainda, a interpretação dos resultados, a qual foi realizada com base no referencial teórico adotado, buscando responder às questões de pesquisa e alcançar os objetivos do estudo.

Por se tratar de um estudo de natureza bibliográfica e documental, não houve participação direta de sujeitos da pesquisa, como entrevistas ou observações em campo. Essa escolha metodológica deve-se à delimitação do objeto de estudo e à intencionalidade de realizar uma análise crítica a partir de registros documentais e acadêmicos já consolidados, respeitando os critérios éticos da pesquisa em ciências humanas.

PERSPECTIVAS SOBRE EQUIDADE NO ENSINO E INCLUSÃO ESCOLAR

Atualmente, é imprescindível entendermos que não tem como discutir sobre educação especial sem falar de inclusão escolar e equidade. Esses dois conceitos estão relacionados à construção de um sistema educacional que reconheça as diferenças entre os estudantes e que ofereça condições justas para que todos aprendam com qualidade, respeitando suas singularidades. Esses termos se relacionam e complementam, especialmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas.

Travitzki (2017) entende a equidade na educação como um componente essencial da eficácia escolar, ao lado da qualidade e do desenvolvimento integral dos alunos. Para ele, equidade é garantir que o desempenho escolar dos estudantes não seja determinado por suas condições pessoais, como nível socioeconômico, gênero ou raça, assegurando igualdade de oportunidades e padrões mínimos de aprendizagem para todos. Com isso, para que se avance a equidade na educação é necessário que seja promovido mais do que

acesso, devendo ser assegurado os padrões mínimos de aprendizagem e reduzindo as desigualdades que se perpetuam ao longo da escolarização.

Nesse sentido, promover equidade exige um conjunto de ações articuladas, como a valorização dos profissionais da educação, a oferta de recursos pedagógicos adequados e a criação de ambientes escolares seguros e acolhedores (Ranieri et.al., 2018). Além disso, é imprescindível que políticas públicas sejam implementadas para reduzir as desigualdades estruturais, priorizando escolas que atendem populações em situação de vulnerabilidade. Desse modo, é preciso a ação integrada de diversos fatores para garantir uma educação que realmente contribua para a justiça social e para o desenvolvimento integral dos estudantes (Travitzki, 2017).

Mendes (2017), argumenta que o conceito de inclusão escolar deve ser compreendido não apenas como o ato de matricular alunos com deficiência em classes comuns, mas como um processo contínuo e complexo que envolve a garantia da participação plena, aprendizagem significativa e sucesso escolar. Para ela, inclusão não é apenas presença física, mas o efeito real da escolarização, isto é, o quanto o estudante se desenvolve e se insere social e academicamente a partir de sua experiência escolar.

Além disso, a autora critica o uso indiscriminado do termo “inclusão”, muitas vezes tratado como um nome próprio, sem qualificação, o que leva a confusões conceituais. Ela defende que o termo mais apropriado para tratar da escolarização de alunos do público-alvo da Educação Especial é “inclusão escolar”, pois remete diretamente à escola e suas práticas, diferindo-se de “educação inclusiva”, que possui um sentido mais amplo e abrangendo outros grupos marginalizados.

Ainda em Mendes (2017) a inclusão escolar para ser bem-sucedida exige apoios adequados dentro da classe comum, formação docente, reestruturação da escola e políticas públicas efetivas. Ela alerta que a matrícula sem suporte pode até reforçar exclusões simbólicas. Por isso, a inclusão deve ser entendida como um processo em constante construção, com avanços graduais e diferentes níveis de realização, e não como algo absoluto e tão pouco como efetivado simplesmente com a matrícula do aluno na escola regular.

Nesse íterim, autores como Mantoan (2003), Almeida et. al (2022) e Santos (2005) a inclusão efetiva não significa ter estudantes com deficiência frequentando regularmente as instituições de ensino de nível básico, apontam que é preciso repensar as práticas pedagógicas e as concepções culturais da escola. Sendo que, no Brasil esse segmento do sistema educacional ainda apresenta déficits. Por conta disso, mais do que garantir o acesso, é necessário que sejam assegurados os meios para a permanência desses alunos, mantendo além de tudo, a qualidade da educação.

A partir da revisão sistemática realizada, foi possível elaborar um quadro síntese dos fatores que são interdependentes dentro da inclusão educacional e influenciam sua forma de efetivação (Quadro 01):

Quadro 1 – Quadro síntese dos principais fatores identificados que influenciam no processo de inclusão.

Principais Fatores	Descrição
Formação e Desenvolvimento Docente	Professores preparados teoricamente e na prática são indispensáveis para enfrentar os desafios da diversidade em sala, adaptando o ensino às necessidades dos alunos com deficiência ou NEE.

Flexibilização das Práticas Pedagógicas	É necessário rever e adaptar métodos de ensino e avaliação, criando estratégias que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes.
Infraestrutura e Acessibilidade Escolar	A escola deve garantir acessibilidade arquitetônica, comunicacional e didática, possibilitando que todos os alunos circulem, participem e aprendam com autonomia e segurança.
Recursos de Apoio à Aprendizagem	A presença de materiais adaptados, tecnologias assistivas e atendimento especializado contribui para que os alunos com deficiência possam se desenvolver de forma plena.
Cultura Escolar Acolhedora	Criar um ambiente baseado no respeito às diferenças, livre de preconceitos, em que a inclusão seja valorizada como um princípio coletivo e contínuo.
Compromisso com a Equidade Educacional	A promoção da equidade exige ações direcionadas para corrigir desigualdades históricas e garantir que todos tenham acesso às mesmas oportunidades de sucesso escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Para Mantoan (2003), incluir não é apenas abrir as portas da escola para todos, mas garantir que cada estudante permaneça, participe e aprenda de forma significativa. De acordo com a autora, isso só é possível através da realização de adaptações nas práticas pedagógicas, para que elas realmente atendam as necessidades dos alunos, respeitando as diferentes formas de aprender.

No entanto, o que frequentemente se encontra nas escolas públicas brasileiras são alunos com deficiência regularmente matriculados, mas que não contam com os aparatos que têm direito, como as adaptações curriculares ou outras ações e práticas que favoreçam sua aprendizagem. Esse cenário também é apontado por Dos Santos e Reis (2016), que ressalta a carência de formação dos professores e a falta de apoio pedagógico como impasses recorrentes à inclusão.

Em corroboração a questão da inclusão escolar com foco direcionado para a formação docente torna-se interessante mencionar Almeida et. al (2022), pois para ele, o educador precisa estar preparado para lidar com a diversidade presente em sala de aula, inclusive desenvolvendo estratégias pedagógicas que respondam às diferentes necessidades dos alunos. Essa formação deve ser teórica, bem como prática, reflexiva e voltada para o cotidiano escolar, de forma que o professor possa adaptar seu ensino de maneira consciente e eficaz.

Em contrapartida, a realidade encontrada na rede de ensino brasileira, no que tange a formação de professores, ainda apresenta muitos déficits. Atualmente os cursos de licenciatura, em geral, oferecem poucas disciplinas sobre educação especial em sua grade ou o fazem de forma superficial, logo, sem o devido aprofundamento dos conteúdos da área e estudos sobre diversidade, inclusão e deficiência, o que contribui para o despreparo dos docentes no enfrentamento das demandas da escolarização de alunos público-alvo da educação especial (Araújo, 2016).para os profissionais Isso demonstra que, mesmo com a existências de políticas públicas e diretrizes dando ênfase à inclusão escolar, o sistema educacional ainda carece de uma preparação mais sistemática de seus profissionais, para que estes exerçam práticas que favoreçam esse processo nas instituições de ensino.

A infraestrutura também é um problema recorrente. Em muitas escolas, especialmente nas áreas mais carentes, ainda faltam rampas, banheiros adaptados,

materiais pedagógicos específicos e recursos de acessibilidade. Mesmo quando existem salas de recursos multifuncionais, elas nem sempre estão bem equipadas ou com os materiais necessários para atender os alunos da melhor forma (Santos, 2021).

Ademais, torna-se relevante lembrar que a inclusão escolar é um direito fundamental de todos os alunos e que a legislação brasileira o garante. Com isso, Santos (2005) reforça que a escola inclusiva deve ser um espaço onde as diferenças são acolhidas e os estudantes são atendidos de forma individualizada. Para isso, é preciso um esforço conjunto da comunidade escolar — professores, gestores, famílias e demais profissionais — na construção de uma cultura de respeito, acolhimento e justiça social.

No entanto, Dantas (2014) afirma que em muitas instituições ainda se fazem presentes estigmas, onde muitos professores e demais profissionais da educação ainda compreendem a deficiência como uma “incapacidade do sujeito”, levando-os a não acreditar nas possibilidades de aprendizagem desses indivíduos. Desse modo, para superar essas concepções estigmatizadas é preciso de mudanças nas práticas pedagógicas, assim como considerar as atitudes de gestores e de toda a comunidade escolar.

Nesse contexto, falar em inclusão e equidade é falar sobre qualidade na educação. A UNESCO (2017) defende que um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e equitativo é essencial para reduzir desigualdades e fortalecer a coesão social. Isso significa garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso às mesmas oportunidades de aprender, crescer e participar da vida escolar.

Contudo, ainda há muitas questões envolvidas que precisam ser tratadas para chegar na efetivação desses processos. De acordo com a International Disability Alliance (2019), muitos alunos com deficiência continuam sendo excluídos do processo educacional, não por apresentarem “limitações”, mas pelas barreiras impostas pelo próprio sistema — sejam elas materiais, como a ausência de recursos e adaptações estruturais, ou comportamentais, como a falta de preparo e sensibilidade por parte de educadores, gestores e familiares (Camelo, 2021; Breitenbach; Honnef; Costas, 2016). Essa realidade demonstra a importância de reconhecer que as dificuldades de aprendizagem estão mais ligadas à estrutura do ensino do que às condições dos alunos.

Dessa forma, a inclusão e a equidade não devem ser tratadas como metas distantes ou ideias abstratas, mas como compromissos que exigem ação. Para que a educação atenda, de fato, a todos os estudantes, é necessário que práticas pedagógicas, políticas públicas e a formação docente caminhem juntas, promovendo mudanças reais no cotidiano escolar.

Ao falar de educação de qualidade, estamos tratando da garantia de acessibilidade e demais condições de permanência e bom desenvolvimento no processo educativo. Assim, a implementação de políticas inclusivas e equitativas é um passo fundamental na construção de uma escola democrática, onde a diversidade é vista como um valor que enriquece o processo de ensino-aprendizagem.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para analisar como se encontra a educação especial na educação brasileira, faz-se necessário discutir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), lançada em 2008 pelo Ministério da Educação, representou um progresso na educação brasileira, devido ao fato de ter surgido com o objetivo de assegurar que alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, pudessem estudar nas escolas regulares, para assim aprenderem e conviverem com os demais. Desde então, a política tem sido bastante

discutida, pelas suas contribuições e pelos desafios que sua implementação ainda enfrenta.

Um aspecto importante dessa política é que ela visa mais do que assegurar o acesso físico à escola, ela entende a necessidade de garantir a participação efetiva desses estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Isso significa que estar na sala de aula não é suficiente — é preciso que cada aluno seja respeitado em sua singularidade, conte com práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem suas especificidades. Nesse sentido, a política estabelece que a educação especial deve estar presente em todas as etapas da educação básica, integrada ao ensino comum, e não somente estabelecida como algo separado e/ou paralelo.

No entanto, muitos estudos mostram que essa integração ainda é algo superficial em muitas escolas, visto que muitas vezes, a educação especial ainda é tratada como uma área separada, sem a compreensão de que ela deve ser integrada a todas as práticas pedagógicas do cotidiano escolar (Mantoan, 2013; Gomes, 2016). Isso evidencia que, em algumas instituições, ainda persiste uma concepção que condiz com a verdadeira proposta de inclusão escolar.

Outro ponto da PNEEPEI é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem como finalidade oferecer o suporte necessário aos estudantes público-alvo da educação especial, por meio de atividades que complementam e articulam com o ensino regular. Entretanto, geralmente sua implementação não ocorre de forma efetiva, uma vez que, em muitas escolas, ainda há carência de profissionais qualificados, infraestrutura adequada e cumprimento das diretrizes previstas, como a realização do AEE no contraturno escolar. Quando esses aspectos não são respeitados, o processo de aprendizagem e o bem-estar dos alunos podem ser comprometidos (Bernardo; Cristofoleti, 2025).

Embora a PNEE-PEI estabeleça diretrizes que organizam a educação especial, é importante discutir a forma como ela tem se materializado nas escolas brasileiras. Para isso, torna-se necessário analisar como tem ocorrido a implementação dessas normativas relacionadas a referida política a partir dos dados oficiais da educação especial no país, para observar de fato o quanto elas têm refletido em mudanças no cotidiano escolar e na vida dos estudantes público-alvo da educação especial.

Nesse sentido, os dados do Censo Escolar da Educação Básica, organizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), servem de base para avaliar o quanto a educação inclusiva tem avançado. Ao analisar as estatísticas de matrícula e distribuição dos estudantes da educação especial nas diferentes etapas da educação básica, é possível compreender como tem se dado a abrangência do acesso, bem como identificar desafios persistentes relacionados à permanência, ao atendimento especializado e à efetiva participação desses alunos no processo educacional.

De acordo com o Censo Escolar de 2023, o Brasil registrou 1.771.430 matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esse número representa um crescimento constante nos últimos anos, reforçando a ampliação do acesso à escolarização para esse público, especialmente nas redes públicas de ensino. Em termos proporcionais, o Ensino Fundamental concentrou a maioria dessas matrículas (62,9%), seguido pela Educação Infantil (16%) e pelo Ensino Médio (12,6%) (INEP, 2023).

A partir do censo pode-se identificar ainda os diversos tipos de NEE dos estudantes matriculados na rede regular e seus respectivos percentuais (Tabela 02). Esse cenário indica que esse setor do sistema educacional tem progredido nos últimos anos,

ainda que lentamente, para atender melhor às demandas da educação básica no que diz respeito à educação especial.

Quadro 2 – Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação - Brasil 2023.

Tipo de Deficiência	Matrículas	Porcentagem
Deficiência Intelectual	952.904	46,83%
Autismo	636.202	31,25%
Deficiência Física	163.790	8,05%
Deficiência múltipla	88.885	4,36%
Baixa Visão	86.867	4,26%
Deficiência Auditiva	41.491	2,03%
Altas Habilidades ou Superdotação	38.019	1,86%
Surdez	20.008	0,98%
Cegueira	7.321	0,35%
Surdo-cegueira	693	0,03%

Fonte: INEP, 2023.

A tabela acima mostra a quantidade de perfis diferente dos estudantes que compõem a educação especial brasileira, em que também evidencia a necessidade de investimentos e adaptações para que a inclusão escolar aconteça. A partir do censo escolar apresentado é possível notar que os dados mostram que há um grande quantitativo de estudantes público-alvo desta modalidade de ensino na rede regular e que esses alunos se distribuem em mais de um tipo de necessidades educacionais.

Essa distribuição aponta para a necessidade de políticas específicas, pedagógicas e formativas, que reconheçam a heterogeneidade das NEE e suas implicações para o planejamento escolar, bem como de estrutura adequada para assegurar que esses estudantes tenham uma experiência educacional mais justa e acessível.

Apesar do avanço no número de matrículas, um dos maiores desafios continua sendo a garantia de inclusão em classes comuns do ensino regular. Em 2023, 95% dos estudantes público-alvo da educação especial estavam matriculados em turmas regulares, superando o índice de 94,2% registrado em 2022 (INEP, 2023). Esse aumento sinaliza uma importante tendência de inserção escolar, mas que não garante, por si só, a efetivação da educação inclusiva. Como afirmam Brasileiro *et al.* (2020), o sucesso da inclusão escolar exige mais do que a matrícula: requer apoio pedagógico qualificado, recursos de acessibilidade e formação docente para fomentar esses ambientes.

Embora o acesso à educação tenha crescido desde os anos 1990, isso não foi necessariamente acompanhado por investimentos adequados em recursos e condições que garantam a permanência e a qualidade educacional aos estudantes com NEE nas escolas (Albuquerque *et al.*, 2023; Matos; Mendes, 2014). As autoras ressaltam que para isso ocorrer é preciso que seja investido em políticas públicas, estratégias de implementação mais eficazes e práticas de acompanhamento e monitoramento para assegurar o direito desses estudantes.

Nessa perspectiva, a formação docente torna-se um fator que merece atenção quando se trata de inclusão escolar. A própria PNEE-PEI reconhece que todos os professores, tanto do ensino comum quanto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), devem receber formação inicial e continuada voltada para a diversidade. No

entanto, mesmo com programas de capacitação em andamento, muitos profissionais da educação ainda não estão bem preparados para lidar com as demandas da sala de aula. Além disso, há casos em que, mesmo com uma boa formação, faltam apoio institucional e condições adequadas para transformar suas práticas (Barbosa, 2019).

A formação dos professores, nesse sentido, permanece como um dos principais impasses, visto que, uma parcela significativa dos docentes da educação básica não recebeu formação específica para atuar com estudantes da educação especial, o que impacta diretamente na qualidade do ensino oferecido (Ferreira *et al.*, 2024). A falta de preparação adequada, aliada a sobrecarga de trabalho e ausência de recursos, compromete as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos.

Ademais, Tavares (2016) aponta que o déficit na capacitação dos docentes, reflete na forma de lidar com a diversidade em sala de aula e compromete a qualidade de um ensino mais inclusivo. Ele enfatiza a necessidade de estratégias de ensino flexíveis e adaptativas que considerem as especificidades de cada aluno, promovendo um ambiente educacional mais equitativo e acessível.

Araújo (2016), enfatiza a importância de uma formação continuada teórico-prática, que leve em consideração o cotidiano escolar como ponto de partida para a análise e reflexão das práticas pedagógicas. A autora critica o modelo de formações pontuais, em que muitas vezes ocorrem apenas em resposta às demandas imediatas, sem o devido compromisso com a construção de uma prática docente mais efetiva.

Nesse cenário, é importante lembrar que Soares e Ribeiro (2023) discutem a respeito do capacitismo dentro da perspectiva docente, que se refere às práticas e pedagogias que discriminam pessoas diferentes das ditas normais, resultando em processos de reconhecimento lesivo ou de não reconhecimento. Superar essas barreiras requer uma mudança cultural, promovendo o respeito à diversidade e a valorização das diferenças como elementos enriquecedores do processo educativo.

Desse modo, ainda em Araújo (2016) vemos que uma formação continuada de qualidade deve ser construída com base em uma metodologia colaborativa, promovendo a desconstrução e reconstrução das concepções docentes. Defendendo ainda a importância da perspectiva histórico-cultural, na contribuição da superação de preconceitos e desenvolvimento de práticas mais inclusivas.

Além disso, as desigualdades regionais se destacam como fator que dificulta bastante a materialização da inclusão escolar. Regiões com menor investimento educacional tendem a apresentar escolas com menor infraestrutura, ausência de salas de recursos multifuncionais e carência de profissionais especializados. Dados do próprio INEP (2023) mostram que, enquanto estados como São Paulo e Paraná apresentam altas taxas de inclusão em classes comuns com suporte especializado, enquanto outras regiões, como o Norte e o Nordeste, ainda enfrentam dificuldades estruturais alarmantes.

Segundo Santos (2020), muitas instituições de ensino ainda apresentam condições precárias, o que dificulta a implementação de práticas inclusivas. Eles argumentam que é fundamental pensar na educação inclusiva como uma necessidade urgente, exigindo os recursos necessários para atender adequadamente os alunos com deficiência.

Comparando-se os dados de 2023 com os anos anteriores, observa-se um avanço considerável: em 2019, o número de matrículas girava em torno de 1,2 milhão, enquanto em 2021 esse número já havia subido para 1,5 milhão, chegando aos atuais 1,77 milhão. Essa evolução, contudo, deve ser interpretada com cautela. Segundo Menezes e Santos (2022), o crescimento quantitativo das matrículas precisa ser acompanhado de investimentos qualitativos, caso contrário, pode promover uma inserção apenas formal, sem impacto real no processo de aprendizagem dos estudantes.

Diante disso, embora existam políticas e programas voltados a fomentar a inclusão escolar indiquem que houve avanços em termos de acesso, os impasses para sua implementação são diversos (Padilha; Vera Cruz, 2023). É necessário que as políticas públicas estejam articuladas com a formação continuada dos docentes, a ampliação de recursos pedagógicos e a transformação da cultura escolar. Como afirmam Santos *et al.* (2020), a inclusão plena só será possível quando a diversidade for reconhecida como um valor pedagógico, e não como um desafio a ser superado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho evidencia que o Brasil possui um arcabouço legal e normativo relativamente consistente no que tange a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A existência de leis nacionais como a LDB, a BNCC, as DCNEE e políticas como a PNEPEI representam importantes avanços no reconhecimento dos direitos educacionais desse público e na busca de uma educação básica mais equitativa, inclusiva e democrática. Contudo, apesar das conquistas legislativas, persistem ainda diversos impasses para a implementação efetiva dessas diretrizes no cotidiano das escolas brasileiras.

O levantamento bibliográfico e documental apontou que os maiores desafios relativos a questão supracitada se refere ao déficit na formação dos professores, carência de infraestrutura acessível, a escassez de recursos pedagógicos adaptados e a permanência de concepções e práticas excludentes no ambiente escolar como sendo os principais fatores que limitam o desenvolvimento do exercício ao direito à educação inclusiva. Além disso, a fragilidade das políticas públicas frente a mudanças políticas e institucionais — como demonstrado pelo Decreto nº 10.502/2020 — demonstra que os avanços conquistados não estão totalmente consolidados e requerem atenção contínua da sociedade civil e da comunidade educacional.

A efetivação de uma educação realmente inclusiva demanda mais do que o cumprimento formal das normas: exige investimentos estruturais, formação continuada dos profissionais da educação, mudanças culturais nas escolas e participação ativa da comunidade escolar. O compromisso com a inclusão deve ser coletivo e permanente, orientado por princípios de equidade, respeito às diferenças e garantia de direitos.

Diante disso, espera-se que este estudo contribua para a reflexão crítica sobre os rumos que a educação especial no Brasil tem tomado, bem como contribua e incentive discussões a respeito das práticas e políticas que tratam a temática, para permitir a todos os estudantes as condições necessárias para aprender, participar e se desenvolver com dignidade no espaço escolar. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva permanece como um desafio urgente e necessário para a consolidação de uma sociedade mais justa e plural.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE *et al.*, 2023. **Garantia e promoção do direito à educação inclusiva**. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

ALMEIDA, Gizele Aparecida de; CRUZ, Luciana Hoffert Castro; GOMES, Larissa Layane. Algumas contribuições de Philippe Perrenoud relativas à “Pedagogia das Diferenças” e aos princípios e práticas da avaliação escolar. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 14, p. 635–659, 2022.

ARAÚJO, Daniele Francisco de. **Formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva na Baixada Fluminense**. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Nova Iguaçu, RJ, 2016.

BARBOSA, Luciana Diniz. **Políticas de inclusão na educação básica: análise do Plano Municipal de Educação de Guaratinguetá**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, São Paulo, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNARDO, Rosemeire Aparecida; CRISTOFOLETI, Edina da Silva. Desafios da oferta do Atendimento Educacional Especializado em escolas de tempo integral. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 20, p. 118–134, 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 fev. 2025.

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/19394.htm. Acesso em: 01 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 01 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 04 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1º out. 2020. Disponível em: https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%2010.502-2020?OpenDocument. Acesso em: 07 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretarias/educacao-especial/educacao-inclusiva>. Acesso em: 7 abr. 2025.

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretarias/educacao-especial/salas-de-recursos-multifuncionais>. Acesso em: 7 abr. 2025.
- BRASILEIRO, Maria Florência Dias Bezerra; BAVOZA, Elaine S. de Carvalho; SANTOS, Soraia Novaes; LEAL, Ione Jatobá. **A proposta brasileira de educação inclusiva: como se apresenta nos cursos de pós-graduação stricto sensu**. 2020.
- BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. **Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 359–379, abr./jun. 2016.
- CAMELO, Maria Gorethi dos Santos. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em municípios do Maranhão: limitações e contribuições**. 2021. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2021.
- DANTAS, Lilianne Moreira. **“Do que se diz ao que se faz”: práticas pedagógicas de professores que atuam junto a alunos com deficiência em escolas de Horizonte-CE**. 2014. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
- DOS SANTOS, T. P.; REIS, M. B. F. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva. **Travessias**, Cascavel, v. 10, n. 2, 2016.
- FERREIRA, Angelo Mendes; BRITO, Adelmo Santos; BISPO, Patrícia da Silva; SILVA, Sidia Oliveira; ASSIS, Telma Regina dos Reis de. Formação continuada para professores na educação especial e inclusiva: um caminho para a equidade na aprendizagem. **Revista Foco**, v. 17, n. 7, p. 01–13, 2024.
- FERRO, R. C.; REJOWSKI, M. Metodologia da pesquisa em Gastronomia no campo científico do Turismo. **Rosa dos Ventos**, v. 12, n. 3, p. 463-483, 2020.
- GOMES, Robéria Vieira Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte; FACCIOLI, Ana Maria (Orgs.). **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFC; Brasília: MC&C, 2016.
- GUIMARÃES, Dalila Viana; QUIXABEIRA, Alderise Pereira; CARVALHO, Bárbara Araújo; FERREIRA, Ruhena Kelber Abrão. A presença do aluno com deficiência no sistema regular de ensino: mitos, estigmas e preconceitos. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Universidade Católica de Santos, v. 13, p. 89-106. 2021.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, vol. 10, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar**. In: VITOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexander Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (Org.). Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2017. p. 58–81.

MENEZES, Vitor Matheus Oliveira de; SANTOS, Raquel Souza dos. Juventude, educação e trabalho no Brasil (2012-2022). **Tempo Social**, São Paulo, v. 35, p. 137-160, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. rev. e ampl. São Paulo: Hucitec, 2006.

NASCIMENTO, Francisco Paulo do. **Classificação da pesquisa: natureza, método ou abordagem metodológica, objetivos e procedimentos**. In: _____. Metodologia da pesquisa científica: teoria e prática – como elaborar TCC. Brasília: Thesaurus, 2016. Cap. 6.

OLIVEIRA, José Carlos de; SILVA, Marta Maria Souza. **A educação especial no Brasil: Desafios e avanços**. Rio de Janeiro: Editora F, 2017.

PADILHA, Jewson Alves; VERA CRUZ, Thaís da Silva. **Desafios da educação inclusiva no ensino público do Brasil**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (Orgs.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Camila Elidia Messias dos; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Inclusão escolar e infraestrutura física de escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, 2021.

SANTOS, Guilherme Alexandre. Os desafios da educação inclusiva na rede pública de ensino. **Anais do XIV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade – EDUCON**, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 2, p. 1–16, set. 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/13787>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, Mônica Pereira dos; LIMA, Carolina Barreiros de; OLIVEIRA, Renato José de. Articulações sobre ética e inclusão a partir do contexto de uma Escola de Governo. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 1-11, 2020.

SANTOS, Queila Pereira; ALVES, Edsangela Gosler Casciano; JESUS, Andreia Frez de; AZEVEDO, Rogério Lopes; SANTOS, Rodrigo Neto dos; BARBOZA, Uender Leal; SANTOS, José Anselmo de Jesus; ARAÚJO, Cláudia Lima de; RIBEIRO, Hellen Maura Lucidia; FREITAS, Eliene Barbosa do Nascimento de. Educação inclusiva: desafios e avanços na garantia de direitos para todos. **Revistaft**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 143, p. 1-15, fev. 2025.

SOARES, Bianca dos Santos; RIBEIRO, Iara Pereira. A influência do capacitismo no Decreto nº 10.502/2020 e no texto da PNEE 2020. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, 2023.

TAVARES, Lúcia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527–542, 2016.

TRAVITZKI, Rodrigo. Qualidade com equidade escolar: obstáculos e desafios na educação brasileira. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 15, n. 4, p. 27–49, 2017.

UNESCO. Guia para assegurar a inclusão e a equidade na educação. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>. Acesso em: 01 abr. 2025.


VIANA, Andrezza Farias; SCHMITT, Lilian Alves. Desafios e perspectivas da gestão escolar democrática com a implementação da BNCC. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, 2023.

POLÍTICAS PÚBLICAS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES VOLTADAS À FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DO QUE SE FALA? POR QUE E COM QUEM?

Leandro Silva Moro

Resumo: O propósito deste trabalho é discutir a relevância de Políticas Públicas e Orientações Curriculares voltadas à Física na Educação Básica. Inicialmente, a motivação foi a preparação para um concurso público na área de Ensino de Física. Para tanto, considerou-se documentos que norteiam a educação brasileira e realizou-se uma pesquisa bibliográfica nas bases de dados *SciELO*, *Google Acadêmico* e Periódicos CAPES. Nesse ínterim, fez-se um recorte temporal dos últimos 10 anos e diversos questionamentos. Diante da diversidade de Políticas Públicas e Orientações Curriculares existentes no Brasil, quais podem embasar reflexões profícuas no referido contexto? Como fazer a integração desses documentos voltados à Física? Embora essas e outras questões não deem conta da complexidade do tema, podem promover reflexões e apropriações críticas; despertar a curiosidade e o interesse de estudantes e professores, incentivando-os a se aprofundarem sobre o tema; bem como desenvolverem o pensamento crítico e a capacidade de analisarem diferentes perspectivas.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Orientações Curriculares. Física. Educação Básica.

L. S. Moro ( <http://lattes.cnpq.br/3918808427094166>). Grupo de Estudo Tecnologias, Ciências e Dodiscências (TECIDO)/Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa, MG, Brasil.
e-mail: moroleandrosilva@gmail.com

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 7)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

PRA INÍCIO DE PROVÁVEIS DIÁLOGOS

[...] Um texto é feito de escritas múltiplas, saídas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em contestação. Mas há um lugar em que essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, é o leitor. O leitor é o espaço exato em que se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que uma escrita é feita; a unidade de um texto não está na sua origem, mas no seu destino; mas esse destino já não pode ser pessoal: o leitor é um indivíduo sem história, sem biografia, sem psicologia - é apenas alguém que tem reunidos num mesmo campo todos os traços que constituem o escrito (Barthes, 1988, p. 53).

Este é o oitavo trabalho produzido como parte da preparação do professor-candidato-pesquisador-autor para concursos públicos destinados ao cargo de professor na área de Ensino de Física, para diferentes universidades federais brasileiras, realizados entre 2023 e 2025. Sendo assim, o título é uma adaptação a um dos temas propostos em um desses concursos.

Nesse sentido, o excerto do escritor, sociólogo e filósofo francês, Roland Barthes (1915-1980) é um convite para analisar processos de significação e produção de sentidos, inclusive diante de temas como este. Para tanto, levanta-se algumas questões: como se estruturam e funcionam o conjunto de Políticas Públicas e Orientações Curriculares voltadas à Física na Educação Básica? Qual seria a percepção de professores e estudantes de Física acerca da necessidade de integração dessas Políticas Públicas e Orientações Curriculares na Educação Básica? Entre o legal e o real na/da educação brasileira, a “realidade” da temática é a percepção de cada indivíduo?

Partindo dessa concepção de Barthes (1988), este texto revela não só a complexidade inerente à sua elaboração, circulação e leitura, mas também a natureza daqueles que o tornam possível. Cujos enredamentos imbricam a imensa extensão territorial do Brasil; a diversidade de indivíduos e culturas; as suas desigualdades regionais; e, por conseguinte, as dificuldades de coordenação entre os diferentes níveis municipal, estadual e federal para a implementação (impositiva ou não) e continuidade de Políticas Públicas e Orientações Curriculares voltadas à Física na Educação Básica. De acordo com esses documentos, diferentes níveis de governo e poder demandam responsabilidades e prioridades distintas, culminando em potenciais conflitos de interesse na efetivação de currículos de Física e programas de formação de professores que ponderem as diversidades contextuais e potencialidades e limitações de cada instituição educacional e município (Brasil, 2020, 2018, 1988).

Dentre outros fatores históricos concernentes ao Ensino de Física no país destacam-se: a ínfima atratividade da docência ou o parco interesse em seguir a carreira de professor de Física; a abordagem fragmentada e a desconexão entre a Educação Básica e o Ensino Superior; as pressões políticas e ideológicas por parte de partidos, empresas e outros atores sociais; e segundo Nardi (2016) as influências de modelos educacionais estrangeiros, sem levar em conta as realidades culturais e econômicas singulares do país. Isso tem refletido em projetos de governos ou reformas apressadas, em detrimento de projetos de nação para a educação brasileira, os quais requerem investimentos vultosos, muitas parcerias e longos prazos. Nessa conjuntura, o perfil do professor de Física também tem se complexificado (Pinheiro, 2021).

Para exemplificar, a lei 13.415/2017 trouxe uma pretenciosa reforma, que permitia a fragmentação da oferta e do currículo do Ensino Médio, estimulando a privatização e a mercantilização das matrículas e da gestão escolar pública. Contudo, desde a década 1980, o caráter neoliberal compõe progressivamente as Políticas Públicas e Orientações Curriculares na Educação Básica (Brasil, 2017). Mais recentemente, como tentativa de

amenizar esse viés, a lei 14.945 propõe outra reforma do Ensino Médio, pois altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a fim de definir diretrizes para essa etapa de ensino, com destaque para aumento da carga horária, formação geral básica (FGB) dos estudantes e formação de professores para conseguir acompanhar essas mudanças e enfrentar os problemas mencionados (Brasil, 2024a). Mas, será que isso implicará em maior tempo para o Ensino de Física? Contribuirá para um Ensino de Física mais contextualizado e relevante para os envolvidos? Essa nova estrutura tem previsão de valer a partir do início do ano letivo de 2025, sendo que as redes de ensino podem optar pela transição dos estudantes matriculados em anos anteriores. Todavia, quanto maior a regulação do Estado brasileiro acerca “do que” e “como” deve ensinado, mais formal tende a ser o ensino.

Pressuposto isso, o propósito deste trabalho é discutir a relevância de Políticas Públicas e Orientações Curriculares voltadas à Física na Educação Básica. Considerando diversas dificuldades de se apropriar desse objeto de estudo, o recorte da temática empreendido aqui, coloca em discussão não apenas a quantidade e/ou qualidade desses construtos, mas suas implicações para o ensino-aprendizagem de Física na Educação Básica. Com a ciência de que não existe nenhum conhecimento exclusivamente pertencente ao componente curricular Física e nem um modelo único de formação, ou estilo de ensino privilegiado que garanta aprendizagem.

Por ora, foi realizada uma pesquisa bibliográfica nas bases de dados *SciELO*, *Google Acadêmico* e Periódicos CAPES, utilizando os descritores: “Ensino de Física”, “Políticas Públicas”, “Orientações Curriculares” e “Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Ensino de Física” e em seguida, o nome das próprias políticas públicas que foram aparecendo acrescido da expressão “e Física”. Sendo assim, considerou-se um recorte temporal dos últimos 10 anos, tendo em vista a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCNFP), propostas em julho de 2015 e, posteriormente, revogadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2019 (Brasil, 2019). E mais recente, a Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024 altera o art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e define as DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2024b). Não obstante, em conjunto a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as DCN para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) (Brasil, 2024c).

Diante de tantas mudanças nas legislações em curso e da grande quantidade de trabalhos encontrados relacionados ao curso de Educação Física e à Educação Básica de modo geral, optou-se por utilizar o *Open Read*¹, uma ferramenta de inteligência artificial (IA) para auxiliar nas buscas. Os resultados revelaram uma miríade de pesquisas associadas ao tema-título, com diversas interfaces ao tema-título: diferentes abordagens pedagógicas para o Ensino de Física; reformas curriculares, formação de professores e a implementação da BNCC; formação de professores de Física no Brasil e influência na implementação de Políticas Públicas e currículos; relação entre as Políticas Públicas de educação; Diretrizes Curriculares de Física e resultados de aprendizagem dos alunos na Educação Básica; desafios e impactos das Políticas Públicas e Diretrizes Curriculares no Ensino de Física; problemas históricos do Ensino de Física e crise na formação de professores; programas de formação e impactos de iniciativas como o MNPEF; efeitos

¹ <https://www.openread.academy/>

das Políticas Públicas e currículos no desempenho dos estudantes em Física; e fatores socioeconômicos e regionais como influenciadores da implementação de Políticas Públicas e Currículos de Física em diferentes contextos brasileiros (Batista; Abílio, 2024; Saldanha de Siqueira, 2023; Setlik, 2022; Habowski; Leite, 2022; Bittencourt, 2022; Nesi; Batista; Deimling, 2022; Pinheiro, 2021; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021; Pinto; Silva, 2021; Cortez; Del Pino, 2018; Bittencourt, 2016).

Da leitura desses trabalhos, infere-se que a formação de professores de Física é uma questão crucial na/da complexidade do tema em questão, porque é elementar para que a educação se efetive como direito humano fundamental; e os processos de ensino-aprendizagem e (trans)formação dos envolvidos operem com qualidade. Porém, sabe-se que os cursos de licenciatura em Física no país tendem a promover uma formação inicial insuficiente, pois frequentemente não preparam os futuros professores para aprender e ensinar de maneira a conectar esse componente curricular a outras áreas do conhecimento e ao mundo fora da academia, inclusive às experiências dos estudantes (Pinheiro, 2021; Carvalho, 2021; Carvalho; Gil-Pérez 2011; Moro, 2020; Nardi, 2007).

Afora essas e outras adversidades históricas, os programas de formação de professores precisam se reestruturar, de maneira crítica, ao(s) currículo(s) em evolução; e desenvolver nos futuros professores competências e habilidades necessárias para implementar um Ensino de Física interdisciplinar e contextualizado, que considere aspectos conceituais, históricos, sociais e experimentais desse componente curricular, conforme preconizado pela BNCC (Brasil, 2018). Por conseguinte, parece fulcral entender “se” e “como” as Políticas implementadas e os currículos estão impactando o aprendizado, a formação para o trabalho e a cidadania dos estudantes, de acordo com a LDB 9394/1996 (Brasil, 2020).

À vista disso, o Programa de Educação Tutorial (PET), criado em 1979, oferece bolsas de tutoria e iniciação científica a grupos de estudantes de graduação e oportuniza que sejam orientados por um professor tutor para realizarem atividades de ensino, pesquisa e extensão. Estudos envolvendo o PET Física Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) sinalizam que os petianos licenciandos em Física, bolsistas ou não, podem enriquecer a sua formação profissional e cidadã, compreendendo e enfrentando desafios contemporâneos relacionados a profissionalidade docente (Oliveira; Moro; Odashima; Viola, 2021; Cruz; Kalaki; Moro; Kagimura; Odashima, 2020).

Outra possibilidade é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que desempenha um papel fundamental no âmbito do ensino de Física e na formação de professores, pois pode proporcionar aos futuros professores de Física a oportunidade de vivenciarem a realidade escolar desde o início da sua formação; e induz a pesquisa, a extensão e a produção acadêmica. O PIBID também oferece oportunidades de formação continuada para os professores de Física e outras áreas que atuam nas escolas de Educação Básica, promovendo trocas de experiências, questionamentos e aprimoramentos das vivências pedagógicas (Brasil, 2024d).

Além do PIBID, destaca-se o Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF), criado em 2013. Trata-se de uma parceria entre a Sociedade Brasileira de Física (SBF) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) (Sociedade Brasileira de Física, 2025). No entanto, a formação de professores de Física pode ser considerada um processo de ensino-aprendizagem e (trans)formação que começa, de modo (im)previsível, no início da trajetória de vida do indivíduo, movido pela sua curiosidade e pelo seu desejo de aprender, que tende a se estender ao longo de toda a sua carreira profissional. Por isso, esses futuros professores, que não são genéricos, necessitam ser protagonistas da sua profissionalidade para que os seus estudantes

vindouros também percebam que precisam ser coautores das aulas, dos projetos de Física, bem como das Diretrizes e Políticas Públicas em voga.

Diante da reiterada multiplicidade de fontes elencadas, que agora encontra no leitor, seu ponto de convergência (Barthes, 1988), continua-se a indagar: frente a diversidade de Políticas Públicas e Orientações Curriculares existentes no Brasil, quais podem embasar reflexões profícuas voltadas à Física na Educação Básica? Quais estudos avaliam o impacto dessas políticas e dos currículos no desempenho dos estudantes em Física, na Educação Básica no país? Que característica(s) essencial(is) dessas Políticas Públicas e Orientações Curriculares as distinguem de outras ações governamentais ou não, no sentido de tornar o Ensino de Física um meio de humanizar e (trans)formar os indivíduos, em detrimento da perpetuação de desigualdades e exclusão ou formação dos indivíduos para um mundo que não existe mais?

Embora essas questões não deem conta da complexidade do tema, podem promover reflexões com diferentes gerações. Como não se consegue obter respostas imediatas, podem despertar a curiosidade e o interesse de estudantes, incentivando-os a se aprofundarem sobre o tema; a desenvolverem o pensamento crítico, a capacidade leitora (Setlik, 2022) e de analisar e entender diferentes perspectivas; e aprenderem a se relacionar com os outros, enfim lidarem com as suas idiossincrasias não só nos ambientes universitários, mas na convivência com a sociedade em geral.

Pelo exposto, o recorte adotado contempla uma breve análise de artigos, capítulos de *ebooks*, tese, textos de *sites* institucionais e documentos reconhecidos como Políticas Públicas e Orientações Curriculares (Brasil, 2024a, 2024b, 2024c, 2024d, 2020, 2019, 2018, 2017, 2015, 2006, 2001), consoante o objetivo deste trabalho. De modo que, na sequência apresentam-se concepções e exemplos de Políticas Públicas e Orientações Curriculares; em continuação aprofunda-se essa reflexão na perspectiva de desdobramentos da Constituição Federal (CF) de 1988 e da LDB 9394/1996; e por fim fazem-se algumas Considerações de Prosseguimento.

POLÍTICAS PÚBLICAS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES: CONCEPÇÕES E EXEMPLOS

[...] A educação tem sido uma importante arena na qual a dominância é reproduzida e contestada, na qual a hegemonia é parcialmente formada e [...] quebrada na criação do senso comum de um povo. Assim, pensar seriamente sobre educação, como sobre cultura em geral, é pensar também seriamente sobre poder, sobre os mecanismos através dos quais certos grupos impõem suas visões, crenças e práticas (Carspecken; Apple, 1992. p. 509).

Essa visão crítica da educação trazida por Carspecken e Apple (1992) pode ser relacionada com as Políticas Públicas e Orientações Curriculares voltadas à Física na Educação Básica de diversas maneiras, tais como: refletir visões e interesses de grupos dominantes na sociedade, influenciando o que é considerado conhecimento "válido" em Física; refletir sobre o papel da educação, por meio da Física, como arena de disputa de poder ou meio para a promoção da dignidade; questionar como este tema pode contribuir para um ensino de Física mais democrático e emancipador considerando a diversidade dos estudantes; enfim, abrir espaço para diferentes perspectivas, discussões e trocas de saberes. Sendo assim, as vivências pedagógicas são orientadas por Diretrizes Curriculares e Políticas Públicas, que tanto podem ser instrumentos de (re)produção quanto de resistência e (trans)formações significativas.

No âmbito educacional, as Políticas Públicas possuem objetivos regulatórios, uma vez que são instituídas por leis, decretos, portarias e resoluções. Conforme apontado na

seção anterior, depois de formuladas perpetuam-se por meio de programas, planos e projetos, por exemplo. Em razão disso, não podem ficar reduzidas a uma “carta de intenções”, necessitam ser instrumentos multifacetados, contemplando mecanismos e estratégias de (trans)formação social, capazes de ajudar a promover um Ensino de Física que contribua para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e conscientes.

Em geral, o Ensino de Física na Educação Básica prioriza a Física Clássica, negligenciando a Física Moderna e Contemporânea. Essa discrepância é frequentemente discutida em encontros, simpósios, fóruns e outros eventos de pesquisadores da área. Um exemplo notável de esforço para minimizar esse problema e divulgar a Física Moderna e Contemporânea é a Escola de Física CERN, iniciativa da SBF, em parceria com a Organização Europeia para a Pesquisa Nuclear (CERN). Trata-se de um programa educacional que oferece cursos e visitas às instalações do CERN para professores de Física e Ciências, com foco em tópicos atuais, especialmente Física de Partículas Elementares (Sociedade Brasileira de Física, 2025). Existe uma página oficial² da Escola de Física CERN, um dos canais de comunicação da SBF com a comunidade estudantil e acadêmica sobre a participação dos professores brasileiros na Escola de Física CERN.

O programa Educação para Jovens e Adultos (EJA) faz parte das Políticas Públicas para a Educação Básica, focando no ensino da população fora da idade escolar, dentro do programa Brasil Alfabetizado. Saldanha de Siqueira (2023), por meio de uma pesquisa bibliográfica, faz uma reflexão acerca do ensino da Física nesta modalidade de ensino, destacando a atuação pedagógica do professor e o papel componente da ciência na educação científica e emancipatória de cidadãos capazes de compreender a natureza ao seu redor e preparados para o exercício social e o mundo do trabalho.

Além da EJA, destaca-se o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), uma parceria do Ministério da Educação (MEC) com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cuja etapa de avaliação do PNLD Ensino Médio - 2026 a 2029 está em curso. Esse programa desempenha um papel capital no Ensino de Física no Brasil, fazendo avaliação e seleção de obras para garantir que livros didáticos de Física atualizados e em consonância com as Políticas Públicas e Orientações Curriculares, como a BNCC, cheguem às escolas públicas de todo o país. Como os professores frequentemente usam os livros e materiais didáticos em suas aulas, o PNLD tendem a influenciar significativamente o currículo e as metodologias de Ensino de Física nas escolas brasileiras (Brasil, 2024e).

Sendo assim, o PNLD contribui para o alcance de diversas metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)³, especialmente aquelas relacionadas à melhoria da qualidade da Educação Básica. Ao fornecer livros didáticos de qualidade, o PNLD auxilia as escolas a implementarem a BNCC, que é fundamental para o alcance das metas do PNE (2014-2024).

O PNE (2014-2024) foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025 e abrange diversos aspectos da educação, incluindo universalização do acesso, qualidade, equidade, gestão e financiamento. Determina diretrizes, 20 metas e 254 estratégias para a política educacional. Com esse escopo, o PNE (2014-2024) tem servido de base para a elaboração dos planos estaduais, distritais e municipais de educação. Logo, o conjunto de metas e estratégias parece representar um avanço à medida em que busca integrar programas de formação da esfera federal, com ações desenvolvidas nos estados e municípios, com objetivo de promover condições de valorização dos profissionais da educação, nas vertentes integral e de inclusão.

² https://www.facebook.com/sbfisicacern/?locale=pt_BR.

³ O PNE 2024-2034 foi encaminhado ao Congresso Nacional no fim do primeiro semestre de 2024.

Em continuação, a resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A BNC-Formação define competências e habilidades essenciais que os futuros professores devem desenvolver ao longo de sua formação inicial (Brasil, 2024b). Assim, a BNC-Formação, está contida nas DCN para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), segundo a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024c).

Nesse âmbito o art. 2º, parágrafo 3º esclarece que

a formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deverá considerar a integralidade do sujeito em formação e do próprio fenômeno educativo, articulando as dimensões científica, estética, técnica e ético-política inerentes aos processos pedagógicos (Brasil, 2024c).

Isso implica preparar o futuro professor de Física para compreender o papel da ciência na sociedade, suas implicações éticas e sua relação com outras áreas do conhecimento. Por isso, a BNC-Formação é um instrumento que auxilia na efetivação das metas estabelecidas pelo PNE (2014-2024). E o conjunto das DCN orientam a elaboração dos currículos estaduais escolares, buscando garantir a qualidade da educação em todo o país.

Para os professores de Física, isso demanda a necessidade de possuir conhecimentos específicos da área, bem como as habilidades pedagógicas necessárias para o ensino da disciplina. No caso da elaboração do PPC dos cursos de Licenciatura deve-se seguir as DCN para os Cursos de Física, as quais orientam: a indicação do perfil desejado do licenciado; as competências e habilidades desejadas; e a estrutura dos cursos (núcleo comum e módulos sequenciais especializados) (Brasil, 2001). Nesse ínterim, destacam-se (Brasil, 2024b, 2019):

- a articulação indissociável entre teoria e prática na formação dos professores. O que deve traduzir em uma formação que combina aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais dos conhecimentos atividades em salas de aula, laboratórios, estágios supervisionados e projetos de extensão, ensino e pesquisa;
- a exigência de preparar os futuros professores para lidarem com a diversidade (desejada?) presente nas salas de aula, considerando as diferentes necessidades, estilos de aprendizagem e interesses dos estudantes. Para os futuros professores de Física, isso implica em desenvolver estratégias de ensino que promovam a inclusão e a equidade do acesso aos conhecimentos de Física para todos;
- os usos e as apropriações de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação de professores, reconhecendo o potencial, os limites e os riscos dessas ferramentas para os processos de ensino-aprendizagem, o que envolve avaliação. Nesse prisma, os licenciandos em Física devem ser capacitados para utilizar as TDIC de forma crítica e criativa (Moro, 2020);
- a formação continuada, para que os professores possam sempre aprender a ensinar, a questionar, a pensar e a aprender. Nóvoa e Alvim (2022), Moran (2022), Charlot (2013) e outros pesquisadores alertam, com outras palavras e de diversos

modos, que o objetivo de uma aula não é despejar conteúdos. Por isso, é preciso entender que os estudantes atuais fazem parte de uma geração que pode usar diariamente a internet e a Inteligência Artificial Generativa (IAGen) para necessidades diversas, o que deve incluir serem capazes de interpretar textos científicos (Setlik, 2022), relacionar fatos e ideias e (re)construir pensamentos. Nesse sentido, a IAGen não parece ser apenas uma mera ferramenta ou tecnologia, mas um agente que coloca aos professores de Física um dos maiores desafios pedagógicos e de direitos humanos neste século;

- formação do professor de Física deve prepará-lo para buscar atualização permanente, acompanhando as mudanças na área e na educação. Um exemplo é que os cursos de Licenciatura em Física que disponibilizam uma disciplina para tratar da temática deste texto (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021).

Diante disso, parece lógico que durante a sua implementação, as Políticas Públicas, bem como as Orientações Curriculares passam por vários estágios, os quais não são lineares e nem simplistas, pois demandam acompanhamentos, avaliações, tomadas de decisões e reformulações. Isso sugere que as Políticas Públicas e Orientações Curriculares podem enfrentar diferentes formas de apropriação, bem como de rejeição. Nessa visão, defende-se que

[...] as políticas públicas são em última instância sobre pessoas, o que elas querem e o que é melhor para elas. Toda questão envolvendo políticas públicas implica pressuposições acerca da natureza humana, em particular sobre as escolhas que as pessoas podem fazer e as consequências de suas escolhas para si mesmas e para a sociedade (Kahneman, 2012, p. 180).

Kahneman (2012) ressalta a importância de uma abordagem das Políticas Públicas centrada no ser humano, reconhecendo a complexidade das escolhas individuais e coletivas, os enredos que se desenvolvem e os impactos na sociedade. Logo, Discutir Políticas Públicas e Orientações Curriculares voltadas à Física na Educação Básica, implica pensar nos reptos subjacentes de implementá-las: quais são os modelos de sociedade, universidade, escolas e Ensino de Física que se almeja? Haveria uma maneira de se ensinar quaisquer conteúdos de Física a quaisquer estudantes? Como promover políticas públicas que respeitem a diversidade cultural, que precisa ser desejada? Como a Física, por meio de seus agentes, professores, estudantes e colaboradores, instituições e outros pode ser protagonista na formulação de Políticas Públicas e Orientações Curriculares?

Infere-se que cada professor de Física e licenciando tem trajetórias e representações próprias que interferem e/ou condicionam, em alguma proporção, a sua formação dentro e fora da universidade, ou seja, em suas interpretações e tomadas de decisão, pois isso é uma condição política. Tanto que “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projectos próprios (sic), com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1991, p. 25). Daí a necessidade de abordagens integradoras, interdisciplinares e contextualizadas para a formação de professores, não só de Física.

Então, uma análise crítica do(s) currículo(s) de Física deve considerar um complexo de variáveis: suas formas históricas de organização; a questão da formação e atuação generalizada (todos aprendem ao mesmo tempo e do mesmo jeito?); interesses políticos cujos documentos parecem ir numa direção e as ações dos gestores em outra(s);

as tensões decorrentes das articulações entre os documentos e as pedagogias que se pratica; os fundamentos teórico-metodológicos; os conteúdos disciplinares; e outros.

Embora não estejam mais em vigor, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) desempenharam um papel significativo na definição dos objetivos e conteúdos do Ensino de Física na Educação Básica. Porque serviram de guia para a formulação de currículos, buscando promover um ensino de Física mais contextualizado, reflexivo e relevante para os estudantes (Brasil, 1999). Além disso, as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” também foram substituídas pela BNCC (Brasil, 2018). De modo que essa que agora serve como principal documento norteador para a Educação Básica no país, e impõe às escolas, universidades e aos professores desafios cruciais quando se pensa no perfil do professor que se busca formar, pois demandam uma conciliação dialética e inevitável entre:

- a necessidade de um “**currículo mais geral**” que propicie o acesso dos estudantes aos artefatos e processos culturais que medeiam e impactam a sua vida. Nessa empreitada, o ensino de Física pode colocar em discussão: a preparação dos indivíduos para participarem de uma sociedade cada dia mais complexa; as condições de trabalho e produção de conhecimentos científicos e tecnologias, articulando a disponibilidade de energia e processos de transformação em uma abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) ao longo da história; e a necessidade de evolução e/ou adaptação social dos indivíduos, inclusive dos professores, para aprender e, assim ensinar de modos diferentes daqueles que aprenderam;
- a demanda de um “**currículo mais personalizado**” que considere as singularidades (interesses, trajetória, habilidades, competências) dos estudantes e a sua tríplice evolução preconizada pela LDB 9394/1996: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2020, p. 8). Isso traz implicações para os formuladores de políticas públicas, gestores, o papel dos professores de Física, da universidade e da escola. Considera-se que cada disciplina integra uma espécie de “cordão umbilical” e deve propor situações didáticas, com objetivos flexíveis e níveis de complexidade por meio de situações problema ou problemas abertos, incitando nos estudantes o desejo de aprender e o aprendizado que supere a fragmentação e a superficialidade dos conhecimentos científicos.

Com esse entendimento, continua-se questionando: almeja-se ensinar Física para estudantes que serão licenciados em Física também? Mas e se forem filósofos, biólogos, engenheiros, advogados, artistas, pedagogos ou químicos, por exemplo? O que farão com a Física ensinada e pretensamente aprendida? Como considerar as referências culturais cotidianas e científicas que esses indivíduos trazem para a escola, de modo que a Física seja percebida como necessária e edificante em suas vidas e futuras profissões?

Nessa conjuntura, retomando Barthes (1988), entende-se, que as Políticas Públicas e Orientações Curriculares voltadas à Física na Educação Básica não são meros documentos, mas tentativas de diálogos, intervenções e apropriações de culturas, cotidianas e científicas. Para contrapor a uma simplificação exagerada desses termos nucleares, reitera-se a sua complexidade. Porque as Políticas Públicas e Orientações Curriculares não existem no vazio, envolvem múltiplas concepções de “educação”, “mundo”, “sociedade”, “cidadão”, “Ensino de Física”, “currículo(s)”, “discente”, “docente”, “formação docente”, “aprendizagem”, “gestão educacional”, “ciência” e

outros. Pinto e Silva (2021) alegam que documentos oficiais, como a BNCC não se referem explicitamente à natureza da ciência, fazendo menções superficiais a discussões sobre as ciências e suas características. O que pode contribuir para uma imagem deformada do trabalho científico.

Pelo exposto, reitera-se que o(s) currículo(s) carrega(m) em sua construção dimensões histórico-social e epistemológica, pois envolve(m) a seleção de conteúdos e práticas de determinadas culturas para serem trabalhados nas instituições educativas, com relevante papel de (re)produção e socialização de conhecimentos. Por exemplo, ao se ensinar Física para alunos indígenas, uma dificuldade inicial pode estar relacionada aos referenciais dos estudantes pertencentes àquelas culturas, o que pode ser desconhecido pelo docente. Segundo Carvalho (2019), o professor deve ter um papel diretivo em sala de aula, isto é, fazer questionamentos para levar os estudantes a raciocinarem, argumentarem e reverem suas concepções.

A seguir, busca-se refletir como a CF/1988 e a LDB 9394/1996 estabelecem o marco legal para a educação no Brasil, servindo de base para a formulação de Políticas Públicas e Orientações Curriculares que visam uma educação de qualidade com foco no componente curricular Física, entendendo qualidade da educação como intensidade da formação humana.

POLÍTICAS PÚBLICAS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES: COMO DESDOBRAMENTOS DA CF E LDB

Não adianta estudar educação, sem estudar que país e que Estado nós temos. [...] Desde sempre, a educação é marcada por disputas de poder. [...]. O campo da educação é um campo onde os poderes tentam impor sua cultura, seus saberes. Temos uma “Base Nacional Comum”, por exemplo. Observem o destaque para “nacional” e “comum”. Ou seja, para todos. [...] (Arroyo, 2025, local. 25 mar.)

Arroyo (2025) faz um alerta para a necessidade de se pensar o Brasil para avançar no nível de entendimento da educação. Porque essa está intrinsecamente ligada à dinâmica realidade do país, sendo moldada por suas políticas, desigualdades, interesses e cultura. Ignorar esses fatores, pode levar a uma visão superficial ou errônea não só da educação brasileira, mas da nação.

Historicamente as reflexões empreendidas acerca das Políticas Públicas e Orientações Curriculares resgatam a CF/1988 (Brasil, 1988), a qual passou a apresentar propostas de acesso à Educação Básica e permanência, bem como de “intenção” de valorização dos profissionais da educação. Desse modo, a CF/1988 estabelece os princípios e as diretrizes gerais da educação, enquanto a LDB 9.394/1996 os detalha e regulamenta, fornecendo as bases legais para a organização dos níveis e das modalidades de ensino. Nessa perspectiva, percebe-se as Políticas Públicas e Orientações Curriculares voltadas à Física na Educação Básica como desdobramentos da CF CF/1988 e LDB 9.394/1996, conforme defende Bittencourt (2016).

É relevante mencionar que os artigos 61, 62 e 63 da LDB 9.394/1996 tratam especificamente da formação de professores da Educação Básica. O art. 62 prevê o nível e o *lôcus* de formação do professor para atuar na Educação Básica: nível superior em cursos de licenciatura, articulando ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2020). No caso da Física, os cursos de licenciatura necessitam se apropriar da pesquisa científica no/do seu campo para ensinar. Haja vista que, só se consegue prestar serviços de qualidade à comunidade, por meio de atividades de extensão, por exemplo, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa e do ensino (Severino, 2021).

Em linhas gerais a BNC-Formação busca auxiliar na efetivação das diretrizes estabelecidas pela LDB 9.394/1996, no que se refere a formação dos profissionais da educação. De acordo com o professor e pesquisador português, Antônio Nóvoa, o futuro das universidades está na Educação Básica. Em contrapartida, o futuro da Educação Básica também está, em grande parte, nas universidades. Pois são essas instituições que formam os professores, e são esses que contribuem significativamente com a formação do povo (Nóvoa; Alvim, 2022).

Fazendo uma digressão, em 2006 foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de promover o desenvolvimento da modalidade de educação a distância (EaD), por meio da expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de Educação Superior no Brasil, prioritariamente para a formação de professores para a educação básica. Considerando as reiteradas dimensões continentais do país e as consequentes dificuldades de acesso ao ensino superior, o governo federal, por meio da UAB e em regime de colaboração com os estados, os municípios e universidades públicas, avançou no atendimento a essa demanda, conforme a LDB 9394/1996 prevê (Brasil, 2006a).

A SBF não fornece informações sobre a quantidade de cursos de licenciatura em Física a distância no país, em instituições públicas e privadas. Contudo, informou que houve um crescimento de estudantes na modalidade EaD. No caso das instituições públicas, a tendência é de crescimento das matrículas em ambas as modalidades, enquanto nas instituições de ensino privadas, parece ocorrer uma troca na oferta, migrando do presencial para a EaD (Schulz, 2021).

Se a LDB fornece o arcabouço legal geral para a educação, o PNE define as metas e estratégias específicas para um período de 10 anos, conforme apontado na seção anterior. No caso do PNE (2014-2024), as metas de 1 a 11 são consideradas estruturantes, pois visam garantir o direito à Educação Básica com qualidade. Sendo que as de número 4 e 8 dizem respeito à redução das desigualdades, inclusão e valorização da diversidade.

Nesse sentido, compreende-se que a “[...] educação é, pois, um bem de produção e não apenas de consumo (Saviani, 2010, p. 785). E o ensino Física, de forma interdisciplinar, deve considerar as diferentes fases do desenvolvimento humano e auxiliar efetivamente os indivíduos a participarem de maneira mais autônoma e digna da complexa sociedade atual.

As metas 12,13 e 14 trataram da expansão e qualidade dos cursos de graduação e pós-graduação no país. Por isso, as condições diversas de professores e licenciandos de Física não pode ser compreendida fora da trama histórico-social, cultural e política (Arroyo, 2025; Freire, 2013; Vasconcelos, 2001). Então, cabe perguntar: até que “ponto” se pode esperar um trabalho docente coerente, quando faltam condições objetivas (infraestrutura, formas de organização, tecnologias, excessivo número de alunos por sala...); e subjetivas [formação autêntica, valorização docente, aspectos da didática específica, nível e *lôcus* de formação, estilo de aprendizagem reconhecido (o professor ensina do jeito que aprende ou aprende do modo que ensina)] para as ações esperadas do(a) professor(a)?

Segundo o professor Antônio Severino (2021) ensinar e aprender significam conhecer, isto é, construir o objeto, entrar em contato com as complexidades do objeto de estudo. Então, para ensinar e aprender, em particular, Física é necessário dispor de uma justificativa política-educacional, isto é, dizer para quê, qual o sentido de estudar, átomos e aceleradores lineares, exames de Tomografia Computadorizada (TC), por exemplo. O professor de Física deve atentar para o fato de que o planejamento curricular expressa as funções de documentos oficiais e da instituição de ensino em determinado momento histórico e social. Não se pode tratar o conhecimento como se fosse uma transmissão do

saber pronto; se não há incorporação do processo, o produto fica inacessível, pendurado. Exigindo somente o estudo e não a investigação, pode-se comprometer a qualidade do ensino superior, a formação de professores e a vida em sociedade. Por isso, deve-se minimizar o risco de focar o produto e descuidar do processo, o qual realmente constitui a dinâmica da educação e a sua contribuição social, por meio da formação docente, pois esses educam o povo.

Retomando o PNE (2014-2024), as metas 19 e 20 tratam da gestão democrática e financiamento da educação. Mesmo com a aprovação da Lei do Piso salarial, a efetivação dos benefícios relacionados aos planos de cargos, carreira e remuneração ainda não foram garantidos a todos que têm direito no país. Professores tem que lidar com os projetos de governos ambivalentes, ou seja, discursos abundantes em uma direção, e escassez de ações em outra (Nóvoa, 1999). Dentre as demandas é necessária infraestrutura adequada para a comunidade acadêmica, como internet, bibliotecas, laboratórios e outros espaços. Além de vinculação efetiva dos professores e demais profissionais da educação para que a tríplex intencionalidade da LDB articulada a outras Políticas Públicas seja alcançada.

Com um viés neoliberal da LDB 9.394/1996, ainda que tenha havido a criação de estatutos e planos de carreira do magistério público, a valorização docente ainda é uma “questão pendente” na Educação Básica, o que também pode não ser um atrativo para a docência não só em Física, mas em outras áreas também. Seriam necessárias pesquisas para evidenciar, neste período, mudanças significativas na qualidade da educação pública (Oliveira; Leiro, 2019), em especial no tocante à Física.

Posterior à aprovação do PNE (2014-2024) foi instituída a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que define as DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação, o que parece configurar mais uma tentativa de padronização do currículo e do trabalho docente sob a lógica capitalista e das Políticas Públicas neoliberais. Com as alterações da DCN de 2019, o conjunto de DCN para a Educação Básica busca promover uma formação mais interdisciplinar e contextualizada, preparando os professores para lidar com a complexidade do trabalho docente; e alinhar a formação dos professores com as competências e habilidades previstas na BNCC, a qual também serve de referencial para a formação do professor de Física (Brasil, 2024b).

Além disso, as metas 15, 16, 17 e 18 do PNE tratam da formação e valorização dos professores, as quais suscitam reflexões que demandam pesquisas: como alcançar uma formação docente que possibilite ao professor de Física compreender o desenvolvimento teórico-prático de ser “professor” na atualidade, para ensinar e orientar os estudantes que se tem (reais), e não outros (idealizados)?

Essas metas específicas para a formação de professores, incluem a valorização dos profissionais da educação, a melhoria da qualidade da formação inicial e continuada, e a garantia de condições de trabalho adequadas. E tem buscado impactar diretamente a formação de professores de Física, ao incentivar a qualificação dos profissionais, a atualização de seus conhecimentos e a adoção de práticas pedagógicas supostamente inovadoras. Sendo traduzidas, no Ensino Básico, em Projeto Político Pedagógico (PPP) e, no Ensino Superior, em Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (Brasil, 2015). No Ensino Superior, é a partir do PDI que são organizados os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e a partir deles que o professor realiza o seu planejamento para formar professores de Física para a Educação Básica.

Por sua vez, a BNCC detalha e especifica as diretrizes gerais estabelecidas pela LDB 9394/1996, isto é, define competências e habilidades essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, incluindo a área de Ciências da Natureza, na qual a Física se insere. Com isso estabelece um currículo comum para todo

o país, visando garantir uma formação equitativa para todos os estudantes. Todavia, a implementação da BNCC para a Educação Básica parece exigir uma revisão contínua das diretrizes de formação de professores, para garantir a consonância entre a formação docente e as novas demandas curriculares.

A relação entre o PIBID e a LDB 9394/1996 reside, principalmente, na promoção da formação de professores de qualidade para a educação básica, um dos objetivos centrais da LDB, conforme o reiterado artigo 62. O PIBID iniciado em 2007 é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do MEC e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da sua formação em nível superior. Assim, esse programa é um instrumento para concretizar os objetivos da LDB no que se refere à formação de professores, contribuindo para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil. Batista e Abílio (2024) em um estudo realizado sobre a formação docente e o PIBID de Física por meio de dissertações e teses, sinalizam que o PIBID coopera para a formação dos futuros docentes de Física, a partir da construção do perfil profissional e da capacidade reflexiva. No entanto, faltam pesquisas sobre os saberes docentes nesse âmbito.

Destaca-se também que tanto a LDB 9394/96 quanto o MNPEF compartilham o objetivo de elevar a qualidade do ensino no país. Nesse sentido, o MNPEF contribui para esse objetivo ao capacitar os professores de física com conhecimentos atualizados e técnicas pedagógicas inovadoras, que podem ser aplicadas em sala de aula para tornar o ensino mais eficaz e atrativo (Sociedade Brasileira de Física, 2025). O programa estimula a reflexão sobre a prática docente e a produção de materiais didáticos relevantes, o que fortalece a identidade profissional dos professores. Nesi, Batista e Deimling (2022) evidenciam a importância do produto educacional como parte do processo formativo e o retorno do professor como pesquisador, aspectos possibilitados pelo MNPEF.

Contudo, no âmbito do Ensino Médio, Habowski e Leite (2022) apontam para um distanciamento entre o que está proposto nas Políticas Públicas e o que é realizado no contexto escolar, contribuindo para entendimentos equivocados no seu processo de construção/implementação. Diante disso, procurar entender as relações entre as Políticas Públicas, as Orientações Curriculares, via CF e LDB parecem fundamentais para compreender a estrutura e o funcionamento do sistema educacional brasileiro, do qual a Física, os professores, estudantes e demais membros da comunidade acadêmica são parte. Ao longo de sua formação, esses têm contato com diferentes programas, planos, teorias, métodos, modelos e abordagens pedagógicas, que se entrelaçam, complementam e complexificam.

Ademais, a temática proposta sugere que são vários os documentos e agentes humanos e não humanos que formam o substrato das Políticas Públicas e Orientações Curriculares voltadas à Física na Educação Básica. Considerando as limitações desse texto, há que se pontuar outros programas do MEC voltados à formação de professores no Brasil, como o Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR). No entanto, alguns programas foram encerrados e podem ter trazido alguma contribuição, como: o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), Novos Talentos; Life; Programa STEM; Projeto Água; Observatório da Educação; PIBID Diversidade (Brasil, 2018).

Por fim, fazem-se algumas considerações de prosseguimento.

CONSIDERAÇÕES DE PROSSEGUIMENTO

Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma

atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto, contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento (Gramsci, 2010, p. 126).

Gramsci (2010) desafia a tradicional divisão entre trabalho manual e intelectual, argumentando que toda atividade humana envolve pensamento. Essa visão pode influenciar a implementação de Políticas Públicas e Orientações Curriculares voltadas à Física na Educação Básica, incentivando a adoção de abordagens pedagógicas que integrem teoria e prática, como a experimentação, a resolução de problemas, a investigação científica, História e Filosofia da Ciência, TDIC e CTSA. Além disso, outros indivíduos precisariam estar participando desta tentativa de diálogo, anunciada no início deste texto, porque são muitos os agentes envolvidos. Inclusive outras políticas públicas, no âmbito da saúde, do trabalho e da educação, para promoverem a efetividade da dignidade humana e educação como direito subjetivo, condizente a LDB 9394/1996.

Contudo, deve-se reconhecer que as Políticas Públicas e as Orientações Curriculares voltadas à Física na Educação Básica, aqui abordadas têm evoluído, buscando acompanhar as demandas da sociedade e os avanços da área, vide seus desdobramentos. No entanto, a sua implementação ainda enfrenta desafios significativos, especialmente devido à diversidade de contextos presentes nas múltiplas salas de aula do país e financiamentos.

Diante desse dilema, só parece possível discutir a relevância de Políticas Públicas e Orientações Curriculares voltadas à Física na Educação Básica se professores, estudantes e a sociedade forem capazes de se apropriar criticamente delas, o que depende das condições de interpretações e tomadas de decisões de cada indivíduo. Entretanto, também é necessário acompanhar as suas prováveis atualizações. Por se tratar de planos, projetos e programas estratégicos, deve-se acompanhar e monitorar suas metas e resultados.

Assim, espera-se que ao se apropriarem criticamente de Políticas Públicas e Orientações Curriculares voltadas à Física na Educação Básica, o licenciando ou professor de Física iniciante seja capaz de refletir sobre a sua condição profissional e buscar se (re)orientar acerca do que se faz na universidade/escola e de como os conteúdos de Física, em suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal podem conjuntamente contribuir com uma formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico dos estudantes na Educação Básica.

Diante do exposto, parece crucial compreender de que forma e intensidade as Políticas Públicas e Orientações Curriculares aqui discutidas estão comprometidas com a Física na Educação Básica. Essas precisam buscar, de fato, a valorização docente (formação e atuação) e nortear discussões acerca da natureza da ciência e sua relevância em prol de uma sociedade sustentável. Para tanto, em princípio, são necessárias reflexões multifacetadas e a superação de concepções simplistas ou visões ingênuas acerca do papel da Física e seus agentes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Miguel Arroyo: conheça as ideias de um dos maiores pesquisadores da educação do Brasil.** Belo Horizonte. 25 mar. 2025. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2025/03/25/miguel-arroyo-conheca-as-ideias-de-um-dos-maiores-pesquisadores-da-educacao-do-brasil/?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTEAAR33VVEsOiZrjMQTP7VundEmpDL9wc6>

[SUVrWQfXhaTkafgVn2pRcQsN4oxY_aem_RhnpUYraqYtUp7Pe8kNyfA&sfnsn=wiwspmo](#). Acesso em: 26 mar. 2025.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BATISTA, Leila Santos Freitas; ABÍLIO, Francisco José Pegado. A formação docente e o PIBID de física: um estudo sobre dissertações e teses. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 13, p. 01-15, 2024.
<https://doi.org/10.55905/revconv.17n.13-425>

BRASIL. Lei nº. 14.945, de 31 de julho de 2024. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º de agosto de 2024a. Seção 1, página 5. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024. Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 jan. 2024b, seção 1, p. 188. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254451-rcp001-24&category_slug=janeiro-2024&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 jun. 2024c, seção 1, p. 26-29. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). 21 jun. 2024d. Disponível em:
<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Editais de Convocação nº. 02/2024 - CGPLI - PNLD Ensino Médio 2026 - 2029 - Anexo 01 - Referencial Pedagógico**. Brasília, jun. 2024e. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-acesibilidade/Anexo01ReferencialPedagogico2retificao11092024.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº. 9394/96)**, de 20 de dezembro de 1996. 4. ed. [Atualizada até abril de 2020]. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal,

Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em:
<https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). MEC: Brasília - DF, 2019. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 ago. 2023.

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

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Planalto**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014/2024**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**. Brasília, 9 jun. 2006a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza e suas tecnologias**, v. 2, Brasília, 2006b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 25, 7 dez. 2001. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 12 jun. 2023.
BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

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

CARSPECKEN, P. F.; APPLE, M. Critical qualitative research. In: LE COMPTE, M. D.; MILLROY W. L.; PREISSLE J. (Orgs.). **The handbook of qualitative research**. Londres: Sage Publications. 1992. p. 509.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (Org.) **Ensino de física**. Coleção ideias em ação. São Paulo: Cengage Learning, 2021.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências**: tendências e inovações. Coleção Questões da nossa época. v. 28. 10. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CORTEZ, Jucelino; DEL PINO, José Claudio. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza e o Enfoque CTS. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 27-47, abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4600/2997>. Acesso em: 28 fev. 2025.

CRUZ, Marcelo da Silva; KALAKI, Fabrício Santos; MORO, Leandro Silva; KAGIMURA, Ricardo; ODASHIMA, Mariana M. Divulgação científica via plataformas digitais: Relato de experiência. In: **XX Sudeste PET - UFU 2020**, Uberlândia: EDUFU, 2020, p.186 - 190. Disponível em: https://46583db6-3696-4c8c-9884-12b6909b806c.filesusr.com/ugd/1ed44f_90425281ef9d455fadffdadada7cc0fc10.pdf. Acesso em: 28 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GRAMSCI, Antonio. Observações sobre a escola: para a investigação do princípio educativo. In: **Antonio Gramsci**. Organização de Atilio Monasta; tradução de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 – (Coleção Educadores).

GUEDES, Marilde Queiroz; REIS, Cacilda Ferreira dos; QUEIROZ, Atauan Soares de. (Orgs.). **Políticas públicas educacionais**: diálogos com pesquisadoras e pesquisadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/04/eBook_politicas-publicas-dialogos.pdf. Acesso em: 28 fev. 2025.

HABOWSKI, Fabiane; LEITE, Fabiane de Andrade. Políticas Curriculares para o Ensino Médio no Brasil: um estudo em pesquisas acadêmicas, **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 3, p. 301-318, jul./set., 2022. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso em: 28 fev. 2025.

KAHNEMAN, Daniel. **Rápido e Devagar**: duas formas de pensar. Tradução de Cássio de Arantes Leite. 1. Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, p. 180.

BITTENCOURT, Evaldo de Souza. Políticas de Educação na atualidade como desdobramento da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. In: MORAES, Bianca Mota de *et al.* (Orgs.). **Políticas Públicas de Educação**. Rio de Janeiro: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro; Universidade Federal

Fluminense, 2016. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1161651/livropoliticaspUBLICASdeeducacao_v011_versaodigital_1ed.pdf. Acesso em: 28 fev. 2025.

MORAN, José. **Redesenhando os caminhos da educação**. 30 jan. 2022. [Adaptado]. Disponível em: <https://moran10.blogspot.com/2022/01/redesenhando-os-caminhos-da-educacao.html?spref=fb&fbclid=IwAR3e3lWC0yBn4GJzthUaf2JtIY6tTkLnU0BgPDYarvfHrelfAOYSrIRmz7w>. Acesso em: 24 fev. 2022.

MORO, Leandro Silva. **Características de Conteúdos de Física das Radiações em Três Páginas Institucionais no Facebook**. 2020. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Uberlândia, Uberlândia, 2020. <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.634>.

NARDI, Roberto. Memórias da Educação em Ciências no Brasil: a pesquisa em ensino de Física. **Investigação em Ensino de Ciências**, v. 10, n. 1, p. 63-101, 2016. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/523>. Acesso em: 10 jul. 2024.

NARDI, Roberto. A área de ensino de Ciências no Brasil: fatores que determinaram sua constituição e suas características segundo pesquisadores brasileiros. In: NARDI, Roberto (Org.). **A Pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil**: alguns recortes. São Paulo: Escrituras, 2007, p. 357- 412.

NESI, Elisângela Rovaris; BATISTA, Michel Corci; DEIMLING, Natália Neves Macedo. O Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física: Considerações sobre o programa e concepções do produto na perspectiva dos egressos dos polos do Paraná. **Vitruvian Cogitationes**, Maringá, v. 3, n. 2, p. 181–190, 2022. <https://doi.org/10.4025/rvc.v3i2.66277>.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara (col.). **Escolas e Professores**: Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <http://pat.educacao.ba.gov.br/recursos-educacionais/conteudo/exibir/16022>. Acesso em: 07 mar. 2022.

NÓVOA, Antônio. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11 -20, jan./jun. 1999. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>.

OLIVEIRA, Leandro Welligton; MORO, Leandro Silva; ODASHIMA, Mariana M.; VIOLA, Olavo. Desafios contemporâneos da docência sob a ótica de petianos licenciandos em física: uma prática reflexiva. In: Encontro do Programa de Educação Tutorial da UFU, 5., 2021, Uberlândia. **Caderno do V Encontro 2021**. Uberlândia: UFU, 2021. p. 180-193.

PINHEIRO, Lisiane Araujo. **O perfil e os desafios do educador em Física na perspectiva das diretrizes curriculares nacionais de 2015**: a formação de profissionais críticos à educação básica. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 286. 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/229352>. Acesso em: 28 fev. 2025.

PINTO, José Antonio Ferreira; SILVA, Cibelle Celestino Silva. Natureza da Ciência no ensino: entre a pesquisa acadêmica e as orientações oficiais para a educação básica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, e21056, 2021. <https://doi.org/10.1590/1516-731320210056>.

SALDANHA DE SIQUEIRA, Kleber. Ensino de física na educação de jovens e adultos: caminhos e reflexões. **Diversitas Journal**, v. 8, n. 2, p. 1106 -1124. 2023. <https://doi.org/10.48017/dj.v8i2.2544>.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHULZ, Peter A. **Números da Física no Brasil 2020**. Campinas: UNICAMP, 2021. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/arquivos/Numeros-da-Fisica-Brasil-2020.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SETLIK, Joselaine Setlik. Leitura e formação inicial de professores de Física: o que apontam as diretrizes curriculares de formação? **Ciência & Educação**, Bauru, v. 28, e22053, 2022. <https://doi.org/10.1590/1516-731320220053>.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A pesquisa como princípio pedagógico no ensino superior. **Ciclo de Palestras do Corpo e Mente**. Grupo de Pesquisa sobre Formação e Intervenção Profissional em Educação Física da Universidade Estadual de Goiás (UEG). 29 maio 2021. Disponível em: <https://youtu.be/2Fx7AnwEMQ0>. Acesso em: 20 maio 2023.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE FÍSICA. Ensino. 2025. Disponível em: <https://www.sbfisica.org.br/v1/sbf/ensino/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Instituto de Física Departamento de Física. **Projeto Pedagógico do Curso**, Currículo Noturno, 2021, p. 21. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/if/wp-content/uploads/PPC_NOTURNO_21set2022-1.pdf. Acesso em: 28 fev. 2025.


VASCONCELLOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito da transformação. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2001

EDUCAÇÃO PARA A MORTE NA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Juliana Costa Barboza

Resumo: O presente estudo tece reflexões sobre a importância da educação para a morte na formação de psicólogos. Tem-se por objetivo compreender as perspectivas e desafios relacionados à implementação de uma educação para a morte na universidade, bem como os benefícios aos estudantes, além de compreender os impactos da ausência de uma educação para a morte em sua formação. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, desenvolvido a partir de revisão bibliográfica em base de dados. O estudo aponta como resultado que a morte ainda é um tabu na sociedade, portanto, persiste a sua negligência nos debates universitários em geral, que corrobora por consequência para interferir significativamente no processo formativo dos discentes de psicologia.

Palavras-chaves: Educação. Morte. Psicologia.

Juliana Costa Barboza () Acadêmica do curso de Psicologia - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil. E-mail: julianaa.barboza@aluno.uece.br

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 7)” publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o intuito de tecer análises críticas sobre a educação para a morte na formação de psicólogos, reconhecendo esse aspecto como uma maneira de preparo emocional para esses profissionais lidarem com questões que envolvem a morte e o morrer, sendo capazes de promover a consciência da finitude, reduzir o tabu referente a morte, bem como o medo recorrente que está atrelado a ela. Assim, existe a possibilidade de ampliar reflexões existenciais sobre a morte e morrer, bem como a promoção de suporte interno para lidar com eventos relacionados ao luto.

Isso é importante porque a morte ainda é um tabu. Um aspecto natural da existência, mas que foi posto em segundo plano, evidenciando um afastamento da sociedade, bem como a sua negação e o medo contínuo de contato com esse fenômeno. Neste trabalho, pretende-se trazer um tópico que aborda “a morte e o tabu”, identificando os aspectos que corroboram para que houvesse uma transformação social na maneira que compreendemos e observamos a morte. Para tal, usou-se o autor e historiador, Philippe Aries (1914-1984), com objetivo de tecer contribuições sobre esse fenômeno.

Além disso, também temos um tópico com intuito de abordar os desafios e resistências de conversar sobre a morte nas formações acadêmicas no contexto da saúde. Um momento que permitiu refletir sobre os impactos da morte para os discentes da área da saúde, bem como a ausência de uma formação apta para preparar os alunos para lidarem com os processos de morte e morrer em sua vida profissional após a graduação.

O tópico “Psicologia e Morte” aborda como os discentes de Psicologia percebem a morte na sua formação acadêmica. Desse modo, utilizou-se artigos que dialogam diretamente sobre a percepção dos estudantes sobre como esses conteúdos impactam a sua vivência acadêmica, bem como eles se sentem em relação a está ou não preparados para lidarem com questões referentes aos processos de morte e morrer.

No tópico perspectivas para o ensino da morte na psicologia: caminhos possíveis” tece-se possibilidades para pensar em maneiras de incluir uma educação para a morte no contexto universitário, com foco no curso de psicologia, propondo estratégias e modos para implementar e incluir os debates sobre a morte na universidade, a partir de uma perspectiva ampla, saudável e transformadora.

Para tanto, o presente estudo traz ideias contundentes, que exploram a importância da educação para a morte na formação de psicólogos, evidenciando suas possibilidades e caminhos de inclusão, bem como também desafios. Com intuito de trazer visibilidade para esse tema, bem como propor contribuições para estudos vindouros, trata-se, ainda, de uma pesquisa de natureza bibliográfica e qualitativa, fundamentada em autores que abordam a temática em questão. Buscou-se reunir, analisar e sintetizar as contribuições desses estudiosos, a fim de construir uma compreensão mais aprofundada sobre o assunto. Assim, construiu-se uma análise crítica sobre a morte na universidade e o impacto dela para estudantes de psicologia a partir desses estudos, em que evidenciou-se a importância da educação para morte no contexto universitário, a sua funcionalidade na formação e desenvolvimento acadêmico no que diz respeito ao sentir-se preparado para atuar em situações que envolvem a finitude, além de oferecer suporte emocional aos pacientes que estão em sofrimento.

Dito isso, o estudo justifica-se como uma maneira de ampliar os horizontes sobre a morte, reconhecendo a sua relevância para o desenvolvimento acadêmico, no que diz respeito a lidar com perspectivas que envolvem a finitude. Assim, evidencia-se que a morte é um fenômeno natural, carecendo de estudos e pesquisas que foquem nessa área da Tanatologia, com intuito de fomentar discussões acadêmicas e debates acerca desse assunto.

A MORTE E O TABU

A morte é um fator arquetípico por excelência, que implica em ser um fenômeno tipicamente humano, de caráter coletivo e impessoal (Jaffé, Rohn & Franz, 1995, p. 27). Desse modo, é um fenômeno natural, que atravessa continuamente a experiência humana. Ela está presente desde a mais tenra idade e acompanha o ciclo vital dos indivíduos, evidenciando suas marcas na nossa existência (Kovács, 2005).

Além disso, é um fenômeno que nos permite tecer ideias e filosofar sobre suas possibilidades. É um aspecto que permeia o desconhecido e transcende as nossas possibilidades de compreensão frente aos seus desdobramentos. Nesse sentido, esses aspectos contribuem para um fenômeno histórico-social de negação da morte.

Encarar e enfrentar a ideia inevitável de finitude implica em ter que reconhecer o fim de nossa existência. A morte nos coloca diante de perspectivas muito duras e difíceis de digerir. Portanto, torna-se mais confortável negligenciar a sua existência, bem como apartá-la do convívio social com intuito de evitar ao máximo os seus impactos e ter de lidar com as consequências que são inerentes ao contato com esse fenômeno (Junqueira e Kovács, 2008).

O receio de lidar e ter que encarar o processo de finitude está emaranhado em diversos aspectos muito complexos e profundos, como o medo do desconhecido, pois não sabemos concretamente que possibilidades ou a ausência delas nos aguarda no pós-vida. Além disso, o reconhecimento da morte do outro, implica no nosso próprio processo de finitude. Entender e aceitar que os outros podem morrer, também implica em ter que lidar com a ideia visceral de que o Eu também tem um processo de validade frente a vida. Desse modo, devido à pouca existência de espaços para dialogar sobre isso, a experiência com a vivência da morte torna-se insegura, despreparada e acompanhada de sofrimento emocional psíquico intenso. Assim, nota-se uma gama de sentimentos e sensações que intensificam e rodeiam essa realidade, como o medo, a tristeza, a ansiedade e o pânico. Além disso, a ausência de debates contundentes contribui para a desinformação a respeito desse tema, que corrobora para a formação de uma atmosfera mística sobre a morte, que é permeada por superstições, medos e tabus (Nelson et al., 2025; Kovács, 1992).

Aries (2012) traz a perspectiva de que a maneira de compreender e se relacionar com a morte tem uma perspectiva histórica e social. Esse autor destaca que a vivência com a morte se transformou ao longo dos séculos, pois tem uma perspectiva variável, conforme o tempo e o contexto. Além disso, esse fenômeno é permeado por diversos elementos filosóficos, científicos, religiosos e culturais.

Este autor traz a noção de que a morte é compreendida a partir de cinco momentos históricos, que ele define como morte domada; morte em si; morte do outro; morte interdita e morte escancarada.

A morte domada tem um contexto do início da idade média, em que esse fenômeno era entendido como um evento natural e ritualizado. Além disso, a família e os amigos também detinham uma participação fundamental nesse processo. Assim, a morte era pública, rodeada de gestos e rituais, que evidenciavam a sua aceitação na sociedade, bem como o preparo físico e emocional para recebê-la.

A morte de si, datada entre o século XI e XII, traz a perspectiva da morte individual. É nesse momento que o sujeito recebe a responsabilidade pela sua vida. Em que suas ações boas ou ruins são contabilizadas para o momento do juízo final. Assim, existe um deslocamento da aceitação da morte de uma perspectiva coletiva para uma responsabilidade individual.

A morte do outro no século XVIII permite uma mudança de atitude sobre a morte, pois não se trata de focar-se na morte individual, mas sim do outro. É um contexto marcado pela dramatização, o sofrimento, a dor e a angústia. Nessa perspectiva, a morte inicia o seu processo

de perda da familiaridade e vem recebendo continuamente um caráter de distanciamento, ruptura, comoção e intolerância para o contexto social.

A morte interdita com início no século XX, inaugurou o contexto hospitalar, evidenciando a perspectiva da morte controlada, técnica e excluída do convívio social. A morte é vista como um fracasso, na medida em que ocorre em um ambiente privado, com ausência de ritos e de forma isolada. Marcando a morte como um elemento a ser evitado, que traz incômodo e deve ser escondido.

A morte escancarada se mostra presente no período do final do século XX aos dias atuais, no século XXI. É a morte marcada pela invasão, ela penetra os espaços, de uma forma inoportuna e indesejada. Ela torna-se presente, brusca e repentina, sem limites. Como aponta Kovács (2005): “A TV introduz diariamente, em milhões de lares, cenas de morte, de violência, de acidentes, de doenças, sem a mínima possibilidade de elaboração, dado o ritmo propositalmente acelerado desse veículo (p. 486). Assim, é uma morte que provoca sentimentos e sensações variadas, sobretudo o medo e a irreflexão, não dando a possibilidade de elaboração e a possibilidade de ritualização, bem como de ser um processo natural e familiar.

Desse modo, com base no exposto observa-se que a visão sobre a morte nas sociedades recebeu muitas mudanças e nuances. O conhecimento desse percurso nos possibilita o entendimento do possível desenvolvimento do contexto histórico-social de negação da morte, na medida em que na sociedade atual este fenômeno perpassa um contexto escancarado (Ariés, 2012). Evidenciando, portanto, a origem do seu silenciamento na sociedade.

Para Jung (2000), a morte tal como a vida deveria ter um momento para a sua preparação. O autor tece a ideia de que na juventude, nos preparamos por mais de vinte anos para o auge da vida, bem como suas possibilidades e expectativas, mas não temos nenhuma preparação para o processo de finitude. Desse modo, a sociedade nega a morte, colocando-a em segundo plano, negligenciando sua existência e seus efeitos.

Contudo, a negação de um fenômeno complexo, natural e inalienável, como a morte, não cessa os seus impactos. Dado que, em última instância, a morte é o motor da vida. É a partir da concepção de que a vida e a morte fazem parte de lados opostos da mesma moeda, que compreendemos que ambas são fases importantes para o nosso desenvolvimento e amadurecimento psíquico. Dado que é através da compreensão de que iremos perecer que os momentos vivenciados em nossas vidas se tornam importantes, inesquecíveis e únicos.

A morte está presente nos lutos, nos processos de suicídio, questionamentos existenciais, concepções religiosas e diversas manifestações culturais que irão permear o percurso biográfico frente a inevitabilidade iminente de finitude (Nascimento, Jesus e Roazzi, 2021). O despreparo e a ausência de uma educação para os processos de morte e morrer, contribuem para o aumento do tabu frente à morte, gerando sofrimento intenso e dificuldade de elaboração do luto e de seus efeitos. Desse modo, tendo em mente a importância deste assunto para o desenvolvimento saudável da vida e para o fortalecimento de uma sociedade mais humanizada, empática e acolhedora, faz-se necessário o entendimento de estratégias para uma educação para a morte.

DESAFIOS E RESISTÊNCIAS: EXISTE UM ESPAÇO PARA A MORTE NA FORMAÇÃO ACADÊMICA?

Dialogar sobre a morte ainda é um tabu. É um tema evitado na sociedade, devido a uma série de efeitos que são inerentes a este assunto. Desse modo, uma educação para a morte ainda é um desafio e apresenta resistências sociais para a compreensão desse tema justamente porque aponta para um aglomerado de possibilidades que levam a angústia, o medo e repressões.

Bandeira (2014) destaca que conversar sobre a morte é uma temática que envolve as pessoas como um todo, pois impacta em diversos setores da sociedade, bem como na área de conhecimento e principalmente no campo da saúde.

No âmbito da saúde, é atribuído diversos sentidos e significados ao processo de morte e morrer. Com a necessidade de avanço da medicina e um viés tecnológico, nota-se que a morte teve um deslocamento, do setor público para o setor privado. Com efeito, a morte tornou-se um fracasso. O hospital se consolidou como o espaço da busca pela cura através de tratamentos mais modernos e eficazes, com o intuito de prolongar a vida e evitar o contato com a morte (Ariés, 2012; Azevedo *et al.*, 2011).

Desse modo, considerando que a formação de profissionais de saúde tem o intuito de fornecer e promover a cura dos pacientes, conversar sobre morte torna-se um aspecto impensado e até mesmo intolerável no contexto hospitalar. Afinal, a morte traz a perspectiva do imprevisível, daquilo que é incerto e sobretudo incontrolável (Junqueira e Kovács, 2008).

A morte no hospital traz diversos questionamentos aos profissionais de saúde. Ela aponta, inclusive, para indagações profundas e sem respostas definidas, que tendem a incomodar e frustrar os profissionais. Assim, eles podem acreditar que são responsáveis pela manutenção da vida dos pacientes hospitalizados. A perda dessas pessoas pode implicar em um processo psíquico de sofrimento intenso (Silva *et al.*, 2021).

Os profissionais de saúde também trabalham em um contexto que evidencia uma carga de trabalho elevada, com equipamento e medicamentos que nem sempre são suficientes para atender ao público-alvo. Desse modo, essas circunstâncias podem colaborar para o estresse, dificuldades emocionais, desmotivações e descredibilidade da própria competência profissional (Silva *et al.*, 2021).

Sousa, Maciel e Medeiros (2018), destacam o modelo biomédico como um elemento que influencia na perspectiva da morte como um fracasso. Esse paradigma evidencia que a doença é um impasse que deve ser corrigido. Desse modo, busca-se meios de intervenção tecnológicas e farmacológicas como uma maneira de solucionar os sintomas físicos. O paciente, muitas vezes, perde sua autonomia e é compreendido a partir da noção de que deve ser curado, de forma rápida e eficiente. Assim, quando o profissional de saúde se depara com a morte, um fenômeno incerto e imprevisível, ele tende a não saber como agir e tampouco se sente preparado para lidar com um aspecto tão complexo e delicado.

Pinho e Barbosa (2010) trazem a perspectiva de que ao se encontrarem com pacientes em estado iminente de morte, os profissionais de saúde tendem a sentir-se despreparados para atuar. Além disso, eles reforçam que as graduações visam aspectos que ensinem manejos para o prolongamento da vida em detrimento de aspectos que possam auxiliar em uma educação para morte. Desse modo, nota-se um contexto de negligência para lidar e elaborar questões que envolvam os processos de morte e morrer.

Silva *et al.* (2021) trazem a perspectiva de que o processo formativo de graduação apresenta lacunas que interferem na atuação profissional. Os autores citam a importância de uma resignificação do valor da vida e da morte, com intuito de ampliar o enfrentamento, a adaptação e manejo profissional diante do sofrimento. Além disso, eles reconhecem que a educação para morte perpassa o contexto universitário, portanto, é um processo que deve ser abrangente e o integrada em outras camadas da sociedade, com intuito de promover reflexão, debate, trocas de experiência e reconstruir um sentido frente ao processo de morte e finitude na sociedade.

Souza *et al.* (2023), analisaram a presença de disciplinas sobre a morte, a perda e o luto na matriz curricular de cursos de graduação públicas e privadas da área da saúde. De todos os cursos com informações disponíveis para o estudo, apenas 28% apresentaram algo relacionado à educação para morte, perda e luto. Os cursos analisados que abordam a temática são majoritariamente do setor público. Os autores evidenciaram também que nenhum curso detinha

o tema da educação para morte como aspecto central, apenas era implícito na descrição da ementa de grade curricular.

Nesse sentido, esses estudos acerca da educação para a morte revelam que há uma negligência no que diz respeito ao ensino da educação para morte no âmbito universitário, que corrobora para a construção e o fortalecimento de tabus sobre a morte e o morrer. Desse modo, os profissionais se sentem continuamente despreparados, desmotivados e são afetados emocionalmente devido a essa defasagem em seus currículos, uma vez que a ausência de discussões contribuem para a desinformação, o medo e a sensação de fracasso (Silva *et al.*, 2021; Souza *et al.*, 2023).

A PSICOLOGIA E A MORTE

A graduação de Psicologia é um curso universitário que traz a possibilidade do discente se envolver em aspectos que lidam com elementos centrais da vida humana que remetem ao viver, como a própria existência, a sociedade e as questões intrínsecas a ela, a personalidade, os sentimentos e emoções, bem como a construção da identidade. No entanto, o estudante de Psicologia também adentra em conteúdos referente aos processos de morte e finitude; que engloba o luto, as perdas simbólicas e concretas (Nascimento, Jesus e Roazzi, 2021).

Ramos e Cirino (2020) destacam que os profissionais da psicologia estarão em contato com esse tema tanto na clínica como nas instituições, pois a morte é um fenômeno recorrente. Assim, mesmo que esses profissionais não lidem diretamente com a morte através de uma perspectiva concreta, ela estará presente de forma simbólica na vida cotidiana nos mais diversos motivos, permeada pelo sofrimento.

Contudo, embora a vida e a morte sejam parte inerentes à existência. A morte ainda é um aspecto negligenciado e pouco debatido no âmbito acadêmico. Desse modo, em contato com esse fenômeno, os discentes sentem-se amedrontados, como se abordar esse conteúdo ameaçasse a integridade da vida, uma vez que coloca o sujeito diante da incerteza da finitude, bem como na angústia de não saber o momento exato de seu processo final (Ramos e Cirino, 2020).

Além disso, observou-se por meio dos estudos bibliográficos (Nelson *et al.*, 2025; Ramos e Cirino, 2020; Nascimento, 2020) que os discentes de Psicologia diante da morte tendem a sentir-se despreparados para lidar com o conteúdo, pensam não saber como reagir nessa situação e nem quais possíveis intervenções aplicarem nesse contexto. Nessa perspectiva, ficou evidente que o sentimento de despreparo está intimamente ligado à formação acadêmica.

Carl Gustav Jung (1875-1961), psiquiatra suíço e fundador da psicologia analítica. Tece um comentário metafórico, sensato e reflexivo a respeito da formação dos jovens terapeutas. O autor diz: “A pessoa sabe o que é um coelho ou uma vaca através de livros ilustrados, enciclopédias ou televisão. E pensa que conhece realmente, mas fica admirada quando mais tarde descobre que o estábulo “fede”, pois isto não estava na enciclopédia.” (Jung, 2013, p. 212-213). Esse apontamento de Jung representa uma supervalorização do saber teórico em detrimento de aspectos práticos. Evidenciando a diferença entre saber sobre algo e realmente conhecer de fato. Nesse sentido, os conteúdos que envolvem a morte e o morrer são elementos sensíveis, profundos e complexos, que pedem um contato real, visceral e não idealizado. Desse modo, essa metáfora proposta por Jung propõe um alerta para o risco de idealizações e distanciamento do sofrimento psíquico real e intenso que está presente no contexto da morte e do morrer. Desse modo, uma graduação em Psicologia que forma discentes com receio de confrontar o “cheiro do estábulo” não será capaz de se sentir preparado para lidar e elaborar questões emocionais que se relacionam com a dor e o sofrimento intenso. Dado que a vivência real com a experiência humana é algo único, implicando na impossibilidade de ser transmitida integralmente e de forma plena apenas em aspectos teóricos.

PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DA MORTE NA PSICOLOGIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Com base no exposto, é imprescindível pensar em caminhos possíveis para uma educação para a morte, um aspecto que se faz importante em todas as áreas, mas que tem-se por destaque neste estudo a Psicologia.

Kovács (2005) aponta que a grande diferença entre os profissionais e as pessoas em geral, é que na vida destes, a morte faz parte do âmbito laboral, em que se torna uma companheira de trabalho. Desse modo, os profissionais da psicologia não lidam apenas com a morte concreta e física, como os médicos e enfermeiros, mas também com a morte simbólica. O profissional da psicologia se deparará com a morte dita e não dita, aquela que aconteceu, ainda está acontecendo ou não aconteceu.

Ao se separar com os processos de morte e morrer, o estudante de psicologia encara o luto. Um processo singular, único e plural. Desse modo, os indivíduos se entrelaçam na sua própria maneira de vivenciar a dor e o sofrimento. Ao psicólogo, não cabe enfrentar e combater a morte, mas propor formas de elaboração e ressignificação do sofrimento, dando a possibilidade do sujeito expressar os seus sentimentos de tristeza, dor, raiva, angústia e medo diante da morte (Kovács, 2025).

Kovács (2005) e Pessini (2011) trazem a perspectiva de uma educação para a morte em profissionais da saúde que consiste também em propor diretrizes e estratégias capazes de auxiliá-los a lidar com a morte. Rompendo com uma lógica de curar excessivamente, como proposto pelo saber biomédico, mas sim dispondo de um paradigma do cuidado, observando esse sujeito que sofre como um ser ativo, integral e complexo. A morte nesse contexto torna-se uma condição humana, em que também faz parte da vida e que deve ser aceita como um fenômeno natural.

Kovács (2005) retoma a ideia de que a educação para a morte é pouco debatida nas universidades, além disso, em especial, os discentes trazem essa narrativa de que não se sentem preparados para lidar com os conteúdos relacionados aos processos de morte e morrer. E embora esse fato seja realmente frequente, a autora propõe que antes devemos interrogar aos próprios discentes se gostariam de se preparar para lidar com esses conteúdos, pois encarar a morte de frente também implica em momentos de impotência, de dor e sofrimento, de encarar o desconhecido, bem como experiências limites. Assim, o contato e preparo para lidar com esses aspectos também envolve consentimento e a vontade de cuidar.

Desse modo, a morte por ser um fenômeno arquetípico (Jaffé, Rohn & Franz, 1995), ela é um aspecto tipicamente humano, que se repete em todo tempo e lugar, de maneira regular e uniforme. A morte é um evento que ultrapassa as nossas capacidades de compreensões integrais, é um fenômeno complexo, que não há respostas fáceis ao se deparar com ela e nem tampouco fórmulas prontas, mágicas ou receitas de bolos para vivenciar o processo integral da morte e do morrer.

Desse modo, Kovács (2005) propõe sugestões de como se preparar para esse fenômeno, mas com a perspectiva de que nunca estamos realmente preparados para lidar com fenômenos que transcendem a nossa capacidade de compreensão. Nesse sentido, ela cita que o primeiro passo deve-se propor disciplinas que conversem com essa temática, sensibilizando o discente para um olhar amplo, curioso e reflexivo, bem como afetivo. Além disso, ela também comenta sobre a importância de propor conteúdo teóricos com diferentes abordagens sobre a morte e o morrer, com o intuito de amplificar a compreensão dos discentes. A autora também aborda sobre a importância de criar espaços para os alunos refletirem sobre suas práticas vividas, como supervisão, grupos de estudos, eventos universitários, dentre outros, com o objetivo de expandir os conhecimentos a respeito do conteúdo. Além disso, esses aspectos devem mobilizar em uma dimensão afetiva, cognitiva, social, individual e coletiva para que o aluno

se desenvolva a partir de uma gama de fatores que podem favorecer o seu aprendizado e bem-estar.

Junqueira e Kovács sinalizam que:

“Textos sobre a morte e o morrer deveriam ser estudados nas disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento I, II e III, Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem I e II, Psicologia Hospitalar, Psicologia Comunitária, Psicologia Social e Técnicas de Aconselhamento Psicológico” (2008, p. 511).

Isso demonstra que os processos de morte e morrer tem espaço para ser abordados no curso de graduação em Psicologia, mas parece-se haver uma negação da morte na sua matriz curricular. Além disso, as autoras trazem a perspectiva de que: “Falar sobre a morte é tão urgente quanto viver a vida. É preciso criar espaços nos quais se possa encontrar a solidariedade e a ajuda para enfrentar a própria morte ou a de uma pessoa significativa” (Junqueira e Kovács, 2008, p. 512).

Nesse sentido, a morte faz parte do convívio do mesmo modo que a vida. O psicólogo não deve se apartar das questões referentes aos processos de morte e morrer, mas integrá-los à sua prática laboral, a fim de ter o conhecimento, a habilidade e competências para manusear enfoques que envolvem a dor e o sofrimento intensos decorrentes de processos de morte e morrer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo evidenciar a importância da morte e do morrer no contexto universitário, em especial com foco nos estudantes de psicologia. Através do estudo, compreendemos que a morte ainda é um aspecto ignorado, negligência e evitado no contexto social. Nesse sentido, o modo de compreender e observar esse fenômeno interfere diretamente na formação de não apenas estudantes de psicologia, mas de profissionais de saúde como um todo.

Além disso, notou-se que o modelo biomédico com foco nos sintomas e na cura, tende a “fabricar” profissionais excessivamente focados em aspectos físicos em detrimento de aspectos psicológicos. Desse modo, a morte nesse contexto se torna indesejada, uma vilã antagonista da vida. Em que ao se deparar com ela, o profissional se sente fracassado, pois se vê incapaz de curar. Assim, perdendo, portanto, a sua finalidade

A morte, para além de todo o tabu que a envolve, não é um aspecto contrário à vida. Dado que a morte e a vida são elementos complementares, pois é através do contato com a finitude que vivenciamos a plenitude da vida, afinal a morte é o motor da vida. É quando se entende que elas são faces da mesma moeda, que podemos viver com plenitude, com sentido e significado.

Dessa forma, é fundamental considerar e valorizar as estratégias para pensar em uma educação para a morte, pois elas favorecem o acolhimento, a empatia e a promoção da saúde. Além de transformar nossos vínculos e nossas formas de cuidados a nós mesmos e aos outros. Dado que conversar sobre a morte também implica em abordar o sentido da vida, bem como tomar decisões éticas que preparam para ato de cuidado e responsabilidade com os outros e consigo.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos destinam-se aos organizadores do III EDUCARE — Congresso Internacional sobre Educação que concederam a oportunidade de apresentar publicamente essas reflexões, bem como um espaço para divulgá-las. Além disso, a Universidade Estadual do Ceará (UECE), bem como os professores de Psicologia da referida instituição, pois foram

capazes de proporcionar um curso que permite sermos mais empáticos e ter um olhar mais compreensível para questões complexas e profundas da psique humana.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, Nára Selaimen G; ROCHA, Cristianne Famer; CARVALHO, Paulo Roberto Antonacci. O Enfrentamento da Morte e do Morrer na Formação de Acadêmicos de Medicina. **Rev. Bras. Educ. Med.** Rio de Janeiro, v. 35 (1), p.37-43, 2011

ARIÉS, Philippe. **A História da Morte no Ocidente**. 2012. São Paulo: Edusc, 2012.

Bandeira, D., Cogo, S. B., Hildebrandt, L. M., & Badke, M. R. (2014). A morte e o morrer no processo de formação de enfermeiros sob a ótica de docentes de enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, 23 (2), 400-407. doi:10.1590/0104-07072014000660013

JAFFÉ, Aniela; FREY-ROHN, Liliane; VON FRANZ, Marie-Louise. **A morte à luz da psicologia**. São Paulo: Cultrix, 1995.

JUNG, Carl Gustav. **A natureza da psique**. Editora Vozes Limitada, 2000.

JUNG, Carl Gustav. **Civilização em transição**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

JUNQUEIRA, Maria Hercília Rodrigues; KOVÁCS, Maria Júlia. Alunos de Psicologia e a educação para a morte. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 28, p. 506-519, 2008.

KOVÁCS, Maria Julia. Educação para a morte. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 25, p. 484-497, 2005.

KOVÁCS, Maria Júlia. **Morte e desenvolvimento humano**. Casa do psicólogo, 1992.

NASCIMENTO, Alessandro Medeiros ; JESUS, Henrique Augusto Brust; ROAZZI, Antonio. Sentidos de morte em universitários do curso de Psicologia. **Revista Educação e Humanidades**, v. 2, n. 1, jan-jun, p. 525-559, 2021.

NELSON, Claudia Bem Leite et al. A morte eo processo de morrer: percepção dos estudantes de Medicina e de Psicologia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 49, n. 1, p. e011, 2025.

PINHO, L. M. O.; BARBOSA, M. A.. A relação docente-acadêmico no enfrentamento do morrer. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 44, n. 1, p. 107–112, mar. 2010.

PESSINI, L. Distanásia. **Até quando Prolongar a Vida?**.São Paulo: Editora Centro Universitário São Camilo/Loyola, 2001.

RAMOS, Vitor Costa; CIRINO, Adriana Aparecida de Oliveira Godoi. Concepções sobre a morte e o morrer entre estudantes de psicologia. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 26-48, 2020.

SILVA, Marconi Wagner Félix et al. Educação para morte: lacunas na formação e atuação de profissionais de saúde. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 7, n. 1, p. 142-158, 2021.

SOUSA, P. F.; MACIEL, S. C.; MEDEIROS, K. T.. Paradigma Biomédico X Psicossocial: Onde são Acoradas as Representações Sociais Acerca do Sofrimento Psíquico?. **Trends in Psychology**, v. 26, n. 2, p. 883–895, abr. 2018.


SOUZA, Lohana Guimarães; SANTOS, Aline Amparo; CARNEIRO, Tailande Venceslau; SANTOS, Valdinez Ribeiro; LOPEZ, Fábio Nieto. Profissionais de Saúde e Educação Para Morte: um estudo do ensino superior brasileiro: Health and Education Professionals for Death: a study of Brazilian higher education. **Saúde em Redes**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 4009, 2023. DOI: 10.18310/2446-4813.2023v9n2.4009. Disponível em: <https://revista.redeunida.org.br/index.php/rede-unida/article/view/4009>. Acesso em: 1 abr. 2025.

ÚLTIMA CHAMADA: MAL-ESTAR DOCENTE NA SÉRIE SEGUNDA CHAMADA (2019)

Edimo Gonzaga Cerqueira Júnior, Luiza Cavalcante Moura, Roberto Rodrigues Campos

Resumo: Este estudo analisa a relação entre trabalho e saúde mental dos professores, especialmente na educação pública brasileira, onde ainda persiste a visão do docente como um "super-herói" imune às adversidades da profissão. A série *Segunda Chamada* (2019) retrata, de maneira sensível, os desafios enfrentados por professores do ensino noturno, incluindo o desgaste emocional. A pesquisa se fundamenta em Neves e Silva (2006) e Freitas (2013) para discutir o impacto do ambiente escolar na saúde mental, enquanto Carlotto e Palazzo (2006) e Santos, Machado e Noronha (2017) analisam como o trabalho influencia a vida pessoal dos docentes. A metodologia qualitativa baseia-se em reflexões desenvolvidas na disciplina Prática Educativa IV da UEFS e na análise da série, evidenciando a relevância da ficção para compreender a realidade. Os resultados indicam que o estresse docente afeta a qualidade da educação, reforçando a necessidade do acompanhamento psicológico na prevenção do adoecimento profissional.

Palavras-chave: Saúde mental. Docência. Mal-estar docente. Educação Pública. Segunda Chamada.

E. G. Cerqueira Junior (). Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, BA, Brasil.
e-mail: juniorneves1101@gmail.com

L. C. Moura (). Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, BA, Brasil.

R. R. Campos (). Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, BA, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 7)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

PRIMEIRA CHAMADA: UMA INTRODUÇÃO

Atualmente, as discussões sobre saúde mental estão ganhando mais atenção e sua relevância vem sendo devidamente reconhecida. Apesar disso, a figura do professor muitas vezes é idealizada como um super-herói, visto como alguém capaz de lidar com qualquer circunstância, imune às questões pessoais e aos impactos de seu trabalho. Entretanto, o desgaste mental dos professores é uma realidade preocupante no cenário da educação brasileira, especialmente nas instituições públicas.

Os profissionais da educação diariamente enfrentam percalços que podem impactar na saúde física e mental. A sobrecarga de trabalho, estresse emocional, falta de recursos são alguns dos fatores que contribuem para um ambiente de trabalho nocivo para os professores. Ademais, muitas vezes eles se envolvem emocionalmente com os desafios enfrentados pelos alunos que se encontram em contextos de vulnerabilidade social.

O título principal deste texto, Última Chamada, reflete a urgência e a importância de abordar a saúde mental dos professores no contexto educacional atual. Enquanto a expressão “Última Chamada” sugere uma oportunidade final, um momento crucial para discutir e agir em relação ao desgaste mental enfrentado por esses profissionais, focar no “Mal-estar” acaba por destacar a relevância de se considerar o aspecto emocional e mental dos educadores, ressaltando a necessidade de cuidar da saúde mental desses profissionais para garantir um ambiente laboral saudável e produtivo.

Além disso, a escolha desse título também se relaciona com a série analisada neste estudo, Segunda Chamada (2019), que aborda de forma sensível os desafios enfrentados pelos professores do ensino noturno, assim como pode se referir a uma nova oportunidade de educação para os alunos adultos na série, o que nos leva ao objetivo principal deste artigo, que é refletir a respeito da saúde mental dos professores, analisando as causas e consequências do processo de adoecimento mental desses profissionais, através da narrativa que compõe os personagens da série Segunda Chamada (2019), disponível em *streaming* pela Globoplay, a qual retrata o cotidiano de professores em uma escola pública, com as perspectivas dos autores a respeito da temática.

Nesse contexto, a expressão “Última Chamada” pode ser interpretada como um chamado final para refletir sobre a saúde mental dos professores antes que a situação se agrave, destacando a importância de implementar políticas e programas eficazes de apoio à saúde mental nas instituições de ensino; a discussão sobre o psicológico do professor se torna essencial para promover um ambiente de trabalho mais saudável e acolhedor para os educadores, o que enfatiza a importância desse debate para a elaboração de medidas de intervenção eficientes, a fim de proporcionar uma melhor qualidade de vida e trabalho para os professores.

SEGUNDA CHAMADA: O PSICOLÓGICO DOS PERSONAGENS DOCENTES

O estudo, acerca da temática abordada no presente trabalho, foi idealizado e desenvolvido originalmente na disciplina Prática Educativa IV: a vivência escolar no ensino de língua inglesa, cursada na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), através de discussões feitas em sala de aula. Ademais, sobre o contexto, a disciplina foi cursada durante o período de participação dos discentes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), sendo possível, deste modo, um olhar mais sensível para uma análise mais contextualizada e imersa na realidade.

A disciplina em questão, como sugerido por seu nome, tem como objetivo a construção do conhecimento universal referente à docência de língua inglesa e à vivência escolar. Como forma de potencializar nossa formação docente e a estruturação desse

conhecimento, o professor da disciplina – também coordenador do subprojeto de Língua Inglesa do PIBID-UEFS, orientador e coautor deste trabalho – propôs que assistíssemos e discutíssemos em sala a série Segunda Chamada (2019).

A partir da sinopse disponibilizada pela Globoplay, plataforma de *streaming* na qual a série se encontra disponível, nos é possível extrair algumas informações importantes sobre o seriado. A história se passa na fictícia Escola Estadual Carolina Maria de Jesus, no ensino noturno para jovens e adultos, o diretor Jaci e os professores - Lúcia, Eliete, Sônia e o recém-chegado Marco André - “trabalham em prol do poder de transformação social da Educação” (Globoplay, 2024). É importante salientar que, apesar de contar com duas temporadas, este estudo toma para análise apenas os acontecimentos da primeira temporada da série.

Dado foco da discussão, focaremos nos personagens profissionais docentes da trama – apesar de dedicarmos, sim, um espaço para discussão pontual sobre os fatores externos que cercam o docente e os estudantes na sala de aula, uma vez que “deve-se levar em conta todo o contexto social no qual o indivíduo está inserido” (Le Guillant apud Souza, 2018, p. 104).

Lúcia, vivida por Débora Bloch, é uma professora de língua portuguesa cujas emoções são tanto o motor quanto o obstáculo de sua jornada. Afastada das atividades docentes por um trauma, Lúcia enfrenta conflitos que emergem justamente de seu caráter sentimental exacerbado. Em contraponto, temos Eliete, interpretada por Thalita Carauta, uma professora de matemática cuja alegria e bom humor são suas marcas distintivas. Eliete adota um diálogo com os alunos que privilegia o conselho sobre a ordem. No entanto, mesmo imersa nos conflitos dos alunos, ela mantém uma postura firme e não faz concessões indevidas.

Sônia, interpretada por Hermila Guedes, é a professora de história e geografia cuja exaustão e mau humor são quase palpáveis. Lecionando em várias escolas e oferecendo aulas particulares para complementar a renda, Sônia se resume ao estritamente necessário, aguardando com ceticismo o término de cada dia, desiludida quanto ao seu impacto real. Contrapondo essa figura, encontramos Marco André, encarnado por Silvio Guindane. Este personagem, ao ingressar na escola pública pela primeira vez, enfrenta um verdadeiro choque de realidade. Idealista e movido por um desejo fervoroso de mudança, Marco André frequentemente se revela ingênuo frente aos conflitos que surgem.

A importância da série é notória uma vez que retrata, através da ficção, uma realidade vivida por muitos profissionais da educação, com uma narrativa construída de maneira crível, o telespectador é exposto a diversas situações e contextos que o faz se questionar o que faria no lugar dos personagens. Apesar de ser uma ficção, dado ao seu nível de realismo nas representações e a sensibilidade em cada cena, a série se torna relevante para a formação docente por apresentar e proporcionar cenários de reflexão onde mesmo sem a vivência o professor em formação é capaz de repensar a sua prática através do que é assistido.

Tomando como exemplo algumas das situações vividas pelos personagens na série – distintos em personalidade, experiência docente, vivências e maneiras de lidar com as adversidades presentes na sala de aula –, analisemos agora as questões e fatores que influenciam a saúde mental dos professores. Esses elementos podem contribuir negativamente para a vida profissional e pessoal dos docentes. A diversidade de personalidades e abordagens, desde a exaustão cética de Sônia até o idealismo ingênuo de Marco André, ilustra a complexidade dos desafios enfrentados. É imperativo considerar como tais experiências e estratégias de enfrentamento impactam o bem-estar psicológico e a resiliência dos educadores, refletindo, assim, na qualidade do ensino e na dinâmica escolar.

TERCEIRA CHAMADA: MAL-ESTAR DOCENTE EM SEGUNDA CHAMADA

No contexto educacional contemporâneo, a saúde mental dos professores tem se destacado como uma questão de extrema relevância. A figura do educador, muitas vezes idealizada como um super-herói imune aos desafios emocionais inerentes à profissão, tem sido cada vez mais reconhecida como vulnerável ao mal-estar docente. Em pleno século XXI, a doce arte de ensinar hoje está:

[...] fundamentalmente diferente do que há anos atrás, o que demanda a redefinição do papel do professor frente a esta situação. Muitas vezes, o profissional docente tem sofrido um verdadeiro “choque do futuro”, efeito das aceleradas mudanças sociais que pode trazer como consequência o desajustamento do indivíduo e perda de referências culturais e educacionais conhecidas (Toffler, 1972 apud Esteve, 1996, p. 96).

Podemos inferir que, em meio à turbulência das mudanças sociais aceleradas, o educador enfrenta um verdadeiro “choque do futuro”. O cenário atual, tão diferente daquele de décadas atrás, exige uma redefinição profunda do papel do professor, cuja figura outrora idealizada como um super-herói, imune aos desafios emocionais, agora se revela vulnerável. O professor, como agente de transformação, lida com a complexidade de uma sociedade em constante mutação. As referências culturais e educacionais outrora sólidas tornam-se fluidas, e o indivíduo se vê desajustado, perdendo o solo conhecido. A sala de aula, antes um espaço estável, agora é permeada por incertezas e novas demandas.

Segundo Lima (1996), a carga de trabalho do educador é monumental, englobando horas em sala de aula, preparação de aulas, correção de provas, elaboração de materiais didáticos e participação em reuniões pedagógicas, resultando em escasso tempo para descanso e constante pressão que afeta o bem-estar físico e mental. Essa realidade é refletida nas narrativas da série *Segunda Chamada*, onde personagens, com histórias sensíveis, revelam os bastidores da profissão, mostrando que os professores não são super-heróis invulneráveis, mas seres humanos que enfrentam dilemas, angústias e desafios emocionais. Freitas (2007) corrobora essa visão ao afirmar que “ser professor é uma atividade de risco para a saúde” (p.190), devido aos impactos no bem-estar físico e mental, exacerbados pela substancial carga de trabalho que vai além das horas em sala de aula, incluindo preparação de aulas, correção de provas, elaboração de materiais didáticos e reuniões pedagógicas, sem tempo suficiente para descanso.

Na série, é possível visualizarmos de que forma isso pode afetar emocionalmente o indivíduo a partir da rotina de Sônia, que trabalha em várias escolas, inclusive no ensino noturno. Isso porque ela precisa assumir praticamente as demandas da casa e dos dois filhos sozinha ao mesmo tempo que sofre com os comportamentos agressivos do marido, o que faz com que ela recorra ao uso de remédios, interferindo na sua vida na escola. Sob essa perspectiva:

Deve-se levar em conta todo o contexto social no qual o indivíduo está inserido, sua cultura, condições financeiras e o acesso à educação, a valores morais e religiosos. É importante apreender o sentido que o indivíduo atribui ao seu trabalho e às situações às quais está submetido, envolvendo a percepção que ele tem sobre os fatos, as formas de enfrentamento dos problemas, os mecanismos de regulação que adota e a capacidade de dialogar e de questionar as adversidades. (Le Guillant apud Souza, 2018, p. 104).

Professores precisam lidar frequentemente com uma variedade de problemas comportamentais e emocionais entre os alunos, o que pode representar um impacto significativo no cotidiano da sala de aula e do processo de ensino-aprendizagem. Muitos alunos podem apresentar comportamentos desafiadores ou indevidos em consequência do desinteresse e desmotivação, problemas familiares ou questões emocionais.

Nesse contexto, Lúcia, que ainda sofre com a perda de seu filho e se culpa pelo que aconteceu, também se dedica ao cuidar de Alberto, seu marido há vinte anos, que sofreu um AVC, afetando seus movimentos e parte de sua memória. Após Jaci assumir como diretor da escola, Lúcia volta a dar aulas com a promessa de nunca mais desistir de um aluno. Desde então, ela se envolve em diversos cenários desafiadores dos estudantes, como podemos ver logo no primeiro episódio da série, quando uma das alunas, Solange, abandona sua filha na escola e não retorna mais para as aulas. A estudante criava sua filha sozinha e estava passando por uma grande crise financeira e emocional, precisando vender balas no metrô para se sustentar. Apesar da orientação adequada seria levar a criança até os órgãos responsáveis, Lúcia decide lidar com a situação por si própria após ter visto o contexto em que o pai se encontrava, porém, Jaci a convence a fazer o correto, mesmo que seja difícil.

Dessa forma, ao se comprometer emocionalmente com os desafios enfrentados pelos alunos em situações de vulnerabilidade, os professores assumem uma carga adicional em sua função. Eles se encontram na posição de oferecer suporte além do currículo acadêmico, uma responsabilidade que muitas vezes não é contemplada em sua formação ou atribuições, evidenciando

[...] a inexistência de sólido suporte social (reconhecimento formal e simbólico), técnico (formação adequada no nível de métodos e conteúdos) e de projeto político [...] provoca na maioria o sentimento de extremo desencanto e a sensação de incapacidade para o exercício de sua atividade diária (Neves; Silva, 2006, p. 68-69).

Ainda sob essa perspectiva e retornando à série, Giraia, um dos alunos do colégio fictício Carolina Maria de Jesus, simboliza aqueles que se tornam prisioneiros de seus próprios conflitos, levando-os ao envolvimento em atividades ilegais. Ele aproveita a movimentação e a aglomeração na escola para comercializar medicamentos roubados. À vista disso, uma pesquisa realizada na região metropolitana de Porto Alegre sobre a síndrome de Burnout em professores destacou que o comportamento inadequado dos alunos é um fator estressante que intensifica o sentimento de falta de realização profissional entre os docentes (Carlotto; Palazzo, 2006). A trajetória de Giraia, portanto, não apenas reflete as adversidades enfrentadas pelos estudantes, mas também exemplifica como tais comportamentos podem agravar o desgaste emocional dos professores, exacerbando a crise de identidade e propósito que muitos educadores enfrentam em seu cotidiano.

Em meio aos corredores das escolas, os professores carregam consigo uma bagagem invisível. São mais do que transmissores de conhecimento; são também equilibristas, malabaristas e, às vezes, até mágicos. Afinal, como explicar que, mesmo diante de tantos desafios, eles continuam a se dedicar apaixonadamente à arte de ensinar?

A escassez de recursos é uma realidade que assombra as salas de aula. Materiais didáticos escassos, dispositivos tecnológicos obsoletos e apoio administrativo insuficiente são apenas algumas das pedras no caminho dos educadores. O professor de artes, Marco André, vivencia essa dura realidade ao ser designado para lecionar biologia, mesmo sem formação na área. Em uma aula marcante, ele se vê gritando e acertando o quadro, desesperado por chamar a atenção de uma turma desinteressada. No entanto, logo

percebe que agiu de forma incompatível com sua essência, e o peso dessa inadequação o atinge profundamente, demonstrando que,

[...] gradativamente, o professor vem perdendo prestígio e poder, associado a isso há o sofrimento que, desencadeado pelas situações de trabalho adversas à saúde, pode também gerar consequências psíquicas (Santos, Machado, Noronha, 2017. p.66).

A pressão sobre os professores é constante. Gradativamente, eles perdem prestígio e poder, enquanto o sofrimento desencadeado pelas adversidades do trabalho pode gerar consequências psíquicas. Como bem apontam Santos, Machado e Noronha (2017), o ato de ler envolve um processamento serial, mas o ato de ensinar envolve muito mais: envolve a alma, a paixão e a resiliência. O professor é também um indivíduo, e atribuir mais demandas sem os recursos adequados apenas sobrecarrega e adoece.

Em meio a esse cenário, o ensino humanizado emerge como uma luz no fim do túnel. Reconhecer a humanidade do professor, suas limitações e anseios, é fundamental. Afinal, eles não são apenas educadores; são seres humanos que, mesmo diante das adversidades, continuam a escrever histórias de superação e dedicação nas páginas da educação.

Quando falamos do professor e sua vivência, inevitavelmente devemos considerar seu entorno, o contexto que o cerca e ao qual dedica grande parte de seu tempo – física e mentalmente – a escola. Pensar este espaço apenas como um local de transmissão de conhecimento é insuficiente, pois tal definição limitada não leva em consideração "a pluralidade social, cultural e étnica que envolve a realidade brasileira e a escola" (Gusmão, 2000, p.12), bem como o encontro dessa diversidade.

A série *Segunda Chamada* retrata de maneira exemplar o choque entre diferentes contextos e vivências que se encontram neste espaço formativo. A identidade, as crenças e a empatia dos personagens estão constantemente postas à prova. Os estudantes, apesar de compartilharem a condição de alunos do ensino noturno para jovens e adultos, frequentemente entram em conflitos ideológicos, ressaltando suas diferenças e discordâncias.

Interessante notar como a série ilustra bem o ditado popular "um dia da caça, outro do caçador", que expressa a ideia de que as circunstâncias se alternam, e aqueles em posição vantajosa podem se encontrar em desvantagem posteriormente. Diversos personagens se encontram tanto na posição de opressor quanto na de oprimido, dependendo do episódio, e eventualmente precisam deixar de lado o preconceito e o orgulho em prol de um bem maior.

Um exemplo elucidativo é o embate entre Dona Jurema, uma senhora de 70 anos que mente para o marido – que a proibiu de estudar na juventude – dizendo que vai à igreja todas as noites, mas secretamente frequenta a escola; e Natasha, uma travesti que luta por respeito e pelo direito de estudar dignamente, sofrendo preconceito dos colegas, como retratado logo no primeiro episódio. Essas narrativas mostram como a escola é um microcosmo das tensões e conflitos da sociedade, onde a diversidade de experiências e perspectivas desafia constantemente todos os envolvidos.

Na cena em questão, Natasha está diante de duas portas que levam, uma ao banheiro masculino e outra ao feminino. Ela está visivelmente nervosa e confusa sobre qual deve entrar, especialmente devido aos acontecimentos no início do episódio, quando foi abordada e agredida dentro do banheiro masculino. Após alguns segundos, ela se aproxima da porta do banheiro feminino, mas antes que possa entrar, Dona Jurema sai e diz: "esse banheiro é das mulheres, o dos homens é ali." Natasha expressa seu medo, mas Dona Jurema não cede. Alguns segundos depois, Lúcia aparece e tenta mediar a situação,

mas ambas declaram que sairão da escola: Dona Jurema, se Natasha entrar no banheiro feminino; e Natasha, se for impedida de entrar.

Natasha acaba não entrando no banheiro feminino, e Lúcia tenta ajudá-la levando-a ao banheiro dos professores. No entanto, as coisas não acabam bem, pois Sônia também não aceita a ideia de alunos usando o banheiro dos professores. Alguns episódios mais tarde, é Dona Jurema que assume o papel de oprimida – além das complicações com o marido, que são abordadas posteriormente na série –, sofrendo rejeição dos colegas e etarismo, principalmente no refeitório durante o intervalo. Ao ver a situação, Natasha convida Dona Jurema a se sentar com ela e outras estudantes. A partir desse ponto, outras interações constroem uma relação melhor entre as duas. Eventualmente, Jurema não só aceita que Natasha use o banheiro feminino, como também a encoraja de maneira mais pessoal. Natasha presta suporte e defende Jurema quando necessário, além de ambas participarem lado a lado de uma produção artística organizada pelo professor Marco André.

A trama envolvendo as duas personagens é um dos vários conflitos que ocorrem no seriado - outros que envolvem, por exemplo, intolerância religiosa, machismo, xenofobia, preconceito em seu sentido mais amplo -, o considerar-se superior ao outro ou simplesmente o repúdio ao que é diferente, mas no fim o entendimento de seu equívoco. Todas essas narrativas nos fazem refletir que:

A identidade e a alteridade revelam, portanto, que o outro não é inexistente e estrangeiro, distante de nós e daquilo que constitui nosso mundo. O que a alteridade diz é que o outro existe e está no nosso mundo, como nós estamos no dele. É esse encontro que nos desafia e exige nossa definição. O eu e o outro, enquanto nós, é parte de um contexto relacional marcado, antes de mais nada, por relações de hierarquia e poder. Como então fazer do outro um mesmo, transitar pelo seu mundo e ele no nosso, sem confronto, sem conflitos, sem fazer dele um igual para melhor submetê-lo? Como conviver com as diferenças e estabelecer relações solidárias e de equidade entre sujeitos diferentes? Estes são os desafios permanentes da educação e da escola. (Gusmão, 2000, p. 14)

Saindo do campo da diversidade para o socioeconômico nos deparamos com mais um fator que exerce grande influência sobre a escola, o professor e os estudantes. É sabido que "o indivíduo psicológico é uma criação particularmente social. Nós nos inventamos graças à sociedade que nos fez e que pode igualmente nos desfazer" (Janet, 1929 *apud* Góes, 2000, p. 118), com isso - conscientes da influência do meio sobre o indivíduo e vice-versa - entendemos que "os outros do grupo social são participantes necessários da formação do indivíduo" (Góes, 2000, p.120).

A questão socioeconômica, sobretudo dos estudantes, acaba impactando e contribuindo para a diferença oriunda da diversidade na sala de aula. Voltando para a série, muitos estudantes estão em contextos desfavoráveis e desestimulantes para a educação, tentados a caminhos mais fáceis ou ouvindo discursos limitantes sobre o que podem ou não ser e fazer. O caminho da educação se mostra desafiador, não por falta de capacidade dos estudantes ou motivação em alguns casos, mas, sim, por falta de oportunidades, para muitos construir uma vida por meio da escola é algo distante e, devido ao seu contexto socioeconômico, muitas

[...] crianças que crescem em áreas segregadas ou homogeneamente pobres estariam apartadas de modelos de papel social de adultos da classe média, ou de modelos bem-sucedidos, especialmente daqueles desenvolvidos pela via da escolarização (Koslinski; Alves, 2012, p. 812)

Reflexo dessa situação está presente nos dilemas dos personagens Cleiton e Michael Douglas ambos se encontram em situação de vulnerabilidade social - há outros personagens, mas esses dois em especial possuem bastante destaque. Cleiton se encontra em uma encruzilhada entre continuar na escola encorajado por sua mãe que acredita no poder transformador da educação deseja ou seguir os passos do irmão, são muitos altos e baixos até que em uma cena, na qual seu irmão está se escondendo ferido na escola e a professora, após seguir Cleiton pelos corredores, descobre e preocupada insiste que chamem uma ambulância, o irmão de Cleiton aponta uma arma para a professora.

Cleiton está no limiar de uma decisão crucial, onde se desenha o conflito entre dois mundos distintos. De um lado, a figura da professora representa não apenas a escola e a educação formal, mas também a influência materna, que o guia para um futuro estável e promissor. Do outro lado, seu irmão personifica o caminho mais fácil e imediato, ligado ao crime e à incerteza de um destino a longo prazo. Em meio a essas influências opostas, surge uma reflexão provocativa de Leandro Karnal (2012):

Gandhi dizia que só as formas pacíficas elaboram coisas duradouras. Significa que a violência pode, perfeitamente, construir coisas. Aliás, suponho até que as formas violentas construam de modo mais rápido do que qualquer outro recurso. Mas não é duradouro. (Karnal, 2012, p. 31).

Esta reflexão nos convida a ponderar sobre os diferentes caminhos que Cleiton pode seguir. A educação, representada pela professora e pela figura materna, promete um desenvolvimento gradual e sólido, capaz de construir um futuro duradouro. Por outro lado, o mundo do crime, embora possa oferecer benefícios imediatos, carece da estabilidade e da segurança que apenas a educação pode proporcionar. Ao optar por seguir a jornada educacional, Cleiton não apenas escolhe um caminho pessoal de crescimento e realização, mas também reafirma a importância de construir um futuro baseado em fundamentos sólidos e valores duradouros.

Por outro lado, Maicon Douglas, diferentemente de Cleiton, não tinha uma rede de apoio ou alguém que o apoiasse fora da escola, ele trabalhava o dia inteiro para manter a casa, a esposa e o filho. Infelizmente todo esse estresse o levou a tomar uma decisão em meio ao desespero, roubar seus colegas de classe e após essa tentativa, malsucedida, ele foi abordado pela professora Lúcia, sozinhos na sala ele pede que ela o perdoe e lhe dê uma segunda chance - que ela deixe que ele fuja e recomece em outro lugar -, Lúcia acaba por fazer. Maicon era sonhador e tinha muito potencial, ao sair pela janela manifestou a professora seu desejo de ser também um professor, infelizmente, poucos minutos depois, ele foi encontrado morto na entrada da escola.

Freire nos cutuca com a pergunta: “por que não botar o dedo na ferida com os alunos e discutir a realidade concreta [...], essa realidade agressiva onde a violência é rotina e a convivência com a morte é mais frequente do que com a vida?” (1996, p. 17). Observamos não ser um evento isolado a morte na entrada da escola, seguida por uma tentativa de suicídio na série. É crucial atentarmos para os fatores socioeconômicos que envolvem a escola, seus alunos e professores, como renda e segurança. A série mostra várias realidades, mas trazendo a realidade nua e crua,

A partir da observação do desempenho dos alunos, tomando por base os resultados da Prova Brasil, constataram que quanto maior os níveis de vulnerabilidade social do entorno do estabelecimento de ensino, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais por ele oferecidas. A principal evidência de efeito território sobre as oportunidades educacionais encontrada por esses pesquisadores - notada por meio de procedimentos estatísticos - é que os alunos com baixos recursos culturais familiares que

estudam em escolas de entorno mais vulnerável tendem a obter desempenho pior; em contrapartida, alunos com mesmos recursos culturais, quando estudam em contextos menos vulneráveis, obtêm desempenho melhor. A situação é equivalente para alunos com maiores recursos culturais: quando estudam em contextos mais vulneráveis, tendem a apresentar desempenhos piores. (Ribeiro; Vóvio, 2017, p. 76)

Expandindo a discussão do retrato ficcional para a vida real, estabelecendo paralelos e engajando-nos nas temáticas abordadas, compreendemos que a diversidade dos indivíduos e as questões socioeconômicas exercem influência profunda na configuração do ambiente escolar, afetando diretamente escola, alunos e professores - questões que tocam o docente em sua individualidade - e indiretamente moldando continuamente os elementos que compõem seu ambiente de trabalho.

ÚLTIMA CHAMADA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário educacional brasileiro atual, é inquestionável a importância do debate sobre a saúde mental dos professores, uma vez que o aumento de docentes enfrentando problemas de ordem emocional e psicológica torna imprescindível a implementação de políticas e programas eficazes de apoio à saúde mental nas instituições de ensino. Nesse contexto, é fundamental reconhecer que os educadores enfrentam desafios significativos, como a sobrecarga de trabalho, o estresse emocional e a falta de recursos, que contribuem para um ambiente laboral muitas vezes nocivo.

Para promover o bem-estar dos professores, é essencial investir em estratégias práticas, como programas de autocuidado, suporte psicológico e formação contínua em saúde mental, pois a conscientização sobre a importância do equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, bem como a capacidade de lidar com os desafios emocionais enfrentados no ambiente escolar, são aspectos cruciais a serem abordados.

Além disso, é fundamental considerar a relevância de dados estatísticos e estudos que evidenciem a prevalência de problemas de saúde mental entre os professores e as consequências desses desafios no contexto educacional. A partir dessas reflexões, torna-se evidente a necessidade de promover um ambiente escolar saudável e acolhedor, não apenas para os alunos, mas também para os educadores, que desempenham um papel fundamental na formação da sociedade.

Diante do exposto, a reflexão sobre o psicológico do professor, destacada no subtítulo principal deste estudo, “Mal-estar docente”, ressalta a importância de reconhecer e agir em relação ao desgaste mental enfrentado por esses profissionais. A série Segunda Chamada (2019) trouxe à tona de forma sensível os desafios enfrentados pelos professores do ensino noturno, evidenciando a complexidade e as demandas emocionais da profissão.

Portanto, é fundamental que as instituições de ensino e os gestores educacionais implementem políticas e programas eficazes de apoio à saúde mental dos professores, visando prevenir o adoecimento e promover o bem-estar desses profissionais tão essenciais para a sociedade. Em última análise, a “Última Chamada” para cuidar da saúde mental dos professores é também um chamado para a valorização e o respeito àqueles que dedicam suas vidas à educação.

REFERÊNCIAS:

- CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, p. 1017-1026, 2006.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, C. E. S. de. **Trabalho docente e saúde: efeito do modelo neoliberal**. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2013.
- FREITAS, M. E. de. A Carne e os Ossos do Ofício Acadêmico. **Organizações & Sociedade**, [S. l.], v. 14, n. 42, 2014.
- GLOBOPLAY: Segunda Chamada. **Segunda Chamada**. 2019. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/segunda-chamada/t/DYpvss7pz5/detalhes/>. Acesso em: 01 fev. 2025.
- GÓES, M. C. R. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 116–131, jul. 2000.
- GUSMÃO, N. M. M. Desafios da diversidade na escola. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9–28, 2000.
- KARNAL, L. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2012.
- KOSLINSKI, M.; ALVES, F. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 805-831, jul./set. 2012.
- LIMA, J. M. A. O papel do professor nas sociedades contemporâneas. **Educação, sociedade e culturas**. Porto, Portugal: Afrontamento, nº. 6, 1996, p.47-72.
- NEVES, M. Y. R.; SILVA, E. S. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 6, n. 1, p. 63-75, 2006.
- NORONHA, C. et al. **Escola em tempos de crise: estudos e pesquisas sobre conflitos e violências interpessoais**. Salvador, BA: EDUFBA, 2017.
- RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, n. spe.2, p. 71–87, set. 2017.
- SEGUNDA Chamada. Direção de Joana Jabace, Pedro Amorim, Henrique Sauer. Produção de Joana Jabace. Realização de Tv Globo. Intérpretes: Debora Bloch, Paulo Gorgulho, Thalita Carauta, Hermila Guedes, Silvio Guindane, Pedro Wagner, Rui Ricardo Diaz, Otávio Müller, Linn da Quebrada, Vilma Melo, Rejane Faria, Elzio

Vieira, Nataly Rocha, Tamirys O'Hanna, Flávio Bauraqui, Gustavo Luz, Jeniffer Dias, Adanilo, Ariclens Barroso, Nena Inoue, William Costa, Dinho Lima Flor, Fabiana Pimenta, Rodolfo Mesquita. Roteiro: Carla Faour, Julia Spadaccini, Dino Cantelli, Gionana Moraes, Máira Motta, Marcos Borges. São Paulo: O2 Filmes, 2019. (45 min.), Streaming, son., color. Série 2 temporadas.

SOUZA, F. V. P. Adoecimento mental e o trabalho do professor: um estudo de caso na rede pública de ensino. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 103-117, dez. 2018.

