

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

# **Revista Querubim**

**Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais**

**Edição 51  
Ano 19**

**Volume 6 – Educação**

**Aroldo Magno de Oliveira  
(Ed./Org.)**

**2023**

**2023**

**2023**

**2023**

**Niterói – RJ**

Revista Querubim 2023 – Ano 19 nº51 – vol. 6 – Educação – 92p. (outubro – 2023)  
Rio de Janeiro: Querubim, 2023 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos.  
I - Título: Revista Querubim Digital

#### Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)  
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)  
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)  
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)  
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)  
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

#### Conselho Editorial

Presidente e Editor  
Aroldo Magno de Oliveira

#### Consultores

Alice Akemi Yamasaki  
Bruno Gomes Pereira  
Carla Mota Regis de Carvalho  
Elanir França Carvalho  
Enéias Farias Tavares  
Francilane Eulália de Souza  
Gladiston Alves da Silva  
Guilherme Wyllie  
Hugo de Carvalho Sobrinho  
Hugo Norberto Krug  
Janete Silva dos Santos  
Joana Angélica da Silva de Souza  
João Carlos de Carvalho  
José Carlos de Freitas  
Jussara Bittencourt de Sá  
Luciana Marino Nascimento  
Luiza Helena Oliveira da Silva  
Mayara Ferreira de Farias  
Pedro Alberice da Rocha  
Regina Célia Padovan  
Ruth Luz dos Santos Silva  
Shirley Gomes de Souza Carreira  
Vânia do Carmo Nóbile  
Venício da Cunha Fernandes

## SUMÁRIO

01	<b>Francisco Juceme Rodrigues do Nascimento</b> – Linguagem como possibilidade de autonomia para a razão	04
02	<b>Jack Leal e Luciene de Oliveira Dias</b> – Pedagogia da encruzilhada e transgressão: ações antirracistas no ensino fundamental II	11
03	<b>Joana D'arck Rita Kássia de Lara Barbosa Guedes et al</b> – Qualidade de vida no trabalho dos docentes no contexto pandêmico da Covid-19	19
04	<b>Klautenys Dellenes Guedes Cutrim et al</b> – Jogos digitais como mecanismos de interação nos museus virtuais	28
05	<b>Laercio Carlos Ribeiro dos Santos</b> – A importância dos espaços educativos nos museus	36
06	<b>Marcia Denise de Lima Dias et al</b> – Matricentralidade e decolonização: fluxo de aprendizagens comunitárias na instituição escolar como forma de bem comum	42
07	<b>Marília Adla de Oliveira Lopes Silva e Aleksandre Saraiva Dantas</b> – Práticas pedagógicas e a experiência docente no ensino remoto emergencial	49
08	<b>Maristela Gardênia Alves de Sousa et al</b> – Contribuições do centro de atendimento educacional especializado na inclusão escolar	56
09	<b>Melissa Rodrigues Sebolt et al</b> – Contribuições da mentoria docente para a formação de professores reflexivos	63
10	<b>Sandra Pottmeier et al</b> – Reflexões sobre/com e a partir da formação continuada de professores que atuam no Novo Ensino Médio na rede pública catarinense	69
11	<b>Tales Társis Dantas Vieira e Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra</b> – Avaliação da educação superior no Brasil: da graduação à pós-graduação, uma visão histórica	76
12	<b>Vanessa Pereira Costa et al</b> – Reflexões sobre a reforma do ensino médio	86

## LINGUAGEM COMO POSSIBILIDADE DE AUTONOMIA PARA A RAZÃO

Francisco Juceme Rodrigues do Nascimento<sup>1</sup>

### Resumo

A linguagem como distintivo do homem no mundo sempre esteve entre as grandes questões da educação, especialmente no que tange à formação das futuras gerações. Este artigo tem como objetivo examinar as contribuições do idealismo no processo formativo através da decodificação dos logos como metodologia e apropriação do conhecimento. Para tanto, faz-se uso dos conceitos de metafísica, aprendizagem, retórica, virtudes e racionalidade com base nos estudos de Buzzi,(1985), Chauí e Hryniewicz (2002) e Novaes (2004). A metodologia de pesquisa inclui uma leitura dos diálogos platônicos, das obras Confissões e De Magister de santo Agostinho e do Discurso do Método de René Descartes, considerando o discurso humano como apropriação do mundo e do homem, a partir da racionalidade. Conclui-se que ao contrário das primeiras escolas filosóficas que tinham como modelo as seitas religiosas dos mistérios, a investigação filosófica no ocidente se pautou na linguagem como possibilidade de autonomia para a razão. Diferentemente do relativismo sofista, o projeto pedagógico idealista e racional, tem como meta fundamental, ensinar a verdade, estimulando a autodeterminação ética e política. Daí que a humanização só se torna possível quando a reta razão e o bem governam a existência, ordenando o mundo caótico e o conflito próprio das percepções sensíveis.

**Palavras-chave:** linguagem, aprendizagem, discursos e racionalidade

### Abstract

Language as a distinctive feature of man in the world has always been among the major issues of education, especially with regard to the formation of future generations. This article aims to examine the contributions of idealism in the formative process through the decoding of logos as a methodology and appropriation of knowledge. For that, the concepts of metaphysics, learning, rhetoric, virtues and rationality are used based on the studies of Buzzi, (1985), Chauí and Hryniewicz (2002) and Novaes (2004). The research methodology includes a reading of the Platonic dialogues, the works Confessions and De Magister by Saint Augustine and the Discourse on Method by René Descartes, considering the human discourse as an appropriation of the world and of man, based on rationality. It is concluded that unlike the first philosophical schools that had the mystery religious sects as a model, philosophical research in the West was based on language as a possibility of autonomy for reason. Unlike sophist relativism, the idealist and rational pedagogical project has as its fundamental goal, teaching the truth, stimulating ethical and political self-determination. Hence, humanization only becomes possible when right reason and good govern existence, ordering the chaotic world and the conflict of sensitive perceptions.

**Keywords:** language, learning, discourses and rationality

### Introdução

Este artigo busca a partir das contribuições do idealismo, novas possibilidades formativas através da linguagem. Para os pensadores essencialistas, o desenvolvimento da aprendizagem se dá no ser e manifesta-se na existência através das representações. A epistemologia platônica e agostiniana vai fundamentar os princípios de onde os conhecimentos alicerçados na razão derivam sua certeza e unidade ideal.

---

<sup>1</sup> IF Sudeste MG e Universidade Católica de Petrópolis. Servidor público e doutorando em educação – IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba. Universidade Católica de Petrópolis

A linguagem como possibilidade de autonomia para a razão se insere na esteira da filosofia da educação enquanto apresenta uma alternativa do desenvolvimento da aprendizagem a partir da ontologia e como a essência se manifestava no mundo. Daí a importância da compreensão sobre a metafísica enquanto ciência da razão, porque somente através dela é que construímos os conceitos que nascem da alma e tem a função de ordenar o mundo.

O problema se apresenta no distanciamento de estudantes menos favorecidos de uma cultura geral que possibilite a decodificação de conceitos fundamentais para uma leitura dos pensadores clássicos e sua contribuição para uma formação integral e cidadã. A ciência como expressão de sabedoria e instrumento para o ordenamento social está muito distante de crianças e jovens que são manipulados pelo imediatismo de uma sociedade que desvaloriza o duradouro e o inteligível.

Com o objetivo de examinar as contribuições do idealismo no processo formativo, através da decodificação do logos, especialmente no que tange à formação das futuras gerações, pautaremos essa reflexão em referenciais do pensamento ocidental como caminho possível para a compreensão humana, tendo como base a crença no conhecimento conceitual.

Partimos dos diálogos platônicos, refletindo sobre a linguagem compartilhada como retórica e dialética, no habilidoso embate entre seus discípulos e os sofistas. Nessa perspectiva, podemos perceber em Santo Agostinho, quando em suas confissões, tenta levar o ser humano a aceitar como distanciamento espiritual, o uso da palavra como instrumento de acesso aos prazeres e bens. Na mesma direção, no início da modernidade, Descartes exprime com rigor as ideias de Platão e Agostinho, na busca por devolver ao homem à luz da palavra, mostrando a importância de ultrapassar o capricho de interesses particulares, construindo um saber verdadeiro.

O presente texto busca na alma como ente universal, a essência da linguagem que se traduz na racionalidade. O espaço educacional enquanto lugar de formação deve se pautar na dialogicidade que aguça a palavra que é entendimento e compromisso socializador. Sendo assim, segue a pergunta de Agostinho: “Que te parece que pretendemos fazer quando falamos”? A educação cristã defendida por Santo Agostinho, vai seguir as pegadas do idealismo platônico, distinguindo o mundo sensível, caracterizado como mutável, temporal, ilusório; da vida espiritual segundo a razão, que é divino e eterno.

### **A linguagem como phármakon**

As primeiras escolas filosóficas vão fundamentar os princípios de onde todos os conhecimentos derivam sua certeza e a unidade de algo que não é físico. Em outras palavras, essa ciência é reveladora de formas, que conduzem o saber com segurança, possibilitando a apreensão do ser. Segundo Buzzi (1985, p. 43), quanto mais consegue dizê-lo no conceito, mais o torna evidente para a razão.

Com Sócrates inicia-se a inconfundível Paidéia ocidental, denominada metafísica, que consiste no método de questionar e de dizer a realidade na representação conceitual. A partir de Sócrates, a filosofia se esforçou em esmerar sempre mais o saber do conceito. Doravante o conceito dirá o que é o ser.

Para os gregos, a linguagem representava a realidade, apesar de não ser objeto de uma reflexão teórica. O falar estava associado ao agir, na medida em que colaborava com a ação através do discurso, concedendo numa sociedade aristocrata, novas possibilidades de poder através do logos. O surgimento da retórica, meio através do qual o homem pode se expressar por si, marca o início de uma trajetória filosófica, que busca a articulação do todo na existência. É nesta direção que encontro a formação dos jovens do século V, direcionada para a condução da coisa pública dentro de um movimento de ensino chamado a sofística. A preocupação com o ensino da arte política leva os

professores destas escolas a fazerem uso do discurso como instrumento de persuasão, sem levar em conta a realidade.

Mas nem todos pensavam a educação nesta direção. A oposição ao uso retórico da linguagem leva pensadores da época a conceber novas alternativas de compreensão e utilização da arte do discurso como expressão filosófica. Entre eles, destaco Platão<sup>2</sup> que desenvolve seu pensamento através de diálogos que facilitam o aprendizado e a troca de saberes. Segundo ele, as coisas possuem uma essência imutável e permanente independente do modo com o qual as vemos:

as coisas e ações possuem uma natureza independente da relação que estabelecemos a elas: Ora, se as coisas são semelhantes ao mesmo tempo, e sempre, para todo o mundo, nem relativas a cada pessoa em particular, é claro que devem ser em si mesmas de essência permanente; não estão em relação conosco, nem na nossa dependência, nem podem ser deslocadas em todos os sentidos por nossa fantasia, porém existem por si mesmas, de acordo com sua essência natural (CHAUI, 2002, p.219).

O fundador da Academia afirma que o pensamento é um tecido de indagações, respostas e dúvidas de um filósofo diante das questões culturais, sociais, políticas e existenciais de seu tempo. Ao contrário das primeiras escolas filosóficas, que, embora leigas, tinham como modelo as seitas religiosas dos mistérios, a academia foi o primeiro instituto de investigação filosófica do Ocidente. A escola é o espaço da autonomia da razão. Diferentemente das lições dos sofistas, seu projeto pedagógico tem como meta fundamental, ensinar o livre espírito de pesquisa, o compromisso do pensamento apenas com a verdade, estimulando a autodeterminação ética e política. Em vez de transmitir doutrinas, a Academia ensinava a pensar: “o dever de procurar o que não sabemos”. Em vez de transmitir valores éticos e políticos, ensinava a criá-los, isto é, a propô-los a partir da reflexão e da teoria.

Nela prevaleceu o espírito socrático: a discussão oral e o desenvolvimento do vigor intelectual do estudante eram mais importantes do que as exposições. Em o Sofista, uns dos diálogos mais importantes para a compreensão da linguagem, a investigação não está centralizada no conceito, mas aponta para a verdade do discurso. Platão distingue no diálogo o dizer e o denominar, pois segundo ele, a maneira mais fácil de acabar com o logos é isolar cada parte de todo o resto. Neste isolamento, Platão admite a existência do não-ser como algo diferente, sendo determinado entre os demais na associação que se faz no discurso como aceitação do que é falso. A falsidade para ele, está no enunciar o não-ser, o que não é. No diálogo entre o estrangeiro e Teeteto, o primeiro diz:

não devemos admitir que também o discurso permite uma técnica por meio da qual se poderá levar aos ouvidos de jovens ainda separados por uma longa distância da verdade das coisas, palavras mágicas e apresentar a propósito de todas as coisas, ficções verbais, dando-lhes assim a ilusão de ser verdadeiro tudo o que ouvem e de que, quem assim lhes fala, tudo conhece melhor que ninguém? (PLATÃO,1972, p. 160)

Sendo assim, Platão coloca a linguagem como uma manifestação do ser. A verdade ou a falsidade não pode ser atribuída ao nome, mas somente ao discurso onde há expressão das relações existentes entre as coisas e as palavras que as representam. Partindo das teorias socráticas, desenvolveu o primeiro grande sistema filosófico do ocidente, assentado na teoria das ideias. Segundo seu pensamento, o mundo terreno com todos os seus componentes, inclusive o homem, é constituído de cópias imperfeitas de um mundo perfeito, celeste.

---

<sup>2</sup> Nascido em 428 a .C., Platão era o caçula de uma família ateniense rica e famosa. Quando jovem, recebeu a educação padrão de que desfrutavam os jovens aristocratas e tornou-se um lutador campeão, bem como xímio músico e poeta. Depois de seu encontro com Sócrates, aos 20 anos, queimou publicamente os poemas que escrevera e jurou seguir uma vida filosófica.

Segundo Chauí (2002, p. 2015), “a Atenas na qual Platão viveu sua juventude e maturidade é a Atenas da Guerra do Peloponeso, com as cidades se dividindo em alianças instáveis com Esparta e Atenas”. A crise política e social, que culmina com a condenação de Sócrates injustamente, deixa aquele jovem sonhador desanimado. Ele retrata essa crise, falando do desânimo existencial frente aos ensinamentos que pouco condizia com a verdade. Como tantos jovens, esperava entrar na política, seduzido pela retórica, que segundo ele, mais tarde, veria como ilusão, pois falava de uma coisa que não existia na prática: “Por isso observei ansiosamente o que iriam fazer... em vista dessas coisas e outras do mesmo tipo e de não menor importância, fiquei indignado e me afastei das misérias desse tempo” (PLATÃO apud CHAUI, 2002, p. 216). Seduzido pelo jeito de seu Mestre de conduzir os discípulos à autonomia no pensar através de uma linguagem que liberta das amarras do sistema, vai desenvolver uma metodologia dialógica como expressão filosófica:

em primeiro lugar, porque conserva a forma de fazer filosofia inaugurada por Sócrates, mostrando que a filosofia é um pensamento que se elabora na discussão e sem preconceitos prévios; cada um dos participantes pode expor livremente suas opiniões, debatê-las, passar pela ironia e pela maiêutica, tendo feito por si mesmo o caminho do conhecimento, se tiver disposto a fazê-lo; ou não, se não estiver interessado e preferir abandonar a conversa. Em segundo, porque essa é a forma mais adequada para expor a dialética como modelo de conhecimento, uma vez que a dialética opera por uma espécie de purificação e decantação dos conceitos a partir do embate das opiniões contrárias. Em terceiro, porque são uma criação literária de caráter dramático. (PLATÃO apud CHAUI, 2002, p. 228).

Os diálogos em sua juventude abordam questões sobre a virtude, o elogio a moral, a prudência ou sabedoria, a linguagem contra o verbalismo, a amizade e a beleza. O ensino da verdade que passa pela coragem, virtude fundamental no acesso ao saber. Com Sócrates, aprende que o bem mais precioso no homem é sua alma racional e que, graças à razão, pode ser justo e praticar a virtude. No diálogo, sou agente e paciente da palavra compartilhada: o que digo, repercute no outro que responde e sua palavra faz repercutir em mim, porque aprendo com o outro o sentido daquilo que digo. Por ser passagem, a dialética é a educação da inteligência, uma pedagogia do espírito que o prepara para contemplar o ser ou a verdade. Ela é a arte de conduzir uma discussão, um logos dividido, para captar as contradições e os desvios que perturbam o caminho de chegada a uma definição coerente e universal de uma coisa tomada em si mesma; ou seja, é um processo de depuração da linguagem e do pensamento. É uma ascese espiritual sob dois aspectos inseparáveis: purifica nossa alma, eliminando imagens e opiniões sensíveis para fazê-la ascender ao puro conhecimento e purifica a essência para que possa ser ensinada.

A linguagem, diz Platão, é um *phármakon*. Nas mãos do sofista e do retórico é filtro mágico, veneno, cosmético e máscara. Arte da sedução e da mentira, veneno mortal, eis a linguagem na retórica. Mas também pode ser um remédio, um instrumento útil e capaz de curar doenças, desde que a poção seja usada na dose certa, na hora certa, por alguém que possui, como o médico, a arte e ciência da cura. Assim como a culinária do prazer é a imitação venenosa da verdadeira dieta alimentar, assim como a magia dos filtros é a imitação venenosa do verdadeiro remédio, assim também a retórica é a imitação venenosa da verdadeira arte e ciência da linguagem: a dialética (CHAUI, 2002, p.234).

É a linguagem geradora de luz na razão que purifica o homem, distinguindo o ensino e a arte de educar. Para Platão conhecer é lembrar. Procurar e aprender é reencontrar um saber já adquirido que está esquecido. No entanto, buscar e aprender não é simplesmente um esforço de memória, mas um trabalho de investigação realizado com instrumentos adequados e guiado pelas exigências de certeza e fundamentação do que se conhece ou se aprende. As paixões do desejo e da cólera fazem com que os apetites e impulsos violentos do nosso corpo obscureçam nossa inteligência, impedindo-a de conhecer e de realizar sua atividade própria, e o vício é ignorância; portanto, quem não exerce a

razão não conhece a virtude e não pode ser virtuoso. Assim sendo, a vida ética ou virtuosa dependerá exclusivamente da parte racional da alma.

Esta distinção entre ciência e opinião, revela-se extremamente valiosa para compreender o ser humano que posteriormente será conduzido pela ótica cristã no interior do Ocidente. A existência humana entendida como divisão entre corpo e alma estará sempre presente na literatura dos neoplatônicos, que entendem que a valentia física e a harmonia do espírito são os maiores bens que o ser humano pode almejar. A humanização só se torna possível quando a reta razão e o bem governam a sua existência, ordenando o mundo caótico e o conflito próprio das percepções sensíveis. A perspectiva metafísica elaborada a partir da visão platônica será decisiva na formação e no desenvolvimento da civilização ocidental.

### **A representação do ser humano a partir do logos criador**

Na leitura do Gênesis, segundo a metafísica agostiniana é o sopro divino que faz o boneco de barro nominalizar cada coisa no mundo. A palavra é o Criador que sopra na criatura o significado de cada existência. Só é possível entender a realidade segundo os desígnios divinos a partir da fé. Nesse cenário, assim como para Platão era a filosofia que distinguia a verdade, para Agostinho, é a Igreja e a Tradição que confirmam na linguagem o divino e o profano. Esse discurso sustenta a história ocidental e suas interpretações. Em as Confissões, Agostinho<sup>3</sup> fala do homem que no desejo de saber o que havia de aceitar como verdadeiro, por tantas vezes viu seu interior clamar pela luz, mas se deixava levar pelas ilusões momentâneas. E na clareza da alma, se sentia envergonhado de ter sido iludido e enganado durante tanto tempo com a “promessa da certeza, e de ter, com erro e entusiasmo pueril, vivido tanto de inúmeras coisas incertas, como se fossem verdadeiras” (AGOSTINHO,1973, p. 112).

Nessa perspectiva, não são as pessoas que ensinam as palavras, com métodos, como pouco depois o fizeram para as letras. Mas é graça à inteligência do Ser supremo, que toca o coração humano, como fogo que aquece e dá movimento aos membros, orientando a vontade. Daí a preocupação com a fase juvenil representada pela própria vivência, como conflito entre os desejos corporais e a iluminação divina:

quantas vezes, na adolescência, ardi em desejos de me satisfazer em prazeres infernais, ousando até entregar-me a vários e tenebrosos amores. A minha beleza definhou-se e apodreci a vossos olhos, por buscar a complacência própria e desejar ser agradável aos olhos dos homens (AGOSTINHO,1973, p.45).

A linguagem agostiniana convida ao espiritual que ultrapassa a medida da severidade, guiando pelo caminho das virtudes que afasta o ser das paixões. Uma das orações mais belas do jovem Agostinho (1973, p. 49) diz: “de toda essa miséria, ó meu Deus, elevava-se uma escuridão que me ocultava a luz serena da vossa Verdade”. Embora desvalorizando o conhecimento sensível em relação ao conhecimento intelectual, admite que os sentidos como o intelecto são fontes de conhecimento. E como para a visão sensível além do olho e da coisa, é necessária a luz física, do mesmo modo, para o conhecimento intelectual, seria necessária uma luz espiritual. Para ele não basta o conhecimento intelectual humano, é necessário a iluminação de Deus.

---

<sup>3</sup> Aurélio Agostinho nasceu em Tagasta, cidade da Numídia, de uma família burguesa, a 13 de novembro de 354. Seu pai, Patrício, era pagão, recebendo o batismo pouco antes de morrer; sua mãe, Mônica, pelo contrário, era cristã fervorosa, e exerceria sobre o filho uma notável influência religiosa.



Em “De Magistro”, Agostinho descreve a linguagem num diálogo com Adeodato. Na conversa, ele inicia perguntando: “Que te parece que pretendemos fazer quando falamos”? A resposta de Adeodato é um convite à reflexão sobre a finalidade da linguagem: “pelo que de momento me ocorre ou ensinar ou aprender” (AGOSTINHO 1973, p.323). A partir daí, ocorre uma longa partilha de ideias, que segundo o bispo de Hipona, passa pela dinâmica da recordação. O fim da palavra é duplo: ensinar e suscitar recordações nos outros e em nós mesmos. Quando falo, expresso a vontade por meio da articulação do som, que procura e suplica no mais íntimo da alma que Deus quer que seja seu templo. Assim, com as palavras nada mais fazemos do que chamar atenção; entretanto, a memória a que as palavras aderem, em as agitando, faz com que venham à mente as próprias coisas das quais as palavras são sinais. Em Agostinho, todo sinal significa algo. Pois quando falamos, fazemos sinais donde provém a palavra significar (fazer sinais).

O desejo de Agostinho é que o ser humano compreenda que se deve apreciar mais as coisas significadas do que os sinais. Na linguagem agostiniana, é melhor ensinar que falar, e assim, é melhor o discurso que a palavra. E muito melhor que as palavras é, portanto, a doutrina. “Tudo o que existe devido a uma outra coisa é inferior àquilo pelo qual existe” (AGOSTINHO 1973, p. 345). A aprendizagem não se dá pelas palavras que repercutem exteriormente, mas pela verdade que ensina interiormente. Ao serem proferidas, é perfeitamente razoável que se diga que nós sabemos ou não sabemos o que significam; se o sabemos, não foram elas que não ensinaram, apenas o recordaram; se não o sabemos, nem sequer o recordam, mas talvez nos incitem a procurá-lo. Tudo o que compreendo conheço, mas nem tudo que creio, conheço.

Nesta perspectiva, ao mesmo tempo em que Agostinho confirma o idealismo platônico, confirmando a necessidade de uma formação humana orientada para as virtudes espirituais, levanta questões que irão além Idade Média, chegando à modernidade. Na dúvida que paira entre o que é dito, a significação e a existência em si, já encontro elementos do discurso cartesiano. É através do pensamento que supero a escuridão, pois nele encontro a luz que aponta para o Ser e não para as palavras. Na compreensão de Agostinho, a força das palavras não consegue mostrar nem sequer o pensamento de quem fala. Para ele, somente quem consegue ver interiormente é discípulo da verdade. Por este motivo, nem sequer resta às palavras o ofício de, ao menos, manifestarem o pensamento de quem fala, pois é incerto se este sabe ou não o que diz.

### **Considerações finais**

No início da modernidade, Descartes exprime com rigor as ideias de Platão e Agostinho, na busca de devolver ao homem à luz da palavra, o saber verdadeiro e universal. Em outras palavras, o idealismo cartesiano chega ao nascedouro da modernidade como desdobramento de uma razão emancipada. A metafísica dá lugar à ciência que na universalidade conceitual é alternativa de humanização. Na medida em que no iluminismo, o pensamento cartesiano confirma a visão dualista do ser humano, a corporeidade permanece simplesmente como matéria espacial, substância extensa, mera extensão mensurável matematicamente, enquanto a alma é uma substância pensante.

Podemos verificar que esta visão do ser humano em sua natureza animal e da necessidade de dominá-lo em sua natureza tem sido tema recorrente em nossas discussões educacionais. Por um lado, as paixões são percepções da alma que se relacionam fortificadas pelo movimento do espírito. Por outro lado, elas incitam e predisõem a querer coisas para as quais preparam o corpo, como virtude a ser ensinada no decorrer da formação humana.

Descartes descobre que é possível duvidar de tudo, pela variabilidade dos costumes, das opiniões, das crenças etc. À semelhança dos céticos, resolve levar sua dúvida a extremos, rejeitando como falso tudo aquilo em que pudesse imaginar a menor dúvida. Mergulhado em tantas dúvidas, ele tem uma intuição: nota com clareza que duvida, e se questiona, pensa. Sendo assim, a resposta de

Adeodato a Agostinho é um convite à reflexão sobre a finalidade da linguagem: “pelo que de momento me ocorre ou ensinar ou aprender”.

### **Referências**

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. Trad. Alfredo Bossi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- AGOSTINHO, Santo. Confissões. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- AGOSTINHO, Santo. De Magistro. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- BUZZI, Arcângelo R. Introdução ao Pensar: o ser, o conhecimento, a linguagem. Petrópolis: Vozes, 1985.
- CHAUÍ, Marilena. Introdução à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- DESCARTES, René. Discurso do método. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- HEIDEGGER, Martin. A caminho da linguagem. Vozes, Petrópolis, 2003
- HRYNIEWICZ, Severo. Para filosofar hoje: Introdução e História da Filosofia. Rio de Janeiro: Santelena, 2001.
- NOVAES, Adauto(Org.). Civilização e barbárie. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- PLATÃO. Diálogos. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

## PEDAGOGIA DA ENCRUZILHADA E TRANSGRESSÃO: AÇÕES ANTIRRACISTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Jack Leal<sup>4</sup>

Luciene de Oliveira Dias<sup>5</sup>

### Resumo

Este artigo analisa o conceito de pedagogia da encruzilhada, proposto por Luiz Rufino, e transgressão, de bell hooks, com o objetivo de propor ações antirracistas para o ensino fundamental II da educação básica brasileira. A metodologia utilizada baseou-se em uma revisão bibliográfica, com apoio de artigos, livros, teses e dissertações que discutem o tema central. O estudo ressalta a importância de uma abordagem pedagógica crítica e engajada, que permita aos estudantes desenvolverem consciência antirracista e habilidade para desafiar as estruturas de opressão racial presentes na sociedade. Assim, são apresentadas reflexões teóricas e práticas que contribuem para a implementação de uma educação mais inclusiva e equitativa.

**Palavras-chave:** Pedagogia da encruzilhada. Transgressão. Ações antirracistas.

### Resumen

Este artículo analiza el concepto de pedagogía de la encrucijada, propuesto por Luiz Rufino, y la transgresión, de bell hooks, con el objetivo de proponer acciones antirracistas para la educación básica de nivel primario en Brasil. La metodología utilizada se basó en una revisión bibliográfica, con el apoyo de artículos, libros, tesis y disertaciones que discuten el tema central. El estudio resalta la importancia de un enfoque pedagógico crítico y comprometido, que permita a los estudiantes desarrollar conciencia antirracista y habilidades para desafiar las estructuras de opresión racial presentes en la sociedad. Asimismo, se presentan reflexiones teóricas y prácticas que contribuyen a la implementación de una educación más inclusiva y equitativa.

**Palabras clave:** Pedagogía de la encrucijada. Transgresión. Acciones antirracistas.

### Introdução

Este artigo tem como objetivo examinar o conceito de pedagogia da encruzilhada proposto por Luiz Rufino em seu livro "Pedagogia das Encruzilhadas" (2019) e o conceito de transgressão de bell hooks (1952-2021) no livro "Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade" (2013), visando propor ações antirracistas para o ensino fundamental 2 na educação básica brasileira. Para isso, utiliza-se a metodologia da revisão bibliográfica, fundamentada em artigos, livros, teses e dissertações que abordam as discussões relacionadas ao tema central.

O fator que mobiliza esta discussão é perceber a persistência do racismo na sociedade brasileira, considerando-o uma preocupação central no campo da Educação. Nota-se que, sem querer generalizar, o sistema educacional desempenha um papel fundamental na reprodução e perpetuação das desigualdades raciais, sendo necessário desenvolver estratégias que possibilitem a superação dessas barreiras. Neste contexto, é que a reflexão sobre o conceito de pedagogia da encruzilhada, desenvolvido por Luiz Rufino, e o conceito de transgressão, elaborado por bell hooks, foi escolhido como ferramentas para a construção de práticas pedagógicas antirracistas no ensino fundamental II da educação básica.

---

<sup>4</sup> Estudante do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais (PPGPC/FCS/UFG), mestre em Comunicação Social e com graduação em Artes Cênicas.

<sup>5</sup> Professora Associada da Universidade Federal de Goiás e coordenadora do Pindoba - Grupo de Pesquisa em Narrativas da Diferença.

A construção de práticas pedagógicas antirracistas é um desafio necessário e urgente no contexto da educação básica. A reflexão sobre tais conceitos proporciona subsídios teóricos e práticos para a implementação de ações antirracistas no ensino fundamental 2. A conscientização, a problematização das relações de poder e a promoção de espaços de diálogo e escuta são fundamentais nesse processo. A formação continuada de professores é um fator essencial para o sucesso dessas práticas, garantindo a efetividade das ações antirracistas e a transformação do ambiente escolar em um espaço mais inclusivo, equitativo e respeitoso.

### **Ensino fundamental II: a importância da educação antirracista**

O ensino fundamental II é uma etapa fundamental na educação básica, compreendendo os anos finais do ciclo de formação escolar. Durante essa fase, os estudantes estão em uma idade crucial para a formação de sua identidade e consciência social, sendo importante fornecer a eles uma educação que promova valores de equidade, inclusão e respeito à diversidade, como nos aponta Paulo Freire (1996) em "Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa". No entanto, é importante reconhecer que o racismo persiste como uma realidade presente na sociedade brasileira, refletindo-se também nas instituições educacionais.

A educação antirracista desempenha um papel essencial no combate às desigualdades raciais e na promoção da justiça social. Ela busca desconstruir estereótipos, preconceitos e discriminações raciais, além de valorizar a história, a cultura e as contribuições dos povos afro-brasileiros e de outras etnias historicamente marginalizadas (FERNANDES, 2021). A educação antirracista no ensino fundamental II é fundamental para criar um ambiente escolar inclusivo, onde os estudantes possam se sentir acolhidos, respeitados e representados (GUEDES, 2012).

A Lei Federal nº 10.639/03 é uma legislação que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Essa lei representa um marco importante no reconhecimento da diversidade étnico-racial e na promoção da igualdade racial no sistema educacional brasileiro. No entanto, sua implementação e impacto na prática pedagógica têm gerado debates e desafios desde que foi sancionada em 2003 pelo então presidente da República.

A referida lei estabelece a inclusão de conteúdos relacionados à história, à cultura e às contribuições dos povos afrodescendentes (GOMES, 2002; 2003; 2017), assim como o combate ao racismo, como temas transversais nos currículos escolares. Ela busca desconstruir estereótipos, valorizar a diversidade cultural e estimular o respeito à identidade e história dos afrodescendentes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e antirracista. No entanto, a implementação da Lei 10.639/03 tem enfrentado desafios significativos. Um dos principais desafios é a falta de capacitação adequada dos professores para abordar de forma efetiva os conteúdos propostos. Muitos docentes não possuem formação específica nessa temática, o que pode resultar em abordagens superficiais ou estereotipadas, não alcançando o objetivo de promover uma educação antirracista (BRASIL, 2003).

Além disso, a resistência e a falta de apoio institucional também representam obstáculos para a implementação efetiva da lei. Algumas escolas e redes de ensino ainda enfrentam resistência por parte de professores, gestores e comunidades escolares, que veem a inclusão desses conteúdos como uma imposição ou não compreendem sua relevância. A ausência de políticas e estratégias para a implementação da lei também contribuiu para a falta de efetividade (GUEDES, 2012).

Outro aspecto crítico é a falta de materiais didáticos e recursos pedagógicos adequados que abordem de forma precisa e respeitosa a história e a cultura afro-brasileira e africana. A disponibilidade de materiais de qualidade é essencial para apoiar os professores na abordagem dos conteúdos propostos pela lei, bem como para garantir uma representação equilibrada e não estereotipada da diversidade étnico-racial, como nos mostra a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2002; 2003; 2017).

Apesar dos desafios enfrentados, é importante reconhecer os avanços proporcionados pela Lei 10.639/03. Ela tem contribuído para o aumento da visibilidade e valorização da cultura afrodescendente, assim como para o fortalecimento da luta contra o racismo estrutural na sociedade brasileira. A lei tem o potencial de promover a construção de identidades positivas e o reconhecimento da diversidade étnico-racial entre os estudantes.

### **Pedagogia da encruzilhada: relevância para o ensino fundamental II**

A Pedagogia da Encruzilhada, de Luiz Rufino, é um conceito que propõe uma abordagem pedagógica comprometida com a valorização das múltiplas identidades e culturas presentes na sociedade. Essa abordagem reconhece a existência de diferentes caminhos, perspectivas e vivências, promovendo uma educação que valoriza as experiências e saberes dos estudantes, especialmente aqueles historicamente marginalizados, como os afrodescendentes (JUNIOR, 2018; OUANE, 2005).

No contexto do Ensino Fundamental II, a Pedagogia da Encruzilhada assume uma relevância especial. Nessa fase da educação básica, os estudantes estão desenvolvendo sua consciência crítica e formando sua identidade, sendo fundamental oferecer uma educação que os empodere e os ajude a compreender as relações sociais e históricas de opressão racial. A Pedagogia da Encruzilhada proporciona aos estudantes ferramentas para refletir sobre sua própria identidade, reconhecer as estruturas de poder presentes na sociedade e engajar-se na luta pela justiça social e pela igualdade racial (JUNIOR, 2018; OUANE, 2005; DA SILVA, 2020).

Ao adotar a Pedagogia da Encruzilhada no Ensino Fundamental 2, os educadores podem promover a consciência crítica antirracista nos estudantes. Isso envolve estimular a reflexão sobre as raízes históricas do racismo, abordar a cultura afro-brasileira e africana de maneira respeitosa e valorizadora, incentivar o diálogo intercultural e fornecer recursos e materiais educacionais que representem a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira.

### **Transgressão: desafiar estruturas de opressão racial**

O conceito de transgressão desenvolvido por bell hooks traz uma perspectiva crítica e transformadora para o contexto escolar, especialmente no que se refere ao combate às estruturas de opressão racial. A transgressão, para hooks, implica em desafiar as normas estabelecidas pela sociedade, questionar o *status quo* e criar espaços de resistência que promovam a igualdade e a justiça social (hooks, 2013).

No contexto escolar, a aplicabilidade do conceito de transgressão de bell hooks é de grande relevância, pois convida para a possibilidade de quebrar normas e modelos hegemônicos e/ou eurocêntricos. As instituições educacionais muitas vezes reproduzem e perpetuam práticas discriminatórias, racistas e preconceituosas, reforçando a hierarquia racial existente na sociedade.

Ao adotar a transgressão como uma abordagem pedagógica, os educadores podem desafiar essas estruturas de opressão racial e criar um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo. Isso compreende questionar os currículos e materiais didáticos que silenciam ou distorcem a história e a cultura dos povos afrodescendentes, bem como de outras minorias étnicas (SILVA, 1999).

Em seu trabalho, a autora ainda argumenta que é essencial trazer perspectivas não dominantes para o currículo, valorizando as contribuições desses grupos e promovendo uma representação mais justa e equilibrada. Além disso, a transgressão também se manifesta nas práticas pedagógicas, desafiando as relações de poder presentes na sala de aula. De acordo com bell hooks (2013), isso envolve promover um ambiente de diálogo e respeito, onde as vozes dos estudantes negros e negras sejam valorizadas e suas experiências, saberes, diversidade e diferença sejam reconhecidos como parte essencial do processo de aprendizagem.

Luciene Dias (2014), no artigo intitulado "Desatando nós e construindo laços: dialogicidade, comunicação e educação", argumenta que uma perspectiva que apenas reconhece a existência da diversidade não é suficiente para embasar uma pedagogia que busque realizar uma crítica política da identidade e da diferença. Assim, a autora nos aponta que a construção de uma pedagogia que celebra a identidade e a diferença nos possibilita o reconhecimento de quem somos e nos orienta em direção a identidades afirmativas e propositivas. Nesse contexto, a complexidade do conceito de transgressão em bell hooks reside na sua capacidade de questionar as formas tradicionais de pensar e conceituar a diferença, visando uma abordagem crítica que desafia as estruturas de poder e opressão. A transgressão implica em questionar as normas estabelecidas e as hierarquias sociais, buscando desafiar os sistemas classificatórios que perpetuam desigualdades.

Dias (2014) ainda avança na discussão quando traz a reflexão de Carneiro da Cunha (2009) como uma contribuição significativa ao abordar a etnicidade como uma modalidade de organização política, destacando a natureza dinâmica da cultura e a afirmação étnica como uma expressão política de elevada relevância. A capacidade de estabelecer princípios de igualdade e diferença nos possibilita formular concepções mais elaboradas e articular essas ideias dentro de uma variedade de sistemas classificatórios. Essa habilidade nos permite transcender abordagens simplistas e abraçar uma compreensão complexa e multifacetada dos fenômenos étnicos, reconhecendo sua dimensão política intrínseca e fomentando um diálogo intercultural enriquecedor.

A partir desse movimento, é possível fortalecer e tornar visíveis a agência e a política dos processos que foram invisibilizados, inferiorizados ou descaracterizados ao longo da trajetória histórica. Assim, a transgressão oferece possibilidades analíticas que contribuem para uma abordagem pedagógica crítica e engajada, capaz de promover a conscientização antirracista e desafiar as estruturas de opressão racial presentes na sociedade.

É importante ressaltar que a aplicabilidade do conceito de transgressão no contexto escolar requer um compromisso constante de toda a comunidade escolar com a reflexão crítica e a formação contínua. A transgressão exige a desconstrução de preconceitos, racismos e a superação de privilégios, tanto por parte dos educadores como dos estudantes. A transformação das estruturas de opressão racial requer um trabalho conjunto e contínuo para promover uma educação mais inclusiva e justa, e para isso é preciso a participação de toda a comunidade escolar e investimento político-social.

### **Pedagogia da encruzilhada e transgressão: estratégias pedagógicas possíveis**

A adoção de estratégias pedagógicas antirracistas é de grande importância no ensino fundamental, visando promover a equidade, a inclusão e o combate às estruturas de opressão racial. Nesse sentido, os conceitos de pedagogia da encruzilhada e transgressão, desenvolvidos por Luiz Rufino e bell hooks, respectivamente, oferecem fundamentos teóricos e práticos para a implementação de ações efetivas nesse contexto.

A pedagogia da encruzilhada propõe uma abordagem pedagógica comprometida com a valorização das múltiplas identidades e culturas presentes na sociedade. Essa perspectiva reconhece que as vivências e experiências dos estudantes afrodescendentes são fundamentais para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso. Nesse sentido, algumas estratégias pedagógicas antirracistas baseadas na pedagogia da encruzilhada e que podemos sugerir são:

1. Valorização da cultura afro-brasileira e africana: Incluir conteúdos que abordem a história, a cultura, a arte e as contribuições dos povos afrodescendentes de forma precisa e respeitosa. Isso envolve o uso de materiais didáticos e recursos audiovisuais que promovam uma representação equilibrada e não estereotipada dessas culturas.
2. Diálogo intercultural: Estimular a troca de experiências e saberes entre estudantes de diferentes origens étnico-raciais, promovendo um ambiente de respeito e valorização das diferenças. Incentivar a realização de atividades que envolvam a colaboração e a reflexão sobre as diferentes perspectivas culturais presentes na sala de aula.
3. Desconstrução de estereótipos raciais: Incentivar a reflexão crítica sobre os estereótipos e preconceitos raciais presentes na sociedade, por meio de discussões, leituras e debates. Propor atividades que desafiem esses estereótipos, permitindo que os estudantes expressem suas vivências e perspectivas individuais.

Desta forma, no âmbito da presente reflexão, compreende-se que ao incluir conteúdos que valorizem a cultura afro-brasileira e africana de maneira precisa e respeitosa, os professores e as professoras proporcionam aos estudantes a oportunidade de conhecer e apreciar as contribuições desses povos para a formação da sociedade brasileira. Essa valorização contribui para a construção de identidades positivas, fortalecendo a autoestima e o sentimento de pertencimento dos estudantes afrodescendentes, além de sensibilizar os demais estudantes para a importância da diversidade e pluralidades étnicas.

Refletir sobre essas questões e pensar em ações propositivas vai ao encontro do que Luciene Dias (2022) chama de "Aquilombamento" em sua obra que leva o mesmo nome. Nesse sentido, aquilombar-se é um conceito que se revela como uma chama de esperança. É um convite à reflexão profunda e à expansão dos horizontes do pensamento, explorando as camadas de significado desse termo que emerge do quilombo, símbolo ancestral de resistência negra. Aquilombamento se desvela como um convite para adentrar nos espaços do "ser" e da "existência". É um chamado para romper com as amarras que aprisionam corpos e mentes, para reconstruir identidades dilaceradas e silenciadas ao longo dos séculos.

Acredita-se que promover o diálogo entre estudantes de diferentes origens étnico-raciais possibilita a troca de experiências, saberes e perspectivas culturais. Essa interação estimula o respeito mútuo, a valorização das diferenças e a construção de relações mais harmoniosas e igualitárias. Atividades que promovam o diálogo intercultural, como trabalhos em grupo, projetos de pesquisa e apresentações culturais, enriquecem o ambiente escolar e incentivam a construção de uma sociedade plural. Além disso, fortalecem o movimento de aquilombamento e o processo de fortalecimento coletivo.

A abordagem crítica dos estereótipos e preconceitos raciais é essencial para o desenvolvimento de uma consciência antirracista. Os professores podem propor discussões e reflexões que levem os estudantes a questionar e desconstruir estereótipos raciais presentes na sociedade. Através de leituras, debates e atividades práticas, os estudantes são encorajados a refletir sobre suas próprias vivências e a compreender a complexidade das identidades raciais, contribuindo para a superação de preconceitos e a construção de relações mais justas e igualitárias.

A transgressão, conceito desenvolvido por bell hooks, oferece um enfoque crítico e transformador para desafiar as estruturas de opressão racial. Essa abordagem pedagógica busca questionar as normas estabelecidas e criar espaços de resistência que promovam a igualdade e a justiça social. Algumas estratégias pedagógicas antirracistas baseadas na transgressão, como propomos, incluiriam:

1. **Leitura crítica:** Estimular a leitura de obras literárias, textos acadêmicos e artigos que abordem questões relacionadas ao racismo, à discriminação racial e à luta por igualdade. Incentivar a análise crítica desses materiais, promovendo a reflexão e o questionamento das estruturas de opressão presentes na sociedade.
2. **Empoderamento dos estudantes:** Incentivar a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, permitindo que expressem suas opiniões e experiências. Propor atividades que valorizem a autenticidade das vozes de estudantes negros e negras, criando um ambiente que os empodere e promova o respeito mútuo.
3. **Engajamento com a comunidade:** Estabelecer parcerias com instituições e organizações locais que trabalham no combate ao racismo e na promoção da igualdade racial. Propor atividades que envolvam a participação dos estudantes em projetos sociais, eventos culturais e debates públicos, fortalecendo seu senso de pertencimento e seu papel como agentes de transformação social.

A promoção da leitura crítica sobre questões relacionadas ao racismo e à discriminação racial permite que os estudantes desenvolvam uma consciência mais apurada sobre as estruturas de opressão presentes na sociedade. Ao estimular a leitura de obras literárias, textos acadêmicos e artigos engajados nessas temáticas, os professores proporcionam aos estudantes ferramentas para a análise crítica, reflexão e questionamento das desigualdades raciais.

Ainda, ao incentivar a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, os professores possibilitam que expressem suas opiniões, experiências e visões de mundo. É fundamental que as vozes de estudantes negros e negras sejam valorizadas e que suas histórias e identidades sejam legitimadas no ambiente escolar. Ao criar um ambiente que promova o respeito mútuo e valorize a autenticidade de cada estudante, os professores podem contribuir para o empoderamento dos estudantes e fortalecer a autoestima e confiança dessas crianças.

Estabelecer parcerias com instituições e organizações locais que atuam no combate ao racismo e na promoção da igualdade racial amplia as possibilidades de aprendizado dos estudantes para além dos limites da sala de aula. Através de atividades que envolvam a participação em projetos sociais, eventos culturais e debates públicos, os professores os conectam com a comunidade e estimulam seu engajamento como agentes de transformação social. Essas experiências fortalecem o senso de pertencimento e capacitam os estudantes a enfrentar as desigualdades raciais na sociedade.

Ao adotar as práticas pedagógicas que listamos, os professores têm a oportunidade de promover uma educação mais inclusiva, equitativa e antirracista. Valorizar a cultura afro-brasileira e africana, estimular o diálogo intercultural e desconstruir estereótipos raciais são ações fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A implementação de práticas pedagógicas antirracistas efetivas requer uma formação continuada de professores que vá além do conhecimento teórico, abrangendo também a reflexão crítica e a transformação pessoal. A formação continuada desempenha um papel fundamental na capacitação dos educadores para lidar com as complexidades e desafios relacionados à equidade racial e à promoção de uma educação inclusiva e antirracista.



A continuação nos estudos permite aos professores adquirir competências específicas e atualizadas no campo da educação antirracista. Isso inclui conhecimentos sobre a história, a cultura e as experiências dos povos afrodescendentes e outras minorias étnicas, bem como as estratégias pedagógicas mais eficazes para abordar questões de raça e racismo em sala de aula.

Essa ação vai ao encontro do sentido de Aquilombamento proposto por Dias (2022) por ser uma ação coletiva que transcende as fronteiras do espaço físico, é uma resistência que se manifesta nas estruturas simbólicas e nas narrativas entrelaçadas das vozes negras. É uma forma de ressignificar a história, de tecer a memória ancestral com os fios do presente, de reinventar o futuro. Um ato de descolonização, uma quebra de paradigmas impostos. É a expressão de um desejo de liberdade, de autonomia e de justiça. É o enfrentamento corajoso das opressões estruturais, é a afirmação da existência negra como potência transformadora. É a celebração das vozes negras que ressoam em coro, recriando narrativas, desafiando estereótipos, ampliando a compreensão sobre a pluralidade da experiência negra.

### **Considerações**

Este artigo teve como objetivo examinar o conceito de pedagogia da encruzilhada proposto por Simas e Rufino, assim como o conceito de transgressão de bell hooks, visando propor ações antirracistas para o ensino fundamental 2 da educação básica brasileira. Ao longo do estudo, destacou-se a importância de uma abordagem pedagógica crítica e engajada, capaz de desenvolver nos estudantes uma consciência antirracista e capacitá-los a desafiar as estruturas de opressão racial presentes na sociedade.

Foi possível observar que a valorização da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, por meio da inclusão de conteúdos precisos, afetivos e efetivos, é uma estratégia fundamental para promover uma educação antirracista. Ao utilizar materiais didáticos e recursos audiovisuais que representem de maneira equilibrada e não estereotipada essas culturas, os professores e as professoras contribuem para a construção de identidades positivas e o fortalecimento do sentimento de pertencimento de estudantes negros e negras.

Além disso, a promoção do diálogo intercultural e a desconstrução de estereótipos raciais são pilares essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao estimular a troca de experiências e saberes entre estudantes de diferentes origens étnico-raciais, criando um ambiente de respeito e valorização das diferenças, tais profissionais possibilitam a construção de relações mais harmoniosas e a valorização da diversidade. Ao mesmo tempo, ao desafiar os estereótipos e preconceitos raciais por meio de discussões e atividades práticas, os/as estudantes são incentivados/as a refletir criticamente sobre as estruturas de opressão presentes na sociedade.

Por fim, a formação continuada dos professores emerge como uma necessidade premente. A implementação efetiva de práticas pedagógicas antirracistas requer o aprimoramento constante de educadores e educadoras, fornecendo-lhes ferramentas teóricas e práticas para enfrentar os desafios impostos pelo racismo estrutural e institucional.

A partir da participação em cursos, seminários e grupos de estudo, profissionais da educação podem aprofundar seus conhecimentos sobre o tema e desenvolver habilidades que permitam uma atuação mais qualificada e consciente. É fundamental que as instituições de ensino e os órgãos responsáveis pela educação reconheçam a importância de investir na formação continuada de seus profissionais, criando espaços de diálogo, troca de experiências e compartilhamento de práticas pedagógicas antirracistas. Além disso, parcerias com organizações e instituições que atuam na promoção da igualdade racial são fundamentais para ampliar o impacto das ações antirracistas, envolvendo a comunidade de forma mais abrangente.

Assim, defendemos como urgente e necessário que as instituições de ensino de ensino fundamental 2 da educação básica adotem estratégias pedagógicas que promovam a consciência crítica antirracista. Valorizar a cultura afro-brasileira, fomentar o diálogo intercultural, desconstruir estereótipos raciais e investir na formação continuada dos professores são medidas que podem contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e que respeita a diversidade. Somente por meio de uma educação antirracista, comprometida com a equidade, poderemos transformar as estruturas de opressão e garantir o pleno desenvolvimento e empoderamento de estudante.

### Referências

- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. 2003.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Antropologia do Brasil: Mito, História e Etnicidade**. São Paulo: Edusp/Brasiliense, 1986.
- DIAS, Luciene de O. **Desatando nós e construindo laços: dialogicidade, comunicação e educação**. In: VIDAL, R.; MELO, J. M. de; MORAIS, O. J. (org.). *Teorias da comunicação: correntes de pensamento e metodologia de ensino*. São Paulo: Intercom, 2014. p. 328-350.
- DIAS, Luciene de O. **Aquilombamento**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022.
- SILVA, Maria Leonilde da; DA SILVA FILHO, Antônio Rodrigues. Educação e cidadania: O compromisso dos espaços educacionais na efetivação de uma educação antirracista. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 4, p. 17702-17716, 2020.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Editora Contracorrente, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 75-85, 2003.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: revista de estudos de literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras-educação e relações raciais**. Autêntica, 2017.
- GUEDES, Maristela Gomes de Souza et al. **A Lei 10639/03 e a experiência do Projeto Malungo: discutindo o racismo brasileiro e a necessidade de uma educação antirracista**. 2012.
- HOOKS, Bell et al. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- OUANE, Adama et al. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. 2005.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Mórula editorial, 2019.
- SILVA, Tomaz. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autentica. **Belo Horizonte**, 1999.
- Enviado em 31/08/2023  
Avaliado em 15/10/2023

## QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DOS DOCENTES NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19

Joana D'arck Rita Kássia de Lara Barbosa Guedes<sup>6</sup>  
Gilmar Barros da Silva<sup>7</sup>  
Sérgio Marques Júnior<sup>8</sup>

### Resumo

Este estudo analisou a percepção dos docentes quanto à qualidade de vida no trabalho remoto durante o período pandêmico da COVID-19. Para isso, utilizou-se as pesquisas exploratória, descritiva com abordagem quantitativa e aplicação de questionários com docentes que atuaram em ensino remoto no ano de 2020. As dimensões utilizadas pautaram-se nos estudos de Walton (1973) e Detoni (2001). Os resultados demonstraram que os docentes estão satisfeitos em cinco das oito dimensões da qualidade de vida no trabalho remoto. Conclui-se que o conhecimento dos fatores que influenciam a qualidade de vida no trabalho, pode contribuir em melhorias no bem-estar e satisfação do trabalhador.

**Palavras-chave:** Qualidade de Vida no Trabalho. Docentes. COVID-19.

### Abstract

This study analyzed the perception of teachers regarding the quality of working life in remote work during the COVID-19 pandemic period. For this, exploratory and descriptive research with a quantitative approach and the application of questionnaires with professors who worked in remote teaching in 2020 were used. The dimensions used were based on studies by Walton (1973) and Detoni (2001). The results showed that professors are satisfied in five of the eight dimensions of quality of life in remote work. It is concluded that knowledge of the factors that influence the quality of life at work can contribute to improvements in well-being and worker satisfaction.

**Keywords:** Quality of Working Life. Teachers. COVID-19.

### Introdução

As transformações ocorridas no mercado de trabalho desde a Revolução Industrial nos séculos XVIII e XIX, redefiniram a importância do trabalho na vida das pessoas. Ao longo do tempo, as organizações passaram a perceber o valor do capital humano nos processos de produção e prestação de serviços, cuja ótica central passou a ser a promoção da saúde, bem-estar e segurança dos trabalhadores (MAXIMIANO, 2012).

Nesse sentido, genericamente a qualidade de vida engloba questões de saúde, motivação, satisfação, condições de trabalho, estresse, estilos de liderança, atividade física, entre outros (TOLFO; SILVA; LUNA, 2009). O trabalho assume grande importância na vida do ser humano e constitui-se como fonte para a satisfação de suas necessidades (HELOANI; LANCMAN, 2004; RIBEIRO; LÉDA, 2004). Por conseguinte, em face da realização profissional, os indivíduos dedicam longas

---

<sup>6</sup> Mestranda de Gestão em Turismo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Experiência profissional com ênfase em Hotelaria. Atuou como docente das Instituições SENAI e SENAC - MT em cursos de Qualificação profissional na área de Turismo e Gestão, pelo PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

<sup>7</sup> Doutorado em Turismo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente no Curso Técnico em Guia de Turismo na Escola Estadual José Bezerra Cavalcanti em Santa Cruz-RN.

<sup>8</sup> Doutorado em Agronomia – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), atuando nos cursos de graduação em Agronomia e Engenharia Florestal, na área de Gestão de Projetos e no Programa de Pós-graduação em Turismo (PPGTUR).

horas ao trabalho, o que pode ocasionar diversos conflitos em sua vida pessoal, além de prejuízos à sua saúde física e mental (CONTE, 2003).

Em decorrência das formas de organização do trabalho, a sociedade tem enfrentado diversos desafios, especialmente ao longo do ano de 2020, com os impactos ocasionados pela pandemia da COVID-19, que alterou o *modus vivendi* da população. Diante desse contexto de mudanças, especificamente no âmbito do trabalho educacional, o isolamento e distanciamento social decorrentes da pandemia foram determinantes para reorganizar o ambiente e os processos de aprendizagem conduzidos pelos educadores. Antunes (2020) afirma que, para além de questões relacionadas às formas de trabalho, o trabalho digital – teletrabalho, *home office* e atividades em Educação à Distância (EAD) foram incorporados à rotina das pessoas, alterando assim, a dinâmica do binômio indivíduo-empresa, podendo afetar negativamente a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT).

Diante do contexto descrito, este artigo teve por objetivo analisar a percepção dos docentes quanto à qualidade de vida no trabalho remoto frente ao período pandêmico - COVID-19. Para alcançar tal objetivo, utilizou-se as pesquisas exploratória e descritiva, sob uma abordagem quantitativa com aplicação de questionários com docentes que atuaram em ensino remoto no ano de 2020. A seguir encontra-se o referencial teórico deste estudo.

### Referencial Teórico

O ambiente competitivo em que as empresas têm operado para a produção de bens e serviços, pressionados pelas transformações tecnológicas e de mercado, exige paulatinamente o desenvolvimento e treinamento de competências e habilidades dos profissionais envolvidos. Todavia, ao passo que se requer qualificação e comprometimento do funcionário, a empresa necessita oferecer condições propícias à realização do trabalho, vistas em infraestrutura adequada e políticas de gestão voltadas à humanização desses sujeitos (FERNANDES, 1996; GIL, 2002; LIMONGI-FRANÇA, 2004; WALTON, 1973). Nesse sentido, “para sobreviver as organizações são desafiadas não apenas a investir em estratégias de gestão, equipamentos e tecnologias, mas, sobretudo, no bem-estar dos indivíduos” (SIQUEIRA; AMARAL, 2006, p. 2).

Desde o final do século XIX e início do século XX, as preocupações com as condições de trabalho e sua influência na saúde do trabalhador vêm sendo estudadas a partir de pesquisas oriundas da Administração Científica proposta por Frederick Winslow Taylor, cujo princípio era o aumento da produtividade (ANTLOGA, 2009; MARRAS, 2016). Elton Mayo, conhecido pela experiência de *Hawthorne* em Chicago, no final dos anos 20, deu início a uma nova compreensão acerca das relações humanas no ambiente organizacional com seu experimento sobre a fadiga e monotonia dos empregados sob a influência da iluminação do local de trabalho (LAKATOS, 2007; SANT'ANNA; KILIMNIK, 2012). Outros estudos foram surgindo pautados na busca por dimensões capazes de mensurar a QVT, bem como oferecer bem-estar aos trabalhadores e melhorias nas relações interpessoais (LEVITT; LIST, 2011; PIMENTEL, 2003).

Dentre os principais autores que realizaram pesquisas em QVT, destaca-se Richard Walton (1973), que foi considerado precursor da abordagem científica sobre QVT e tornou-se o autor mais referenciado em pesquisas nacionais e internacionais (ANTLOGA, 2009; FERNANDES, 1996; LIMONGI-FRANÇA, 2004). O termo qualidade de vida no trabalho não possui uma única definição entre seus estudiosos (FERNANDES, 1996; LIMONGI-FRANÇA, 2004).

O conceito de qualidade de vida no trabalho é mais amplo do que uma série de atos legislativos do início do século XX. Seu modelo constitui-se em oito dimensões: compensação justa e adequada, condições de trabalho seguras e saudáveis, oportunidades imediatas para desenvolver e usar as capacidades humanas, oportunidades futuras para o crescimento contínuo, integração social

na organização, constitucionalismo na organização do trabalho, trabalho e espaço total de vida e relevância social do trabalho (WALTON, 1973).

Pensar a QVT é entendê-la como uma ferramenta gerencial capaz de oferecer às organizações, estratégias mais assertivas para atrair, reter e motivar seus funcionários/colaboradores (DECHA, 2017). Além disso, faz-se necessário compreender como a QVT influencia na satisfação dos funcionários perante as condições de trabalho, e sobretudo, sua influência em relação ao equilíbrio entre a vida profissional e pessoal também deve ser ponderada (KWAHAR; IYORTSUUN, 2018).

Assim como programas de QVT nas instituições privadas podem ser o ponto de partida para o aumento da produtividade e desempenho da empresa, promoção à saúde e integridade do funcionário, no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES), avaliar os indicadores de QVT são igualmente importantes. Paixão e Souza (2013), chamam a atenção para as dimensões relacionadas à pressão por qualificações, elaboração de conteúdo para as aulas e, desvalorização do profissional nas IES. Essas demandas geram desgaste físico e mental, podendo levar ao estresse e algumas síndromes que afetam sua qualidade de vida no trabalho.

Pensar a qualidade de vida no trabalho é estar atento a todo o contexto interno e externo da organização/instituição. Por meio dos programas de QVT, é possível buscar estratégias de gestão que valorizam não somente o trabalhador, como também a família, pois o equilíbrio entre essas duas relações é essencial para o engajamento e comprometimento do trabalhador. Além disso, haverá melhores condições no ambiente profissional, satisfação das necessidades pessoais e fortalecimento do compromisso entre o funcionário e a empresa.

Em 2020 o mundo sofreu com a crise sanitária ocasionada pela pandemia da COVID-19, onde nenhum outro evento registrado na história após a II Guerra Mundial foi capaz de desestabilizar radicalmente os diversos âmbitos de uma sociedade (BRASIL ECONÔMICO, 2020). Diante de um cenário completamente vulnerável, do ponto de vista sanitário, e com setores colapsados em termos econômicos, foram necessárias algumas medidas tomadas por governantes em forma de leis, decretos, resoluções e portarias, para evitar o contágio pelo vírus, tais como: quarentena; fechamento de fronteiras; toque de recolher; restrições sanitárias; e *lockdown* (CLEMENTE *et al.*, 2020).

A pandemia trouxe inúmeras mudanças para o cotidiano dos indivíduos e alterou seus estilos de vida, estudos e, especialmente no que diz respeito ao trabalho, que para muitos foi incorporado ao ambiente domiciliar. De modo geral, o teletrabalho ou *home office* já era exercido há alguns anos por uma parcela da população, mas foi intensificado devido a pandemia.

No que compete ao ensino e aprendizagem nos seus mais variados níveis, em 2020, passaram por diferentes transformações, deixando, por exemplo, de ser presencial para se tornar remoto. As práticas docentes e discentes também precisaram ser revistas, inclusive as formas de construção da aprendizagem se alteraram, preconizando a existência, cada vez mais forte, do protagonismo estudantil (FILATRO; LOUREIRO, 2020).

Devido ao isolamento social e a consequente suspensão das aulas presenciais, foram necessárias adaptações nas metodologias de ensino, o que foi desafiante para os profissionais da educação que precisaram desenvolver conhecimentos, habilidades e competências para utilização de ferramentas de comunicação síncronas, aplicativos para atividades colaborativas, leituras socializadas e outros. Em relação a comunicação síncrona, algumas ferramentas são disponibilizadas gratuitamente, porém com limites de acesso e quantidade de pessoas, são elas: *google meet*, *teams* (Microsoft), *youtube* e *zoom* (FILATRO; LOUREIRO, 2020).

Durante todo o ano de 2020 e até meados de 2021, instituições de ensino federais, estaduais e/ou municipais públicas e/ou particulares utilizaram essas e outras ferramentas para realização de aulas síncronas, independentemente dos níveis de ensino que atuavam. Aos docentes, se infligiu a necessidade e o desafio de planejar suas aulas considerando as metodologias de ensino próprias ao contexto vivenciado da pandemia COVID-19 e a adaptação às mais distintas tecnologias. Aos alunos, o protagonismo, a colaboração e a participação mesmo em ambientes virtuais de forma síncrona ou assíncrona foram constantemente incentivadas.

No referido cenário, o ensino remoto no Brasil fez uso de várias tecnologias e meios de comunicação, sendo esses: Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's), *google classroom*, redes sociais, televisão, rádio, canais no *youtube*, *google meet*, dentre outros, que possibilitaram o acesso a aulas gravadas e/ou em tempo real, a materiais informacionais e atividades disponibilizados aos alunos de instituições públicas e privadas nos mais variados níveis de ensino (CUNHA; SILVA, A. S; SILVA, A. P., 2020).

Desse modo, o ensino remoto foi pensado e praticado em caráter emergencial, não havendo metodologias, materiais didático-pedagógicos próprios à sua execução. Tampouco os indivíduos envolvidos - docentes e alunos estavam preparados para tamanha mudança no processo de ensino-aprendizagem que deixou de se configurar no ambiente físico das escolas para se tornar apenas virtual (BARBOSA *et al.*, 2020).

Com tais mudanças no ensino e diante da necessidade do domínio e utilização de tecnologias digitais, redes sociais e aplicativos diversos, constituiu-se um desafio aos docentes e alunos. Para Tamashiro e Sant'Anna (2021) os docentes em ensino remoto passaram a executar multitarefas: adequar as metodologias ao modelo de ensino atual; utilizar as tecnologias digitais; elaborar e fornecer material impresso; manter contato constante com os alunos; incentivar os alunos a prosseguir com os estudos; dar *feedback* das aulas, atividades e avaliações; monitorar o desempenho dos alunos; registrar frequência e participação dos alunos, dentre outras atribuições anexadas ao seu exercício laboral no cenário pandêmico COVID-19.

## Metodologia

O presente artigo possui caráter exploratório-descritivo com uma abordagem quantitativa e aplicação de questionários. A pesquisa exploratória permitiu o levantamento de estudos sobre a temática (FURLANETTI; NOGUEIRA, 2013), enquanto a pesquisa descritiva, possibilitou o ordenamento dos dados obtidos neste estudo (PRODANOV; FREITAS, 2013). Por sua vez, a abordagem quantitativa permitiu analisar os dados de forma estatística, sequencial, segura e comprobatória (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

O questionário foi o instrumento utilizado para obtenção dos dados dessa pesquisa (VERGARA, 2009), cujas questões foram elaboradas com base nas dimensões de Walton (1973) e subdimensões de Detoni (2001) a saber: dimensões - compensação justa e adequada (subdimensões: equilíbrio salarial, remuneração justa, participação em resultados, benefícios extras); condições de trabalho (jornada semanal, carga de trabalho, fadiga, equipamentos de EPI e EPC, salubridade, tecnologia do processo); uso e desenvolvimento de capacidades (autonomia, polivalência, avaliação do desempenho, responsabilidade conferida, importância da tarefa); oportunidade de crescimento (treinamentos, incentivo aos estudos, demissões), integração social na organização (discriminação, valorização das ideias, relacionamento interpessoal e compromisso da equipe o trabalho); constitucionalismo (direitos do trabalhador, liberdade de expressão, discussão e normas, respeito à individualidade); trabalho e espaço total de vida (Influência sobre a rotina familiar, possibilidade de lazer, horário de trabalho e descanso); e relevância social do trabalho na vida (imagem institucional, orgulho do trabalho, integração comunitária, qualidade dos produtos/serviços, políticas de recursos humanos).

O instrumento de coleta de dados possuía ao todo 42 questões, onde 32 questões fechadas tratavam das dimensões, cujas respostas foram baseadas em uma escala *Likert* de 11(onze) pontos variando entre “muito insatisfeito” até “muito satisfeito”; e 10 questões destinadas a caracterização do perfil dos entrevistados. Devido ao cenário pandêmico, utilizou-se a técnica de coleta de dados *snowball* para divulgação e compartilhamento do questionário entre docentes em todo o Brasil (TONELOTO, 2019). Os referidos questionários foram disponibilizados via *google forms* no período de novembro de 2020 até janeiro de 2021. Foram obtidos 116 questionários que compuseram os resultados desse estudo.

Após a coleta e organização dos dados, utilizou-se o *Statistical Package for the Social Sciences* - (SPSS) 22.0 para Windows, tendo por intuito a realização da análise estatística descritiva (PERIS, 2020). Realizou-se a análise fatorial exploratória (AFE), tendo em vista, evidenciar dimensões e fatores que envolvem o fenômeno estudado (BEZERRA, 2009). No tópico a seguir, são analisados e discutidos os resultados encontrados neste estudo.

### Discussão dos resultados

Remetendo-se a caracterização do perfil dos entrevistados deste estudo, obteve-se que a maioria dos entrevistados eram do gênero feminino (68,1%), com idade entre 20 e 40 anos (55,2%), afirmaram ser casados (54,3%) com renda individual mensal entre R\$ 2.091,00 e R\$ 6.272,00 (52,5%). Em relação a escolaridade, se sobreposaram aqueles que possuíam doutorado e mestrado (66,4%), ensinavam na graduação ou no ensino médio (63,0%), eram efetivos (72,4%) em instituições como: UFRN, UFPB, UFMT, UNB, IFRN, IFPA, IFRO EEJBC Santa Cruz-RN, CEDAP Santa Cruz-RN; e EEPFADR Santa Cruz-RN (52,4%). E ministravam aulas entre um ano e sete anos (58,7%) nos cursos de Turismo, Letras, Matemática, História, Geografia, Administração, Química, Pedagogia, Biologia, Informática, Medicina Veterinária, Psicologia, Enfermagem (61,8%). Por conseguinte, realizou-se a análise fatorial exploratória e teste de confiabilidade das dimensões e variáveis do estudo.

As variáveis que compuseram as dimensões para investigação da qualidade de vida no trabalho remoto dos docentes apresentaram comunalidades maiores que 0,5 e cargas fatoriais e variâncias totais explicadas maiores que 70%. O *Alfa de Cronbach* de sete das oito dimensões apresentaram resultados satisfatórios acima de 0,7, a saber: compensação justa e adequada (0,862); condições de trabalho (0,943); uso das capacidades no trabalho (0,800); oportunidade no trabalho (0,874); constitucionalismo (0,897); espaço que o trabalho ocupa (0,914); e relevância social do trabalho (0,833), já o *alfa* da dimensão integração social (0,634) foi considerado aceitável em pesquisas das ciências sociais aplicadas. Os valores referentes à explicação dos dados a partir do fator - o *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) apresentou (0,500) baixo poder de explicação em quatro dimensões (compensação justa e adequada; condições do trabalho; oportunidades no trabalho; e integração social) visto que, algumas dimensões foram compostas por apenas duas variáveis (BEZERRA, 2009).

Na sequência, realizou-se análise estatística descritiva referente as médias das respostas dos entrevistados, onde obteve-se que em relação a dimensão compensação justa e adequada, os respondentes se mostraram satisfeitos com seu salário (7,174) atual em relação ao que recebiam antes da pandemia (6,973). Ao se questionar sobre as condições de trabalho, especialmente, relacionadas a jornada (5,241) e a carga de trabalho remoto (4,957), os entrevistados se mostraram nem insatisfeito nem satisfeitos. Acredita-se, que muitos fatores podem condicionar a postura neutra dos entrevistados, dentre eles o fato de que estavam trabalhando em *home office* com certa impressão de liberdade e flexibilização de horários.

Na dimensão uso das capacidades no trabalho, os entrevistados se mostraram satisfeitos com a autonomia (6,588) que possuem em tomar decisões relativas ao seu trabalho remoto. Quanto a satisfação com as tarefas, trabalhos e atividades (6,149) que desenvolveram remotamente e a autoavaliação do desempenho no trabalho (6,383) remoto, assumiram uma postura de neutralidade.

Os entrevistados se mostraram insatisfeitos na dimensão oportunidades no trabalho, no que confere aos incentivos a estudos e pesquisas (4,405), bem como, a oferta de treinamentos (4,500) pela instituição em que se encontram filiados. Não é possível associar um fato exclusivo para essa avaliação, entretanto, pode-se considerar algumas possibilidades, tais como: poucas ações voltadas ao treinamento e desenvolvimento; ineficiência de conteúdo; indisponibilidade do docente no processo de aprendizagem para o uso de novas tecnologias, entre outras. O contexto vulnerável da pandemia traz desafios que permeiam o ambiente familiar e de trabalho, logo, esse profissional necessita lidar com diversas situações estressantes que podem culminar na sua insatisfação com as oportunidades no trabalho.

Mesmo distanciados fisicamente e até geograficamente devido a pandemia da COVID-19, na dimensão integração social, os entrevistados se mostraram satisfeitos com as relações estabelecidas com seus colegas (7,354), bem como, com o comprometimento dos colegas com o trabalho remoto (7,044). No que compete à dimensão constitucionalismo, aos direitos e deveres no trabalho (7,298), os entrevistados se mostraram satisfeitos com a liberdade de manifestar suas opiniões (7,351); as normas e regras (6,772); e o respeito às suas características individuais e particularidades do seu trabalho remoto (7,140).

Em relação a dimensão espaço que o trabalho ocupa na vida, os entrevistados se mostraram neutros, nem insatisfeitos, nem satisfeitos com a influência que o trabalho remoto possuiu na vida (4,871), no tempo de lazer e descanso (4,603) e nas horas de trabalho (4,664), dificultando assim, dissociar a carga de trabalho do convívio familiar.

A respeito da última dimensão investigada, relevância social e importância do trabalho, os participantes se mostraram satisfeitos com a imagem da instituição perante a sociedade (6,782), a integração comunitária (6,618) e as políticas de recursos humanos (6,823) adotadas pelas instituições. Isso pode indicar que os docentes sentem orgulho em fazer parte da instituição que atuam.

De modo geral, os docentes entrevistados que atuaram em ensino remoto no ano de 2020, apresentaram satisfação em cinco das oito dimensões estudadas. Em nenhuma das dimensões evidenciadas obteve-se como resultado respostas indicando que o entrevistado estava muito satisfeito com determinada situação presente em seu trabalho remoto. Isso pode estar relacionado a excepcionalidade do contexto de trabalho que lhes foi imposto com a pandemia da COVID-19.

Percebe-se que foi atribuída ao trabalhador, a responsabilidade por manter sua QVT. Embora apresentem-se como satisfeitos, tem-se que considerar que diversos desafios foram impostos aos docentes: adaptações que variaram desde a instalação de equipamentos ou adequação de espaços para assegurar o mínimo conforto, aceleração de aprendizagem quanto às tecnologias e ambientes virtuais, controle do tempo para desempenhar atividades pessoais e profissionais, dentre outras competências e esforços que carecem ser discutidos em pesquisas futuras relativas à QVT.

Realizou-se também uma análise de correlação das dimensões da QVT investigadas nesse estudo, onde os dados evidenciaram que existe correlação forte entre as dimensões: condição de trabalho e espaço que o trabalho ocupa (0,645); e entre constitucionalismo e relevância social do trabalho (0,647). Apresentaram correlações moderadas as dimensões compensação justa com uso das capacidades no trabalho (0,308), oportunidade no trabalho e relevância social do trabalho (0,466); Condição de trabalho com uso das capacidades no trabalho (0,443), oportunidade no trabalho e constitucionalismo (0,400); Uso das capacidades no trabalho com oportunidade no trabalho (0,489),



constitucionalismo com espaço que o trabalho ocupa (0,403) e constitucionalismo com relevância social do trabalho (0,647); Oportunidade no trabalho com integração social (0,306); Integração social com constitucionalismo (0,594), integração social e relevância social do trabalho (0,586). As demais correlações entre as dimensões apresentaram-se fracas. De modo geral, o constitucionalismo, o espaço que o trabalho ocupa e a relevância social do trabalho constituem correlações entre moderada e forte com a maioria das demais dimensões.

### Considerações finais

Dentre as inúmeras medidas para minimizar o contágio pelo coronavírus, observou-se que o distanciamento social foi o principal agente de transformação no convívio social e familiar, influenciando também nas relações de trabalho, que por sua vez passaram por uma reorganização para que fosse possível equilibrar a vida pessoal e profissional, visto que passaram a ocupar o mesmo espaço familiar. Nesse sentido, a presente pesquisa investigou docentes de diferentes níveis de ensino em instituições públicas e privadas no ano de 2020, intencionando avaliar os fatores determinantes de sua percepção com relação a QVT no contexto remoto.

Os resultados demonstraram que os entrevistados estão satisfeitos com as dimensões: compensação justa e adequada (salário atual e comparação de salário antes e pós-pandemia); uso das capacidades no trabalho (autonomia no trabalho remoto); integração social (relações com colegas e liderança; e comprometimento dos colegas no trabalho remoto); constitucionalismo (liberdade de expressão; normas e regras; e o respeito a suas características individuais e particularidades do seu trabalho remoto); relevância social do trabalho (imagem da instituição; integração com a sociedade; e as políticas de recursos humanos).

Se mostraram neutros em relação às condições do trabalho (jornada e carga de trabalho remoto); uso das capacidades no trabalho (realização de tarefas e atividades remotas e autoavaliação de desempenho); e espaço que o trabalho ocupa na vida (influência do trabalho na vida, rotina e no tempo de lazer). E apresentaram insatisfação com a dimensão oportunidades no trabalho (incentivos a estudos e pesquisas; e oferta de treinamentos pela instituição).

O presente estudo não pretende encerrar as discussões quanto à qualidade de vida no trabalho em âmbito remoto, mas contribuir para que estudos futuros abordem a temática no pós-pandemia, independente do formato no trabalho desempenhado pelos docentes. O intuito é evidenciar a importância de se priorizar não apenas a QVT, mas, a saúde mental e todos os aspectos intrínsecos a esse campo de estudo, de modo a despertar nas empresas/instituições a necessidade de criar um ambiente saudável para todos, propiciar a satisfação, realização pessoal e felicidade no trabalho, visto que são indicadores do sucesso e diferencial competitivo das empresas.

### Referências

- ANTLOGA, C. S. **Práticas gerenciais e qualidade de vida no trabalho: o caso das micro e pequenas empresas do setor de serviços de alimentação em Brasília**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. Boitempo, 2020.
- BARBOSA, A. L.; IBIAPINA, E. P.; SANTOS, E. P.; MEDEIROS, J. L.; RIBEIRO, J. S.; SILVA, R. B. G.; SOUTO, V. V. Os Efeitos da Pandemia da COVID-19 na Educação do Município de Arara/PB. In: SILVA, Q. P. (org.). **Educação em tempos de Covid-19**. Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020.
- BEZERRA, F. A. Análise Fatorial. In: CORRAR, L. J.; DIAS, J.M. F.; PAULO, E. (coords.). **Análise Multivariada: para os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia**. São Paulo: Atlas, 2009.

- BRASIL ECONÔMICO. Covid-19: turismo será o setor mais afetado e levará mais tempo para se recuperar. Disponível em: <<https://economia.ig.com.br/2020-04-12/covid-19-turismo-sera-setor-mais-afetado-e-levara-mais-tempo-para-se-recuperar.html>>. Acesso em: 19 ago. 2020.
- CLEMENTE, A. C. F.; ANDRADE, L. G.; STOPPA, E. A.; SANTOS, G. E. O. Políticas públicas frente aos impactos econômicos da COVID 19 no Turismo. **Revista Cenários**, v. 8, n. 14, p. 73-85, 2020.
- CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, 2020.
- CONTE, A. L. (2003). Qualidade de Vida no Trabalho. *Revista FAEBUSINESS*, (7). <https://img.fae.edu/galeria/getImage/1/16571247435940246.pdf>.
- DECHA, D. (2017). The mediating role of organizational embeddedness on the relationship between quality of work life and turnover: Perspectives from healthcare professionals. *International Journal of Manpower*, 38(5). *Manpower*, <https://doi.org/10.1108/IJM-12-2015-0205>
- DETONI, D. J. **Estratégias de avaliação da qualidade de vida no trabalho**: estudos de caso em agroindústrias. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- FERNANDES, E. C. **Qualidade de vida no trabalho**: como medir para melhorar. Salvador: Casa da Qualidade, 1996.
- FILATRO, A.; LOUREIRO, A. C. **Novos produtos e serviços na educação 5.0**. São Paulo: Artesanato educacional, 2020.
- FURLANETTI, A. C.; NOGUEIRA, A. S. **Metodologia do trabalho científico**. Presidente Prudente-SP, 2013.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4. ed. Atlas, 2002.
- HELOANI, R.; LANCMAN, S. Psicodinâmica do trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 77-86, 2004.
- KWAHAR, N.; IYORTSUUN, A. S. (2018). Determining the Underlying Dimensions of Quality of Work Life (QWL) in the Nigerian Hotel Industry. **Entrepreneurial Business And Economics Review**, v. 6 n. 1, 2018.
- LAKATOS, E. M. **Sociologia da Administração**. Atlas, 2007.
- LEVITT, S.D.; LIST, J.A. Was there really a Hawthorne Effect at the Hawthorne plant? An analysis of the original illumination experiments. **American Economic Journal: Applied Economics**, v. 3, n. 1, p. 224-238, 2011.
- LIMONGI-FRANÇA, A. C. **Qualidade de Vida no Trabalho – QVT**: conceitos e práticas nas empresas da sociedade pós-industrial. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- MARRAS, J. P. **Administração de Recursos Humanos**: do operacional ao estratégico. 15. ed. Saraiva, 2016.
- MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria Geral da Administração: da revolução urbana à revolução digital**. 7. ed. Atlas, 2012.
- PAIXÃO, R. B. SOUZA, M. A. A Percepção dos Docentes de Universidades Públicas Sobre a Qualidade de Vida no Trabalho. IV Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho, Brasília-DF, P. 2, 3 a 5 de novembro 2013.
- PERIS, R. W. **Métodos quantitativos aplicados a finanças**. São Paulo: Senac, 2020.
- PIMENTEL, M. H. C. R. Qualidade de vida no trabalho: concepções e práticas adotadas em empresas do polo petroquímico de Camaçari. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2003. <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9400/1/44444.pdf>
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. D. **Metodologia de trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Freevale, 2013.
- RIBEIRO, C. V. S.; LÉDA, D. B. O Significado do trabalho em tempos de reestruturação produtiva. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 4, n. 2, 2004.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia da pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANT'ANNA, A. S., & KILIMNIK, Z. M. (Orgs.). **Qualidade de vida no trabalho: abordagens e fundamentos**. Elsevier, 2012.

SIQUEIRA, M. M. M.; AMARAL, D. J. Relações entre Estrutura Organizacional e Bem-Estar Psicológico. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 5, n. 1, 2006.

TAMASHIRO, C. B. O.; SANT'ANNA, G. J. **Desenvolvimento de aulas práticas no ensino remoto e híbrido**: práticas pedagógicas e ferramentas digitais para a aprendizagem a distância. São Paulo: Expressa, 2021.

TIMOSI, L. S.; PEDROSO, B.; PILATTI, L. A.; FRANCISCO, A. C. Adaptação do modelo de Walton para avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho. **Revista da Educação Física**, v. 20, n. 3, p. 395-405, 2009.

TOLFO, S. R.; SILVA, N.; LUNA, I. N. Cultura Organizacional, Identidade e Qualidade de Vida no Trabalho: Articulações e Sugestões de Pesquisas em Organizações. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 4, n. 1, São João del-Rei, MG, 2009.

TONELOTO, C. F. S. **De onde veio esta doença? o que pensam os adoecidos sobre a gênese da doença de Gaucher**. Campinas, 2019.

VERGARA, S. C. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

WALTON, R. E. Quality of Working Life: What Is It? **Sloan Management Review**. ABI/INFORM Global, v. 15, n. 1, p.11, 1973.

Enviado em 31/08/2023

Avaliado em 15/10/2023

## JOGOS DIGITAIS COMO MECANISMOS DE INTERAÇÃO NOS MUSEUS VIRTUAIS

Klautenys Dellene Guedes Cutrim<sup>9</sup>  
Samary Pinheiro Coelho<sup>10</sup>  
Susanne Caldas Azevedo<sup>11</sup>

### Resumo

Este artigo apresenta os museus virtuais e jogos digitais como recursos tecnológicos para a educação patrimonial. Objetiva discorrer sobre os jogos virtuais como mecanismos de interação nos museus virtuais, demonstrando que atrelado às características metodológicas da educação patrimonial, o jogo, constitui uma ferramenta importante para o ensino, permitindo a socialização e a imersão de diferentes sujeitos na cultura. Trata-se de uma revisão bibliográfica em que foi discutida a temática do patrimônio, como meio de divulgação e valorização do patrimônio histórico e cultural, considerando os museus virtuais como local de aprendizagem, espaço formativo e contributo nesse processo educacional.

**Palavras-chave:** Museus Virtuais. Jogos Digitais. Educação Patrimonial.

### Abstract

This article presents virtual museums and digital games as technological resources for heritage education. It aims to discuss virtual games as interaction mechanisms in virtual museums, demonstrating that, linked to the methodological characteristics of heritage education, the game is an important tool for teaching, allowing the socialization and immersion of different subjects in culture. This is a bibliographical and documentary research in which the theme of heritage was discussed, as a means of disseminating and valuing historical and cultural heritage, considering virtual museums as a place of learning, training space and contribution to this educational process.

**Keywords:** Virtual Museums. Digital games. Patrimonial Education.

### Introdução

A conscientização e a sensibilização por professores e alunos relativas à preservação do patrimônio cultural poderiam ser trabalhadas desde o início da educação básica do indivíduo. No Brasil, o marco para a atualização política de preservação ganhou destaque com o termo “Patrimônio Cultural” na Constituição Federal de 1988 e desde então adquiriu proteção em legislações educacionais. Equacionar a proteção do patrimônio cultural ao ensino nas escolas é um desafio.

Diante da necessidade em trabalhar a perspectiva de valorização do patrimônio cultural com expectativas a preservação e manutenção, surgiu a Educação Patrimonial, que possui como escopo o processo permanente e sistemático de trabalho educativo, com o Patrimônio e suas manifestações.

A construção dessa metodologia a partir de ações, projetos, e práticas tem permitido ao indivíduo compreender o universo em que está inserido socioculturalmente. Nessa perspectiva destaca-se a relevância da visitação em museus como prática eficaz para a educação patrimonial.

---

<sup>9</sup> Professora do Programa de Cultura e Sociedade (PGCULT/UFMA). Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP/SP). Mestre em História (UFPE). Bacharel em Turismo (UFMA).

<sup>10</sup> Mestranda do Programa de Cultura e Sociedade (PGCULT/UFMA). Licencianda em Pedagogia (UFMA). Bacharel em Direito (UFMA).

<sup>11</sup> Mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão - UFM, onde desenvolveu pesquisa acadêmica em instituição cultural na área de Planejamento Estratégico, com foco na Análise Swot.

Atualmente, em atendimento às transformações que o mundo moderno apresenta, os museus têm passado por um processo de ressignificação e agora exibem a história e a memória com o uso da tecnologia, com destaque para a utilização dos museus virtuais nas escolas. De modo a tornar o ensino mais eficiente os museus têm se aprimorado e utilizado os jogos digitais como estímulo ao aprendizado, a partir da interatividade.

Assim, este artigo tomou por objetivo discorrer sobre os jogos virtuais como mecanismos de interação nos museus virtuais, demonstrando que atrelado às características metodológicas da Educação Patrimonial, o jogo, desenvolvido em ambientes não formais como os museus virtuais constitui uma ferramenta importante no ensino, permitindo a socialização e a imersão dos sujeitos na cultura.

A partir da revisão de literatura foram tecidas considerações sobre os museus virtuais, patrimônio cultural, educação patrimonial e seus princípios metodológicos como base para a utilização dos jogos digitais e as transformações que demandaram a inovação nos museus. Foram utilizadas três seções fundamentais neste artigo.

Na primeira, o papel dos museus e sua ressignificação de acordo com as demandas tecnológicas e um mecanismo de atração para o público. A segunda seção sobre a importância da Educação Patrimonial como uma metodologia para educar pelo patrimônio cultural. A terceira destacando a influência dos jogos digitais na aprendizagem em museus de forma participativa. Com efeito, os jogos em museus têm auxiliado o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais eficiente, estrategicamente para a construção do conhecimento.

### **Ressignificação dos museus**

Os museus possuem uma relação com o patrimônio cultural de forma a garantir a sua preservação por meio da conservação, educação e exposição de seus acervos para a sociedade. São instituições de ampla abrangência e diversificação, além de agrupar representações simbólicas, materiais ou naturais, assim como a sua difusão cultural.

Cabe aqui, a conceituação de museus com base no Estatuto dos Museus, regido pela Lei n.º 11.904/2009 em seu artigo primeiro:

Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. (BRASIL, 2009).

A partir da conceituação supracitada os museus se apresentam com uma nova concepção, evidenciando desta forma, as funções de comunicação e educação como contributos relevantes para a fruição e considerando também o deleite, ou seja, o prazer lúdico como possibilidade de aprimorar as funções primordiais do museu.

Os processos comunicacionais e educacionais atendem as transformações no mundo e as novas configurações sociais que demandam gradativamente o uso das tecnologias digitais. Esse contexto possibilita novas formas de comunicação, interação e aprendizagens, cujos fluxos são mais rápidos e frequentes. As tecnologias digitais surgiram então com a infraestrutura do ciberespaço, como um “novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também do novo mercado da informação e do conhecimento” (LÉVY, 1999, p. 32).

Essa nova conjuntura proporcionou aos museus novas possibilidades de apresentação, como os museus virtuais. Os meios digitais além de permitir uma relação mais próxima entre museu e visitante, estimulam a aprendizagem dada as novas possibilidades de interação. Muchacho (2012, p. 581) descreve o museu virtual como uma nova realidade na comunicação entre museu e público e a utilização das tecnologias desta nova realidade, integra interatividade, proporcionando ao visitante novas possibilidades de fruição.

As informações proporcionadas nesse espaço em rede apresentam uma gama de recursos audiovisuais, denominado por Muchacho (2012, p.579) como objeto museológico, e a partir dele “abre-se a experiência estética através do virtual, através de um artifício: a imagem virtual.” Soma-se ao lugar de cultura e da memória, a função básica do museu de salvaguardar e ainda um novo modelo de conservação e comunicação dos acervos.

Os museus virtuais possuem representação somente nas redes. Com efeito, não é necessário deslocar-se para visitar museus, dados os novos processos de virtualização. Silva (2012, p. 267) classifica como ubiquidade “estar em todo o tempo agora, sem sair do lugar”, no caso dos museus virtuais, a capacidade de se acessar a página virtual do museu simultaneamente de vários locais.

Essa virtualização museal apresenta-se como um meio de otimizar a relação museu e visitante através de suas exposições virtuais e adaptar-se às novas demandas sociais. É comum a utilização de espaços museais com fins educacionais, como complemento de aprendizagem de todos os públicos justamente por também ter a capacidade de conectar o público a aspectos tecnológicos através dos jogos.

Os museus em rede ampliam o acesso do público, facilitando a visita e a divulgação desse espaço. A utilização de jogos digitais aplicados as questões educacionais, também vem a contemplar a maior interação do público em um museu desta categoria. Entretanto, para Cury (2011, p.21) sua atuação educacional é autônoma, não vinculando desta forma a uma estratégia fixa de conteúdo.

O processo de interação nesse formato permite ao visitante seguir seu roteiro baseado nos seus gostos e percepções pessoais. Essa viabilidade de aprendizagem abre oportunidades de atuação e criatividade a serem exploradas e que vem sendo adaptadas à era digital e em como os museus virtuais são importantes contributos nesse processo educacional.

### **A Educação Patrimonial como uma metodologia para educar pelo patrimônio cultural**

No Brasil, a educação patrimonial ainda é um tema relativamente novo, apesar de haver práticas educativas com foco no patrimônio cultural desde o século XIX. No entanto, foi só nas últimas décadas que o tema entrou na pauta das reflexões teóricas e acadêmicas. A conscientização e a sensibilização por professores e alunos no que tange a preservação devem ser trabalhadas desde o início da educação básica do indivíduo. No Brasil, o marco para a atualização política de preservação ganhou destaque com o termo “Patrimônio Cultural” na Constituição Federal de 1988 e desde então adquiriu proteção em legislações educacionais e em normas de proteção do patrimônio histórico e cultural brasileiro.

Ciente da importância da proteção e divulgação dos patrimônios históricos e culturais e da complexidade que envolve principalmente o patrimônio cultural intangível, a sociedade tem se esforçado para consolidar as legislações já existentes e criar mecanismos e instrumentos que conduzam ao seu reconhecimento e defesa.

No tocante a esta temática, o ambiente escolar configura-se como um espaço potente de expressão, detentor de um poder transformador, contribuindo com o conhecimento e a valorização cultural, por meio do conhecimento do passado e da identidade coletiva que foi construída pela população de um determinado território. Para auxiliar a sociedade na defesa e resguardo de sua história e cultura, surge a “educação patrimonial”.

De acordo com Grunberg (2007, p. 2), a Educação Patrimonial pode ser definida como sendo um “processo permanente e sistemático de trabalho educativo, que tem como ponto de partida e centro o Patrimônio Cultural com todas as suas manifestações”. Seguindo essa conceituação, entendemos como um processo ativo que deve ser feito de acordo com a realidade vivenciada pelos sujeitos para que o objetivo de apreender a complexidade que envolve o Patrimônio Cultural e sua valorização para as gerações futuras. Segue o que se considera elementos da educação patrimonial:

[...] qualquer evidência material ou manifestação cultural, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre indivíduos e seu meio ambiente (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6)

Reconhecendo a escola como um espaço formal de socialização fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e do seu grupo social, desenvolvidora de diálogos que possibilitam a troca de conhecimentos e estimulam à preservação e valorização cultural local, a metodologia da Educação Patrimonial torna-se vigorante, uma vez que possibilita a execução de atividades que provoquem nos alunos atitudes ativas para com os bens culturais.

Logo, ações educativas sistematizadas contribuem para a formação de cidadãos conhecedores e comprometidos com a proteção do patrimônio cultural, à medida que reconhecem a importância das populações pretéritas e seus legados históricos e culturais, como os bens de natureza material e imaterial, incluindo-se, o patrimônio arqueológico.

Portanto, a Educação Patrimonial (EP) é uma proposta multidisciplinar de ensino, voltada para questões pertinentes ao patrimônio cultural que deve ser compreendida como um meio de inclusão de temáticas relativas ao patrimônio, levando-se em conta que o conhecimento propiciará a apropriação e valorização das referências culturais (COSTA *et al*, 2007.).

De modo a facilitar a inserção da educação patrimonial em sala de aula, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) buscou formas de implementar a postura educativa nas escolas e assim, disponibilizou algumas diretrizes que devem nortear as ações das práticas educativas voltadas à preservação do patrimônio cultural.

Dada a importância dessa metodologia para as atividades educativas, uma vez que possibilitam novas formas de apropriação de conhecimento, destacamos a relevância de promover a visitação em museus, haja vista serem considerados espaços de memória. Nesse sentido, alinhar a educação a esses espaços contribui para a conscientização e a sensibilização por dos alunos no que tange a preservação. Levando-se em consideração as inúmeras dificuldades encontradas pelos professores quando do agendamento e da organização de visitas à museus, seja pela falta de infraestrutura, de estímulos por parte da direção, o alvoroço dos alunos em grandes turmas, o transporte ou mesmo a falta de museus nos municípios, destacamos a importância de aproximação dos alunos aos espaços de memória virtualmente.

A partir dessa perspectiva observamos um rompimento com a forma tradicional de se pensar os museus, é notável a condução das ações desse espaço de memórias à construção de relações amplas, diversificadas e interacionistas.

(...) os museus passam essencialmente, a tornar-se elementos de Educação e Comunicação, (...) de modo a movimentar a entrada e a participação da comunidade e das entidades convencionais de educação (...) os museus começaram a investir na criação de uma atmosfera de acolhimento para as diferentes camadas. A intenção é abrir as portas para variados públicos, através de um canal de comunicação e informação mais interativo e atraente, que possibilite a interpretação do acervo e a interação entre os visitantes de maneira mais ativa, por meio de uma linguagem lúdica e acessível a sujeitos de qualquer idade, classe social ou nível de escolaridade. (Souza, *et al.*, 2011, p.2)

Nesse contexto, o espaço museal tal qual se propõe atualmente possibilita um maior interesse por crianças e jovens, haja vista apresentar cenários de jogos em sua dinâmica, proporcionando elementos de recreação e lazer como interface à educação e a construção do conhecimento.

(...) os jogos encontraram espaço para adentrar o cenário museológico como mais uma interface de interação, educação e comunicação. Ao oferecer uma nova dinâmica à experiência dos visitantes, os jogos logo se tornaram atração de interesse especial de crianças e adolescentes que veem nesses artefatos culturais um elemento de diversão e prazer, o que ajuda a desconstruir a idéia de experiência estática e “chata” que este público comumente atribui às visitas nos museus. (Souza, *et al.*, 2011, p.3)

Desse modo, aliada às etapas metodológicas da Educação Patrimonial, as atividades e experiências desenvolvidas nos museus virtuais podem contribuir para uma maior aproximação do público aos espaços de memória e conseqüentemente a formação de convicções de um público sensível e comprometido com as questões históricas e culturais.

### **A influência dos jogos digitais na aprendizagem em museus de forma participativa**

Arelada às características metodológicas da Educação Patrimonial, o jogo, desenvolvido em ambientes não formais como os museus constitui uma ferramenta importante no ensino, uma vez que permite a socialização e a imersão dos sujeitos na cultura, bem como a motivação pela aprendizagem de conteúdo, a busca por informações para solução do jogo e o envolvimento dinâmico e ágil no processo de aprendizagem.

A BNCC (2017) retrata a importância de atividades de vivências e experiências interativas em um dos seus níveis de ensino:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico. (BNCC, p. 68, 2017)

Assim, as ações destinadas a proporcionar à comunidade educacional um conhecimento cultural interativo, quicá preservacionista, desenvolvidos a partir da metodologia de educação patrimonial (IPHAN), atreladas aos mecanismos tecnológicos, nos faz emergir em novos paradigmas educacionais em que as práticas de comunicação surtirão uma eficácia de conhecimento e entrelaçamento do sujeito com os temas patrimoniais.



Ainda é muito comum a associação dos museus como espaços de “depósitos de antiguidades”, no entanto, observa-se que esses espaços podem proporcionar novas experiências com a utilização de jogos eletrônicos para possibilitar a fruição desses lugares para além da materialidade de seus espaços e acervos.

No Brasil, ainda são poucos os museus virtuais que investem na utilização dos jogos eletrônicos. Segundo Souza e Alves (2011), “esse segmento ainda é subaproveitado se for comparado com as constantes e criativas inovações no mundo dos *games online* e, também dos museus virtuais de outros países”. No contexto brasileiro, essas premissas ainda são consideradas novas, no entanto, já demonstram as potencialidades na transformação e na maneira de perceber os espaços museológicos, conforme citado:

O jogo adentrou em ambientes como a escola e o trabalho, agregando outras linguagens e transformando o “ar sério” dessas instituições em uma atmosfera mais rica e descontraída. É nesse sentido, que os museus também vão encontrar nesses artefatos culturais um ponto de convergência e mutação de grande significado para os processos museológicos. (SOUZA, ALVES, 2011, p. 1)

Para Souza e Alves (2019), os jogos digitais estão ocupando diferentes espaços de aprendizagem, citando algumas redes sociais e o próprio espaço escolar. “Tal fato tem contribuído para a emergência de distintas exposições que contam o processo de desenvolvimento tecnológico destes artefatos culturais, a exemplo do Museu Itinerante de Videogame (SOUZA E ALVES, 2019, p.49)

Os jogos estão sendo inseridos aos museus de forma a promover a interação e educação de modo a proporcionar outra dinâmica aos visitantes, especialmente para crianças e adolescentes, ajudando na desconstrução a ideia de que os espaços dos museus são estáticos e/ou “depósitos de antiguidades”, conforme citado a seguir:

A própria visita ao museu já sugere um clima de jogo, na medida em que observamos os seguintes aspectos: o simples fato de sair do espaço e do tempo regular da aula; as novas interações oportunizadas com os colegas, professores, pessoal do museu; os desafios que a novidade coloca; a aura de mistério e de magia do encontro com sua própria história e com o novo, ou o velho revisitado; e a associação à ideia de lazer e passeio. (SOUZA, ALVES, 2011, p.3)

Para Huizinga (1996), os jogos nos museus representam, principalmente uma interface comunicativa de interpretação e difusão dos conteúdos que se encontram em exposição ou que estão guardados em acervos e reservas técnicas longe do público, e que torna mais rica a experiência de visitação aos espaços museológicos.

A pandemia de 2020 propiciou, ainda que de forma inevitável, um maior crescimento na quantidade de museus digitais, cujas exposições exigem mais interatividade, logo maior aparato tecnológico. Esse formato digital permite que os museus comuniquem suas narrativas e aspectos socioculturais de forma mais democrática.

Nesse sentido, devem-se buscar nos jogos eletrônicos uma forma de potencializar a interação entre visitante-visitante / visitante-acervo e a difusão da informação dos museus, sendo que “é nessa expectativa que os museus vêm encontrando no referido ambiente caminhos que estreitam ainda mais os seus laços com os visitantes e utilizam as potencialidades das Tecnologias da Informação e Comunicação (SOUZA, ALVES, 2011, p.04).

Os jogos como quiz, quebra-cabeça, caça palavras, jogos de memórias e perguntas e respostas possibilitam a criação de alternativas para a disseminação do conhecimento, “assim, o visitante pode vivenciar diferentes personagens, a depender da criatividade da narrativa (SOUZA, ALVES, 2011, p. 05).

As atividades lúdicas desenvolvidas *online* se aliam às etapas metodológicas da Educação Patrimonial, cuja aprendizagem, são norteadas por questões ideológicas e momentos políticos, cujos discursos contribuem para que o sujeito interaja na produção de novas interpretações por meio da expressão estimulando a apropriação do conteúdo.

### Considerações Finais

A Educação Patrimonial deve ser compreendida como uma prática de caráter permanente que envolva todos os segmentos sociais, na qual objetive primordialmente a preservação do patrimônio cultural. Dessa forma, ela deve objetivar a construção do conhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo por meio da utilização de métodos que busquem a divulgação e publicação de ações que propicie a transformação conhecimento.

Assim, observa-se que diante das adaptações da modernidade, os museus virtuais propiciam dentre tantas atividades, os jogos digitais, de modo a estimular a aprendizagem e interação da sociedade para com a educação do patrimônio. Embora os museus brasileiros pouco invistam em estratégias que utilizam a tecnologia da informação, os jogos eletrônicos podem se tornar uma estratégia presente nos museus em rede.

Outro ponto a ser observado é como os museus utilizam das tecnologias como instrumento de divulgação de ações para fins somente de divulgação, geralmente de forma superficial e com a interface das páginas simples. Essa situação não é diferente quando se fala dos jogos eletrônicos nos museus virtuais, onde se pode associar o desuso desse recurso devido à resistência que algumas instituições têm diante das novas tecnologias e a falta de investimentos para a implantação dos jogos eletrônicos como estratégia de divulgação e interação nos museus digitais.

É importante esclarecer que os jogos digitais permitem o desenvolvimento de habilidades importantes para educação a partir dos museus, além de ser uma ferramenta importante no ensino, permitindo a democratização e imersão da sociedade em determinada cultura. Dessa forma, deve-se investir em diferentes configurações de jogos em museus virtuais levando em consideração a tecnologia da informação e o uso de jogos eletrônicos que tenham características a dinamicidade e facilidade de interação.

Assim, este artigo busca incitar o interesse para o desenvolvimento e utilização dos jogos digitais com estratégias de aprendizagem, de interação e divulgação das ações dos museus virtuais visando proporcionar novas experiências para a Educação Patrimonial.

### Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Resolução CNE/CP 2/ 2017. Disponível em: <[http://enacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://enacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> Acesso 26 jun. 2023.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009. **Institui o Estatuto dos Museus**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/111904.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111904.htm). Acesso em: 05 jun 2023.

CURY, Marília Xavier. Museus: o que são e para que servem? In: **Museus: o que são e para que servem?** Sistema Estadual de Museus-SISEM-SP(Org.). Brodowski (S.P): ACAM Portinari; Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo. São Paulo, 2011. (Coleção Museu Aberto).

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN: Museu Imperial, 1999. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia\\_educacao\\_patrimonial.pdf.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf) Acesso em: 19 jun 2023.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva. 1992.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1. ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MUCHACHO, Rute. **Museus virtuais: A importância da usabilidade na mediação entre o público e o objeto museológico**. Disponível em:

<http://bocci.ubi.pt/pag/muchacho-rute-museus-virtuais-importancia-usabilidade-mediacao.pdf> Acesso em: 20 jun. 2023.

MUCHACHO, Rute. **O Museu Virtual: as novas tecnologias e a reinvenção do espaço museológico**. In. FIDALGO, António; SERRA, Paula (Org). Actas do III Sopcom, VI Lusocom e II Ibérico – Volume I. Covilhã, 2005. Disponível em:

[http://www.labcomifp.ubi.pt/ficheiros/20110829-actas\\_vol\\_1.pdf](http://www.labcomifp.ubi.pt/ficheiros/20110829-actas_vol_1.pdf) Acesso em: 21 jun 2023.

RESENDE, Muriel L. M. Vygotsky. **Um olhar sociointeracionista do desenvolvimento da língua escrita**. Disponível em: <http://www.profala.com/artpsico108.htm> . Acesso em: 21 jun 2023.

SILVA, Jamile Borges da. **Museus on-line: longevidade e conservação digital da memória**. In: SANSONE, Lívio (Org). A política do intangível: museus e patrimônios em nova perspectiva. Salvador: Edufba, 2012. 352 p.

SOUZA, Ivana; ALVES, Lynn. **Entre museus e jogos digitais espaços para resgatar o passado e compreender o presente**. In: Lynn R. G. Alves, Helyom Viana Telles, Alfredo E. R. Matta (Org). Museus virtuais e jogos digitais: novas linguagens para o estudo da história. Salvador: EDUFBA, 2019. 287 p.

SOUZA, Ivana; ALVES, Lynn. **Jogando nos museus virtuais: considerações preliminares: os jogos online como experiências educativa nos museus virtuais brasileiros**. X SBGames - Salvador - BA, 2011. Disponível em:

[https://www.sbgames.org/sbgames2011/proceedings/sbgames/papers/cult/full/92215\\_1.pdf](https://www.sbgames.org/sbgames2011/proceedings/sbgames/papers/cult/full/92215_1.pdf)

Acesso: 28 jun 2023.

Enviado em 31/08/2023

Avaliado em 15/10/2023

## A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS NOS MUSEUS

Laercio Carlos Ribeiro dos Santos<sup>12</sup>

### Resumo

A função educativa dos museus está intrinsecamente relacionada às funções de preservação, investigação e comunicação. A dimensão educativa deve ser considerada a partir de uma perspectiva que promova o diálogo e abra novas alternativas nos museus. Mais do que a simples existência de uma coleção, o que define uma característica fundamental no museu é o tipo de relação estabelecida entre os participantes do processo museal. Considera-se que os museus desempenham um papel fundamental na educação e cultura, conectando as redes formal e não-formal de ensino. A liberdade da educação não-formal permite que os museus proporcionem experiências interativas e enriquecedoras, estimulando a curiosidade intelectual e contribuindo para uma sociedade mais informada e culturalmente rica.

**Palavras-chave:** Museu; educação museal; ação educativa.

### Abstract

The educational function of museums, which is intrinsically related to the functions of preservation, investigation, and communication. The educational dimension should be considered from a perspective that promotes dialogue and opens new alternatives in museums. More than the mere existence of a collection, what defines a fundamental characteristic in a traditional museum is the type of relationship established between the participants in the museum process. Museums are considered to play a fundamental role in education and culture, connecting formal and non-formal networks of education. The freedom of non-formal education allows museums to provide interactive and enriching experiences, stimulating intellectual curiosity, and contributing to a more informed and culturally rich society.

**Keywords:** Museum; museum education; educational action.

Desde seu surgimento o museu sempre esteve associado a mediação e a educação. No momento presente os museus tem em sua função educativa um ambiente que pode aproximar o público do espaço.

Para se entender o campo de ação do museu, é necessário se compreender a sua conceituação. Isso oferecerá possibilidade de se delimitarem seus valores fundamentais e objetivos.

Segundo Suano (1986), o museu teve origem na Grécia antiga, mas ele mudou significativamente suas características ao longo do tempo.

*Mouseion*, ou casa das musas na Grécia, era uma mistura de templo e instituição de pesquisa voltada para o saber filosófico. Na mitologia grega, as musas eram filhas de Zeus com Mnemosine (divindade da memória). Assim, elas eram donas da memória absoluta, da imaginação criativa e da presciência. As musas, com suas danças, músicas e narrativas, ajudavam os homens a esquecerem a ansiedade e a tristeza. Portanto, o *Mouseion* era esse local onde a mente repousava e o pensamento se dedicava às artes e às ciências. “As obras de arte expostas no *mouseion* existiam mais em função de agradar as divindades do que serem contempladas pelo homem” (SUANO, 1986, p. 10).

---

<sup>12</sup> Doutorado em Design e Arquitetura pela Universidade de São Paulo. Técnico em Artes gráficas da Universidade Federal de São João Del-Rei e Revisor de periódico da *Imagens da Educação*.

Museu refere-se à instituição ou espaço concebido para realizar a seleção, o estudo e a exposição de testemunhos materiais e imateriais do indivíduo e de seu meio ambiente. As formas e as funções dos museus têm variado significativamente ao longo dos séculos, bem como seus conteúdos têm se diversificado, como sua missão, sua forma de funcionamento e sua administração. Diversos países têm legislado sobre a definição de museu de acordo com sua realidade. No entanto, a definição mais difundida é a estabelecida pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM, 2007):

Museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, estuda, expõe e transmite o patrimônio material e imaterial da humanidade e de seu meio ambiente com a finalidade de educação e deleite.

Ainda para alguns museólogos, o museu é um meio, entre outros, que comprova a “relação específica do homem com a realidade”. Essa relação é determinada pela “coleção, preservação consciente e sistemática e o uso científico, cultural e educativo dos artefatos, materiais, móveis que documentam o desenvolvimento da natureza e da sociedade” (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2010).

Na tentativa de se incluírem outros estabelecimentos chamados também museus que a definição do ICOM não alcança, outros teóricos estabeleceram conceitos de museu. van Mensch (1992) define museu de uma forma mais ampla e objetiva como sendo uma instituição museal permanente que preserva coleções de documentos e produz conhecimento por meio deles. Schärer (2007) o define como um lugar onde as coisas e o valores relacionados com elas são guardados e estudados, bem como comunicações e sinais para se interpretarem os fatos ausentes. Ou seja, é o lugar onde acontece a musealização. Expandindo esse conceito, museu também pode ser entendido como um lugar de memória, um fenômeno que abarca instituições, lugares diversos, territórios e experiências (NORA, 1984-1987).

No Brasil, o Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN), o Ministério da Cultura (MinC) e o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) (2005) estabeleceram a seguinte definição de museu:

O museu é uma instituição com personalidade jurídica própria ou vinculada a outra instituição com personalidade jurídica, aberta ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento e que apresenta as seguintes características:

- I – o trabalho permanente com o patrimônio cultural, em suas diversas manifestações;
- II – a presença de acervos e exposições colocados a serviço da sociedade com o objetivo de propiciar a ampliação do campo de possibilidades de construção identitária, a percepção crítica da realidade, a produção de conhecimentos e as oportunidades de lazer;
- III – a utilização do patrimônio cultural como recurso educacional, turístico e de inclusão social;
- IV – a vocação para a comunicação, a exposição, a documentação, a investigação, a interpretação e a preservação de bens culturais em suas diversas manifestações;
- V – a democratização do acesso, uso e produção de bens culturais para a promoção da dignidade da pessoa humana;
- VI – a constituição de espaços democráticos e diversificados de relação e mediação cultural, sejam eles físicos ou virtuais.

Sendo assim, são considerados museus, independentemente de sua denominação, as instituições ou processos museológicos que apresentem as características acima indicadas e cumpram as funções museológicas.

De acordo com Chagas e Nascimento (2006), reconhecer e identificar os museus em diferentes localidades e temporalidades implica reconhecer que eles são ao mesmo tempo casa de memórias, lugares de representação social e espaços de mediação cultural.

Como casas de memória eles podem ser acionados visando o desenvolvimento de ações de preservação e de criação cultural e científica, como lugares de representação eles podem ser utilizados para teatralizar o universal, o nacional, o regional, o local, o étnico e o individual e como espaços de mediação ou de comunicação eles podem disponibilizar narrativas menos ou mais grandiosas, menos ou mais inclusivas para públicos menos ou mais ampliados (CHAGAS; NASCIMENTO, 2006, p. 6).

Sendo assim, diante de todas essas possibilidades que os autores apresentam como sínteses:

1. Os museus surgem na pólis e na pólis estão engastados como mediadores de relações sociais;
2. Os museus têm uma dimensão política que extrapola e orienta as funções de preservação, investigação e comunicação;
3. Os museus constroem, disciplinam e controlam seus públicos; e
4. Para além da acumulação de tesouros culturais, um dos desafios políticos dos museus de hoje é o compromisso com o exercício da cidadania e o desenvolvimento de valores de humanidade (CHAGAS; NASCIMENTO, 2006, p. 7).

### Breve histórico

Devido ao museu de Alexandria – construído no século II antes de Cristo –, a palavra museu ficou restrita ao conceito de compilação exaustiva e completa, na medida do possível, e isso dispensava até mesmo instalações físicas. Assim, por volta de 1600 foi criado o *Museum Metallicum*, que continha todo o conhecimento sobre metais da época. No século XVIII, em Frankfurt na Alemanha, foi criado o *Museum Museorum*, que continha especiarias; e em Londres, o *Poetical Museum*, que continha uma coletânea de canções e poemas (SUANO, 1986, p. 11).

Para a população, as coleções tinham uma conotação negativa, e isso foi o que caracterizou os primeiros 50 anos do museu público na Europa (considerando-se 1759 o ano de abertura do Museu Britânico). Por isso, durante várias revoluções, como a Francesa, diversos objetos foram destruídos e vendidos (SUANO, 1986, p. 35).

Somente no início do século XIX é que surgiram estudos sobre a educação e a necessidade de se educar um grande número de pessoas de toda origem social.

Em 1857, na Inglaterra, John Ruskin, estudioso de assuntos de arte, apresentara projeto a uma comissão parlamentar para ‘que se desse uma função mais educativa ao museu: apresentar os objetos com visão crítica e não puramente expositiva’ (SUANO, 1986, p. 39).

O museu atual é um fenômeno da modernidade do Ocidente que tem pouco mais de dois séculos (CHAGAS; NASCIMENTO, 2006, p. 7). É o que afirma Costella (1992): “museus, entendidos como locais abertos ao público em geral, são um costume que se espalhou muito recentemente na história do homem” (p. 10).

No início do século XX, a grande proliferação de museus gerou inúmeros problemas, sobretudo para a Inglaterra, que em 1850 tinha 59 museus e em 1914 contava com 295. Assim, foi criada a Associação de Museus inglesa, que tinha vários objetivos como mostra seu estatuto:

1. Meios para realizar intercâmbios de duplicatas de espécimes extras.
2. Meios para obter modelos, moldes e reproduções.
3. Esquema para fornecimento de etiquetas, legendas, ilustrações, informações.
4. Plano uniforme para organizar coleções de história natural.
5. Esquema para assegurar serviços de especialistas.
6. Melhoria da regulamentação de uso de museus e bibliotecas.
7. Indexação do acervo dos museus.
8. Promoção de conferências para os trabalhadores.
9. Preparo de pequenas coleções para circular, sob empréstimo, nas escolas.
10. Ação coordenada para obter fundos do governo, além de doações, empréstimos etc.
11. Publicação de revista periódica sobre assuntos de museu (SUANO, 1986, p. 50).

Somente no século XIX é que os museus se institucionalizam, e isso ocorre sobretudo na Europa, onde os museus são criados devido à necessidade de as nações construírem referências para suas identidades. Convém, nesse quadro, ressaltar que o museu é historicamente uma instituição que cria e constrói o patrimônio cultural (PEREIRA, 2010).

No seu surgimento, o museu foi um mero depósito de curiosidades exóticas. No século XVIII, houve uma preocupação com a identificação. E no século XIX, o objeto era considerado como uma fonte de informação, por isso as exposições tinham a preocupação com as classificações e a tipologia (CLIFFORD, 1995, p. 270).

No século XX, a especialização dos temas expostos tornou os museus distintos entre museus de arte, ciência e tecnologia, etnografia e antropologia, história e história natural, dentre outros.

Os museus surgiram apenas nos séculos XIX e XX na América como resultado da colonização pelos países europeus no continente. O Museu da Escola Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro é fruto desse acontecimento. Ele foi inaugurado em 1815 como o primeiro museu de arte da América do Sul e teve como acervo inaugural obras da Missão Francesa. Dessa mesma forma, foi criado o Museu Nacional (1818), igualmente no Rio de Janeiro, que originalmente se chamava Museu Real, instalado no Palácio de São Cristóvão, que possuía no seu acervo uma pequena coleção de história natural (SILVA, 2008).

### **A educação no museu**

A função educativa de um museu está intrinsecamente ligada a três funções básicas: preservação, investigação e comunicação. Todas essas atividades estão conectadas ao objetivo educativo, e são impulsionadas por forças sociais, políticas e econômicas que influenciam a instituição museal como um todo. Para o autor, a expressão "dimensão educativa museal" é mais precisa do que "função educativa dos museus", pois ela introduz um novo paradigma, ampliando a compreensão entre os termos "função" e "dimensão" (CHAGAS, 2002).

Portanto, a dimensão educativa deve ser considerada a partir de uma perspectiva que promova o diálogo e abra novas alternativas nos museus. Mais do que apenas a existência de uma coleção, o que define uma característica fundamental no museu tradicional é o tipo de relação que os participantes do processo museal estabelecem entre si.

Conforme defendido por Chagas (2002), os museus estão vinculados tanto à rede formal quanto à não-formal de ensino, e desempenham práticas educativas e culturais que contribuem para o desenvolvimento dessas esferas (p. 56). De fato, alguns museus têm demonstrado uma preocupação genuína com a inserção e formação de seu público, optando por oferecer atividades que se

diferenciam das tradicionais oferecidas nas escolas. Dessa forma, eles buscam estabelecer uma interação significativa com o público por meio da educação não-formal.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a educação não-formal é um tipo de educação que não segue uma sequência gradual de aprendizado, não leva a graus ou títulos e ocorre fora do sistema formal de educação. Essa modalidade educacional é complementar ao ensino formal e se caracteriza por programas e atividades organizados fora do sistema regular de ensino, com objetivos educacionais bem definidos. Além disso, a educação não-formal engloba processos formativos que acontecem independentemente das estruturas escolares e universitárias.

Dessa forma, os museus têm se destacado ao adotar a educação não-formal como uma abordagem que possibilita uma experiência diferenciada e enriquecedora para o público, expandindo suas possibilidades de aprendizado e interação com o conhecimento histórico e cultural que essas instituições oferecem.

### Considerações Finais

É evidente que os museus desempenham um papel fundamental na educação e na cultura, estabelecendo conexões significativas entre as redes formal e não-formal de ensino. Ao desenvolver práticas educativas e culturais inovadoras, essas instituições têm se dedicado cada vez mais a promover a inserção e formação de seu público de maneira diferenciada.

Tendo a liberdade da educação não-formal, os museus têm a oportunidade de ir além dos limites tradicionais do ensino escolar e universitário, permitindo que os visitantes vivenciem experiências enriquecedoras e interativas. Essa abertura para interagir com o público de forma mais flexível e personalizada cria um ambiente propício para a construção do conhecimento e o estímulo à curiosidade intelectual.

Portanto, é essencial que os museus continuem a se preocupar com o aprimoramento de suas práticas educativas e culturais, buscando constantemente novas abordagens para engajar e envolver o público. Ao fazê-lo, eles se consolidam como agentes promotores de aprendizado, preservação do patrimônio histórico e disseminação do conhecimento, desempenhando um papel crucial na construção de uma sociedade mais consciente, informada e culturalmente rica.

### Referências

- CHAGAS, Mário; NASCIMENTO Júnior, José do. *Museus e Política: apontamentos de uma cartografia. Cadernos de Diretrizes Museológicas*, Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais, Superintendência de Museus, 2006.
- CLIFFORD, James *Dilemas de la cultura*. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna. Barcelona: Gedisa, 1995.
- DEPARTAMENTO DE MUSEUS E CENTROS CULTURAIS. *Museu: O que é museu?* IPHAN/MinC, 2005. Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/museu/>>. Acesso em: 14 maio 2013.
- DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. *Key Concepts of Museology*. ICOM/Armand Colin, 2010. Disponível em: <[http://icom.museum/fileadmin/user\\_upload/pdf/Key\\_Concepts\\_of\\_Museology/Museologie\\_Anglais\\_BD.pdf](http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/Museologie_Anglais_BD.pdf)>. Acesso em: 13 maio 2013.
- ICOM, *Definición del Museo*. 2007. Disponível em: <<http://icom.museum/la-vision/definicion-del-museo/L/1/>> Acesso em 14 de maio de 2013.
- MENSCH, Peter van. *Towards a methodology of museology*. Thèse de doctorat. Zagreb: University of Zagreb, Faculty of Philosophy, 1992. In: DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. *Key Concepts of Museology*. [S.l.]: Armand Colin, 2010. Disponível em:



<[http://icom.museum/fileadmin/user\\_upload/pdf/Key\\_Concepts\\_of\\_Museology/Museologie\\_Anglais\\_BD.pdf](http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/Museologie_Anglais_BD.pdf)>. Acesso em: 13 maio 2013.

PEREIRA, Marcele Regina Nogueira. **Educação Museal**– Entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5ª seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional. 2010. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SCHÄRER, M. R. Die Ausstellung \_ Theorie und exempl. Müller-Straten: München, 2007. In: DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. **Key Concepts of Museology**. [S.l.]: Armand Colin, 2010.

Disponível em:

<[http://icom.museum/fileadmin/user\\_upload/pdf/Key\\_Concepts\\_of\\_Museology/Museologie\\_Anglais\\_BD.pdf](http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/Museologie_Anglais_BD.pdf)>. Acesso em: 13 maio 2013.

SILVA, C. R. V. **Políticas públicas de acesso às artes visuais em Curitiba**: ações educativas do Museu Oscar Niemeyer para escolas da educação básica. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SUANO, Marlene. **O que é museu?** São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção primeiros passos).

Enviado em 31/08/2023

Avaliado em 15/10/2023

## MATRICENTRALIDADE E DECOLONIZAÇÃO: FLUXO DE APRENDIZAGENS COMUNITÁRIAS NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR COMO FORMA DE BEM COMUM

Marcia Denise de Lima Dias<sup>13</sup>

Jefferson Olivatto da Silva<sup>14</sup>

Jaqueline Garcia Cavalheiro de Almeida<sup>15</sup>

Tauana Aparecida de Oliveira<sup>16</sup>

### Resumo

O presente artigo analisou o papel do educador contemporâneo na luta antirracista e a urgência na implementação de uma educação decolonial, as análises ocorreram na Escola Municipal Padre Emilio Barbieri e CMEI, no município de Foz do Jordão-PR. Para tal, objetivou-se analisar aprendizagens comunitárias enquanto *práxis* de aprendizagens educacionais de bem comum. A metodologia utilizada para descrição e análise dos dados fundamentou-se nas constelações de aprendizagens que dialoga com a Antropologia da Educação e Psicologia da Educação. Em suma, observamos diferentes gerações de profissionais da educação, suas visões sobre o processo educativo formativo humano, formal, não formal e informal.

**Palavras-chave:** Decolonização; aprendizagens comunitárias; bem comum.

### Abstract

This article analyzed the role of the contemporary educator in the anti-racist struggle and the urgency in implementing a decolonial education. The analyzes took place at Escola Municipal Padre Emilio Barbieri and CMEI, in the municipality of Foz do Jordão-PR. To this end, the objective was to analyze community learning as a praxis of educational learning for the common good. The methodology used to describe and analyze the data was based on learning constellations that dialogue with Educational Anthropology and Educational Psychology. In short, we observed different generations of education professionals, their views on the human formative educational process, formal, non-formal and informal.

**Keywords:** Decolonization; community learning; very common.

### Introdução

Visando a compreensão do papel do educador contemporâneo na luta antirracista e compreendendo a urgência da implementação de uma educação decolonial, voltamos nosso olhar para os profissionais da Escola Municipal Padre Emilio Barbieri e do Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI, no interior do Estado do Paraná, no município de Foz do Jordão.

Focamos nossas análises acerca das aprendizagens na Secretaria de Educação municipal de modo a dialogar com as práticas do ofício do benzimento (DIAS, 2019), demonstrando a importância da implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 desde a infância, tendo em vista que a educação brasileira tem bases europeias, coloniais e patriarcais, evidenciando as práticas educacionais das profissionais municipais de cunho matriarcal.

---

<sup>13</sup> PPGE em Educação/UNICENTRO, UEL

<sup>14</sup> PPGE em Educação/UNICENTRO, UEL

<sup>15</sup> PPGE em Educação/UNICENTRO, UEL

<sup>16</sup> PPGE em Educação/UNICENTRO, UEL

Nesse sentido, este artigo demonstra a importância em compreender os processos de perpetuação/transmissão de aprendizagens educativas comunitárias relativas ao fluxo da generosidade nas práticas educacionais na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, provenientes do bem comum, do cuidado e autocuidado materno-infantil. Além de possibilitar esclarecer questões acerca da generosidade ancestral enquanto fundante da ética feminina, analisada na prática do bem comum comunitário em espaços institucionalizados, nos possibilitando compreender como os conhecimentos ancestrais se ressignificaram no decorrer do tempo no território.

Para tal, objetivou-se em analisar as aprendizagens comunitárias enquanto constelações de aprendizagens educacionais de cuidado mútuo presentes na Escola Municipal Padre Emílio Barbieri e Centro Municipal de Educação Infantil-CMEI (educação infantil e fundamental I), no município de Foz do Jordão-Pr, estruturando as aprendizagens informais e não formais matricentralizadas presentes nas práticas dos profissionais nesta secretaria. Nesse sentido, a metodologia utilizada para descrição e análise dos dados fundamentou-se nas constelações de aprendizagens (DA SILVA, 2016; 2020), que dialoga com a Antropologia da Educação e Psicologia da Educação, para compreender a historicidade do cotidiano dessas comunidades, evidenciando a dinâmica entre os processos educacionais presentes na resistência e invisibilidade social.

Nessa lógica, pudemos observar diferentes gerações de profissionais da educação que residem no município, suas visões sobre a educação, sobre o processo educativo formativo humano, formal, não formal e informal, na busca de responder às questões acerca das aprendizagens comunitárias e dos saberes tradicionais, oriundos do ofício do benzimento, de cuidado e autocuidado materno-infantil em espaços institucionalizados. As observações e coletas de dados foram realizadas no espaço da Escola Municipal Padre Emílio Barbieri, localizado na rua: Professor General Osório, n.º 440 e CMEI municipal, localizado na rua: Padre Emílio Barbiéri, n.º 305, Centro. Os pesquisadores acompanharam as diversas atividades desenvolvidas nestes ambientes: hora-atividade dos professores(as); entrada e saída da Escola e CMEI; relação dos profissionais com as famílias; relações dos profissionais entre si; hora do lanche; pátio da escola; recreio; parquinho, ginásio de esportes, sendo desenvolvidas as anotações em Caderno de Campo.

### **Pedagogia decolonizadora**

A problemática acerca das relações entre educação, cultura e saúde estão intrinsecamente ligadas às questões étnico-raciais, as quais têm sido objeto de inúmeros debates, reflexões e pesquisas no Brasil e em todo o continente latino-americano, principalmente a partir do século XX. Nesse sentido, as pesquisas desenvolvidas a partir do viés decolonial são fundamentais para lançar um novo olhar sobre a educação antirracista no Brasil, entre os autores que já se debruçaram sobre a temática das questões étnico-raciais e sobre a contribuição do movimento negro para uma educação antirracista no Brasil, estão: Nilma Lino Gomes (2011, 2009)<sup>17</sup>, dentre outros. Essas pesquisas estão imersas no universo de preocupações sobre as relações étnico-raciais, projetaram-se nos espaços acadêmicos e nos movimentos sociais, a ponto de interferir diretamente em políticas públicas e ações governamentais. Assim sendo, explicitamos a necessidade da implementação de uma pedagogia decolonizadora e matricentral desde a base da educação brasileira, ou seja, desde a Educação Infantil e Fundamental I, na qual se assenta as análises da *práxis* pedagógica desta pesquisa. Para ser desta forma possível estruturar uma educação que possibilite o empoderamento social e comunitário desde a primeira etapa da Educação Básica.

---

<sup>17</sup> GOMES, N.L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. Política & Sociedade, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

Segundo Walsh (2006) a perspectiva decolonial na educação não deve ser vista apenas como teoria, paradigma ou ideologia, mas sim como ferramenta para a luta e sobrevivência contra o sistema capitalista, racista, heteropatriarcal, antropocêntrico, moderno e colonial, ou seja, a pedagogia decolonizadora é ação, é insurgência, é proposição e verbalidade. As ações educativas e práticas cotidianas, devem considerar que os modos como a cultura medeia as formas de relação da criança consigo mesma são constitutivos dos seus processos de formação de identidade. Logo, compreender que os fatores de vulnerabilidade social na infância estão intrinsecamente ligados as questões de gênero, raça, religião, etnia, etc., preestabelece as especificidades do papel da escola na vida da criança, sendo fundamental desenvolver a discussão e valorização acerca das diversidades no ambiente escolar, para tal as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013) contemplam esses temas:

As instituições necessariamente precisam conhecer as culturas plurais que constituem os espaços da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade. (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, p.90).

Nesse sentido, a discussão sobre a valorização das diversidades deve considerar também os fatores supracitados da origem urbana das creches e pré-escolas e a sua extensão como direito a todas as crianças brasileiras, para tal há a necessidade de propostas pedagógicas que respeitem a identidade da criança. Assim sendo, a instituição deve garantir o respeito à dignidade da criança como pessoa humana, protegendo a criança contra qualquer forma de violência, física ou simbólica, pensando a partir das práticas cotidianas, como apontado nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (MEC, 2009), além de outros documentos que garantem esse atendimento institucional, como o Regimento Interno e o Projeto Político Pedagógico.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) propõe uma explicação da importância e necessidade de uma pedagogia dialógica emancipatória do oprimido, em oposição à pedagogia da classe dominante, que contribua para a sua libertação e sua transformação em sujeito cognoscente e autor da sua própria história por meio da *práxis* enquanto unificação entre ação e reflexão. Nesta pedagogia, o educador, por uma educação dialógica problematizante e participante, alicerçada na confiança no povo, na fé nos homens e na criação de um mundo onde cada homem seja valorizado pelo que é, onde a liberdade do povo deve atender à perspectiva do oprimido e não do opressor, visa conscientizar e capacitar o povo para a transição da consciência ingênua à consciência crítica com base nas fundamentações lógicas do oprimido,

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas de ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja em mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja *práxis*. (FREIRE, 1987, p.52).

Nessa perspectiva, a educação problematizadora caracteriza-se pela intencionalidade, afirmando e fundamentando que alfabetizar é conscientizar, enquanto capacidade de admirar, objetivar, desmistificar e criticar a realidade envolvente do mundo no qual o homem ao descobrir-se seu construtor, descobre-se sujeito da cultura e como tal se afirma como sujeito livre contra qualquer regime de dominação que visa a massificação, numa luta pela transformação e conquista e efetivação da sua liberdade alcançada pela *práxis*.

Para Saviani (2008) a educação é uma categoria do trabalho não material e sua matéria-prima é o saber que os seres humanos produzem historicamente em sociedade. Por isso, ela é tão importante para todos nós. Nesse sentido, caso não haja ampla valorização e apreensão dos conhecimentos que durante o processo de educação o ser humano produz, a comunidade reprimida, escravizada, posta à margem, intelectualmente, jamais conseguirá conquistas de cunho socioeconômico e cultural. Nesse seguimento, Saviani (2008) organiza a educação em três grandes teorias: as teorias não-críticas, as teorias crítico-reprodutivistas e a teoria crítica. Para o estudioso, a composição das teorias não-críticas é feita pela pedagogia tradicional, a pedagogia da escola nova e a pedagogia tecnicista; já as teorias crítico-reprodutivistas são a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico de Estado e a teoria da escola dualista; a última nos remete à mudança de paradigmas.

Nessa perspectiva educacional, apontamos ainda outros estudos que nos auxiliam na compreensão de uma práxis pedagógica pautada no bem comum e alicerçados na garantia dos direitos das crianças, a obra: *A Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*<sup>18</sup> (2007), traz contribuições relevantes e significativas para a história da educação e da educação infantil.

O projeto de elaboração da obra surgiu do princípio de que a Pedagogia, sendo um produto de construção sócio-histórica, está em um contínuo processo de (re)construção. Sendo assim, para que essa (re)construção ocorra, é necessário recorrermos à rica memória pedagógica para recriar e construir novas pedagogias para o presente e para o futuro. Partindo dessa ideia, o livro efetua um diálogo com grandes autores da primeira metade do século XIX e do século XX, procurando demonstrar “o movimento próprio da Pedagogia: desconstrução-reconstrução”. Os autores com os quais o livro dialoga são: Fröebel, Dewey, Montessori, Freinèt, Piaget, Vygotsky, Bruner e Malaguzzi. Esses autores trazem ideias e imagens novas de criança, de adulto, de professor, de desenvolvimento infantil e de ensino-aprendizagem. Suas ideias tornam-se, portanto, um campo fértil para a elaboração de uma Pedagogia ou de Pedagogias diferenciadas para o século XXI.

### Fluxos de aprendizagens

A perspectiva de Walsh (2005; 2006) nos possibilitou analisar os fluxos de aprendizagens provenientes do ofício, bem como da necessidade do mesmo enquanto rede de apoio e de cuidados na comunidade fojzordense, tendo em vista que primeiramente analisamos as estruturas presentes no ofício do benzimento (DIAS, 2019) para posteriormente compreendê-las na *práxis* pedagógica em ofícios institucionalizados. Nessa lógica, as aprendizagens são propagadas enquanto práticas de bem comum comunitário e podem ser observadas enquanto práticas de cuidado mútuo na rede de ensino municipal, através do acolhimento, cuidado, empatia e generosidade. Portanto, a compreensão da importância da *práxis* pedagógica decolonial, pautada no bem comum e na valorização dos saberes socioculturais, na Educação Infantil e Fundamental I, podem gerar na educação um fluxo positivo de aprendizagens que propiciem uma pedagogia de empoderamento da identidade na infância. Para tal, necessita-se de propostas pedagógicas que desenvolvam e valorizem, no ambiente escolar e na comunidade, as potencialidades da criança, efetivando ações de valorização da diversidade e identidade na educação infantil, em específico nas instituições públicas, onde de fato as crianças negras e em situação de vulnerabilidade social se encontram:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (RESOLUÇÃO n.º 5, de 17 de dezembro de 2009).

---

<sup>18</sup>OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Entretanto, a exemplo dos movimentos feministas, negros e indígenas, não existe um movimento das crianças (CORSARO, 2011), pela própria condição em dupla de serem sujeitos de fato, reconhecidos pelo ECA (1990), mas terem sua condição de sujeitos de direito resguardada juridicamente pela figura de um responsável legal. Nesse sentido, é um desafio para o campo acadêmico, na área das ciências sociais e humanas com foco na educação, cultura e saúde, fazer reconhecer e para tanto sintonizar métodos e técnica de modo a produzir conhecimento sobre a criança, colocando no centro o protagonismo infantil.

Dentro dessa perspectiva da infância, Sarmiento (2005) propõe interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada.

Nessa lógica, a infância é concebida como uma categoria geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social. Entretanto, Duschatzky e Skliar (2000) abordam reflexões acerca dos cuidados do uso da diversidade em contextos escolares, pois, dependendo do contexto acomodam sem conflito às intenções daqueles que pretendem dar continuidade a uma educação europeizada e silenciar o debate acerca das questões afroindígenas no contexto escolar.

Diante disso, os estudos sobre a infância e as constelações de aprendizagens (SILVA, 2016) nos proporcionam compreender os diferentes territórios de construção da identidade dessas crianças, as diferentes influências que as crianças recebem nesses espaços nos permitem pressupor sua formação e sua construção de ideia de mundo. Para tal, pontuamos que a valorização dos saberes sociocultural e histórico, familiar e comunitário, dessas crianças, deve fazer parte da *práxis* pedagógica, da qual estão envolvidos todos os profissionais da educação, sendo estes responsáveis por intermediar esse fluxo de saberes, formal, informal e não formal, no chão da escola.

### **Generosidade e ética do cuidado**

Fundamentamos nossa perspectiva do fluxo da generosidade nas relações matrilineares provenientes do ofício do benzimento e na ética do cuidado de Gilligan (1982; 1987; 1988). A autora desenvolveu seus estudos pautados no desenvolvimento moral das mulheres, fundamentando sua proposta de ética do cuidado a qual tem forte influência na produção de pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Moral no Brasil. Gilligan (1982), desenvolveu críticas à teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg (1981; 1984; 1987) e, conseqüentemente, revolucionou a produção de pesquisa no campo da psicologia do desenvolvimento moral influenciando nos modos de se fazer ciência.

Gilligan (1982; 1987; 1988) e seus trabalhos tiveram grande reconhecimento no âmbito das teorizações feministas e dos estudos de gênero, sendo reconhecida como uma das fundadoras do feminismo da diferença,

Em vista da evidência de que as mulheres percebem e formulam a realidade social diferentemente dos homens e que essas diferenças centram-se em torno de experiências de ligação e separação, as transições da vida que invariavelmente envolvem essas experiências deverão envolver as mulheres de um modo distintivo. [...] o senso de integridade das mulheres parece interligado com uma ética do cuidado, de modo que se verem como mulheres é se verem num relacionamento de conexão. (GILLIGAN, 1982, p. 183).

Nesse sentido, as críticas de Gilligan (1982; 1987; 1988) foram revolucionárias para a produção de pesquisa reverberando-se da psicologia para outras áreas do conhecimento. Ademais, a *care-generosidade* enquanto conceito (para nosso estudo) nos dará suporte nas questões direcionadas ao fluxo das aprendizagens educacionais comunitárias, percebidas nas diversas práticas de cuidado com o outro e de autocuidado, sejam nas relações do ofício das benzedadeiras ou nas relações de aprendizagens comunitárias.

Desse modo, em comunidades onde as vozes (feminina e masculina) são tidas como iguais, os cuidados com o outro e o desenvolvimento da *care-generosidade* podem ser compreendidas como um comportamento humano. Contudo, em sociedades patriarcais a *care-generosidade* é algo aprendido, ensinado (a exemplo a percepção de cuidado nos cursos na área de saúde), e quando ligada aos homens, tem uma ligação de subalternidade social, ou seja, apenas aqueles que estão passíveis da vulnerabilidade e aprendem sobre a *care* (GILLIGAN, 1982; 1987; 1988).

Em síntese, podemos afirmar que o fluxo da generosidade pode ser analisado nas práticas cotidianas da Escola Municipal Padre Emílio Barbieri e no CMEI municipal, pelo *lôcus* das aprendizagens tradicionais, as quais se fazem presentes nesses espaços e podem ser propagados pela prática do bem comum, mesmo que inconscientemente, pelos seus profissionais. Salientamos, que a prática pedagógica, no Brasil, é um campo de atuação majoritariamente feminino, podendo existir nesses espaços, através do fluxo de aprendizagens geracionais, a compreensão de uma ética da generosidade, pautada no bem comum e cuidado mútuo.

### Considerações finais

Como evidenciado, o presente trabalho apresentou reflexões e desenvolveu outras discussões acerca da função e importância da generosidade, no desenvolvimento psicossocial e cultural dos profissionais da educação no município de Foz do Jordão (PR), na sua *práxis* cotidiana, correlacionando as aprendizagens de cuidado e autocuidado provenientes do ofício do benzimento as práticas de cuidado mútuo desenvolvidas nos espaços da Escola Municipal Padre Emílio Barbieri e CMEI municipal.

Desse modo, compreendemos a generosidade enquanto gênese de aprendizagem comunitária para a prática bem comum e do cuidado mútuo, de viés ancestral, afroindígena e matricentral, perpetuada, transmitida e ressignificada, nesse território, conforme suas demandas e o tempo, os quais foram fundantes para a concepção da *práxis* utilizada pelos profissionais na instituição de ensino.

Nesse sentido, demonstramos a importância em compreender os processos de perpetuação/transmissão de aprendizagens educativas comunitárias relativas ao fluxo da generosidade nas práticas educacionais na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, provenientes do bem comum, do cuidado e autocuidado materno-infantil. Além de possibilitar esclarecer questões acerca da generosidade ancestral enquanto fundante da ética feminina, analisada na prática do bem comum comunitário em espaços institucionalizados. Desse modo, nos possibilitando compreender como os conhecimentos ancestrais relacionados a saúde comunitária se ressignificaram no decorrer do tempo no território.

### Referências

- CORSARO. WA. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DA SILVA, Jefferson Olivatto. **Religião e africanidades: práticas culturais de longa duração**. In: GIL FILHO, Sylvio fausto. *Liberdade e religião: o espaço sagrado no século XXI*. p. 39-50. Curitiba: CRV, 2016.
- DA SILVA, Olivatto, J., & RODRIGUES. dos Santos, T. (2020). Práticas umbandistas como aprendizagem comunitária de longa duração no Paraná: **Linhas Críticas**, 26, e 23809. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.23809>

- DA SILVA, Jefferson Olivatto. Joseph Dupont: reflexões sobre os processos educativos da missão. **Histórias da África e Ásia portuguesas: religião, política e cultura**. 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/344930769\\_Joseph\\_Dupont\\_reflexoes\\_sobre\\_o\\_processo\\_educativo\\_da\\_missionacao](https://www.researchgate.net/publication/344930769_Joseph_Dupont_reflexoes_sobre_o_processo_educativo_da_missionacao). Acesso em: 11 jun. 2021.
- DIAS, Marcia. Denise de Lima. **Benedeiras: A Educação de Resistência Feminina de Mulheres Negras Pelas Ervas**. 2019. 96f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICENTRO, Guarapuava (PR), 2019.
- DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos Bernardo. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **LUME, Repositório Digital. UFRGS**, 2000. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/25925> Acesso em: 12 de junho de 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos. 1982.
- GILLIGAN, Carol. **Remaping the moral domain: New images of self and relationship**. In C. Gilligan (Ed.), **The moral domain** (p.3-20). Boston, MA: Harvard University Press. 1988.
- GILLIGAN, Carol; WIGGINS, Grant. **The origins of morality in early childhood relationships**. In: KAGAN, Jerome; LAMB, Sharon (Orgs.). **The emergence of morality in young children**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- HEIDEGGER, Martin. 2012. **Ser e tempo**. Parte I e II. Universidade São Francisco, Editora: Vozes. 15ª Ed. 2005.
- KOHLBERG, Lawrence. **Essay on moral development**. San Francisco, CA: Harper & Row. 1981; 1984; 1987.
- SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP. Autores Associados. 2008.
- WALSH, Catherine. **Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad**. In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial**. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

Enviado em 31/08/2023

Avaliado em 15/10/2023



## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Marília Adla de Oliveira Lopes Silva<sup>19</sup>  
Aleksandre Saraiva Dantas<sup>20</sup>

### Resumo

O presente estudo tem como finalidade discutir os saberes das professoras de educação infantil e anos iniciais, buscando compreender como esses saberes foram ressignificados e se constituíram em práticas pedagógicas durante o ensino remoto emergencial. Para a realização deste estudo, realizamos uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório, utilizando questionários com as professoras da educação infantil e anos iniciais da rede pública do ensino. O ensino remoto emergencial evidenciou a necessidade de uma prática docente capaz de utilizar pedagogicamente as Tecnologias da Informação e Comunicação, reivindicando uma nova forma de considerar os espaços, os tempos e os processos de ensino-aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Saberes Docentes; Ensino Remoto; Prática pedagógica.

### Resumen

Este estudio tiene como objetivo discutir el saber de docentes de preescolar y de la primera infancia, buscando comprender cómo ese saber fue resignificado y constituido en prácticas pedagógicas durante la enseñanza a distancia en emergencia. Para llevar a cabo este estudio, llevamos a cabo un enfoque cualitativo, con carácter exploratorio, utilizando cuestionarios con docentes de jardín de infantes y primeros años de la educación pública. La enseñanza remota de emergencia destacó la necesidad de una práctica docente capaz de utilizar pedagógicamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación, reivindicando una nueva forma de considerar los espacios, los tiempos y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras llave:** Enseñanza del saber; enseñanza remota; Práctica pedagógica.

### Introdução

Tendo em vista o cenário brasileiro diante da pandemia provocada pela COVID-19, o contexto da educação escolar e o trabalho dos professores vivenciaram um período de mudanças repentinas em suas práticas pedagógicas, tendo que se adaptar a uma realidade caracterizada por medidas de isolamento social, implicando no fechamento das instituições de ensino, como medida necessária para amenizar a circulação do vírus.

Intencionando minimizar os efeitos dessa situação, as escolas foram orientadas a realizar o ensino remoto emergencial como continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Os professores, com a ajuda das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), realizaram a mediação do conhecimento de maneira não presencial, usando plataformas digitais e aplicativos como *WhatsApp*. Um ensino que exigiu mais flexibilidade, adequando-se aos contextos sociais e às possibilidades de acesso à Internet dos atores envolvidos no processo educativo.

---

<sup>19</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Estudante da Especialização em Educação e Contemporaneidade (IFRN).

<sup>20</sup> Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (linha de pesquisa: Educação, linguagem e formação do leitor). Criador e líder do Núcleo de Pesquisas em Educação do Campus de Mossoró do IFRN, instituição onde atua como professor titular. Graduando em Ciência da Computação, na Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA).

Essa maneira de dar continuidade às atividades escolares apresentou desafios que tencionaram os saberes e práticas docentes de todos os segmentos de ensino, em especial na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por ser o momento inicial da vida estudantil, em que a socialização, os movimentos corporais e as habilidades de interação com o outro e com o mundo físico são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

Esse contexto provocou reflexões e, intencionando sistematizar essas reflexões, definimos como objetivo deste trabalho analisar como os saberes das professoras da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental foram ressignificados e como se constituíram em práticas pedagógicas durante o ensino remoto emergencial.

### **Percurso metodológico**

Para analisar os saberes docentes e as práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, durante a realização do ensino remoto emergencial, consideramos uma abordagem qualitativa de cunho exploratório que:

[...] não visa à quantificação, mas sim ao direcionamento para o desenvolvimento de estudos que buscam respostas que possibilitam entender, descrever e interpretar fatos. Ela permite ao pesquisador manter contato direto e interativo com o objeto de estudo. (PROETTI, 2017, p. 02)

Com isso, buscamos identificar e compreender que saberes as professoras da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental precisaram reelaborar em suas práticas cotidianas de ensino remoto, como contribuíram para o desenvolvimento de práticas significativas e como se constituíram em suas práticas. Intenções que se adequam à pesquisa exploratória que, para Severino (2013, p. 107), consiste em um levantamento de “[...] informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”.

Como prática da fundamentação para a pesquisa exploratória, utilizamos a pesquisa bibliográfica que é considerada como um instrumento que “[...] utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (SEVERINO, 2013, p. 122).

A investigação junto às professoras aconteceu através da aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas, por meio do *Google Forms*, caracterizado como um aplicativo de gerenciamento de pesquisas pelo *Google*, instrumento digital propício para o momento em virtude do cenário de pandemia da COVID-19, assim, protegendo e evitando pôr em risco a saúde de todos os envolvidos na pesquisa.

Para Elliot, Hildenbrand e Berenger (2012, p. 27), os questionários “[...] objetivam, dentre outros aspectos, o conhecimento de fatos, comportamentos, opiniões, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, expectativas, motivações, preferências e situações vivenciadas”.

A aplicação do questionário contou com a participação de 09 professoras, sendo 04 da Educação Infantil e 05 dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública da cidade Assú/RN, que trabalharam durante o ensino remoto emergencial nos anos de 2020 e 2021.

Com a finalização do questionário partimos para análise dos dados coletados, sistematizando as reflexões juntamente com o aporte teórico, em que tecemos compreensões sobre como os saberes docentes das professoras de educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental foram ressignificados e como se constituíram em práticas pedagógicas durante o ensino remoto.

## **As práticas pedagógicas, seus desafios e a experiência docente no ensino remoto emergencial**

O período da pandemia resultou em muitos desafios para as escolas, os professores, os estudantes e suas famílias, fazendo com que o ensino se configurasse de maneiras mais flexíveis com relação ao espaço e ao tempo, levando os sujeitos envolvidos na educação a novas experiências e aprendizagens educacionais vivenciadas, especialmente na escola pública.

No sentido de compreender melhor a experiência docente nesse período pandêmico, perguntamos às professoras que desafios vivenciaram no processo de ensino-aprendizagem através do ensino remoto emergencial.

A participação da família foi o desafio mais recorrente nas respostas das professoras, junto com as não devolutivas das atividades, como pode ser percebido a partir da resposta apresentada pela professora F:

O maior desafio, com certeza, foi inculcar na mente das famílias a importância do bom acompanhamento e realização das atividades propostas. Principalmente quando a proposta era uma atividade prática.

Assim, como destaca Nóvoa e *Alvim* (2022, p. 26), “Percebeu-se bem a importância dos laços de confiança entre as escolas, as famílias e os alunos”, para que fosse possível garantir a oferta e o acesso à educação em meio à pandemia da Covid-19.

A resposta da professora D, que faz uma síntese dos seus desafios, acaba sendo representativa das demais professoras.

Tive muito receio de perder os alunos, alguns não apresentavam devolutivas, mesmo procurando saber o que acontecia, mandando os kits de atividades, a falta de acesso à Internet causava essa situação. Com o tempo, utilizamos as aulas síncronas, tivemos que nos adaptar a esse novo modelo utilizando essas plataformas.

A falta de devolutivas das atividades aponta para a evasão dos estudantes como um problema importante enfrentado durante o ensino remoto emergencial, evasão essa agravada pelo distanciamento dos estudantes do ambiente escolar e pelas limitações que alguns estudantes apresentavam com relação ao acesso às TIC. Para tentar minimizar esse problema, buscou-se fazer uso das plataformas digitais para o desenvolvimento de aulas síncronas, articulado com o uso do Whatsapp. Além disso, Kits de atividades foram elaborados e distribuídos como estratégia para mitigar as dificuldades dos estudantes com limitações de acesso à Internet. Como destaca Nóvoa e *Alvim* (2022, p.26), “[...] as melhores respostas vieram dos próprios professores que, através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas”.

Diante dos vários desafios para que o ensino pudesse acontecer, a escola e as professoras precisaram adaptar suas metodologias para proporcionar a aprendizagem das crianças. Assim, muito também foi aprendido na formação docente e nas práticas pedagógicas cotidianas. Nesse sentido, questionamos as professoras acerca do que consideram como aprendizagens para sua docência que se deram no período da pandemia. Vejamos algumas das respostas:

Que novas práticas se abriram, novos olhares, novas formas de pensar e ver a educação. Uma educação diferenciada para um futuro que já bate em nossas portas, em nossas salas de aula. Uma educação mais tecnológica, mais incentivadora. (Professora H)

As dificuldades sempre irão existir, mas que devemos enfrentar cada desafio, pois tudo é possível quando nos colocamos à disposição, o sucesso do ensino-aprendizagem acontece quando a família e a escola dão as mãos e procuram encontrar uma solução. (Professora G)

As novas adaptações ao novo modelo de ensino, também ao uso das novas mídias e tecnologias. (Professora B)

De fato, a necessidade de garantir a oferta de educação em um contexto de isolamento social, sem o tempo adequado para uma formação consistente e sem as condições materiais adequadas, trouxe à tona desafios e aprendizados que se refletiram nas práticas pedagógicas, como também resultou em experiências que, em nenhum outro momento, foram vivenciadas pelas professoras da rede pública de ensino. Para entendermos melhor como se deram esses aprendizados, questionamos as professoras acerca da experiência do ensino remoto emergencial para sua formação e práticas pedagógicas, assim, enfatizando suas vivências nesse período:

Foi um desafio, principalmente por trabalhar com um público na faixa etária entre 4 e 5 anos, onde tive que desenvolver atividades e métodos que alcançassem a todos. (Professora A).

Inicialmente, foi aquela confusão e euforia. De repente muito se falava e pouco se conhecia do tal ensino remoto. Confesso que, no início, gostei muito. Me empolguei, pesquisei; e fui aperfeiçoando a cada novo dia e a cada nova ideia. Mas com o passar dos meses, não suportei a pressão das telas e das inúmeras cobranças em cima do professor. Tive várias crises de ansiedade, oscilação da pressão, aumento das crises de enxaqueca e sem falar do stress. O que só diminuiu quando retornei presencialmente. (Professora F).

Foi uma experiência inovadora, visto não sermos tão praticantes dessas ferramentas digitais e que se fizeram tão necessárias nesse período adverso. (Professora B).

De início foi difícil, essa questão de manter os alunos motivados para continuarem assistindo as aulas e nos devolvendo as atividades, não tínhamos hora para trabalhar (qualquer hora estávamos recebendo, corrigindo e devolvendo as atividades, pois sabíamos que se não estivéssemos disponíveis para atender aquele aluno ou pai, pelo WhatsApp, talvez aquele aluno desistisse). O nosso telefone não era mais de uso pessoal e sim para o trabalho. Lembro que tive que trocar de celular, pois o meu, na época, não suportava novos aplicativos para trabalhar com aula ao vivo e as devolutivas deles que eram muitas. Gravar vídeos, fazer algo diferente, gincanas, comemorações online, tivemos que nos reinventar por diversas vezes. (Professora D).

Foi uma experiência desafiadora, uma prática difícil e cheia de muitas incertezas, um período cheio de muitas formações, dificuldades tecnológicas, mais também um período de muito aprendizado, de perspectivas de novos olhares para a educação. (Professora H).

Os relatos das professoras demonstram a experiência do ensino remoto para sua formação e práticas, como um desafio no sentido de atrair um público constituído por crianças para o ensino não presencial, o qual requeria atrativos para isso, assim como, esse período atípico tornou-se uma experiência inovadora, no sentido de ser algo nunca vivenciado na educação, possibilitando aprendizagens diferentes.

Nóvoa e Alvim (2022) destacam que,

A relação que se estabelece, na formação inicial, entre os estudantes das licenciaturas e os professores da educação básica é muito importante para conceber políticas de indução profissional, isto é, de inserção dos jovens professores na profissão e nas escolas. (NÓVOA; ALVIM, 2022, p.66).

Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (*PIBID*) proporciona esse contato entre a escola e os jovens e futuros professores vinculados às licenciaturas, possibilitando a esses discentes a oportunidade de apoiar o desenvolvimento das práticas das professoras que vivenciaram o ensino remoto.

Outro aspecto a ser observado nas respostas das professoras é a complexidade da articulação entre vida pessoal e trabalho, em um contexto em que a escola “tomou-se casa”, evidenciando que as professoras passaram a usar seus aparelhos pessoais em uso escolar, como também, sem horários fixos para exercer a docência, para manter o empenho dos alunos e pais.

A ausência de apoio do governo é sinal presente na experiência vivenciada pelas professoras, com todos os desafios, aprendizagens e processos de busca constante por formação docente, em um cenário onde as autoridades governamentais não forneceram o suporte necessário, mostrando-se incapaz de fornecer o acesso aos recursos digitais para os estudantes, bem como o suporte aos professores.

Apesar disso, um aspecto positivo evidente no discurso das professoras é o entusiasmo diante dos desafios e da nova forma de ensinar, de planejar as aulas e compartilhar o conhecimento com os estudantes, na busca constante por práticas atrativas que integrassem a todos. Porém, mesmo com todo o interesse em ofertar um ensino com a máxima qualidade possível, dentro das condições dadas, o enfrentamento aos desafios que se apresentaram converteu-se em problemas de saúde, como citado acima por uma das participantes da pesquisa, com crise de ansiedade, pressão alta e estresse, devido à sobrecarga do trabalho e exigências diárias.

Em síntese, os desafios, as aprendizagens e as experiência vivenciadas pelas professoras colaboradoras trouxeram muitas mudanças no seu ser e fazer docente, possibilitando a inserção num novo modelo de ensinar e refletir a educação, mesmo em situações vulneráveis e atípicas nunca testemunhadas, e é a partir dessa perspectiva, que relacionamos e enxergamos os saberes docentes das professoras colaboradoras diante ao ensino remoto, entendendo que foram reconstruídos com os saberes da experiência, saberes profissionais e saberes pedagógicos com suas novas práticas ao ensino remoto.

Tardif (2002) estabelece que os saberes da experiência são formados por meio de situações específicas do cotidiano relacionadas à escola e estabelecidas com colegas de profissão e estudantes. No contexto da pandemia, os saberes da experiência das professoras foram significativamente mobilizados, pois tiveram que vivenciar um novo ensino, novas aprendizagens e novos desafios.

Os saberes profissionais estiveram presentes nas práticas docentes das professoras colaboradoras, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história da vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos e dos espaços de formação.

Com isso, esse saber profissional traz uma grande contribuição para sua trajetória pessoal e para sua formação, onde, a partir do conhecimento construído durante a carreira docente e de vida, vai se profissionalizando e desenvolvendo sua atuação para o exercício da profissão.

Pimenta (2012, p.49) enfatiza que o saber pedagógico “[...] é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua”. No espaço-tempo do ensino remoto as professoras impulsionaram seus saberes pedagógicos nas práticas diárias para que o ensino fosse possível, com a utilização das TIC em grupos de *WhatsApp*, vídeos e *Google Meet*, mobilizando seus métodos junto aos estudantes e suas famílias, de modo que, o ensino-aprendizagem fosse promovido.

### **Considerações finais**

Esta pesquisa buscou investigar que saberes as professoras da educação infantil e anos iniciais reelaboraram nas práticas pedagógicas durante o ensino remoto, identificando e compreendendo como esses saberes foram ressignificados e como se constituíram em práticas pedagógicas durante o ensino remoto, bem como, discutindo-os nas dimensões da experiência, do conhecimento e pedagógico.

No decorrer da pesquisa, constatamos os inúmeros saberes essenciais para e na formação docente, atuando como base para o aporte teórico-prático no desempenho das professoras, resultando em saberes da experiência, conhecimentos, pedagógicos, profissionais, curriculares, disciplinares e aqueles de concepções dialógicas.

Acerca do processo de ensino-aprendizagem e as orientações formativas durante o ensino remoto das professoras, que esse processo se deu através das TIC em todo o desenvolvimento das ações, por meio das plataformas digitais e *WhatsApp*, e que, em certo momento, precisou também de outros artifícios para que o ensino pudesse contemplar os estudantes desprovidos de *Internet* ou aparelhos celulares/computadores, com o uso de atividades impressas, kits escolares e o livro didático. Desse modo, as orientações ocorreram com a criação de grupos de *WhatsApp* buscando envolver os estudantes e suas famílias em um processo colaborativo que possibilitasse a continuidade das atividades educativas.

Quanto às práticas pedagógicas, seus desafios e a experiência docente no ensino remoto, percebemos nos discursos das professoras que, além da pandemia ser, em si, um desafio, a falta de empenho por parte de alguns pais na busca por uma parceria entre escola e família, a dificuldade no acesso às tecnologias, as adaptações às plataformas digitais e as dificuldades no planejamento tornaram a atividade docente ainda mais complexa.

A experiência tornou-se complexa, na vida pessoal e profissional, com os diversos fazeres para manter a ligação da família e escola, o que levou a problemas de saúde, de modo que foi possível identificar professoras com síndrome de *Burnout*, devido ao excesso de atividades e exigências, provocando esgotamento emocional dessas profissionais.

Em frente, aos desafios, aprendizagens e as experiências das professoras pudemos perceber que seus saberes foram sendo colocados em prática e sendo (re)construídos com a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação, bem como com a busca por atividades inclusivas para o ensino dos sujeitos. A ressignificação dos saberes docentes e práticas diante da experiência do ensino remoto foi sendo constituída a partir da relação entre professor e estudante, na relação entre família e escola e com um novo olhar frente à educação e à formação docente. Essa ressignificação foi essencial para a realização da docência, proporcionando que os *saberes da experiência, profissionais, pedagógicos e dialógicos fossem* fundamentos das práticas pedagógicas durante o ensino remoto.

Compreendemos que os saberes docentes das professoras colaboradoras foram ressignificados frente aos desafios apresentados pelo ensino remoto, através das aprendizagens proporcionadas de forma inovadora, das experiências vivenciadas dia após dia, da ação pedagógica por meio de uma tela de computador ou, até mesmo, do celular, muitas vezes sem respostas e com incertezas sobre o atual estado em que se encontrava cada estudante.

### Referências bibliográficas

- ELLIOT, Lígia Gomes; HILDENBRAND, Luci; BERENGER, Mercêdes Moreira. Questionário. In: **Instrumentos de avaliação e pesquisa: caminhos para construção e validação**. ELLIOT, Lígia Gomes (Org.). Rio de Janeiro: Wak Editora. 2012.
- NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. António Nóvoa, colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT. 2022.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PROETTI, Sidney. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo. **Revista Lumen**, vol. 2, n.4, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.unifai.edu.br/index.php/lumen/article/view/60>. Acesso em: 10 fevereiro de 2021.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Enviado em 31/08/2023  
Avaliado em 15/10/2023

## CONTRIBUIÇÕES DO CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA INCLUSÃO ESCOLAR

Maristela Gardênia Alves de Sousa<sup>21</sup>  
Dinailde Alves Rodrigues Pimentel<sup>22</sup>  
Kamila Cunha dos Santos<sup>23</sup>  
Carmem Lucia Artioli Rolim<sup>24</sup>

### Resumo

Este estudo objetiva conhecer as contribuições do Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE, Viver e Conviver no processo de inclusão escolar no município de Canaã dos Carajás – PA. De natureza qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental, o estudo indica que o Centro contribui, no ponto de vista legal, para o atendimento educacional especializado como meio para que a inclusão escolar seja efetivada na rede municipal. Apresenta como pontos fortes o suporte dos órgãos envolvidos aos profissionais e público atendido. Percebemos também que há fragilidades em relação às devolutivas e estrutura física do CAEE. Documentos indicam ampliação arquitetônica.

**Palavras-chave:** Inclusão. Atendimento Educacional Especializado. Contexto Escolar.

### Abstract

This study aims to understand the contributions of the Specialized Educational Assistance Center - CAEE, Viver e Conviver in the process of school inclusion in the municipality of Canaã dos Carajás - PA. Of a qualitative nature, developed through bibliographical and documentary research, the study indicates that the Center contributes, from a legal point of view, to specialized educational assistance as a means for school inclusion to be effective in the municipal network. It presents as strengths the support of the bodies involved to the professionals and public served. We also noticed that there are weaknesses in relation to the feedback and physical structure of the CAEE. Documents indicate architectural expansion

**Keywords:** Inclusion. Specialized Educational Service. School context.

### Introdução

Pensar a educação envolve refletir sobre diferentes maneiras de conceber e conhecer o processo de ensino e aprendizagem situado em determinado contexto social, cultural e educacional. Dentre as diversas compreensões, destacaremos, neste trabalho, uma das realidades educacionais que envolvem a inclusão escolar e o atendimento educacional especializado, considerando a escola regular como espaço educacional para todos os alunos e o atendimento educacional especializado como base para os alunos com especificidades educacionais.

As discussões referentes à inclusão escolar fortalecem para contrapor ao paradigma de exclusão, em que alguns alunos eram segregados da escola regular por apresentarem características diferentes das esperadas pela instituição. Neste contexto, o sistema educacional passa a rever os conceitos e práticas de modo a receber e atender todos os alunos, independente das características que possam apresentar, respeitando os valores da equidade.

---

<sup>21</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins, PPGE/UFT. Integrante do Grupo de Pesquisa de Formação de Professores FORPROF - UFT. Integrante do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Canaã dos Carajás – SEMED. Coordenadora Técnica Pedagógica.

<sup>22</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins

<sup>23</sup> Mestra do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins

<sup>24</sup> Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins.



Construir uma escola inclusiva, de qualidade social, que atenda aos interesses e às necessidades sociais, além da comunidade escolar, requer mudanças. A começar pela reflexão sobre o direito à educação e sobre as possibilidades e percepção existentes em relação à inclusão escolar, sendo que a reflexão contribuirá para a construção de metodologias que favoreçam um trabalho pedagógico que contemplem as diversidades e especificidades dos estudantes e seu melhor aprendizado.

Incluir, exige uma ação conjunta dos envolvidos no processo educacional, o que requer reflexões profundas sobre a prática educativa, a adoção de novas técnicas, metodologias inovadoras e perspectivas ampliadas, com o objetivo central de garantir a eficácia do ensino e da aprendizagem para todos os estudantes. Essa busca por inclusão é viabilizada por meio da implementação de estratégias de ensino bem elaboradas, da utilização de recursos didático-pedagógicos adequados, do estabelecimento de parcerias colaborativas com Centros de Atendimento Educacional Especializado e da integração com a comunidade como um todo.

Com o propósito de amenizar as desigualdades no que tange ao processo de inclusão, foi inaugurado em Canaã dos Carajás-PA, no dia 04 de abril de 2008, o Centro de Atendimento Educacional Especializado Viver e Conviver (CAEE), com autorização de funcionamento emitida por meio do Decreto Municipal Nº 283, datado de 26 de março de 2008.

No contexto da inclusão, a presente pesquisa objetiva conhecer as contribuições do Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE, Viver e Conviver no processo de inclusão escolar no município de Canaã dos Carajás – PA. Para alcançar essa compreensão, a metodologia adotada pauta-se em uma abordagem qualitativa embasada em estudos teóricos, utilizando-se principalmente de pesquisa bibliográfica e documental.

### **Percurso metodológico**

Trata-se de estudo com abordagem qualitativa, intrinsecamente relacionada às relações humanas, construção que “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2009, p. 21).

Um caminho que assume para o seu desenvolvimento a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Para Gil (2002), estudos bibliográficos e documentais possibilitam uma gama de opções para a realização, sendo que a pesquisa bibliográfica é composta por análise de elementos produzidos, como livros, periódicos, como jornal e revistas entre outros, escritos e expostos nas bibliotecas, sejam elas físicas ou virtuais.

Para Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa realizada em materiais escritos, como nos livros entre outras fontes bibliográficas, oportuniza ao pesquisador conhecer, evidenciar e explorar conceitos fundamentais para o estudo.

Complementa Gil (2002), destacando a relevância das fontes documentais, pois analisar um documento é ter acesso a uma fonte rica e estável de informações, uma vez que há contato direto com bases de dados que não receberam tratamento analítico.

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico (Gil, 2002, p.46).

Assim, conduzir uma pesquisa em fontes primárias torna-se valoroso, uma vez que

os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Lüdke; André, 1986, p. 39).

Com essa perspectiva, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, abordamos os documentos oficiais que orientam a efetividade da inclusão no contexto escolar, como a cidade de Canaã dos Carajás se organiza para o atendimento das legislações federais. Para isto, a pesquisa leva em consideração os documentos oficiais publicados que norteiam os trabalhos desenvolvidos pelo município.

O texto será produzido a partir de análise de livros de autores, cuidadosamente selecionados pela relevância tanto para leitura quanto para consulta, que abordam a inclusão no contexto escolar. Ainda, pela análise do regimento interno da instituição, Projeto Político Pedagógico e análise do Relatório Situacional do CAEE.

### **Inclusão escolar e o atendimento educacional especializado**

Ao pensarmos sobre a inclusão, desafios se apresentam e entre eles destacamos as relações humanas (professor/aluno) e o ambiente da escola. Refletir sobre o ambiente escolar, considerando a perspectiva da inclusão,

exige reestruturação tanto, nos aspectos físicos como nas ações pedagógicas da escola, a fim de encontrar respostas às demandas dos educandos com especificidades. Modificações que reconhecem a diversidade, mas em sentido oposto ao da classificação e da segregação, impulsionam o desenvolvimento das potencialidades do educando. Nesse sentido, existe o imperativo de transformar o contexto escolar, [...] no intuito de garantir o direito do educando de ser aluno entre alunos (Rolim, Lima, Lagares, 2017, p. 233).

Desse modo, entendemos que, para a escola encontrar respostas que atendam as especificidades educacionais, são necessárias parcerias que garantam os direitos de cada aluno, considerando que os sujeitos e suas formas de expressão são diferentes e únicos. É movimento que exige reestruturação dos espaços arquitetônicos, sistematizando recursos e mobiliários adequados e impulsionando o processo educativo por meio de ações pedagógicas.

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada, para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação (Henriques, 2012, p. 09).

Para o autor, a escola só pode ser considerada inclusiva se garantir um ensino que reconheça e valorize as diferenças e respeite as especificidades. No entanto, para que a escola possa alcançar seus alunos em contexto inclusivo, existem desafios. O acesso ao sistema educacional implica na necessidade de os discentes conviverem, não apenas com valores e padrões culturais inerentes à instituição, como também, com a diversidade que caracteriza seus agentes: docentes, discentes, equipe multiprofissionais e demais funcionários que participam do cotidiano escolar.

É imperioso destacar que o Plano Nacional de Educação, inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, “[...] determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento as necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (Brasil, 2014, n.p.).

Considerando o diálogo entre a sala de aula regular e o atendimento educacional especializado na perspectiva inclusiva, o município de Canaã dos Carajás, percebendo a relevância de efetivar outros serviços de forma complementar e/ou suplementar que possibilitasse uma educação de qualidade, implantou o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) Viver e Conviver, com ênfase nas contribuições para o ensino na sala de aula regular visando à inclusão escolar e social.

### **O Centro de Atendimento Educacional Especializado Viver e Conviver (CAEE) em Canaã dos Carajás**

Para adentrarmos à Educação Inclusiva no Município de Canaã dos Carajás-PA, buscamos aportes nos documentos normativos, a fim de conhecer o processo de implantação e a funcionalidade dos serviços ofertados pelo CAEE (Centro de Atendimento Educacional Especializado Viver e Conviver) para alunos da rede municipal de ensino, que é uma instituição pública com fundamentos e apoio legal para realizar atendimentos educacionais especializados aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação.

O artigo 1º da Resolução CNE/CEBN nº 4 (2009, p. 1), que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado-AEE, orientou que, para implementar o Decreto nº 6.571/2008,

os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2008).

Na mesma Resolução CNE/CEBN nº 4, em seu artigo 2º, dispõe que o AEE “[...] tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009). A resolução supracitada garante o AEE como complemento no currículo escolar necessário ao desenvolvimento do aluno no processo de ensino e aprendizagem, respeitando o aprender de cada aluno e suplementar o currículo para suprir as especificidades do educando no contexto inclusivo.

Para garantir o AEE no município de Canaã dos Carajás-PA, a Secretaria de Educação em parceria com a Secretaria de Saúde e Desenvolvimento Social organizaram estratégias que resultaram na criação do Centro de Atendimento Educacional Especializado Viver e Conviver. Conforme relatório situacional, Canaã dos Carajás (2018), a estrutura física conta com oito salas de atendimentos, uma biblioteca, uma recepção, um pátio, uma cozinha, dois banheiros, e sala administrativa. Os serviços especializados são efetivados por profissionais das secretarias de educação, saúde e desenvolvimento social.

Conforme legislação vigente, o CAEE dispõe de uma equipe diretiva (direção, secretária, agente de serviços administrativos, coordenação pedagógica), equipe pedagógica (psicopedagoga, professor de Braille e professor de Libras), equipe multidisciplinar (terapeuta ocupacional, psicóloga educacional, Fisioterapeuta, assistente social, fonoaudióloga). Além desses profissionais, o CAEE

ainda conta com serviço de apoio (agente de serviço: gerais, cozinha, vigilância patrimonial, condução e monitor de transporte e biblioteca.

Nesse liame, as atribuições da equipe multiprofissional são:

Organizar o projeto político pedagógico. Matricular, no Centro de AEE, alunos matriculados em escolas comuns de ensino regular. Registrar no Censo Escolar MEC/INEP, os alunos matriculados no Centro de AEE. Ofertar o AEE, de acordo com convênio estabelecido, aos alunos público-alvo da educação especial. Construir o projeto político pedagógico – PPP. Efetivar a articulação pedagógica entre os professores do Centro de AEE e os professores das salas de aula comuns do ensino regular. Colaborar com a rede pública de ensino na formação continuada de professores que atuam nas classes comuns, nas SRM e Centro de AEE. Estabelecer redes de apoio à formação docente, ao acesso a serviços e recursos, à inclusão profissional dos alunos. Participar das ações intersetoriais realizadas entre a escola comum e os demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho e outros necessário (Canaã dos Carajás, 2019, p. 9).

Diante dos enfrentamentos na estruturação da legislação do CAEE, com o intuito de nortear e valorizar as práticas inclusivas, a fim de definir sua própria identidade e contribuir no processo de inclusão escolar, foi necessário também, a construção do Projeto Político Pedagógico (Canaã dos Carajás, 2019), com base nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para o enfrentamento dos desafios como pontua o documento.

Nessa perspectiva, o PPP como documento norteador das ações desenvolvidas coletivamente pelos profissionais do CAEE, com intercâmbio nas escolas regulares, com a função de “preparar os alunos para o pleno exercício de sua cidadania, proporcionando oportunidades que facilitem o aprender, o saber, o pensar e sua autonomia em atividades do cotidiano” (Canaã dos Carajás 2019, p. 8).

Conforme o documento, o atendimento e acompanhamento são realizados da seguinte forma: o aluno é matriculado na escola de ensino regular e, caso o responsável pelo aluno apresente laudo médico indicando deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação, o responsável é orientado a apresentar-se na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) da escola, onde o aluno é matriculado, junto ao profissional de Serviço de Orientação Educacional (SOE) para verificar quais atendimentos o educando necessita.

Segundo o Relatório Situacional (Canaã dos Carajás, 2018) e o PPP de (Canaã dos Carajás, 2019), se a escola aderiu à Implantação da SRM, o aluno deverá ser observado primeiro pelo professor do Atendimento Educacional Especializado que atua em SRM, uma vez que esse profissional tem a função de “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas [...] (Brasil, 2008, p.10)”. Após as observações, caso seja necessário atendimento com profissionais especializados em outras áreas, a escola encaminha as fichas e relatórios para o CAEE.

O CAEE, em consonância com o Plano Municipal de Educação - PME (Canaã dos Carajás, 2015, p. 37), define como “prioridade no atendimento e acompanhamento no processo diagnóstico de emissão dos laudos médicos aos alunos encaminhados pelo Centro Viver e Conviver em parceria com os profissionais especializados da área da saúde”. Para esse processo, solicita-se o comparecimento do responsável pelo estudante para efetivar a matrícula no CAEE, agendando dia, horário, serviço solicitado pela escola e transporte do aluno para que seja ofertado o serviço especializado.

O processo de acompanhamento dos alunos matriculados nas escolas regulares de ensino da rede pública municipal e CAEE acontece por meio de “a) Devolutivas, b) Serviços de Orientação Psicoeducacional aos Profissionais das escolas; c) Participação em eventos e/ou promovido pela escola; d) Acompanhamento Social e) Atendimento Itinerante” (Canaã dos Carajás, 2018 p. 28).

As devolutivas do CAEE para as escolas são realizadas ao final de cada semestre. Para esse processo, a equipe multiprofissional realiza avaliações de acordo com as atividades desenvolvidas. “Essa avaliação acontece em dois momentos: I -Avaliação Inicial e II – Avaliação Semestral. Para realização desta avaliação, cada profissional utiliza as ferramentas e instrumentos específicos de sua área” (Canaã dos Carajás 2019, p. 71). Já os atendimentos itinerantes acontecem de acordo com as demandas das Escolas do Campo que não possuem SRM.

Essas devolutivas são direcionadas pela equipe multiprofissional do CAEE, diretamente para escola onde o aluno é matriculado. O foco do encontro é orientar os profissionais, compartilhar os avanços e identificar as dificuldades de cada aluno. Para o acompanhamento e desenvolvimento dos estudantes, os profissionais do CAEE compartilham seus relatórios com as escolas do ensino regular.

Os profissionais que participam desses encontros são: equipe multidisciplinar do CAEE, gestor escolar, coordenador pedagógico, SOE, professor da SRM, professores de sala regular, auxiliares, representantes do Setor de Inclusão da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação. Os encontros acontecem de forma organizada, oportunizando aos participantes que façam apontamentos, encaminhamentos e compartilhamento de experiências vivenciadas referentes ao aluno em questão.

Aos profissionais da escola, é ofertado o Serviço de Orientação Psicoeducacional, (Canaã dos Carajás, 2019, p. 63) que tem o objetivo de orientar professores da sala regular, SRM, SOE e coordenação pedagógica, com foco em contribuir e orientar os trabalhos desenvolvidos nas escolas, assim também como participação em eventos, formações, rodas de conversas e palestras com intuito de fortalecer o vínculo entre o CAEE e escolas.

Desta forma, entendemos que os trabalhos desenvolvidos pelo CAEE abrangem as Secretarias de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social, com o objetivo de atender a comunidade escolar afim de possibilitar novas metodologias que garantam a inclusão escolar dos educandos com Deficiência, Transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação, matriculados nas escolas da rede pública de ensino do município.

### **Considerações finais**

Buscamos conhecer as contribuições do Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE, Viver e Conviver no processo de inclusão escolar no município de Canaã dos Carajás – PA.

No encontro com os elementos teóricos e os dados do estudo, foi possível afirmar que os documentos normativos do CAEE apresentam relevância para o processo de inclusão escolar, pois orientam, organizam e desenvolvem ações em parceria com a comunidade escolar, para atender os educandos de forma complementar e suplementar, conforme suas especificidades.

Os documentos garantem que o CAEE proporcione orientação psicoeducacional aos profissionais das escolas; acompanhamento social para os alunos e atendimento itinerante. Foi percebido, por meio dos documentos pesquisados, que há suporte por parte dos órgãos envolvidos com o CAEE para alunos, professores e demais profissionais da educação, também verificamos que os profissionais do Centro participam de eventos nas escolas, fomentando rodas de conversas, palestras, dentre outras ações que podem potencializar a política de inclusão escolar no município.

No entanto, podemos perceber, que o CAEE encontra fragilidades em relação às escolas do campo, o documento supracitado indica que os atendimentos itinerantes ainda não conseguem atender a grande demanda direcionada a esse serviço, o que tem gerado uma vasta lista de espera. Essa demanda revela também que os espaços do CAEE são insuficientes para atender a comunidade escolar, os documentos trazem em seu escopo a necessidade de ampliar a estrutura física do referido Centro.

Desta forma, podemos perceber a relevância das pesquisas bibliográficas e documentais que abrem caminhos que possibilitam novas pesquisas em campo e outros meios que tragam a realidade do CAEE e de todos os envolvidos.

## Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica** 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192). Acesso em: 03 jan. 2023.
- BRASIL. **Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial, Brasília: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 02 jan. 2023.
- BRASIL. Manual de Orientação: **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SEESP. 2010a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 02 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 05 jan. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.
- CANAÃ DOS CARAJÁS. **Decreto Municipal nº 283/2008**. Portal da transparência. Disponível em <http://canaadoscarajas.pa.gov.br/transparencia/leis-decretos>. Acesso em: 02 jan. 2023.
- CANAÃ DOS CARAJÁS. **Lei Municipal nº 544/2012**. Portal da transparência. Disponível em <http://canaadoscarajas.pa.gov.br/transparencia/leis-decretos>. Acesso em: 02 jan. 2023.
- CANAÃ DOS CARAJÁS. **Lei Municipal nº 679 de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação – PME. Metas e estratégias Décênio 2015- 2025. Disponível em: <http://canaadoscarajas.pa.gov.br/transparencia/leis-decretos>. Acesso em: 02 jan. 2023.
- Secretaria Município de Educação do Canaã dos Carajás - PA. **Relatório Situacional do Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE Viver e Conviver**. Canaã dos Carajás – PA, 2018.
- Secretaria Município de Educação de Canaã dos Carajás. **Projeto Político Pedagógico do Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE Viver e Conviver**. Canaã dos Carajás – PA, 2019.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 4. ed. – São Paulo-SP: Atlas, 2002.
- HENRIQUES, Rosângela Maria. **O Currículo Adaptado na Inclusão de Deficiente Intelectual**. 2012 Disponível: < [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf) >
- LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, São Paulo-SP: EPU, 1986.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria. Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009. p. 9-29.
- PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- ROLIM, Carmem Lucia Artioli; LIMA, Simone. Maria Alves.; LAGARES, Rosilene. **Atividade docente em contexto inclusivo: um olhar sobre o ensino de matemática**. Holos, Natal, v. 2, n. 33, p. 229-238, 2017.
- Enviado em 31/08/2023  
Avaliado em 15/10/2023

## CONTRIBUIÇÕES DA MENTORIA DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS

Melissa Rodrigues Sebolt<sup>25</sup>  
Lucélia Pressi Bittencourt <sup>26</sup>  
Alessandra Strauss Niederauer<sup>27</sup>

### Resumo

A qualificação do profissional docente, através das práticas de mentoria, tem sido amplamente analisada por pesquisas educacionais para sua aplicação efetiva. O artigo objetivou discutir as implicações da mentoria docente na formação de professores para que se desenvolvam profissionalmente de maneira reflexiva, criativa e transformadora de suas práticas escolares. Através de uma metodologia bibliográfica, foi possível conceituar e compreender a articulação entre mentoria docente e professor reflexivo.

**Palavras-chave:** Professor Reflexivo, Mentoria Docente, Processo Formativo.

### Abstract

The qualification of teaching professionals, through mentoring practices, has been widely analyzed by educational research for its effective application. The article aimed to discuss the implications of teacher mentoring in the training of teachers so that they can develop professionally in a reflective, creative and transformative way in their school practices. Through a bibliographic methodology, it was possible to conceptualize and understand the articulation between teacher mentoring and reflective teacher.

**Keywords:** Reflective Teacher, Teacher Mentoring, Training Process.

### Introdução

Já há algum tempo, discute-se sobre a emergência de repensar as práticas educativas em prol de uma educação que contemple as demandas da contemporaneidade. Os movimentos da sociedade apontam para a necessidade de uma educação mais humana e integrativa, que reconheça os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem em sua totalidade, capazes de agir com confiança, empatia, autonomia e criatividade.

Precisamos considerar também a complexidade existente na educação, pois o fenômeno educativo expõe e reproduz a realidade social, assim como projeta a sociedade que se almeja. Para Libâneo (2004) a escola básica, se mantém como instituição necessária à democratização da sociedade, por mais que seja afetada em suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos. A autora afirma também que não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar. Sendo assim, a formação docente precisa ocupar um lugar central para que a discussão em favor de uma profunda transformação na educação não se reduza aos limites do discurso.

---

<sup>25</sup> Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Universidade Feevale. Licenciada em Pedagogia, pela Universidade ULBRA. Professora e pesquisadora da Escola de Aplicação Feevale.

<sup>26</sup> Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Universidade Feevale. Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Unisinos. Professora da Escola de Aplicação Feevale e Psicopedagoga Clínica.

<sup>27</sup> Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão, pela Universidade Feevale, Especialista em Neuropsicologia, pela Universidade UFRGS, Psicóloga pela Universidade Unisinos.

Desta forma, questionamos qual é a importância de pensar o processo formativo do profissional da educação, incluindo os professores iniciantes, entrelaçando teoria e prática, no intuito de aprimorá-la constantemente, considerando as perspectivas da mentoria docente? Assim, o objetivo do presente texto é construir algumas reflexões sobre a formação de professores reflexivos e as contribuições que a mentoria docente podem trazer para esse processo formativo.

Este estudo, de caráter exploratório, investiga através de uma pesquisa bibliográfica, textos e autores cujo cenário teórico é a educação, a qualidade da formação, e a relação entre os conceitos de professor reflexivo e mentoria docente. Desta forma o texto está organizado em dois segmentos. O primeiro, explora as características e singularidades do professor reflexivo e a segunda parte articula esse perfil profissional a prática de mentoria. Ao final evidenciamos as considerações finais e apontamos novas direções para a ampliação da pesquisa dessa temática: contribuições da mentoria docente para a formação de professores reflexivos.

### **Professor Reflexivo**

Considerando o papel fundamental do professor para a sociedade, para além de sujeito transmissor de conhecimentos, defende-se a necessidade de formar profissionais que pensem sobre sua prática, com o objetivo de modificá-la, melhorando-a não só em benefício pessoal, mas de todos que compõem a comunidade escolar. Segundo Alarcão (2005), os professores desempenham uma importante função na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelo aluno; também refletem sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, os professores não seguem receitas em sua prática docente, como algo meramente técnico que se reduz à execução de normas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

Assim, o docente como profissional reflexivo analisa criticamente a sua prática, confrontando suas ações e aquilo que reconhece como ideal frente ao cenário vivenciado em sua prática pedagógica com as repercussões a que elas conduzem, alicerçando o seu fazer na interação com os estudantes, professores e toda a comunidade escolar.

O conceito de professor reflexivo foi proposto por Donald Schön, na década de 1980. Segundo o autor, a reflexão é uma capacidade essencial para o desenvolvimento profissional do professor, pois permite a análise crítica e reflexiva da prática, possibilitando a identificação de pontos fortes e fracos, bem como a implementação de melhorias e mudanças significativas no ensino. Seguindo essa dialética, Freire (1996) considera a reflexão como o movimento dinâmico e convergente entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Portanto, a reflexão decorre da curiosidade sobre a prática docente, uma curiosidade inicialmente ingênua, que, transformada em exercício constante, transforma-se em crítica. Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Nas palavras de Freire (1996, p.39) “é pensando criticamente na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Para Schön (2003), o professor reflexivo é aquele que é capaz de refletir sobre suas ações, analisando seus objetivos, valores e pressupostos subjacentes, e assim, adequando sua prática às necessidades e contextos específicos de seus estudantes. Ele se torna um agente ativo na construção de seu próprio conhecimento e não se baseia simplesmente em teorias preestabelecidas ou em rotinas pré-determinadas.

Outros teóricos discutem sobre a formação de professores reflexivos, entre eles, Isabel Alarcão (2010, p. 44), em sua obra *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*, em que afirma que “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são



exteriores”. Nessa conceitualização, fica claro a noção de compreender o professor como um profissional que, ao lidar com situações de imprevisibilidade e incerteza, é capaz de ser flexível e inteligente para resolver as situações desafiadoras que enfrenta no cotidiano de sua prática docente.

Nesse contexto, também fica evidente a importância do poder da criatividade, habilidade natural do ser humano de criar, refletir e avaliar suas próprias maneiras de pensar, de se comportar e de aprender com suas próprias experiências. Esse poder criativo brota da capacidade de agir e de intervir nos processos educativos e na vida social. Segundo Alarcão (2010), a capacidade reflexiva é inata ao ser humano e necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. É repetidamente afirmado, em seus estudos, que no fator da reflexão é considerado a dificuldade que os participantes revelam em pôr em ação os mecanismos reflexivos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos. Assim, trata-se de vencer a inércia e manter a vontade e persistência. Além disso, “é preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas” (ALARCÃO, 2010, p. 49).

A prática, na formação de professores reflexivos, assume papel central de todo o currículo, sendo, ao mesmo tempo, o lugar da aprendizagem e o espaço de construção do pensamento crítico do professor. Entretanto, é preciso considerar os contextos onde as práticas reflexivas estão emergindo, abrir a mente e permitir que novas ideias surjam e sejam implementadas, aproximando-as cada vez mais dos fundamentos teóricos, assim como ressalta Freire (1996), em seu livro intitulado *Pedagogia da Autonomia*. Para o escritor, o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática. Ou seja, o seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 1996, p.39-40). Quanto melhor fizer esta operação, mais inteligência ganha da prática em análise. Por outro lado, o autor ainda afirma que quanto mais se assume e se percebe as razões de ser e porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

Considerando o exposto, a adoção da postura reflexiva pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que permite a adaptação da prática docente às necessidades dos estudantes, a implementação de estratégias pedagógicas mais eficazes e o aprimoramento constante de si, do seu fazer pedagógico, reverberando na formação de pessoas mais criativas, críticas e conscientes.

### **A Relação entre a Mentoria Docente e Professores Reflexivos**

Para começar a refletir sobre mentoria docente, será discutido o conceito da palavra mentoria. De acordo com o Aurélio (2023), o termo *mentor* refere-se ao ofício, trabalho ou cargo do mentor, daquele que aconselha; aconselhamento. Prática de ajudar ou de aconselhar uma pessoa menos experiente, durante um período, ou seja, sistema em que alguém mais experiente ou mais velho dá orientações e direcionamentos a alguém mais jovem e inexperiente. Relação estabelecida entre quem aconselha e quem recebe conselhos.

A mentoria docente envolve um docente experiente orientando e apoiando um professor iniciante ou menos experiente. A prática de mentoria é amplamente utilizada na educação para auxiliar os novos professores a se adaptarem melhor às demandas do trabalho, a aprimorar suas habilidades e a enfrentar desafios na sala de aula, possibilitando a constituição profissional de pedagogos reflexivos.

O professor mentor, através da mentoria, possibilita uma ajuda inicial na carreira do iniciante proporcionando oportunidades de um novo olhar sobre as dificuldades encontradas. Momentos de compartilhar experiências com docentes mais experientes. Nesse sentido, Arroyo e Abramowicz (2009), afirmam que os programas de mentoria ou de indução podem ser definidos como um conjunto de atividades formativas desenvolvidas após o período de formação inicial que tem como propósito fundamental acompanhar professores em suas primeiras experiências profissionais (período de indução), embora possa ser dirigido para outras etapas da carreira docente.

A mentoria docente, enquanto suporte relevante para a formação dos professores iniciantes com intuito de tornarem-se profissionais reflexivos, considera a trajetória pessoal como uma dimensão importante para formação docente, pois ela influencia diretamente a identidade e as características de cada profissional. Assim, é fundamental ao “caminhar junto” no processo de formação, que o mentor leve em consideração as experiências e aprendizagens individuais de cada um, ajudando os iniciantes na construção de suas identidades profissionais. Sobre isso, Mizukami (2003), em seu artigo *Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional*, escreve que independentemente da área específica de conhecimento, linha teórica e/ou proposta pedagógica adotada, nível de ensino e tipo de escola em que atua, o pedagogo trata-se do principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os estudantes. É o professor, segundo Mizukami (2003), igualmente, fonte de modelos, crenças, valores, conceitos e pré-conceitos, atitudes que constituem, ao lado do conteúdo específico da disciplina ensinada, outros tipos de conteúdos por ele mediados. Por essa razão, conhecer quem é esse profissional, sua identidade, sua trajetória escolar, sua formação básica, como ele se desenvolve ao longo de sua trajetória profissional é fundamental quando se pensa em oferecer um ensino de qualidade, assumindo isso como função social da escola. A mentoria na educação assume assim, um poderoso instrumento para a formação de professores reflexivos. No decorrer dessa caminhada profissional, é oportunizado diferentes momentos de reflexão que são eficazes para a comunicação e o aprendizado significativo e contínuo.

Nesses momentos são apresentados alguns instrumentos que irão potencializar a eficácia da mentoria e promover uma experiência de aprendizado mais significativa e enriquecedora criando uma conexão entre todos os envolvidos. Destacamos a seguir alguns instrumentos que poderão ser utilizados no processo da mentoria docente: 1. observações em sala de aula; 2. *feedbacks* regulares; 3. orientações para planejamentos, projetos, avaliações; 4. reflexão diária sobre a prática vivenciada.

Todos os instrumentos citados são usados no percurso da mentoria e considerados narrativas – escritas e orais. Nos momentos de *feedbacks* sobre diversas situações ocorridas e interações de conhecimento sobre o mentor (profissional mais experiente e o mentorado (professor iniciante).

As narrativas no processo da mentoria tem como perspectiva que o professor iniciante tenha momentos de reflexão, de análise, autoconhecimento, de formação para a sua prática docente. A função da narrativa na mentoria contribui para a formação do pedagogo iniciante pois ele poderá registrar suas práticas, seus anseios, suas dúvidas, suas alegrias e partilhar esses registros ou relatos orais com o seu mentor que terá o papel de fazer o mentorando refletir sobre sua escrita, buscar soluções, criar questionamentos em cima das dúvidas e buscar novos caminhos na sua prática docente.

A narrativa escrita, fará com que o professor iniciante reflita sobre sua história e a história social em que está vivenciando, significando a mediação entre as duas histórias. Para Chené (1988) a narrativa é um recorte da trajetória pessoal e profissional que tem como objetivo principal o projeto de formação em que o sujeito está implicado. Segundo a autora, o discurso de formação tem como objetivo principal, segundo o que é pedido, falar da experiência de formação. Relativamente à narrativa de vida, presume-se que a narrativa de formação apresenta um segmento da vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação. Assim, com a produção da escrita, constrói-se a experiência de formação.

Desse modo, a narrativa escrita através de um diário, um portfólio, uma autobiografia apresentam registros próprios e significativos de uma trajetória inicial. Elaborando uma formação de pensamentos de um profissional iniciando sua carreira, contribuindo com elementos significativos para melhorias, tanto no espaço educacional como na formação desse professor iniciante.

A escrita narrativa trará ao mentor subsídios reflexivos para problematizar o trabalho pedagógico e analisar a constituição desse profissional que está iniciando, as suas dificuldades enfrentadas, tendo assim, uma troca de ideias, discussões entre pares. Contudo, quando se relata fatos experienciados temos a oportunidade de reconstruir nossos conhecimentos e “a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade” (CUNHA, 1997, p.18).

Dessa forma, com o uso de instrumentos no processo da mentoria, o mentor poderá ajudar seus mentorandos a identificar pontos fortes e fracos em sua atuação, permitindo uma reflexão mais profunda e eficácia sobre a prática pedagógica e assim contribuindo com os processos educativos e formando profissionais reflexivos.

### **Considerações Finais**

Este trabalho objetivou construir reflexões sobre a formação de professores reflexivos e as contribuições que a mentoria docente pode trazer para esse processo formativo. Em síntese, foram identificados o conceito e a prática de mentoria docente como um rico e potente dispositivo no contexto escolar, tanto para os docentes experientes quanto para os iniciantes, uma vez que se constitui como num arcabouço de compartilhamento de ideias, conhecimento, práticas, posturas para o desenvolvimento de “habilidades de ensinar e aprender a ensinar” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 87).

Ao analisar a relação da mentoria docente e o conceito de professor reflexivo, levanta-se algumas considerações quanto à importância de qualificar a comunicação e o aprendizado significativo. Destaca-se que os estes são guiados em sua ação educativa por sua história pessoal e cultural, mas que também produzem avanços que marcam sua trajetória, quando em contato com a mentoria docente, enquanto suporte relevante para a sua formação, sobretudo os iniciantes.

Assim podemos entender que há uma contínua busca pela capacidade reflexiva e uma perspectiva concreta se estabelece na possibilidade de efetivar uma prática de mentoria na educação que assume assim, um poderoso instrumento para a formação profissional. Portanto vivemos uma tendência de colocar a reflexão em lugar central na formação docente, logo as condições de avançar no papel da mentoria docente se faz necessária. Conclui-se sobretudo a importância de um profissional docente que necessita ser reflexivo para tornar suas práticas também construtoras de um saber reflexivo.

Cabe salientar que essa temática pode ser explorada por outros campos metodológicos, construindo novas evidências para explorar a resposta sobre a importância de pensar o processo formativo do profissional da educação, entrelaçando teoria e prática, no intuito de aprimorá-la constantemente, considerando as perspectivas da mentoria docente como mote para um professor reflexivo. É salutar a necessidade de investimento na área de novas pesquisas direcionadas a formação continuada do profissional que atua diretamente com a educação, seja ela em qual nível de ensino, universitário, técnico, médio, fundamental e educação infantil.

## Referências

- ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzales; ABRAMOWICZ, Anete. **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas: Papirus, 2009.
- CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico de formação: cadernos de formação I**. Lisboa: Pentaedro, 1988.
- CUNHA, Maria Isabel. **Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n.1-2, p. 185-195, jan./ dez. 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MENTOR. In.: DICIO, Dicionário Online de Português, 2023. Disponível em <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=MENTOR>. Acesso maio 15/05/2023.
- REALI, Aline Maria. TANCREDI, Regina Maria. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoleti. **Programa de mentoria on-line: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95. jan./abr, 2008.
- SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Enviado em 31/08/2023  
Avaliado em 15/10/2023

## REFLEXÕES SOBRE/COM E A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA CATARINENSE

Sandra Pottmeier<sup>28</sup>  
Caique Fernando da Silva Fistarol<sup>29</sup>  
Deyse Nara Sabel Vieira<sup>30</sup>  
Lisandra Inês Herpich<sup>31</sup>  
Teresinha Giovanella<sup>32</sup>  
Marta Helena Cúrio de Caetano<sup>33</sup>

### Resumo

Este relato de experiência de abordagem quali-quantitativa, objetiva refletir sobre/com e a partir da formação continuada de professores atuantes no Novo Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Santa Catarina. Os instrumentos se constituem pela análise dos documentos oficiais que embasaram as formações continuadas e dos relatos dos professores durante a formação continuada (2021-2022). Os resultados apontaram que os professores discursivizaram que há pontos positivos, mas que há desafios e fragilidades em relação à formação continuada. Considera-se assim, que a formação continuada é um processo, é contínua, é inacabada, assim como o sujeito o é em diálogo com o outro. **Palavras-chave:** Educação Básica. Formação Continuada. Novo Ensino Médio.

### Abstract

This qualitative and quantitative approach experience report aims to reflect on/with and from the continuing education of teachers who work in the New High School in the State Public Network of Santa Catarina. The instruments are constituted by the analysis of the official documents that supported the continuous formation and the reports of the teachers during the continuous formation (2021-2022). The results showed that the professors talk that there are positive points, but there are challenges and weaknesses in relation to continuing education. It is therefore considered that continuing education is a process, it is continuous, it is unfinished, just as the subject is in dialogue with the other.

**Keywords:** Basic Education. Continuous Training. New High School.

---

<sup>28</sup>Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Realiza estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau. Integrante do Grupo de Estudos em Linguagem, Cultura e Educação (GELCE/UFSC) e do Grupo de Linguagens e Letramentos na Educação (FURB). Professora na rede pública estadual catarinense.

<sup>29</sup> Mestre e doutorando em Educação pela Universidade Regional de Blumenau. Coordenador de Língua Inglesa, coordenador da organização do ensino curricular da Educação Bilíngue e coordenador articulador da Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Blumenau.

<sup>30</sup> Mestre em Educação pelo Instituto Federal Catarinense (campus Camboriú). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, formação de professores e processos educativos (GEPEFOPPE/IFSC). Coordenadora do Ensino Médio na Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau vinculada à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

<sup>31</sup> Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau. Atua no Núcleo de Tecnologias Educacionais na Coordenadoria Regional de Blumenau vinculada à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

<sup>32</sup> Graduada em Letras e especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Regional de Blumenau. Atua na Equipe Pedagógica do Novo Ensino Médio. Coordenadora no Núcleo de Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola na Coordenadoria Regional de Blumenau vinculada à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

<sup>33</sup> Mestre em Teoria Literária pelo Centro Universitário Campos de Andrade. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau. Professora no curso de Letras e coordenadora do FURB Idiomas na Universidade Regional de Blumenau e na rede particular nos anos finais Ensino Fundamental e Ensino Médio.

### **Ponto de Partida: Ancoragens Iniciais**

O ponto de partida no presente relato de experiência ancora-se em uma perspectiva histórico-cultural (VIGOSTKI, 2010; VIGOSTKII, 2010) e enunciativa-discursiva (BAKHTIN, 2011[1979]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]), as quais coadunam com a Proposta Curricular de Santa Catarina – PCSC (SANTA CATARINA, 1991; 1998; 2005; 2014) e, mais recentemente com os documentos curriculares norteadores do Novo Ensino Médio a partir do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – CBTC (SANTA CATARINA, 2021a; 2021b; 2021c; 2021d)<sup>34</sup>. Deste modo, objetivou-se considerando o olhar do professor ao longo de formações desenvolvidas na Rede Pública Estadual de Santa Catarina, entre os anos de 2021 e 2022, compreender sua perspectiva com base na formação continuada, na sua trajetória docente e na sua práxis. O professor que ouve e, também, é ouvido, que fala e, também, é falado, que é dialógico. Neste sentido, considera-se o professor um sujeito histórico, social interpelado por ideologias. Um sujeito que se constitui na e pela linguagem, na e pela relação dialógica com o outro (BAKHTIN, 2011[1979]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]).

Com base nas perspectivas adotadas, podemos ainda citar Freire (2019[1979]; 2019[1996]) que contribui com reflexões tais como que para compreender a subjetividade constitutiva dos sujeitos e do seu inacabamento, *de um sempre estar sendo* em dialogicidade com o outro, é preciso considerá-lo um sujeito social e histórico, o qual enuncia/fala de algum lugar e para alguém. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2019[1996], p. 50).

Deste modo, Freire (2019[1979]; 2019[1996]) e Vigotski (2010) se aproximam, porque ambos partem do materialismo histórico-dialético. Freire (2019[1979]; 2019[1996]) por considerar que a educação é um ato político, um ato dialético e; Vigotski (2010) por compreender que a linguagem é mediadora do e no processo educacional, o qual é situado histórico e culturalmente. Na mesma direção de Freire (2019[1979]; 2019[1996]), Vigotski (2010) concebe o sujeito constitutivo de suas relações sociais e históricas com o outro e com o meio cultural. Um ser ativo e inconcluso que se constitui humano e produz cultura. Neste sentido, “[a] aprendizagem segue sempre o desenvolvimento” (VIGOTSKII, 2010, p. 104), ou seja, trata-se de um processo contínuo, dialético (FREIRE, 2019[1979]; 2019[1996]) e dialógico (BAKHTIN, 2011[1979]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]).

Assim, buscamos refletir sobre/com e a partir da formação continuada de professores que atuam no Novo Ensino Médio, com base na homologação da Base Comum Nacional Curricular, doravante BNCC (BRASIL, 2018)<sup>35</sup> e com ela, mais especificamente, o da implantação e implementação do Currículo do Território Catarinense do Novo Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Santa Catarina até o final do ano letivo de 2022.

### **Ancoragens Teórico-Methodológicas**

O presente relato de experiência assenta-se em uma abordagem quali-quantitativa e considera o sujeito, a linguagem e a ciência constitutivos da/na/pela história. Ciência, a qual afirma Freire (2015[1989], p. 83) em Gadotti, Freire, Guimarães (2015[1989], p. 83) “[...] é uma criação humana, histórica e social. [...] exige rigor [...]”. Um rigor que, segundo o autor, “[...] está exatamente nos

---

<sup>34</sup>Documentos produzidos coletivamente a partir de 2019 quando a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina promoveu encontros de formação envolvendo 363 profissionais, contando com a participação “[...] professores(as) e coordenadores(as) das 120 escolas-piloto do Novo Ensino Médio, profissionais das Coordenadorias Regionais de Educação, além do apoio de técnicos(as) do Órgão Central da SED, profissionais da equipe ProBNCC (Programa de Apoio à Implementação da BNCC), bem como especialistas do Instituto Iungo” (SANTA CATARINA, 2021d, p. 13).

<sup>35</sup> Sobre este documento, sugere-se a leitura da obra “Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes” escrita por COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição da Costa-Hübes e Márcia Adriana Dias Kraemer, publicada pela editora Mercado das Letras (Campinas/SP), em 2019.

procedimentos com os quais nos acercamos do objeto para dele alcançarmos um conhecimento e mais exato” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 2015[1989], p. 83)<sup>36</sup>, no caso deste relato, no tocante à formação continuada de professores que atuam no Novo Ensino Médio.

Os instrumentos para a coleta dos dados constituem-se ancorados na análise dos documentos oficiais que embasaram as formações continuadas e na análise dos relatos dos professores ao longo do desenvolvimento profissional docente ocorrido entre os anos de 2021 e 2022, estes inscritos nas 33 Escolas de Educação Básica da Rede Pública Estadual que passaram a ofertar o Novo Ensino Médio circunscritas na Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Blumenau. A formação continuada deu-se por meio de encontros presenciais ocorridos entre junho e dezembro de 2022 no auditório da CRE Blumenau, realizados quinzenalmente com 33 professores formadores, chamados na rede como coordenadores do Novo Ensino Médio, que estavam na função de gestores e assessores escolares ou compunham a equipe pedagógica. Participaram das formações presenciais também realizadas no auditório da CRE Blumenau por área do conhecimento entre 15 de agosto de 2022 e 08 de setembro de 2022, os professores atuantes diretamente com o Novo Ensino Médio, a saber: 111 professores da área de Ciências da Natureza e suas tecnologias (sendo 40 de Biologia, 35 de Química, 36 de Física), 62 professores da área da Matemática e suas tecnologias, 162 professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (sendo 38 de Sociologia, 31 de Filosofia, 49 de História, 44 de Geografia) e, 257 professores da área de Linguagens e suas tecnologias (92 de Língua Portuguesa e Literatura, 66 de Língua Inglesa e Literatura, 57 de Educação Física, 42 de Artes).

Além dos encontros presenciais realizados na CRE Blumenau, os professores formadores e professores que atuavam na sala de aula do Novo Ensino Médio tiveram encontros presenciais nas escolas onde trabalhavam a fim de dialogarem sobre suas experiências. Ainda, participaram de encontros *online* (webconferências) a partir do acesso à plataforma da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC). Esta constituída pelos documentos oficiais que são referência na Rede para o desenvolvimento de estudo e planejamento do fazer docente dos professores, além de cursos de formação síncronos e assíncronos, a saber: Formação Continuada para Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Santa Catarina – 2021/2022; Aprofundamento Teórico e Metodológico para a Implantação do Novo Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina; Formação Continuada Componentes Curriculares Eletivos no Currículo de Santa Catarina; Trilhas de Aprofundamento no Currículo de Santa Catarina; Webinar Cultura *Maker* SC<sup>37</sup>. Além da divulgação de cinco cursos de 180 horas ofertados pelo Governo Federal na plataforma do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação, AVAMEC, que contemplam além das quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; ofertou como complemento, o módulo Mundo do Trabalho<sup>38</sup>.

A análise dos dados advém das atividades das formações, de diálogos informais entre pares, entre professores atuantes na sala de aula com o Novo Ensino Médio e professores formadores (gestores, assessores, equipe pedagógica) que registravam as experiências que foram positivas e/ou desafiadoras durante esse processo em um diário de campo. Estas análises estão ancoradas na perspectiva enunciativa-discursiva de Bakhtin e seu Círculo na busca da compreensão do lugar de onde enuncia este sujeito situado cronotipicamente.

---

<sup>36</sup> Palavras proferidas por Paulo Freire em diálogo com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães no Capítulo II, intitulado “Educar: saber, participar e comprometer-se” da obra “Pedagogia diálogo e conflito”.

<sup>37</sup> Secretaria da Educação de Santa Catarina, Formações e Cursos, Cursos de Formação Continuada. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/forma%C3%A7%C3%B5es?authuser=0>. Acesso em: 07 jan. 2023.

<sup>38</sup> Ministério da Educação, AVAMEC. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/mec-lanca-formacao-de-professores-para-o-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 07 jan. 2023.

## Resultados e Discussões: O que discursivizam os professores em formação no Novo Ensino Médio?

Os resultados apontam diálogo entre e com as áreas do conhecimento. Um trabalho conjunto que não é mais possível pensá-lo como fragmentado, a partir dos documentos propostos (SANTA CATARINA, 2021a; 2021b; 2021c; 2021d) que foram construídos coletivamente, os quais embasam o planejamento e o fazer docente na Educação Básica.

Segundo apontaram os professores quanto às experiências positivas em relação ao planejamento e à organização dos encontros presenciais na CRE Blumenau e nas escolas, apresentamos um excerto do que estes enunciaram: “*A troca de experiências foi fundamental, trazendo novas inspirações e motivações para os professores*” (P1)<sup>39</sup>; “*Despertaram para a necessidade de se trabalhar os projetos integradores que estavam esquecidos em algumas escolas*” (P27); “*Foi importante participar desses momentos de encontros presencialmente, pois há necessidade de diálogo, de troca entre pares de sua área de conhecimento. O fato de estar reunido potencializa no professor a ideia de pertencimento*” (P18); “*Aprofundamento nas áreas do conhecimento*” (P2) (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) a partir de leituras prévias dos cadernos (SANTA CATARINA, 2021a; 2021b; 2021c; 2021d), assim como dos webinários realizados na plataforma da SED-SC.

Estas reflexões empreendidas pelos professores coadunam com o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – CBTC (SANTA CATARINA, 2021a; 2021b; 2021c; 2021d), o qual sinaliza para a formação humana e integral, para autonomia e para o engajamento do estudante nos e com os professores nos e pelos processos de ensino e de aprendizagem, na perspectiva de um trabalho coletivo como o que foi realizado na formação continuada de professores que atuavam/atuam no Novo Ensino Médio na rede pública catarinense. Conforme apontado no Caderno 1 do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense “*A flexibilização curricular, proposta pelos itinerários formativos, é uma importante ferramenta para “dar voz” aos estudantes, tendo como eixo seus projetos de vida, ampliando-lhes o leque de possibilidades e de repertórios culturais[...]*” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 23).

O que vem a considerar, segundo destacado no currículo catarinense desde a elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1991; 1998; 2005; 2014), o lugar de onde fala/enuncia este estudante e a promover a sua participação nos processos de ensino e de aprendizagem. Concordamos que “*A escola deve interrogar-se e lançar luz sobre a necessidade de se pensar efetivamente a constituição das juventudes, privilegiando reflexões sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas por esses sujeitos [...]*” (SANTA CATARINA, 2021a., 30). Compreendemos que este acompanhamento dos professores em formação com o coordenador pedagógico, neste caso, a equipe da CRE Blumenau responsável pela formação, como mediador foi/é importante para a potencialização dos processos de ensinar e de aprender em diálogo com o outro, assim como na relação entre professor e estudante/estudante e professor. Nas palavras de Freire (2019[1996], p. 59):

É neste sentido também que a dialogicidade [...], em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 2019[1996], p. 59).

A partir do enunciado por Freire (2019[1996]) vislumbramos um olhar para essas relações dialógicas (BAKHTIN, 2011[1979]) quanto à prática pedagógica diante do Novo Ensino Médio. Há desafios e fragilidades durante esse processo de implementação que, de acordo com os professores em formação, é preciso ampliar o quadro pedagógico/administrativo, uma vez que este está “*escasso*

---

<sup>39</sup> Utilizamos a abreviação P nos referindo a professor.



*em muitas unidades escolares e dificulta a saída da escola para participar desses momentos presenciais de formação, que são de extrema valia na evolução da implementação do novo ensino médio” (P10); “Há dúvidas em relação às formações, ao trabalho dos grupos” (P30); “É preciso pensar a formação do professor no noturno” (P11); “Não nos sentíamos preparados para sermos formadores dos professores” (6).*

O que discursivizam os professores, remete a uma consciência de sua prática profissional diante das mudanças que vêm ocorrendo nos documentos oficiais vigentes e na sala de aula das Escolas da Rede Pública Estadual de Santa Catarina. Os professores deste relato, são aqueles constituintes de uma formação diversa, ou seja, de tempos e lugares distintos e que trazem nesta subjetividade constitutiva o que afirma Arroyo (2013, p. 17) e com ele concordamos: “Guardamos em nós o mestre que tantos foram. Podemos modernizá-lo, mas nunca deixamos de sê-lo. Para reencontrá-lo, lembrar é preciso”.

Estamos “nos modernizando” ou nos aperfeiçoando, nos lapidando pelo olhar, pela palavra do outro, assim como também aperfeiçoamos e lapidamos esse outro (professor, estudante) na dialogia e ali nos re(encontramos), porque nossa essência de “mestre”, como postula Arroyo (2013), já o é, já o está, se materializa na ação-reflexão-ação ao passo que constrói-reconstrói-constrói outros significados, produz-reproduz-produz outros sentidos na relação eu-outro, outro-eu, eu-para-mim (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]). Ou ainda, conforme sublinha Freire (2019[1979], p. 20):

Se a ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isso não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem. Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade.

Quanto à formação e prática pedagógica, os professores sugeriram a partir de sua reflexão e ação, considerando a relação homem-realidade, apontada por Freire (2019[1979]), ou seja, a sua relação professor em formação e sua práxis na sala de aula em diálogo com o estudante: “*Ampliar a oferta de formação continuada presencial por área de conhecimento para os professores*” (P32); “*Trazem profissionais da SED, outras coordenadorias, outros estados, de outras redes etc, para trazerem suas experiências*” (P21); “*Formação para o Ensino Médio noturno*” (P7); “*Haver mais momentos de formação aos professores e para os coordenadores?*” (P19).

O que sinalizam os professores reflete e refrata a consciência de um profissional ou mestre como diria Arroyo (2013, p. 18) que busca pelo aperfeiçoamento: “O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence [...]”. Neste sentido, os professores em formação na rede pública catarinense apontam em seus discursos para um saber qualificado quando vão ao encontro dele com seus pares, com um coletivo de profissionais qualificados na área de seu conhecimento, seja pela constituição de sua formação inicial, pela experiência na prática pedagógica, pela continuidade na formação em serviço, pelos seus estudos e pesquisas na área da Educação.

O *saber-fazer* (ARROYO, 2013) que o faz ser mestre qualificado para atuar na nova configuração curricular do Novo Ensino Médio, assim como ministrar aulas para um público heterogêneo afetado pela pandemia da Covid-19, também reflete e refrata as condições de produção do desenvolvimento deste trabalho docente e do ofício de mestre no chão da escola pública, conforme enunciam estes profissionais. Ou seja, quando estes profissionais da Educação sugerem a ampliação da oferta da formação continuada presencial; quando desejam trocar experiências com profissionais da CRE/SED-SC e de outras localidades; ou quando têm conhecimento da realidade do público-alvo do Ensino Médio no período noturno, aquele em que a maioria dos jovens são

trabalhadores e precisam ajudar suas famílias e, que agora, com o Novo Ensino Médio, precisam perfazer o total de 3.000 horas em quatro anos.

### **Ponto de Chegada: Ancoragens Finais**

Nosso ponto de chegada na rota aqui traçada neste relato de experiência, o qual buscou refletir sobre/com e a partir da formação continuada de professores atuantes no Novo Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Santa Catarina, nos aponta alguns caminhos, algumas produções de sentido no tocante à análise dos documentos oficiais que embasaram as formações continuadas e os discursos dos professores em formação na e pela rede pública catarinense. Trata-se, portanto, assentados em uma abordagem quali-quantitativa, lançar um olhar para esses documentos elaborados coletivamente por especialistas e, principalmente por professores da rede pública catarinense de ensino sob uma perspectiva histórico-cultural (VIGOSTKI, 2010; VIGOSTKII, 2010) e enunciativa-discursiva(BAKHTIN, 2011[1979]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]) e, refletir sobre/com e a partir da formação continuada como se entrelaçam o aporte teórico e metodológico do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2021a; 2021b; 2021c; 2021d) e a prática docente.

Deste modo, refletimos sobre/com e a partir da formação continuada que os professores discursivizaram haver necessidade de um coordenador para acompanhá-los, orientá-los, mediá-los neste novo cenário curricular do Novo Ensino Médio quanto à teoria e à práxis, o que requer ampliação do quadro pessoal para sua atuação nas escolas da rede estadual. Além disso, estes profissionais qualificados, mestres de seu ofício, compreendem a necessidade também de uma formação e de um olhar mais atento para professores que atuam com o público do Ensino Médio noturno, estudantes estes que precisam cursar um total de 3.000 horas em quatro anos na matriz do Novo Ensino Médio.

Assim, diante deste relato, continuaremos a (re)definir novas/outras rotas nessa trajetória envolvendo a formação continuada, ou seja, iniciaremos com outros pontos de partida e aportaremos em outras reflexões, compreensões, produções de sentidos, em outros pontos de chegada debruçados em uma perspectiva histórica, cultural e dialógica. Isso, porque compreendemos que se trata de um ciclo, de um contínuo, de um processo, assim como o sujeito o é, inacabado, se fazendo e refazendo, aprendendo e reaprendendo pelo e com o outro e (res)significando seus saberes e seu fazer docente, sua trajetória profissional.

### **Referências**

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1979].
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. [VOLÓCHINOV, Valentim Nikolaevich]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017[1929].
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. EI/EF/EM. Versão integral final. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **AVAMEC**. Cursos. 2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/mec-lanca-formacao-de-professores-para-o-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 07 jan. 2023.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição da Costa-Hübes e Márcia Adriana Dias Kraemer, publicada pela editora Mercado das Letras (Campinas/SP), em 2019.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Prefácio Moacir Gadotti; Tradução de Lilian Lopes Martin. 40. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019[1979].
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019[1996].

- FREIRE, Paulo. Educar: saber, participar e comprometer-se. *In*:GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: Diálogo e conflito**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015[1989].
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos**. Florianópolis: IOESC, 1991.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, Ensino Fundamental e médio: disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.
- SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, [S. I.]: [S. n.], 2014.
- SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 1 - Disposições Gerais**. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021a. 120p.
- SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 2 – Formação Geral Básica**. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021b. 205p.
- SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento**. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021c. 337p.
- SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 4 - Componentes Curriculares Eletivos: Novo Ensino Médio Construindo e Ampliando Saberes**. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021d. 353p.
- SANTA CATARINA. **Formações e Cursos**. Cursos de Formação Continuada. 2021/2022. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/forma%C3%A7%C3%B5es?authuser=0>. Acesso em: 07 jan. 2023.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.
- Enviado em 31/08/2023  
Avaliado em 15/10/2023

## AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DA GRADUAÇÃO À PÓS-GRADUAÇÃO, UMA VISÃO HISTÓRICA

Tales Társis Dantas Vieira<sup>40</sup>

Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra<sup>41</sup>

### Resumo

Este artigo trata do processo de avaliação da educação superior no Brasil, tanto na perspectiva da graduação quanto da pós-graduação, tendo como ponto inicial a realização da primeira avaliação sistemática da educação superior, voltada a todos os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, por volta dos anos 1970. A partir de fontes documentais e bibliográficas apresentam-se as ações realizadas desde a elaboração de uma agenda da política pública de avaliação da educação superior até a criação dos Sistemas de Avaliação nas duas esferas. Compreendendo que, os processos de avaliação da Educação Superior estão em constantes modificações, buscando cada vez mais serem amplos e elucidativos, para que possam refletir a realidade do curso no país.

**Palavras-chave:** Avaliação da Educação Superior; Graduação e Pós-graduação; Brasil.

### Abstract

This article deals with the process of evaluation of higher education in Brazil, both from the perspective of undergraduate and graduate education, having as its starting point the realization of the first systematic evaluation of higher education, aimed at all *stricto sensu* graduate courses, around the 1970s. Based on documentary and bibliographic sources, the actions carried out from the elaboration of a public policy agenda for the evaluation of higher education to the creation of the Evaluation Systems in both spheres are presented. Understanding that, the evaluation processes of Higher Education are in constant modifications, seeking increasingly to be broad and elucidative, so that they can reflect the reality of the course in the country.

**Keywords:** Evaluation of Higher Education; Undergraduate and Graduate; Brazil.

### Introdução

O processo avaliativo da Educação Superior no Brasil, de forma mais organizada e estruturada, ganhou sua primeira experiência em um programa de pós-graduação *stricto sensu* em 1976.

Por meio desta iniciativa, surgiram diversas discussões acerca desta temática e conseqüentemente, uma gama de ideias e linhas de pensamento, entre elas: uma avaliação mais formativa e emancipatória, focada na aprendizagem da instituição, outra linha, com um entendimento diferente era que a avaliação deveria ser centrada no controle externo, isto é, focada nos resultados, no ranqueamento das instituições, dos cursos, ou seja, focada no ponto de vista da regulação.

Este trabalho conta como questão norteadora a avaliação da educação superior, da graduação e pós-graduação, entendidas como um processo histórico amplo e que vem evoluindo ao longo de décadas, cada um em sua esfera, e tem como objetivo discutir processo de construção de concepções e modelos de avaliação da educação superior no Brasil. Portanto, a metodologia adotada na pesquisa é de caráter descritivo, com enfoque qualitativo, amparada por uma análise documental, desde as suas

---

<sup>40</sup> Mestre em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação do Ensino Superior – PPGAES/UFPB. Servidor técnico administrativo da UFPB.

<sup>41</sup> Pós-Doutora pela Universidade do Porto – Portugal. Doutora em Educação (UFPB) Professora Associada IV do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Professora dos quadros permanentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (PPGAES) da UFPB. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

primeiras avaliações, até a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), para a graduação como o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) na pós-graduação.

## **Metodologia**

A construção desta pesquisa foi realizada mediante um levantamento detalhado de referenciais teóricos para dar esclarecimento quanto a realidade do processo avaliativo da Educação Superior - da graduação à pós-graduação - no Brasil e para responder ao nosso objetivo quanto a discussão do processo de construção de concepções e modelos de avaliação da educação superior brasileira. Para Lakatos e Marconi (2003), compreender algo deve estar além da aquisição dos dados, é necessário que o cientista os interprete, tendo capacidade de revelar seu verdadeiro significado e as amplas deduções que podem haver.

Do ponto de vista da natureza desta pesquisa, se utilizou uma abordagem de cunho qualitativo tendo sido trabalhado por meio da obtenção dos dados, buscando seu significado quanto ao objeto da pesquisa. Para Gil (2002) as informações da realidade são importantes tendo como material obtido nessas pesquisas, a descrição de pessoas, situações, acontecimentos, fotografias, desenhos, documentos, etc.

Dessa maneira, este presente estudo apresenta em relação ao seu objetivo, quanto aos procedimentos metodológicos, uma pesquisa descritiva exploratória a partir da descrição das informações coletadas sobre o histórico da política pública de avaliação da educação superior no Brasil, sua origem e evolução de acordo com o contexto histórico experimentado no decorrer dos anos e a busca pela qualidade das instituições acadêmicas.

Estudos exploratório-descritivos combinados são estudos exploratórios que têm por objetivo descrever completamente determinado fenômeno, como, por exemplo, o estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas (LAKATOS E MARCONI, 2003, p 188).

Nesse sentido, quanto a técnica de coleta de dados, a investigação teve como fonte a pesquisa bibliográfica e documental onde foi realizado um levantamento da trajetória do Sistema Nacional de Avaliação Brasileiro, como também das cinco etapas da história da educação superior brasileira, por meio dos Planos Nacionais de Pós-graduação. Tendo fundamentado o estudo em materiais publicados e disponíveis pela internet, entre os quais: publicações em periódicos e artigos científicos, dissertações e teses de doutorado, como também obtemos quanto as principais fontes de pesquisa, documentos em meio eletrônico obtidos nos sítios da Capes e CNPq, documentos referentes aos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) e evolução do Sistema Nacional de Avaliação.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002, p. 45).

Após análise do levantamento bibliográfico e documental com interpretação de dados do material coletado, tomamos conhecimento dos processos de Avaliação da Educação Superior no Brasil, a importância da pós-graduação, sua evolução, com foco na avaliação da educação superior e o atendimento às demandas político e econômico do Brasil.

## Referencial Teórico

Avaliar parece ser um processo natural ao ser humano. Avaliamos constantemente quer para fazer escolhas ou depois para saber se fizemos as melhores escolhas.

Para Belloni, (2003, p.14), “avaliar é uma ação corriqueira e espontânea realizada por qualquer indivíduo acerca de qualquer atividade humana; é, assim, um instrumento fundamental para conhecer, compreender, aperfeiçoar e orientar as ações de indivíduos ou grupos”.

Casali (2015, p.22) considera que avaliar, de modo geral, é: saber situar, cotidianamente, numa certa ordem hierárquica, o valor de algo enquanto meio (mediação) para a realização da vida do(s) sujeito(s) em questão, no contexto da vida social, dos valores culturais e, no limite, dos valores universais.

Segundo Cunha (2007), desde o início dos anos 80, recomenda-se considerar a expansão do escopo do modelo de avaliação ensino superior e cursos universitários nacionais, pública e privadas.

Em relação à graduação, o primeiro documento oficial dedicado à avaliação do ensino superior no Brasil começou em 1983. Uma avaliação da reforma universitária - PARU – com base no relatório de Avaliação Institucional preparado pelos Andes em 1982 foi enviado ao Conselho Federal de Educação (CFE), estabelecido com o apoio da Capes e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico Social (POLIDORI *et al.*, 2006).

Os fatos mencionados indicam as funções e conceitos que devem ser usados para desenvolver um modelo de avaliação, uma abordagem sistemática a ser implementada no Brasil. Tendo em vista a existência, ao menos, de duas tendências principais que tornaram mais apartantes. Uma trata-se de um pensamento atual baseia-se no ideário de avaliação formativa emancipatória para promover também, a aprendizagem institucional, para muito, um ideário.

Em contra partida, o outro modelo de avaliação se concentra no controle externo, nos resultados, na regulamentação, em ranquear as instituições e cursos, ou seja, uma proposta de avaliação mais competitiva, não voltada diretamente para a qualidade, mas para a competição e punição. Em suma, vale destacar que as duas tendências tiveram influências sobre o processo avaliativo.

Baseado nestas experiências e ideário sobre as políticas públicas de avaliação de toda a educação superior, surgiram uma série de programas, mesmo que de forma isolada e sem muita sistematização, mas que contribuirão para o sistema de avaliação em vigor.

Em março de 1985 foi instituída, pelo Decreto nº 91.177, a Comissão Nacional que ponderou, entre outros fatores, “a necessidade de avaliar-se a universidade brasileira, no que se relaciona ao exercício de suas funções tradicionais e à adequada preparação para enfrentar os desafios das próximas décadas”.

Em novembro de 1985, com o término do prazo definido pelo Decreto nº 91.177/1985 a Comissão Nacional entregou o relatório e em fevereiro de 1986, foi criado o Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES) que “com base naquele relatório e em contribuições enviadas por associações e pessoas individuais, o GERES elaborou um anteprojeto de lei de reformulação voltado apenas para as IES federais” (CUNHA, 1997, p. 25).

Já no ano de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, foi incorporada a previsão legal para se avaliar a educação, quando no art. 209 se estabeleceu que “o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: [...] autorização e avaliação de qualidade pelo poder público” (BRASIL, 1988, p 124).

Por meio da portaria n. 249, de 18 de março de 1996, foi estabelecido do Exame Nacional de Curso (ENC) pelo qual se pretendia avaliar a qualidade do ensino de graduação mediante a verificação do desempenho dos estudantes.

E, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 incumbiu a União em seu art. 9º, VI, de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1996, p. 4).

Desta feita o ENC “foi um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem”. (BRASIL, 2015).

Segundo Ghiraldelli Júnior (2009), o Provão, como era chamado o ENC, foi criado para ser um mecanismo de avaliação do ensino superior, junto com o Paiub, e possuía a intenção de promover o ranqueamento das IES.

Em abril de 2003 o então Secretário da Educação Superior instituiu, pela Portaria nº 11/2003, complementada e retificada pela Portaria nº 19/2003, a Comissão Especial (CEA) que, sob a presidência do professor da Unicamp José Dias Sobrinho, tinha a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da educação superior e elaborar a revisão crítica de seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados, devendo apresentar o relatório final no prazo de 120 (arts. 1º, 2º e 5º, Portaria nº 11/2003) (BRASIL, 2003, p. 1).

A Comissão Especial apresentou, em agosto de 2003, o relatório com a proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BRASIL, 2003), que em abril de 2004 foi instituído, por meio da Lei 10.861/2004 (BRASIL, 2004).

Criado pela Lei 10.861/2004, com o objetivo de com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2004) o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior foi concebido em consonância com a proposta de uma avaliação global e participativa.

O surgimento da pós-graduação no Brasil foi marcado, segundo Balbachevsky (2005), por pouco impacto no sistema de ensino superior nacional e sua origem se deu nos anos de 1930, durante a criação das primeiras universidades no país, com a chegada ao território nacional de alguns professores estrangeiros que estabeleceram um modelo catedrático e informal de educação tendo como propósito a elaboração de teses estabelecidas pela autoridade acadêmica do professor. Em 1965, foi criado o Parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação (CFE), conhecido como parecer Sucupira, reconhecendo e regulamentando o início do formado institucional da pós-graduação do Brasil, dando a mesma a finalidade de oferecer a continuidade do ensino e o aprimoramento do conhecimento (CAPES, 2020).

Segundo Neto e Castro (2012), com a necessidade de se organizar a pós-graduação, evidencia-se a criação em 1951 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituída fundação em 1992, tendo como objetivo auxiliar o MEC no atendimento à demanda de profissionais, no desenvolvimento da qualificação de recursos humanos e dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Entre as suas funções, podem ser elencadas: a elaboração da proposta do Plano Nacional de Pós-Graduação, o acompanhamento, a coordenação e a sua respectiva execução; a elaboração de planos de atuação setoriais ou regionais; a promoção de estudos e avaliações do desenvolvimento científico e tecnológico nacional; a manutenção do intercâmbio e o contato com outros órgãos da administração pública, ou entidades privadas nacionais e internacionais (NETO e CASTRO; 2012 p. 347).

Surge a Reforma Educacional do Ensino Superior em 1968, onde a pós-graduação continuou a ser institucionalizada adquirindo características e se adaptando as novas legislações, obtendo no início dos anos 1970, status de qualidade e desenvolvimento acompanhando o mercantilismo instalado no país, onde a pós-graduação se torna importante para o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil (BALBACHEVSKY, 2005).

Em 1975, com a ampliação da pós-graduação e a necessidade de um melhor acompanhamento, a Capes elabora os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) com o objetivo de nortear as atividades e promover a avaliação. (NETO E CASTRO, 2012)

Se faz importante e instigante, observamos a evolução histórica da pós-graduação brasileira e as principais questões colocadas e analisadas pelos planos anteriores:

O primeiro PNPG (1975-1979), elaborado durante a situação vivenciada no país do regime militar, partiu da constatação de que o processo de ampliação da pós-graduação havia sido até então em parte ocorrida espontânea e tumultuosamente, sendo pressionada pelas situações vivenciadas naquele contexto. Porém essa expansão deveria tornar-se objeto de planejamento do Estado, que considerava a pós-graduação como parte do sistema de planejamento estatal brasileiro, e este, por sua vez, do sistema educacional. (CAPES, 2010)

Para Neto e Castro (2012), o Estado entendia que a educação era a resposta para a modernização do país, tendo a pós-graduação responsabilidade pela formação qualificada e desejada pelo governo para o desenvolvimento do Brasil. Definido de acordo com a constatação das demandas observadas: formação de equipe científica e encaminhamento; e execução dos projetos de pesquisa, assessoramento do sistema produtivo e o setor público. Sendo indicados para o atendimento e resolutividade dessas demandas respectivamente o MEC e outros órgãos governamentais (BRASIL, 2010).

Em função desse diagnóstico, as principais diretrizes foram: 1 - institucionalizar o sistema nacional de pós-graduação, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades, com financiamento estável; 2 - elevar os padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos; 3 - planejar a expansão do SNPG, tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões (BRASIL a, 2010, p.25). Para execução destas metas, foram propostos três programas: um para concessão de bolsas para alunos de tempo integral; outro para extensão do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD); e um programa para admissão de docentes, de forma regular e programada, pelas instituições universitárias. Além da capacitação de docentes e da integração da pós-graduação, observou-se também, no primeiro PNPG, a importância dada às ciências básicas e à necessidade de se evitar disparidades regionais (BRASIL, 2010, p. 26).



O primeiro PNPG trouxe como principal finalidade, o estímulo a formação de docentes em nível superior, preenchendo a deficiência que as universidades brasileiras possuíam, pois anteriormente a essa data era limitada a formação destes ou só poderiam ser realizados em instituições estrangeiras. Sendo assim, houve um enfrentamento no sentido de correção das fragilidades da educação, como também uma amplitude quanto a institucionalização da pós-graduação, integrando-a ao sistema universitário. (NETO e CASTRO, 2012)

Quanto a análise do segundo PNPG (1982-1985), observa-se que seu objetivo central se manteve quanto à formação de recursos humanos qualificados para as atividades da academia científica, de pesquisa e técnicas visando ao atendimento dos setores público e privado. Entretanto o destaque de suas diretrizes reincidiu pela qualidade do ensino superior, com ênfase na pós-graduação, procurando a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação, que já existia desde 1976 com a participação da comunidade científica (BRASIL, 2010, p. 26).

Sobre a qualidade do ensino superior e da pós-graduação, ocorreu uma discussão “baseada no princípio da eficiência e na confiabilidade dos sistemas de informação e avaliação do desempenho dos programas de pós-graduação”. (NETO e CASTRO, 2012, p. 348) Fazendo surgir a necessidade de regulação e avaliação da pós-graduação, tornando partir desta data, uma das funções principais da Capes.

O terceiro PNPG (1986-1989), foi elaborado no período do primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, onde era almejado conquistar a autonomia nacional. Ocorrendo análise e aprovação da reserva de mercado para a informática, tendo sido formulado a ideia de empresa nacional durante o período de criação da Constituinte. Em relação a pós-graduação, enfatizou-se a formação de recursos humanos para se chegar a uma independência brasileira a nível científico, econômico e tecnológico. Dentro dessa perspectiva, a ênfase principal desse plano estava no desenvolvimento da pesquisa pela universidade e a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia (BRASIL, 2010, p. 26).

Pode se destacar ainda, a necessidade da institucionalização e ampliação das atividades de pesquisa como elemento indissociável para a pós-graduação ao sistema nacional de ciência e tecnologia, como também a preocupação em manter a integração entre ciência, tecnologia e setor produtivo. Também levou em consideração a atenção de investir formação e recursos humanos para a universidade da Amazônia, levando em consideração a capacitação de docentes, desenvolvimento de pesquisas, atendimentos a prioridades regionais e flexibilização do modelo da pós-graduação.

Estabeleceu a universidade como ambiente privilegiado para a produção de conhecimento, enfatizando o seu papel no desenvolvimento nacional. Os objetivos do terceiro PNPG foram: a consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; a institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da pós-graduação e; a integração com o setor produtivo (BRASIL, 2010, p. 27).

O terceiro PNPG encaminhou medidas específicas para a institucionalização da pesquisa como: verbas específicas para a pesquisa e a pós, destacados nos orçamentos das universidades; reestruturação da carreira docente valorizando as produções; planejamento e ampliação dos quadros universitários; oficialização das atividades sabáticas; o incentivo ao pós-doutorado; atualização das bibliotecas e das informações científicas e de laboratórios (BRASIL, 2010).

Em 1996, com a forte presença do neoliberalismo no Brasil, surgiu a necessidade de formular um novo PNPG. Sendo assim, a Capes organizou um Seminário Nacional intitulado “Discussão da Pós-Graduação Brasileira”, seria o primeiro a ser debatido entre a comunidade, com a presença na abertura com Ministro da Educação à época e pelo Presidente da Capes. Ainda com a participação

de pró-reitores, representantes da comunidade acadêmica e da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), bem como representantes de órgãos públicos e de agências de fomento.

Os debates foram encerrados em 1998, o documento final não se configurou como PNPG, devido a sérias restrições orçamentárias e falta de articulação entre agências de fomento nacionais (NOBRE E FREITAS, 2012). No entanto, várias recomendações que auxiliaram as discussões no seminário, foram aplicadas pela Diretoria da Capes, como: expansão do Sistema Nacional de Avaliação de Pós-Graduação (SNPG), diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional dos cursos de pós-graduação (CAPES, 2010, p. 28).

O quarto PNPG (2005-2010), influenciado com discursos de globalização, caracterizou-se por adotar o princípio de estratégias das atividades de pós-graduação em associação a setores de desenvolvimento socioeconômico-cultural da sociedade brasileira, pois representa um fator indispensável para a formação de capital humano altamente qualificado e crescimento científico-tecnológico nacional. Segundo o PNPG (BRASIL, 2004), cabe à pós-graduação a tarefa de produzir profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país. Ainda define uma constante mobilização acadêmica, incentiva processo integrativo frequente com a comunidade científica internacional por meio da Capes e o CNPq, preservar e aprimorar conquistas feitas pelo sistema nacional de pós-graduação e ampliar a quantidade de pós-graduandos, principalmente na área de ciência e tecnologia, bem como no setor privado. (NETO e CASTRO, 2012)

Em vigência atualmente, o quinto PNPG (2011-2020) destaca um favorecimento à integração entre pós-graduação e setor empresarial com a sociedade. Conforme aponta Neto e Castro (2012), comparado ao anterior, este assume uma visão sistêmica em seus diagnósticos, que deveria criar um conjunto de programas e ações governamentais de políticas públicas. O plano contém cinco eixos: 1) expansão do SNPG; qualidade, quebra da endogenia e atenção a relação das assimetrias; 2) criação de uma nova Agenda Nacional de Pesquisa (ANP) e sua associação com a pós-graduação; 3) aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do Sistema de Ciência, Tecnologia e Informação; 4) a multi e a interdisciplinaridade da pós-graduação e temas relevantes de pesquisa; 4) apoio a Educação Básica e especialmente Ensino Médio; além da ênfase na internacionalização.

Os PNPGs são constituídos de orientações voltadas para a melhoria de produção de conhecimento, elemento fundamental para inserção do país em um mundo globalizado. Importante frisar que, essas orientações são pautadas em posicionamentos políticos e refletem os governos vigentes em cada época.

Embora o Sistema de Avaliação tenha sido implantado em 1976, foi na década de 1990, por meio da Reforma Administrativa do Estado, que se objetivou ter maior eficiência, transparência, qualidade e eficácia. Nesta década, foram aderidas, pela gestão pública, práticas da gestão privada, e as avaliações ganharam maior ênfase, sendo consideradas como instrumento ainda mais importantes, enfoque no gerencialismo. Em 1995, com a reformulação da avaliação da Pós-Graduação pela Capes, ficou evidente esse caráter regulatório, objetivando elevar a pesquisa nacional ao âmbito internacional. (GUEDES, 2020).

Os objetivos do SNPG, segundo o site da CAPES, são a certificação da qualidade da Pós-Graduação Brasileira *strictu sensu*, e identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG, para nortear ações de criação e expansão de PPG no território nacional; o aprimoramento dos PPG diante das avaliações, das quais os pareceres funcionam como uma ferramenta de análise dos pontos avaliados, mostrando em quais pontos do Programa são necessários aperfeiçoamentos; e ainda em relação aos recursos humanos, também contribuiu diante das exigências da avaliação, o estímulo ao aumento da produtividade da pesquisa.

Nobre e Freitas (2017) apontam a importância do SNPG, comandada pela Capes e CNPq juntamente a outras agências de fomento e que o CNPq, elaborou a Plataforma Lattes, que é um banco de dados que integra em um único sistema as bases de dados de currículo, de grupos e instituições de pesquisas, possuindo informações eficazes para o planejamento e gestão do sistema nacional de Ciência e Tecnologia.

O Sistema de Avaliações, após reformulação em 1998, passou a exigir uma maior produção dos docentes, uma vez que um dos critérios avaliativos era a distribuição de publicação entre docentes, sob ameaça do programa ter conceito rebaixado ou descredenciado do SNPG.

Importante destacar que, as avaliações estão em constante aperfeiçoamento, acompanhando mudanças que ocorrem ao longo dos anos. Inicialmente as avaliações eram anuais, em 1984 passou a ser bienal, compreendendo 1983-1984 (GUEDES, 2020). Em 1998 passou a ser trienal e posteriormente, quadrienal, sendo o primeiro quadriênio do período 2013-2016. Ainda em 1998, o sistema padronizado do modelo de avaliação, com parâmetro de qualidade, foi implantado da forma como é adotado até os dias atuais.

A partir de 1999, devido à crescente complexidade e à expansão da PG brasileira, deu-se continuidade ao plano de reformulação do sistema avaliativo com cumprimento das iniciativas previstas, de acordo com as diretrizes estabelecidas em 1998 e constante aperfeiçoamento do SNPG. Ainda se estabeleceu a divisão das áreas de conhecimento: mesmos quesitos a serem avaliados, mas com pesos distintos para atender as especificidades de cada área.

Já na vigência do governo Lula em 2005, a partir da Portaria 099/2015, os dados estatísticos sobre a titulação de pós-graduação stricto sensu passaram a ser divulgados no site da CAPES. No ano de 2011 a portaria 193/2011: modificações foram feitas para apresentação e avaliação das propostas de cursos novos de mestrado e doutorado. No ano de 2012 é expedida a Portaria 01/2012, regulamentando a atuação nos Programas e cursos de pós-graduação das diferentes categorias de docente e a Portaria 120/2012, definindo que é de competência da Diretoria de Avaliação a decisão final a respeito do enquadramento, com área básica e área de avaliação, de propostas de novos cursos ou pleitos de mudança de área básica e área de avaliação de Programas de pós-graduação. Em 2015, a classificação de periódicos começa a ser realizada no módulo Qualis da Plataforma Sucupira. (GUEDES, 2020)

No ano de 2019, foi realizado, por meio da CAPES, o Seminário de Meio-Termo, com o objetivo de promover a integração dos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação (PPG) da Área de Ensino, ainda debater questões referentes à revisão do Documento de Área; discutir a avaliação dos PPG da Área; apresentar sugestões para as Fichas de Avaliação; discutir indicadores e estabelecer uma cultura de avaliação mais qualitativa (CAPES, 2019).

Ainda segundo a CAPES (2019), o Seminário é uma avaliação intermediária e fornecerá diagnóstico da qualidade de cada área, abordando perspectivas para os anos subsequentes. É ainda uma etapa preparatória para a Avaliação Quadrienal de 2021. Sendo assim, várias questões norteadoras foram levantadas para a avaliação da Pós-Graduação, dentre elas, fichas utilizadas como base para o processo avaliativo, em conformidade com cada área de ensino e modalidade. Obtendo-se, assim, um entendimento positivo gerado nos grupos de trabalho (GTs) realizados de acordo com cada modalidade (acadêmico, profissional e em rede) e cada área de ensino. Importante destacar que, as mudanças no Qualis Periódicos foram baseadas em critérios de avaliação mais equilibrados entre as diferentes áreas do conhecimento, visando, também o processo de internacionalização.

O SNPG vem se consolidando no Brasil, por meio dessas mudanças, fazendo com que os PPGs busquem atingir os quesitos avaliados pela CAPES e possam chegar ao nível compatível com a demanda e exigência internacional.

### Considerações Finais

Com base no exposto, é possível inferir que, a partir dos primeiros processos de avaliação até hoje, os conceitos e práticas de Avaliação da Educação Superior do Brasil passam por profundas mudanças.

De um cenário sem grande repercussão e processos isolados para um sistema mais amplo e focados em diversos atores que podem ser analisados de forma separada ao mesmo tempo que se complementam e formam o que conhecemos hoje como: o Sinaes, que por outro lado tem constantemente buscado reformular a suas práticas para contribuir com a qualidade das instituições, independente se voltado para avaliação institucional, de curso ou desempenho do aluno, para a graduação e o Sistema Nacional de Avaliação da Pós-Graduação (SNPG), orientando todo o processo avaliativo da pós-graduação.

Os sistemas de avaliação destacados, estão em periodicamente se reinventando e trazendo discussões, dentro de suas áreas, com o intuito de promover processo avaliativo cada vez mais amplo, justo e elucidativos, para que possam refletir a realidade da qualidade da educação superior no país.

### Referências

- BALBACHEVSKY, Elizabeth. **A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida**. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Editores). Os Desafios da Educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. Pág. 275- 304. Disponível em: [https://portais.ufg.br/up/67/o/Pos-Graduacao\\_Brasil\\_2.pdf](https://portais.ufg.br/up/67/o/Pos-Graduacao_Brasil_2.pdf). Acesso em: 11 ago. 2019.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. P 124.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 07 ago. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES) e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)>. Acesso em: 06 ago. 2019.
- BRASIL. INEP. CONAES. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação**. Brasília; Inep, 2015. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2015/instrumento\\_avaliacao\\_cursos\\_graduacao\\_presencial\\_distancia.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_avaliacao_cursos_graduacao_presencial_distancia.pdf)>. Acesso em: 03 ago. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Antecedentes: os planos anteriores. In: **Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG 2011-2020** – Brasília, DF: Capes, 2010. v. 1. p. 16-38. ISBN – 978-85-88468-15-3
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior**. – Brasília, DF: CAPEF, 2010. 2 v.: il.; 28 cm. ISBN 13.2.1. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: 17 de ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2.051**, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília, DF, 2004b Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/documentos-e-legislacao16>>. 03 ago. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Relatório de Avaliação de Curso de Graduação em Gastronomia, da Universidade Federal da Paraíba**. 2017. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cpa/contents/relatorios>>. Acesso em: 03 ago. 2019.
- BRASIL. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES**: avaliação in loco: referenciais no âmbito do SINAES. Brasília, DF: INEP, v. 5, 2015d. Disponível

- em:<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/SINAES+-+Sistema+Nacional+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+Vol+5/ee07ce50-a60f-4614-9aac-01bfe168df5f?version=1.2>>. 03 ago. 2019.
- CAPES. **Seminário de meio-termo, 2019**. Disponível em [https://www.capes.gov.br/36-noticias/9768-seminario-de-meio-termo-teve-inicio-nesta-segunda#:~:text=O%20Semin%C3%A1rio%20de%20Meio%2DTermo,P%C3%B3s%2DGradua%C3%A7%C3%A3o%20\(PPGs\).&text=A%20CAPES%20fornece%20um%20painel,p%C3%B3s%2Dgradua%C3%A7%C3%A3o%20como%20um%20todo](https://www.capes.gov.br/36-noticias/9768-seminario-de-meio-termo-teve-inicio-nesta-segunda#:~:text=O%20Semin%C3%A1rio%20de%20Meio%2DTermo,P%C3%B3s%2DGradua%C3%A7%C3%A3o%20(PPGs).&text=A%20CAPES%20fornece%20um%20painel,p%C3%B3s%2Dgradua%C3%A7%C3%A3o%20como%20um%20todo). Acesso 06 ago. 2020.
- CAPES. Sobre Avaliação, 2020. CES/MEC – **Parecer no 977/65** C. E. Su, aprovado em 3-12-65, 1965. Disponível em: ([http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalha\\_idAtoAdmElastic=314#anchor](http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalha_idAtoAdmElastic=314#anchor)). Acesso em 14 jun. 2020.
- BELLONI, Isaura. **Avaliação Institucional**: um instrumento de democratização da educação. In: Linhas Críticas, Brasília, v.5, n.9, p. 31-58, 1999. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/issue/view/725>>. Acesso em 03 ago. 2019.
- CASALI, A. Ética como fundamento crítico da educação humanizadora. In: Dalla Costa, A.A.; Zaro, J.; Silva, J.C. (Org.). **Educação humanizadora e os desafios na sociedade pós-moderna**. Santa Maria: Biblios, 2015. p.27-55.
- CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 151-204
- CUNHA, Luiz Antônio. **Nova Reforma do Ensino Superior**: a lógica Reconstruída. Cad. Pesq. Rio de Janeiro, N.101, p.20-49, 1997.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**: da colônia ao governo Lula. Barueri: Manole, 2009.
- GUEDES, Roseli Agapito da Silva. **A gestão do conhecimento como ferramenta potencializadora do Programa de Pós-Graduação em Matemática da Universidade Federal da Paraíba**. Dissertação. João Pessoa, 2020. 274f.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- INEP. **SINAES**: Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior. Brasília, INEP, 2003. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/261>> Acesso em: 04 ago. 2019.
- LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.
- NETO, A.C.; CASTRO, A.M.D.A. A expansão da pós-graduação em cenários de globalização: recortes da situação brasileira. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 339-362, mai./ago. 2013
- NOBRE, L.N.; FREITAS, R. R.. **A Evolução da Pós-Graduação no Brasil**: Histórico, políticas e avaliação. *Brazilian Journal of Production Engineering* (BJPE).3 (2): 18-30. ISSN: 2447-5580. São Mateus, vol. 3, nº 2, p. 18-30.(2017). Editora CEUNES/DETEC. Disponível em: [http://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/v3n2\\_3/pdf](http://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/v3n2_3/pdf). Acesso em: 17 ago. 2020.
- POLIDORI, Marília Morosini et al. **Sinaes**: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, 2006, p. 425-436.
- Enviado em 31/08/2023  
Avaliado em 15/10/2023

## REFLEXÕES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Vanessa Pereira Costa<sup>42</sup>

Jair José Maldane<sup>43</sup>

Marcelo Rythowem<sup>44</sup>

Rivadavia Porto Cavalcante<sup>45</sup>

### Resumo

Esta pesquisa objetivou apresentar as principais modificações propostas para o Ensino Médio conforme as previsões da Lei nº 13.415/2017, bem como reflete acerca das críticas a respeito da referida norma, considerando o cenário polêmico em que se deu a sua aprovação. Para tanto realizou-se estudo bibliográfico contendo as considerações dos autores Silva e Scheibe (2017); Leão (2018); Frigotto (2021); Ostermann e Santos (2021); Ferreti e Silva (2017); Frigotto (2021) e Saviani (2020). Obteve-se que a reforma do Ensino Médio busca uma flexibilização dessa etapa de formação acenando para a educação propedêutica de modo a atender as necessidades do mercado e aos propósitos mercantilistas benéficos ao neoliberalismo que, conseqüentemente distancia o indivíduo de uma formação humanística, crítica e reflexiva.

**Palavras-chaves:** reforma do ensino médio; neoliberalismo; educação progressista.

### Abstract

This research aimed to present the main changes proposed for High School in accordance with the provisions of Law No. 13,415/2017, as well as reflecting on the criticisms regarding said standard, considering the controversial scenario in which its approval took place. To this end, a bibliographic study was carried out containing the considerations of the authors Silva and Scheibe (2017); Leão (2018); Frigotto (2021); Ostermann and Santos (2021); Ferreti and Silva (2017); Frigotto (2021) and Saviani (2020). It was found that the reform of High School seeks to make this stage of training more flexible, encouraging propaedeutic education in order to meet the needs of the market and mercantilist purposes beneficial to neoliberalism, which consequently distances the individual with a humanistic, critical and reflective background.

**Keywords:** secondary education reform; neoliberalism; progressive education

---

<sup>42</sup> Professora efetiva da Rede Municipal de Araguatins-TO, lotada na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Araguatins. Colaboradora do TJ-TO por meio do GGEM como Pedagoga. Conciliadora no CEJUSC, Fórum Comarca Araguatins-TO. Advogada vinculada à Subseção Araguatins-To. Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFTO.

<sup>43</sup> Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília. Professor EBITT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - Campus São Carlos. Docente no Ensino Médio Integrado, Proeja, cursos superiores e no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. Líder do grupo de Pesquisa Práxis: Trabalho, Educação e Sociedade. Membro do Conselho Editorial do IFSC.

<sup>44</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins Campus Palmas.

<sup>45</sup> Doutor em Linguística e Práticas Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB). Estágio de Doutorado Sanduiche (PDSE/CAPEs) - Boursier d'excellence - pela Universidade de Genebra (UNIGE), Suíça. Pesquisador de práticas sociais da língua(gem) e dos gêneros discursivos que as representam, com ênfase em Linguística Aplicada e Políticas Linguísticas no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Docente e Tradutor (Inglês/Francês) com experiência em gestão de projetos para cooperação e parcerias internacionais. Líder do Grupo de Estudos em Língua(gem), Interação e Representações nas Práticas Formativas (GELPRAC/IFTO), Membro do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/UFPB) e do Núcleo de Estudos de Políticas e Educação Linguística (NEPEL/UFPB) cadastrados no CNPq.

## Introdução

A reforma do ensino médio buscou atualizar o currículo e as metodologias de ensino para torná-lo, conforme seus proponentes, mais adequado às demandas e desafios do mundo contemporâneo.

A mesma foi aprovada em 2016, mas a formalização das discussões torno do assunto se iniciaram em através do PL 6.840/13, Corti (2019) destaca entre as propostas desse dispositivo a jornada de tempo integral para o ensino médio, organização do currículo por áreas do conhecimento, universalização do ensino médio em 20 anos, ampliação da carga horária para o período noturno, opção para formação com foco em uma área do conhecimento, proibição do ensino médio noturno para menores de 18 anos, entre outras que geraram diversas críticas por parte de especialistas em educação, estudantes, professores e movimentos sociais.

Ante o exposto, o presente artigo disserta acerca das principais mudanças propostas para o Ensino Médio decorrentes da aprovação da Lei 13.415/2017. Objetivou-se apresentar tais modificações junto as críticas e considerações dos autores Silva e Scheibe (2017); Leão (2018); Frigotto (2021); Ostermann e Santos (2021); Ferreti e Silva (2017); Frigotto (2021) e Saviani (2020).

Portanto, esta pesquisa consiste em um estudo de revisão bibliográfica por meio da análise de artigos produzidos no período de 2017 a 2021, o que permitiu obter as principais reflexões que foram levantadas acerca do tema desde o ano da edição da norma até os dias atuais, em que se vive a fase de implementação do Novo Ensino Médio.

Esta abordagem é fundamental à medida que se considera a educação como um direito fundamental e objeto de ampla discussão e participação da sociedade, para que as mudanças propostas possam ser implementadas de forma justa e inclusiva.

## A reforma do ensino médio

Ao final do ano de 2016, após a crise política iniciada no governo Dilma que culminou no *impeachment* da mesma, sob o novo governo de Michel Temer foi apresentada a Medida Provisória nº 746/2016. Segundo Ferreti e Silva (2017) o processo foi conturbado e obscuro, passando a ser considerado um golpe. A MP previa em caráter, emergencial, a reforma do Ensino Médio, em razão da “crise” ora vivenciada por essa etapa da educação nacional.

Apesar das críticas e movimentações no sentido de modificar a proposta, a lei 13.415/2017 foi sancionada, para Saviani, o governo ignorou as ilações aduzidas:

Ignora as críticas e lança uma agressiva campanha publicitária com muitas inserções diárias nos meios de comunicação tentando iludir a população ao passar a ideia de que se trata de uma reforma baseada em amplo diálogo e que conta com o apoio de 72% dos estudantes do Ensino Médio (SAVIANI, 2020, p. 12).

Para Leão (2018) o discurso sobre a crise do ensino médio é eivado de visões taxativas acerca dos problemas vivenciados, por exemplo, os baixos índices no IDEB, altos índices de evasão e retenção, alunos indisciplinados, violência, entre outros, nessa perspectiva, o autor questiona acerca da reestruturação de ensino sem a participação dos autores envolvidos, ou seja, o corpo discente e docente.

Sob diferentes avaliações, desde o primeiro momento a proposta foi amplamente questionada por ser considerada “controversa tanto no conteúdo quanto na forma” (CORTI, 2019, p. 02). Silva e Scheibe (2017) teceram críticas quanto a instrumentalidade, considerando que Medida

Provisória se trata de um mecanismo constitucional para questões específicas onde o Poder Executivo dispensa os trâmites comuns exigíveis para elaboração das leis.

Nesse processo, Frigotto (2021) ressalta que a aprovação da MP 746/2016, violou princípios democráticos, pois foi imposta de cima para baixo, sem promover o amplo debate acerca de um tema de maior importância. Corroborando, Ostermann e Santos (2021) afirma que o período do governo Temer foi marcado por políticas de reconfiguração da educação, a exemplo das interrupções de programas, esvaziamento e modificação do Conselho Nacional da Educação, bem como ocorrem alterações no Fórum Nacional da Educação e Conferências Nacionais da Educação, restando a clara configuração de manobras que ameaçaram a democracia ao passo que acenavam para propostas neoliberais.

Nessa esteira de pensamento seguem as análises dos autores Silva e Scheibe (2017); Frigotto (2021); Ostermann e Santos (2021); Ferreti e Silva (2017); Frigotto (2021) e Saviani (2020), em relação às modificações previstas na lei 13.415/2017, e suas características atinentes a educação propedêutica com tendências neoliberais. Primeiramente serão abordadas as alterações para posteriormente discutir as intersecções com o neoliberalismo.

Inicialmente, pontua-se as três mudanças mais significativas trazidas pela reforma, conforme Ferreti e Silva (2017) as categorizam, assim, tem-se modificações na organização curricular, carga horária mínima e forma de financiamento. Os autores ressaltam que, implicitamente, está incluso nos dois últimos aspectos, a intenção em alterar a organização curricular para possibilitar o financiamento de instituições privadas, com provimentos públicos, para oferecer uma parcela da formação.

Detalhando acerca das alterações principais, Silva e Scheibe (2017) destacam que enquanto a MP 736 propôs 1.200 horas para conclusão do Ensino Médio, a Lei 13.415/17 estabeleceu até 1.800 horas, deixando margem para reduzir até abaixo das 1.200 horas. Quanto à parceria com as instituições privadas, objetivam o subsídio para a formação técnica e profissional, além da possibilidade de celebração de convênios visando ofertar o ensino à distância.

A citada carga horária deverá ser cumprida por meio dos cinco itinerários formativos, oferecidos nessa etapa, quatro desses correspondem as áreas de Linguagens e suas tecnologias: voltada para as áreas de língua portuguesa, literatura, línguas estrangeiras, artes, educação física e tecnologias da comunicação e da informação; Matemática e suas tecnologias: voltada para as áreas de matemática, física, química e tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias: voltada para as áreas de biologia, química, física e tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas: voltada para as áreas de história, geografia, sociologia, filosofia e outras ciências humanas e sociais, o quinto itinerário corresponde a formação técnica e profissional: voltado para a formação técnica e profissionalizante em áreas como administração, agricultura, comércio, design, gastronomia, informática, mecânica, turismo, entre outras (OSTERMANN; SANTOS, 2021).

A impossibilidade de mudar de percurso, além de que a escola não se obrigará a ofertar todos os itinerários para a livre escolha dos alunos, torna-se um problema para adolescentes que, nesse momento da vida, ainda estão construindo seus projetos de futuro e, naturalmente, têm muitas dúvidas sobre isso” (LEÃO, 2018, p. 08)

Nessa esteira de pensamento Saviani (2020) afirma que se comete uma falácia pois na fase da adolescência é impossível os jovens terem já definido o seu projeto de vida, vez que a dificuldade em identificar a vocação é observada em faixas etárias maiores, o autor cita como exemplo que é comum a evasão nos cursos de nível superior nos primeiros anos.



Ainda que os itinerários ofertados sejam amplos e abranjam quase todas as áreas de ensino da educação formal e sistematizada, persiste o questionamento quando se considera o fato de não ser possível migrar para outro campo de formação, mesmo sendo permitida a escolha de mais de uma é um percalço para jovens ainda na fase de descoberta do que realmente gostam, para Silva e Scheibe (2017, p. 26) consequência consiste na “negação do direito à formação básica comum e pode resultar no reforço das desigualdades educacionais”.

Outro aspecto importante refere-se a exclusão das disciplinas de filosofia, artes, história e educação física, bem como a possibilidade de a atividade docente ser delegada a qualquer pessoa que detenha “notório saber”.

Ao suprimir disciplinas de formação humanística sob o pretexto de equilibrar a relação entre as ciências humanas e da natureza, prioriza-se, na realidade, conhecimentos instrumentais ao passo que não se tem o básico para a grade de ensino (FRIGOTTO, 2021).

Quanto ao “notório saber”, representa a esfacelamento da docência, ao permitir que pessoas sem a formação apropriada ingressem no ambiente institucional para formar o saber, ainda que limitado às áreas de formação técnica, resulta na precarização do ensino (SILVA; SCHEIBE, 2017).

Evidencia-se em tais alterações um processo de flexibilização da educação pública com a redução de custos para o Estado (CORTI, 2019; LEÃO, 2018). A este respeito Saviani (2020) afirma que se trata de uma “filantropia” visando a demissão do Estado da sua função de garantidor do direito social à educação, passando a concebê-lo como um problema da sociedade, leia-se, professores, alunos, pais e não dos governos.

Leão (2018) ressalta a busca em adequar a oferta do ensino aos interesses do mercado de trabalho, acenando para neoliberalismo tal como está nos moldes atuais.

É importante frisar que o discurso de preparar os jovens para ingressarem no mercado de trabalho no Ensino Médio é recorrente e remoto, para Silva e Scheibe (2017) já na Lei de Diretrizes de Bases Educacionais LDB em 1996, os argumentos para a sua edição estavam voltados para o atendimento das novas necessidades advindas das transformações nos setores de produção de bens e serviços da época. E atualmente, “adquire hegemonia ao ser incorporada na LDB pela necessidade de adequação aos requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial” (SILVA; SCHEIBE 2017, p. 21).

(...) a relação entre mudanças tecnológicas, mudanças no conhecimento e necessidade de transformação na educação escolar ilustra maneira pela qual os propositores desses Parâmetros e Diretrizes recaíram em um determinismo tecnológico que circunscreve uma visão parcial e limitada do papel da escola, pois a restringe à formação para o mercado de trabalho, insere as finalidades da formação humana no quadro restrito da produção econômica, ainda que afirme uma pretensa formação para a cidadania, que se confunde com os anseios de observância à lógica mercantil (Silva e Bernardim, 2014, p. 05)

Em que pese os problemas vivenciados pela educação, buscar soluções para os problemas educacionais pautadas somente nas transformações tecnológicas e de mercado, simplifica o processo de formação pois, não leva em consideração as condições sociais, culturais, políticas e econômicas que influenciam o processo educativo.

Retomando ao tema da flexibilização, Leão (2018) assevera que é um aspecto da manifesta disputa em torno das orientações para o Ensino Médio, tornando esta formação empobrecida e bitolada para atender aos interesses neoliberais. Corroborando, Silva e Scheibe (2017) afirmam que se trata de uma lógica moldada para se encaixar na organização mercantil, conforme seus requisitos e princípios.

A posição neoliberal, mais alinhada às demandas do mercado e que minimiza o papel do Estado frente às políticas públicas de educação, e a posição crítica, que considera a educação como direito de todos a ser assegurado pelo Estado, têm sido, grosso modo, as duas posições em confronto (OSTERMANN; SANTOS, 2021, p. 01).

Inferese-se que no contexto de reforma do ensino médio há uma discussão polarizada, onde um extremo alinha-se aos interesses mercantilistas em prol do capital com fulcro em políticas neoliberais enquanto o outro defende a educação progressista garantida pelo Estado de maneira igualitária e integral em todos os níveis. Essa dicotomia, foi observada por José Carlos Libâneo, segundo o qual, as principais tendências pedagógicas que refletem na educação atual são duas, quais sejam, tendências pedagógicas liberais, relacionadas ao ensino tradicionalista e tecnicista não renovado e as tendências pedagógicas progressistas, as quais englobam o ensino libertário e crítico-social (MARQUES, 2012).

Enquanto a “posição neoliberal concebe a educação enquanto força produtiva, um elemento chave para o desenvolvimento do capitalismo na sua etapa de financeirização (OSTERMANN; SANTOS, 2021, p. 01), a educação progressista, vertente contrária, defende o ensino democrático para sanar desigualdades sociais e promover a formação integral dos estudantes, valorizando a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, estimulando o pensamento crítico e a reflexão sobre a realidade social (LEÃO, 2018; SILVA; SCHEIBE, 2017, OSTERMAN; SANTOS, 2021).

“O capitalismo não morreu, continua sendo um sistema econômico que mantém privilégios, desigualdades, que aumenta os excluídos. Ao menos na nossa parte, não vamos permitir que, nas nossas mãos, crianças e jovens sejam excluídos. Para isso, é preciso nos concretizarmos da importância de dar mais qualidade ao nosso trabalho, de estudar mais e permanentemente, de garantir uma sólida aprendizagem dos conhecimentos por todos os nossos alunos” (LIBANEO, 2001, p. 172).

Considerando o cenário segregacionista e excludente e desigual resultante do capitalismo, Libaneo convoca os educadores a lutarem para que tais tendências não enrijeçam o sistema de ensino e paralise a educação impedindo-a de chegar a todos de maneira justa, igualitária e transformadora.

O mesmo discurso de resistência é defendido por Saviani (2021) e Frigotto (2021). “resulta imprescindível combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais, entre eles o direito a uma educação de qualidade, pública e gratuita, acessível a toda a população” (SAVIANI, 2020, p. 17). Frigotto (2021) afirma que a partir de 2022 deve-se apoiar forças políticas que defendam educação em vez de armas, forças que priorizem a educação, ciência e tecnologia, sendo, portanto, uma atitude ética de todas as frentes democráticas.

## Considerações finais

Este estudo partiu da premissa que a educação é um direito fundamental e, portanto, condição necessária para o indivíduo ter acesso a uma vida digna e ser capaz de autodeterminar-se na sociedade onde está inserido. Sob esse pressuposto, objetivou-se explicar as principais modificações/alterações propostas para o Ensino Médio através da “reforma” com fulcro na Lei 13.415/2017.

Verificou-se a reiteração de um cenário com propostas e ideologias já vivenciadas em períodos remotos, por exemplo, no Regime Militar, onde uma das medidas pautou-se na expansão do ensino técnico e profissionalizante, com o objetivo de formar mão de obra para o desenvolvimento do país, resultando na redução da importância do ensino humanístico e o incentivo à formação de técnicos e profissionais voltados para a indústria. De igual modo, na edição da LDB em 1996, observou-se propostas no sentido de atender as necessidades mercantilistas da época.

A reforma do ensino médio possui a mesma roupagem e essência, busca formar indivíduos limitados ao preparo técnico adequado para o mercado de trabalho, ao passo que precariza o trabalho docente permitindo que se atue institucionalmente sem a exigência de formação compatível; fragiliza o currículo discente, pois promove uma formação excludente em que pese as disciplinas a serem cursadas; reduz a carga horária de disciplinas fundamentais. Vale ressaltar que ao prevê o ensino integral cai em um discurso vazio, pois não há a previsão para a destinação dos recursos necessários a sua implementação.

Assim, os autores ora analisados, defendem a resistência como um meio de buscar a revogação dessa proposta para discuti-la novamente com a ampla participação e apreciação da sociedade civil organizada, sobretudo dos que serão diretamente afetados.

## Referências

- BERNARDIN, Márcio Luiz; DA SILVA, Monica Ribeiro. Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014. **Jornal de políticas educacionais**, v. 8, n. 16, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/40309>> Acesso em 02 mar 2023.
- CORTI, ANA PAULA. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**, v. 35, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/sg3HGWqjwdRD5sk5v3Kc5sb/?format=html&lang=pt>> Acesso em 20 fev 2023.
- FRIGOTTO, G. O “novo ensino médio”: tração à juventude que frequenta a escola pública. Brasil de Fato | Rio de Janeiro (RJ) | 05 de Novembro de 2021. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2021/11/05/analise-o-novo-ensino-medio-traicao-a-juventude-que-frequenta-a-escola-publica>>. Acesso em: 01 fev 2023.
- LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro?. **Educação em revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/5ZBJkFDW3d6pL9KVFcFCQHx/abstract/?lang=pt>> Acesso em 02 mar 2023.
- LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos...Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR 3Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.
- LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <[http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_17/libaneo.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf)> acesso em 24 fev 2023.
- MARQUES, A. A. A pedagogia tecnicista: um breve panorama. **ItinerariusReflectionis**, v. 8, n. 1, 2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/HP/Downloads/admin,+20378-84829-1-PB+\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/admin,+20378-84829-1-PB+(1).pdf)> Acesso em 24 fev 2023.

OSTERMANN, Fernanda; SANTOS, Flavia Rezende Valle dos. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno brasileiro de ensino de física. Florianópolis. Vol. 38, n. 3 (dez. 2021), p. 1381-1387, 2021.**Disponível

em:<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/236760/001137187.pdf?sequence=1>>

acesso em 25 mar 2022.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, 2020. Disponível em:<<http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v45/2177-6059-roteiro-45-e21512.pdf>> Acesso em 02 mar 2023.

SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017.Dsiponível em:<<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/769/721>.>acesso em 26 mar2023.

Enviado em 31/08/2023

Avaliado em 15/10/2023