

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 58

Ano 22

Volume 5 – Educação

Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org.)

2026

2026

2026

2026

Niterói – RJ

Revista Querubim 2026 – Ano 22 nº58 – vol. 5 – Educação – 93p. (fevereiro – 2026)
Rio de Janeiro: Querubim, 2026 – 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	Aline Luana da Silva et al – Processo de participação no projeto político-pedagógico nas perspectivas estratégico-empresarial e emancipatória	04
02	Bruna Aldine Muller e Claudia Maria Petchak – A concepção liberal de educação em John Locke: a formação do <i>gentleman</i>	11
03	Carlos Alexandre do Nascimento et al – O papel da verdade e da moralidade na construção do conhecimento: contribuições filosóficas e implicações educacionais	20
04	Charles dos Santos Almeida – Correção de fluxo: A crise de identidade e o apartheid educacional em uma escola pública do Município de Arapiraca em ano de Ideb	29
05	Cremilda De Oliveira Ramos et al – Educação inclusiva na zona rural: desafios e estratégias no atendimento educacional especializado	41
06	Estela Natalina Mantovani Bertoletti – Entre o eu e o(s) outro(s), a formação de uma professora	50
07	Fabiana Mara Rubini e Ana Paula Pinheiro – Competências digitais e letramentos acadêmicos: impactos das TDIC na leitura, escrita e produção do conhecimento no ensino médio	64
08	Isabel Sousa Lima e Khellen Cristina Pires Correia Soares – Memória, gênero e docência: narrativas pioneiras da Educação Física no Tocantins	69
09	Izabela Viera Alves e Telma Oliveira Soares Velloso – Desafios da docência no Brasil contemporâneo	77
10	Juliana Taliari Trivelato – Para uma educação antirracista: uma proposta de leitura de <i>O amigo do rei</i> , de Ruth Rocha	84

PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NAS PERSPECTIVAS ESTRATÉGICO-EMPRESARIAL E EMANCIPATÓRIA

Aline Luana da Silva¹
Romilsa Dias Guida²
Domingos Pereira da Silva³

Resumo

Esta pesquisa analisou a relação entre a participação social, conforme teorizada por Bordenave (1994) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP), nas perspectivas estratégico-empresarial e emancipatória, destacadas por Veiga (2015). A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentando-se na leitura e interpretação crítica da obra dos referidos autores, bem como em reflexões sobre o contexto social contemporâneo. O estudo demonstra como as formas restritivas e controladas de participação alinham-se à concepção estratégico-empresarial do PPP, a qual prioriza a eficiência, o controle e a padronização, esvaziando o caráter político-pedagógico da escola. Em contraposição, verificamos a articulação entre os graus mais elevados de participação e a perspectiva emancipadora do PPP. Ainda que a primeira perspectiva seja hegemônica na atualidade, a segunda configura-se como fundamento essencial para uma gestão democrática e a construção de um projeto societário humanizante.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico; Participação Democrática; Perspectiva Emancipadora.

Resumen

Esta investigación analiza la relación entre la participación social, según la teoría de Bordenave (1994), y el Proyecto Político-Pedagógico (PPP), desde las perspectivas estratégico-empresarial y emancipadora destacadas por Veiga (2015). La investigación adoptó un enfoque bibliográfico cualitativo, basado en la lectura e interpretación crítica de la obra de los autores mencionados, así como en reflexiones sobre el contexto social contemporáneo. El estudio demuestra cómo las formas restrictivas y controladas de participación se alinean con la concepción estratégico-empresarial del PPP, que prioriza la eficiencia, el control y la estandarización, vaciando el carácter político-pedagógico de la escuela. En contraste, verificamos la articulación entre los mayores niveles de participación y la perspectiva emancipadora del PPP. Si bien la primera perspectiva es hegemónica en la actualidad, la segunda se configura como un fundamento esencial para la gestión democrática y la construcción de un proyecto social humanizador.

Palabras clave: Proyecto Político-Pedagógico; Participación Democrática; Perspectiva Emancipadora.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT/2022), Câmpus de Miracema.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT/2022), Câmpus de Miracema.

³ Professor Adjunto do Curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Miracema, Pós-Doutor em Educação, pela UFT. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Introdução

A construção de uma escola democrática e transformadora representa um dos principais desafios no cenário educacional contemporâneo, especialmente em um contexto marcado por profundas desigualdades sociais, restrições ao exercício da cidadania e crescente burocratização das instituições de ensino. Neste panorama complexo, a participação social e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) manifestam-se como elementos centrais para a redefinição das práticas educativas e da gestão escolar.

A participação, longe de ser uma mera formalidade, configura-se como pilar fundamental da vida democrática, permitindo que os sujeitos educacionais não apenas expressem suas opiniões, mas influenciem e transformem ativamente as estruturas que os impactam, bem como a própria sociedade.

A relevância desta discussão, torna-se evidente ao se observar a predominância de formas restritas e controladas de participação nos espaços educacionais, frequentemente utilizadas como instrumentos de legitimação e controle, em detrimento da utilização da participação como ferramenta original de construção coletiva.

Paralelamente, a implementação do PPP tem sido influenciada por duas lógicas antagônicas: a estratégico-empresarial, que prioriza eficiência, controle e padronização, alinhando-se a interesses mercadológicos; e a emancipadora, que enfatiza a construção coletiva, a autonomia, a criticidade e a transformação social.

Esta pesquisa tem como problema transversal o seguinte questionamento: Como se configura o processo de participação no Projeto Político-Pedagógico, a partir das perspectivas estratégico-empresarial e emancipadora?

Para trilhar na direção deste entendimento, estabelecemos como objetivo geral: compreender o processo de participação no Projeto Político-Pedagógico a partir das perspectivas estratégico-empresarial e emancipatória.

Para tanto, formulamos os seguintes objetivos específicos: Conhecer a concepção de participação proposta por Bordenave (1994); bem como as perspectivas de Projeto Político-Pedagógico em consonância com Veiga (2015); e estabelecer as eventuais relações entre os autores.

A articulação entre as contribuições de Bordenave (1994) sobre participação e Veiga (2015) a respeito do Projeto Político-Pedagógico revelou-se particularmente profícua. De um lado, Bordenave ofereceu fundamentos essenciais para a compreensão crítica da participação como prática educativa e política, propondo uma classificação sistemática que identifica níveis, graus e condicionantes do envolvimento dos sujeitos nos processos decisórios. De outro lado, Veiga propiciou a análise do PPP como elemento central na definição da identidade e intencionalidade educativa da escola, estabelecendo as distinções fundamentais entre as perspectivas estratégico-empresarial e emancipadora.

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho evidenciará que a participação verdadeira (poder de decisão) não é apenas um método, mas um princípio estruturante para a efetivação de um PPP emancipador, capaz de transformar a escola em um espaço de construção coletiva e de transformação social. Na qual a comunidade escolar possa exercer plenamente seu direito de decidir sobre os rumos da educação e construir coletivamente uma prática educativa efetiva, democrática e transformadora.

A escolha deste tema justifica-se pela relevância da discussão sobre o PPP no cenário educacional, marcado pela propagação de políticas públicas fundamentadas em modelos de gestão empresarial, muitas vezes apresentada como expressão da gestão democrática pautada pela eficiência. Entretanto, como alerta Veiga (2015), tais modelos tendem a reduzir a educação a indicadores meramente quantitativos, esvaziando seu caráter político-pedagógico e fragilizando a autonomia das escolas e dos educadores.

Em contrapartida, a perspectiva emancipadora oferece um contraponto fundamental, ao defender a gestão democrática, a participação comunitária e a integração entre teoria e prática. Nesse sentido, analisar criticamente essas duas concepções torna-se essencial na ampliação da compreensão da perspectiva hegemônica na atualidade.

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, voltada para a compreensão dos fenômenos investigados – a participação social e o Projeto Político-Pedagógico (PPP), buscando captar os conceitos, concepções e relações que os permeiam. A pesquisa qualitativa constitui um tipo de investigação que se preocupa mais com a compreensão dos fenômenos sociais do que com sua quantificação.

Segundo Gil (2002), essa abordagem é adequada para estudar significados, crenças e valores presentes nas construções teóricas. Parte do pressuposto de que existe uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto.

A pesquisa caracteriza-se como de delineamento bibliográfico, conforme definido por Lakatos e Marconi (2001, p. 183), abrangendo a bibliografia tornada pública sobre o tema em questão, como livros, artigos, monografias, teses, periódicos, publicações institucionais, entre outros. A revisão bibliográfica centrou-se, principalmente, nas obras de Bordenave (1994), referente à participação, e de Veiga (2015), acerca do Projeto Político-Pedagógico, autores que discutem gestão democrática, educação emancipadora e políticas educacionais.

A metodologia empregada auxiliou no entendimento e interpretação de conceitos acerca da participação e das perspectivas de orientação do PPP, permitindo analisar as interfaces das duas classificações.

Participação e projeto político-pedagógico na construção de uma escola democrática

A intersecção entre as reflexões de Bordenave (1994) sobre participação e de Veiga (2015) sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) revela um eixo fundamental para a compreensão dos desafios e possibilidades da educação contemporânea. Ambos os autores, embora partindo de enfoques próprios, coincidem na crítica às estruturas autoritárias e na defesa de processos educativos democráticos, coletivos e emancipadores. Esta análise busca articular essas duas perspectivas, demonstrando como a participação ativa é condição indispensável para a efetivação de um PPP na perspectiva emancipadora.

Para Bordenave (1994), a participação constitui-se como um elemento central para a democracia e a cidadania, indo além da simples presença ou consulta. O autor define participação como “ter parte real nos processos de decisão e de construção social” (Bordenave, 1994, p. 15), o que implica necessariamente “desenvolver consciência crítica, adquirir poder e assumir responsabilidades nos âmbitos coletivo e institucional” (Bordenave, 1994, p. 16). Nessa concepção, a participação configura-se como uma prática educativa e política, historicamente construída, cujo objetivo é a transformação das relações sociais.

Para operacionalizar esse conceito, Bordenave propõe uma classificação da participação baseada em níveis e graus. Os níveis referem-se à importância das decisões em uma instituição, abrangendo desde a formulação de políticas, definição de objetivos, elaboração de planos, alocação de recursos, administração das operações, execução das ações até a avaliação dos resultados. O autor adverte que a participação autêntica “não deve se restringir à execução, mas envolver o planejamento, discussão e a avaliação” (Bordenave, 1994, p. 28), garantindo um envolvimento integral dos sujeitos.

Já os graus de participação formam uma escala que vai do acesso mínimo ao controle máximo sobre as decisões. No extremo inferior, encontra-se a informação ou reação, onde os participantes somente tomam ciência de decisões já consolidadas. Bordenave (1994) descreve esse grau como aquele em que “os participantes apenas são informados sobre decisões já tomadas” (Bordenave, 1994, p. 31).

Seguem-se a consulta facultativa e a consulta obrigatória, formas ainda limitadas de envolvimento. Nos patamares intermediários, situa-se a elaboração ou recomendação e a cogestão, que implicam compartilhamento relativo de poder. No ponto mais alto da escala, encontram-se a delegação e a autogestão, no grau o grupo assume “total autonomia sobre os processos e recursos” (Bordenave, 1994, p. 35).

Contudo, Bordenave alerta que a participação não é um fenômeno espontâneo ou neutro. Diversos condicionantes influenciam sua efetividade, tais como o tipo de participação (espontânea, voluntária, provocada, imposta e manipulada), o nível de consciência crítica dos envolvidos, a existência de estruturas organizadas (conselhos, grêmios, associações), a qualidade dos fluxos comunicacionais e o respeito à diversidade dos sujeitos.

Na sociedade capitalista, prevalecem formas restritivas e controladas de participação. Bordenave (1994) identifica com frequência a participação imposta, na qual “os indivíduos são obrigados a se envolver em processos sem qualquer influência efetiva sobre os resultados” (Bordenave, 1994, p. 42); a participação manipulada, que se apresenta como “uma falsa escuta, em que há aparência de envolvimento, mas as decisões continuam sob o controle de grupos dominantes” (Bordenave, 1994, p. 42); e a participação concedida, “autorizada de forma controlada pelas instâncias de poder, geralmente com o objetivo de manter a estabilidade social” (Bordenave, 1994, p. 43). Essas formas, esvaziadas de poder real, servem mais para legitimar estruturas hierárquicas do que para promover transformações substantivas.

Este panorama da participação encontra eco direto na análise de Veiga (2015) sobre o Projeto Político-Pedagógico. A autora situa o debate no âmbito do PPP, apresentando duas concepções antagônicas que refletem projetos distintos de sociedade e educação.

A perspectiva estratégico-empresarial concebe o PPP como um instrumento de gestão inspirado em modelos corporativos, marcado pela busca de eficiência, padronização e controle de resultados. Trata-se de uma visão técnico-burocrática que, segundo a autora, “despolitiza o processo educativo e fragiliza a autonomia escolar” (Veiga 2015, p. 46). Nessa lógica, observa-se uma nítida separação entre planejamento e execução, cabendo aos professores tão somente a “operacionalização de decisões externas” (Veiga, 2015, p. 48).

Veiga (2015) analisa a perspectiva estratégico-empresarial e destaca quatro grandes separações: a cisão entre pensamento e ação; o estratégico separado do operacional; os pensadores separados dos concretizadores e, os estrategistas separados das estratégias.

A implicação mais expressiva de tais separações é a total inviabilização da autogestão, uma vez que a perspectiva estratégico-empresarial nega frontalmente o princípio básico da gestão democrática (a unicidade da participação coletiva).

A gestão, neste contexto de divisão, assume um caráter hierárquico e autoritário, caracterizado por uma “obrigação política vertical professor-direção-Estado” (Veiga, 2015, p. 50). O currículo torna-se homogêneo e fragmentado, tratando o conhecimento como um produto acabado. A avaliação adquire natureza quantitativa e burocrática, focada na aferição de resultados e a participação da comunidade escolar restringe-se a papéis limitados.

Veiga (2015) é incisiva em sua crítica a esse modelo, afirmando que “o projeto é concebido como um instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores”.

Essa lógica, alerta a autora, resulta em uma “visão reducionista de escola, que valoriza apenas o burocrático, o cartorial, o bancário, sem nenhuma reflexão mais substantiva a respeito do ideal de sociedade e de homem que se pretende formar” (Veiga, 2015, p. 51).

Em contraposição, a perspectiva emancipadora compreende o PPP como um processo coletivo, democrático e contínuo, fundamentado na reflexão crítica e no compromisso político com a transformação social. Nessa concepção, o projeto não é um documento estático, mas um “movimento permanente de ação-reflexão-ação” (Veiga, 2015, p. 55), no qual se concretiza a unicidade entre teoria e prática na práxis educativa.

Veiga (2015) enfatiza que “o projeto político-pedagógico construído na sua visão de unicidade da teoria e da prática pressupõe, entre os dois polos, relações de interdependência e reciprocidade” (Veiga, 2015, p. 56). A gestão, nesse modelo, assume caráter democrático e horizontal, marcado pela colaboração e por uma “federação de esforços participativos” (Veiga, 2015, p. 49).

Veiga (2015) atesta que a perspectiva emancipadora precisa trilhar na direção de quatro imprescindíveis pressupostos: unicidade da teoria e da prática; ação consciente e organizada da escola; participação efetiva da comunidade escolar e, articulação da escola, da família e da comunidade.

Com efeito, somente um PPP que contemple a articulação orgânica destes quatro pressupostos servirá como parâmetro ao enfrentamento da gestão gerencial e possibilitará, mediante a efetivação da autogestão, trilhar na direção de um projeto de sociedade democrático.

A articulação entre os dois autores torna-se evidente ao constatarmos que a participação verdadeira, tal como definida por Bordenave (1994), também é o alicerce sobre o qual se ergue o PPP emancipador, na concepção de Veiga (2015).

Noutra direção, a participação imposta, manipulada e concedida, predominante na sociedade capitalista, é a mesma que sustenta a perspectiva estratégico-empresarial do PPP. Ambas se caracterizam pelo controle vertical, pela “despolitização” e pela redução dos sujeitos a executores passivos. Quando Bordenave (1994) descreve a participação manipulada como uma “falsa escuta” e Veiga (2012) denuncia o PPP como “instrumento de controle”, ambos estão se referindo ao mesmo mecanismo de dominação que esvazia o potencial transformador da educação.

Nota-se que os graus mais elevados de participação propostos por Bordenave (1994), como a cogestão e a autogestão, são exatamente os que viabilizam a perspectiva emancipadora do PPP defendida por Veiga (2015).

A gestão democrática, o currículo integrado e a avaliação só se efetivam quando a comunidade escolar exerce uma participação real em todos os níveis de decisão, desde a formulação de políticas até a avaliação dos resultados. Nesse sentido, a construção de um PPP emancipador é, em si, um processo de educação para a participação crítica.

Como afirma Bordenave (1994, p.48), “promover a participação verdadeira significa assumir um compromisso ético e político com a formação de sujeitos livres, conscientes e engajados na transformação social”. Essa afirmação ecoa diretamente com Veiga (2015, p. 63) para que se trilhem “novos caminhos com coragem, consciência crítica e muita esperança de uma escola melhor para todos”.

Analisar conjuntamente as obras de Bordenave (1994) e Veiga (2015) permitiu perceber que participação crítica e Projeto Político-Pedagógico emancipador são conceitos ligados e inseparáveis. A luta por uma educação democrática e transformadora exige simultaneamente a superação das formas restritivas de participação e a rejeição da concepção empresarial de PPP.

A escola que almeja ser efetivamente democrática deve, portanto, adotar a participação não como um apêndice ou formalidade, mas como princípio estruturante de seu projeto educativo. Isso implica criar mecanismos permanentes de cogestão, fomentar a autonomia dos sujeitos e garantir que o PPP seja, de fato, uma construção coletiva e contínua. Como bem sintetiza Bordenave (1994), “a participação pode tanto resolver quanto gerar conflitos, o que evidencia seu caráter dinâmico, político e dialético” (Bordenave, 1994, p. 45).

Assumir esse caráter conflituoso e intencional é condição necessária para a construção de uma escola verdadeiramente emancipadora, na qual o Projeto Político-Pedagógico seja, em consonância com Veiga (2015), um instrumento de transformação social.

Conclusão

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu perceber uma relação indissociável entre a teoria da participação de Bordenave (1994) e a concepção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), elaborada por Veiga (2015). Ficou evidente que a qualidade e o nível da participação são determinantes na orientação pedagógica de uma instituição de ensino.

Conclui-se que a perspectiva estratégico-empresarial do PPP se sustenta precisamente nas formas mais baixas e restritivas de participação identificadas por Bordenave (1994), quais sejam: a imposta, a manipulada e a concedida. Esta correlação resulta em um projeto que funciona como um mero instrumento de controle burocrático, que fragiliza a autonomia, engessa o currículo em padrões fragmentados e transforma a avaliação em um mecanismo de aferição quantitativa. Neste modelo, a participação é ressignificada, para atender a lógica do mercado e a escola vê sua função social transformadora ser negada.

Em contrapartida, caso a perspectiva emancipadora estivesse fundamentando o PPP, é possível deduzir a efetivação de graus mais elevados de participação, como a cogestão e a autogestão. Estes níveis de envolvimento democrático são o alicerce que possibilitaria uma gestão horizontal, a construção de um currículo integrado e contextualizado, e a implementação de uma avaliação que articule os momentos diagnóstico, formativo e somativo (Luckesi, 2018).

Neste contexto, o PPP deixaria de ser um documento estático para se tornar um movimento permanente de ação-reflexão-ação, no qual a comunidade escolar, de forma corresponsável, construiria coletivamente a identidade da escola.

É mister destacar que a escolha por um ou outro modelo não é técnica, mas profundamente política. Optar pelo PPP emancipador implicaria assumir um compromisso ético com a participação autêntica e reconhecer, como destaca Bordenave (1994), o caráter dinâmico e conflituoso do processo democrático, o que implicaria situar a autogestão como condição necessária para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Referências

- BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- GIL, Antonio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI; Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2015.
- Enviado em 31/12/2025
- Avaliado em 15/02/2026

A CONCEPÇÃO LIBERAL DE EDUCAÇÃO EM JOHN LOCKE: A FORMAÇÃO DO *GENTLEMAN*

Bruna Aldine Muller⁴
Claudia Maria Petchak⁵

Resumo

O objetivo do presente texto é evidenciar os fundamentos do liberalismo clássico nas concepções educacionais e pedagógicas de John Locke, descritas na obra “*Alguns pensamentos sobre a educação*”. Como metodologia utilizou-se a pesquisa bibliográfica, com base em Locke (2019), Garcia (2012) e Morgado (2019). Estando no contexto da construção do liberalismo no século XVII, o pensador inglês estendeu os princípios da corrente à educação: ênfase no setor privado, na liberdade, no individualismo e na autonomia, defesa da propriedade privada, da tolerância religiosa e repúdio ao autoritarismo.

Palavras-chave: John Locke. Liberalismo Clássico. Educação.

Abstract

This text aims to highlight the foundations of classical liberalism in John Locke's educational and pedagogical ideas, as presented in “*Some Thoughts Concerning Education*”. The study is based on bibliographic research, drawing on Locke (2019), Garcia (2012), and Morgado (2019). Within the context of 17th-century liberalism, the English thinker applied its principles to education, emphasizing the private sphere, freedom, individualism, and autonomy, while advocating private property, religious tolerance, and opposing authoritarianism.

Keywords: John Locke. Classical Liberalism. Education.

Introdução

A obra “*Alguns pensamentos sobre a educação*”⁶ foi publicada por John Locke em 1693, contexto marcado pelas transformações da Idade Moderna, as quais impactaram a ordem científica, social, religiosa e econômica, com a ascensão do sistema capitalista e do liberalismo clássico. Ao sustentar os princípios de liberdade, tolerância, individualismo e a limitação da intervenção estatal nos direitos fundamentais, Locke foi reconhecido como um dos pioneiros do movimento liberal.

Com o intuito de educar o *gentleman*, o pensador inglês visou a formação do homem saudável, virtuoso e habilidoso, que com seus hábitos e saberes contribuísse de modo positivo à sociedade, compreendendo sobre os valores morais essenciais de seu tempo. Sua abordagem educativa e pedagógica não se restringiu à formação acadêmica, pois abrangeu, sobretudo, a formação de cidadãos livres e comprometidos com os aspectos sociais.

⁴ Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁵ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e professora no curso de Pedagogia e no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Paraná.

⁶ Os aspectos educativos e pedagógicos abordados não foram considerados pelo filósofo como uma metodologia ou tratado sobre o tema, tendo em vista sua grande dimensão. Segundo o pensador, seus comentários tiveram a pretensão de abordar os pontos mais relevantes considerados necessários à educação de um jovem cavalheiro (Locke, 2019).

De tal modo, o presente texto tem por objetivo evidenciar os fundamentos do liberalismo clássico nas concepções educacionais e pedagógicas de John Locke, descritas na obra “Alguns pensamentos sobre a educação”. Como metodologia, utilizamos a pesquisa bibliográfica, com base em Locke (2019), Garcia (2012), Morgado (2019), entre outros.

Justifica-se o estudo pela influência dos princípios defendidos por Locke na filosofia educacional, fundamentando a legislação de muitos países, incluindo o Brasil. Frente à difusão do liberalismo e suas novas formas, como o neoliberalismo nas décadas de 1970 e 1980, suas concepções continuam a exercer uma marcante presença na contemporaneidade.

O texto foi dividido em dois momentos. Na primeira seção, apresentamos breves considerações sobre as relações de Locke com o movimento do liberalismo. No segundo item, debatemos como foram apresentados os fundamentos desta corrente de pensamento em suas proposições educativas.

Locke e a ideologia liberal

John Locke viveu na sociedade inglesa do século XVII, em um contexto marcado por transformações sociais, políticas e econômicas. Frente à implementação de governos centralizados, como a monarquia parlamentar, o sistema feudal foi gradualmente substituído. Além disso, o caráter agrícola estava em transição, decorrente do surgimento da indústria e da consolidação do capitalismo na fábrica.

A cultura e os aspectos sociais emergentes influenciaram profundamente nas descobertas dos próximos séculos, como as revoluções científicas, as inovações na arte, o movimento iluminista, a expansão marítima, a abertura de novos mercados e as disputas por territórios. Para Cambi (1999), as mudanças contribuíram na ascensão de novos grupos sociais, como da alta burguesia, a qual a partir da segunda metade do século XVII, assumiu funções de maior destaque, atingindo uma substancial hegemonia na Inglaterra.

Essa conjuntura marcou o advento da filosofia do liberalismo, como uma reação às monarquias absolutistas e as limitações do Estado. O liberalismo clássico, surgido nos séculos XVIII e XIX, emergiu com o propósito de ampliar a liberdade e a prosperidade, especialmente para as classes comerciais, eliminando as concessões reais, as políticas mercantilistas e as medidas protecionistas, com o objetivo de promover o empreendedorismo e a produtividade.

John Locke foi considerado o pai do liberalismo político, debatendo acerca dos direitos naturais, a limitação governamental, desenvolvendo uma teoria contratualista racional e laica sobre a origem do poder. Para tal, o poder não provém da intervenção divina, mas é legitimado pelo contrato social e o próprio homem oferece consentimento à sua instauração, revelando o valor do indivíduo e do cidadão (Cambi, 1999). A partir do estado de natureza lockeano⁷, pode-se compreender a origem do poder político e o estado liberal.

⁷ Como Hobbes e Rousseau, Locke é um jusnaturalista e contratualista, isto é, pertence ao grupo daqueles pensadores que partem da constatação de que os homens nascem possuindo direitos naturais; e que o Estado, ou sociedade civil, tem origem por meio de um pacto/contrato social entre os homens que, anteriormente a ao estado civil, viviam numa condição natural, ou estado de natureza. Para cada um destes autores, o estado de natureza, a sociedade civil e o pacto social possuem características muito diferentes uma vez que possuem objetivos políticos diferentes. No caso de Locke, seu objetivo é fundamentar o liberalismo político” (Vilela, 2014, p. 3).

Se o homem é tão livre no estado de natureza como se tem dito, se ele é o senhor absoluto de sua própria pessoa e de seus bens, igual aos maiores e súdito de ninguém, por que renunciaria a sua liberdade, a este império, para sujeitar-se à dominação e ao controle de qualquer outro poder? A resposta é evidente: ainda que no estado de natureza ele tenha tantos direitos, o gozo deles é muito precário e constantemente exposto às invasões de outros. Todos são tão reais quanto ele, todos são iguais, mas a maior parte não respeita estritamente, nem a igualdade nem a justiça, o que torna o gozo da propriedade que ele possui neste estado muito perigoso e muito inseguro. Isso faz com que ele deseje abandonar esta condição, que, embora livre, está repleta de medos e perigos contínuos; e não é sem razão que ele solicita e deseja se unir em sociedade com outros, que já estão reunidos ou que planejam se unir, visando a salvaguarda mútua de suas vidas, liberdades e bens, o que designo pelo nome geral de propriedade. (Locke, 1994, p. 156).

Parte-se da análise dos direitos naturais, como a vida, a liberdade e a propriedade privada e a finalidade do governo é a garantia desses direitos. O Estado deve oferecer segurança e condições favoráveis aos sujeitos para desenvolverem seus talentos e realizarem negociações (Cambi, 1999). É necessário equilíbrio para preservar as liberdades e a iniciativa privada.

As ideias políticas do filósofo inglês estão de acordo com os fundamentos do liberalismo moderno, das quais se destacam “[...] os direitos (naturais) individuais, a justiça da propriedade privada, o governo pelo consentimento dos governados, a separação dos poderes, o direito de guerra à tirania” (Morgado, 2019, p. 10).

As obras de Locke se baseiam nos ideais do liberalismo político, no “Primeiro tratado sobre o governo civil”, concluiu que não existe poder de origem inata e divina e no “Segundo tratado do governo civil”, foi apresentada a origem do poder político. Conforme discutido por Vilela, ele alertou a necessidade da burguesia em lutar contra o absolutismo para ascender sua força política,

O grande feito teórico de Locke foi demonstrar que os homens nascem já possuidores de direitos naturais, direito à vida e à liberdade. Denominou-os de propriedades individuais inalienáveis e, partindo da premissa de que o trabalho individual é uma propriedade, o seu fruto também o será. Assim, fica fundamentado o direito à propriedade privada dos burgueses. A sociedade civil (ou política), sendo a superação do estado de natureza, é instituída unicamente para que os homens vejam seus direitos ainda mais protegidos e assegurados. Em suma, o Estado teorizado por Locke é aquele que atende unicamente aos interesses da classe burguesa, interesses esses que encontravam no Antigo Regime (no caso da Inglaterra, o absolutismo monárquico) um grande obstáculo. (2014, p. 6-7).

Defende-se a propriedade privada e o princípio de que todo homem é proprietário de si mesmo e de seu trabalho. Ao investir seu trabalho na transformação da matéria em bens, estes passam, do mesmo modo, a tornar-se propriedade do indivíduo. O trabalho cria novas propriedades privadas que são legítimas do trabalhador e, o homem já nasce possuidor de propriedades: a liberdade, a vida, sua pessoa e seu trabalho. O dinheiro como mercadoria convencional cambiável, permite a criação de um novo modo de adquirir bens, não se restringindo ao trabalho individual (Vilela, 2014).

O Estado tem sua origem ligada à sociedade civil e a ela deve ser submetido, sendo o Estado um meio que a sociedade usou em seu desenvolvimento. Locke aponta a importância do poder Legislativo, estando os demais poderes submetidos a ele, evitando o abuso de poder, pois não é relevante a forma de governo, mas sim a capacidade de legislar (Garcia, 2012).

Na hipótese do Legislativo ou do Executivo violar o pacto social em benefício próprio, ou desrespeitando o direito de propriedade, deve ser declarada luta contra a tirania, usando da força do povo. Na manutenção dos direitos essenciais, a resistência a um governo corrupto ou a invasão de uma nação estrangeira é essencial (Garcia, 2012).

O Estado deve ser secular e neutro, o governo não deve impor uma religião oficial, todos têm liberdade para seguir suas crenças, já que ninguém “[...] deve atacar ou prejudicar de qualquer maneira a outrem nos seus bens civis porque professa outra religião ou forma de culto. Todos os direitos que lhe pertencem como indivíduo, ou como cidadão, são invioláveis e devem ser-lhe preservados” (Locke, 1983, p. 6). Ao gerar conflitos, a coerção religiosa é negativa, já a tolerância, como a abstenção do uso da força, é harmônica e torna a sociedade pacífica.

Em seus escritos, não há ignorância da existência da pobreza, no entanto, o filósofo inglês não se interessou nas desigualdades sociais. No tocante ao ensino, apresentou um sistema dualista: era necessário formar os nobres e burgueses para a função de governar, sobretudo, com o desenvolvimento de um espírito crítico e autônomo; já os trabalhadores deveriam obedecer sem questionar, a partir de uma educação rígida, valorizando as artes mecânicas e os interesses de mercado (Garcia, 2012).

Os fundamentos de sua educação liberal são descritos de maneira prática na obra “Alguns pensamentos sobre a educação”, tendo em vista as experiências vivenciadas na condição de preceptor de jovens da nobreza inglesa. A composição do livro foi por um conjunto de cartas e representou a principal publicação de Locke sobre as questões pedagógicas e educativas. O tratado foi abordado no item seguinte.

A defesa de uma educação liberal

Juntamente com Francis Bacon, Locke integrou a tradição empirista⁸ do conhecimento, argumentando acerca dos hábitos e as experiências como precursores na aquisição de novos saberes. Necessita-se inserir a criança em situações práticas, possibilitando-a realizar observações e reflexões, bem como propiciar o desenvolvimento físico e moral.

Compara-se a mente humana com uma “tabula rasa”, ou seja, que ela nasce sem ideias inatas e pronta para adquirir conhecimentos. De tal modo, “Desiludido com as explicações dos escolásticos que concebiam o conhecimento como algo inato, Locke propunha que o que sabemos chega até nós através dos nossos sentidos, ou seja, da nossa experiência com o mundo natural que nos cerca” (Garcia, 2012, p. 366).

Quando publicou suas ideias no século XVII, o ensino na Europa baseava-se nos fundamentos renascentistas, privilegiando o estudo das línguas e das artes, além do humanismo em geral (Garcia, 2012). A concepção lockeana avança tais percepções, preocupando-se com os conhecimentos úteis.

⁸ John Locke (1632-1704) foi o fundador do empirismo com o *Ensaio sobre o entendimento humano* (1690), em nível gnosiológico e metafísico, mas foi também o teórico da tolerância (*Carta sobre a tolerância*, 1690); foi, de maneira geral, o representante de um pensamento crítico que pretende submeter toda afirmação à prova da experiência e, portanto, colocar no centro do próprio trabalho os princípios da verificação experimental e da inferência empiricamente provada. Também em pedagogia – tratada em 1693 com os *Some Thoughts Concerning Education* (*Alguns pensamentos sobre a educação*) – Locke desenvolve um empirismo explícito e radical, contrapondo-se – também aqui – a todo inatismo e a toda predestinação, tão caros ao pensamento tradicional” (Cambi, 1999, p. 316).

Na linha dos principais críticos da velha tradição medieval, Locke lamenta a excessiva preocupação com o latim e o descaso com a língua vernácula e o cálculo. Como bom representante dos interesses burgueses, considera importante o estudo de contabilidade e de escrituração comercial, visando a preparação mais ampla para a vida prática. Sua pedagogia realista recusa a retórica e os excessos da lógica, propondo o estudo de história, geografia, geometria e ciências naturais. (Aranha, 1996, p. 160).

A vivência de inúmeras experiências e conhecimentos é essencial no processo educativo, visando o desenvolvimento e alcance do pleno potencial. Destaca-se o respeito do educador à individualidade, pautando o ensino na reflexão das necessidades e capacidades individuais, com a aplicação de atividades específicas em cada caso. Frente a esse anseio, Locke afastou-se de uma proposta universal.

A cautela relativamente a generalizações injustificadas é também sublinhada quando Locke avisa que cada criança exige uma ação educativa diferente, dadas as distinções nos temperamentos e no modo como estes geram reações diferentes às mesmas iniciativas educativas. É difícil, por conseguinte, conjecturar quais seriam as recomendações se pensasse num modelo universal (e democrático) de educação. (Morgado, 2019, p. 17).

Seguindo os ideais do homem burguês, o ensino foi considerado como elemento de diferenciação da população, necessário na conquista e manutenção do poder. A formação deveria ocorrer na esfera privada, com a intervenção da família, sobretudo do pai, responsável pela formação moral, acadêmica e de conhecimentos úteis.

A educação para a liberdade das crianças, que ainda não são livres, necessita da presença intrusiva do educador. A formação do ser livre, ao contrário do servil, depende da ação do pai com controle rigoroso sobre os comportamentos e hábitos do educando. Para Locke, a relação é paternal, sendo o Estado raramente convidado a participar do processo educativo (Morgado, 2019). Somente após a submissão da autoridade do pai, a criança atinge a liberdade.

[...] o poder que os pais exercem sobre seus filhos procede daquele dever, que lhes é imposto, de cuidar de sua descendência durante a condição imperfeita da infância. Deve formar sua mente e governar as ações de sua ainda ignorante imaturidade, até que a razão assuma seu lugar e os liberte dessa preocupação. É isso que as crianças desejam e é essa a obrigação dos pais. Deus, que dotou o homem do entendimento para dirigir suas ações, deu-lhe também, como um atributo a ele vinculado, uma liberdade de vontade e uma liberdade de agir, dentro dos limites fixados pela lei que o rege. Mas enquanto ele estiver em um estado em que não tem entendimento de sua própria pessoa para dirigir sua vontade, não tem qualquer vontade própria para seguir. Aquele que compreende por ele deve também desejar por ele, comandar sua vontade e dirigir suas ações; mas quando chega ao estado que tornou seu pai um homem livre, o filho também se torna um homem livre. (Locke, 1994, p. 116).

Os pais são considerados chefes absolutos, mantendo uma relação pautada no exemplo e no respeito. Ao estender-se a maturidade, esse vínculo se torna de amizade, os jovens devem vê-los como seus melhores e únicos amigos. Os responsáveis devem estabelecer sua autoridade e visar à obediência já nos primeiros anos de vida (Locke, 2019).

Locke frisou para que a proximidade e os sentimentos não dificultem o processo, ao consentir a indiferença frente à desobediência e maus comportamentos. Os pais devem ser conscientes de seus atos, agindo como os maiores exemplos, mantendo uma postura desejável ao filho, mediante as mesmas liberdades e não caindo em contradição.

[...] as crianças devem conter-se na companhia dos pais e daqueles que os têm a seu cargo. Para isso, é necessário que se esforcem por tornar a sociedade agradável às crianças, conceder-lhes todas as liberdades e permissões que a idade reclama, não impondo constrangimentos inúteis quando estão sob a vigilância dos pais ou do preceptor. Se a sociedade for como uma prisão, como poderão surpreender-se se esta não lhes agrada? Não as impeçam de serem crianças, de brincar, ou de se comportarem como crianças; proibam-nas apenas de causar danos. Tudo o resto devem permitir. (Locke, 2019, p. 88).

O exemplo estende-se aos demais, como os preceptores e, sobretudo, aos funcionários, pois o jovem cavalheiro deve ser mantido o maior tempo na companhia dos pais e do tutor. Todos devem contribuir para afastar o educando de tentações, más condutas e de vícios, garantindo sua segurança.

Os funcionários são considerados influências negativas às crianças e “[...] devem ser impedidos de lhes fazerem a corte oferecendo-lhes bebidas fortes, vinho, frutas, jogos e todas as coisas deste gênero, que podem inspirar-lhes o gosto para conviverem com eles” (Locke, 2019, p. 88). No entanto, era adequado estabelecer contato com vizinhos e amigos da família, ou seja, vínculos com boas companhias.

Os pais deveriam refletir sobre os filhos para propor atividades intencionais e de acordo com sua capacidade, respeitando vontades, noções e faixa etária. As crianças gostam de demonstrar suas liberdades, que são independentes e absolutas nas atividades diárias, pois cada criança apresenta características próprias, o que impede a aplicação de um mesmo método a todas (Locke, 2019).

Justifica-se assim, uma proposta liberal de educação, pautada nos princípios do individualismo e da liberdade, “[...] baseada no *self-government* e nas ‘virtudes sociais’, na utilidade e no primado da consciência moral, como também na valorização da natureza e da razão” (Cambi, 1999, p. 321, grifo do autor).

Ao afirmar que criança perpassa por momentos de aptidões favoráveis a determinadas atividades, como a leitura, a escrita, a música, entre outras, Locke indica compreender essas variáveis disposições. O tutor instruído em reconhecer diferentes temperamentos, obtém maior sucesso.

Outra vantagem que se pode obter, ao conceder-lhes ampla liberdade nos jogos, é descobrirem o seu temperamento natural, mostrarem as suas inclinações e as suas aptidões e orientarem assim os pais atentos para as suas escolhas, seja na sua carreira e em ocupações que querem seguir mais tarde, seja nos remédios que se devem usar para curar certas inclinações que possam perverter particularmente a sua natureza. (Locke, 2019, p. 138).

As observações devem iniciar precocemente, preferencialmente em momentos de descontração do educando, quando estivesse sem a companhia dos pais ou de seu preceptor. Nesse momento, ele demonstraria suas paixões e inclinações, revelando se é violento ou meigo, corajoso ou envergonhado, compassivo ou cruel, e extrovertido ou introvertido. A partir dessa constatação, elegem-se os melhores métodos e modos de exercer a autoridade (Locke, 2019).

Nas palavras de Morgado (2019), além do propósito da educação para a liberdade, busca-se o desenvolvimento da razão no indivíduo, já que somente assim, haveria uma sociedade de cidadãos livres, responsáveis e atentos contra a tirania. Na educação patriarcalista, gera-se uma sociedade dócil e passiva frente à opressão, já a sociedade livre é marcada por uma determinada estrutura familiar e modo educativo.

Locke era contra ao poder autoritário e métodos educacionais punitivos, como castigos e agressões. Por outra perspectiva, os incentivos positivos uniriam pais e filhos durante toda a vida, pois “O medo e o respeito devem proporcionar-vos o primeiro domínio sobre os seus espíritos, e o amor e a amizade nos anos mais maduros, porque há de chegar o momento em que poderão prescindir do chicote e dos castigos [...]” (Locke, 2019, p. 69). No entanto, a aplicação de punições era aconselhada raramente, em casos extremos.

Se a coerção não se mostrava eficaz, da mesma forma, a aplicação regular de recompensas em situações agradáveis não produzia efeitos positivos. Tendo em vista que a criança gosta de ser elogiada e valorizada, o elogio do pai frente ao bom comportamento, deve tornar-se frio e negligente na presença de atitudes negativas, estimulando reflexões e mudanças de ações (Locke, 2019).

Expressando espanto aos maus comportamentos, a estratégia inicial é conversar, como se o tema fosse estranho, demonstrando que o pai não imaginaria o filho cometendo os atos, provocando o sentimento de vergonha e estabelecendo limites. As técnicas funcionam melhor do que atos violentos, os quais “[...] não servem para nada se não forem acompanhados de um sentimento de vergonha. Por conseguinte, convém não os empregar, exceto em casos extremos [...]” (2019, p. 76).

Da mesma forma, para Locke era necessário preparar o jovem cavalheiro para a vida adulta. A educação deve ser prática, capacitando-o com conhecimentos e habilidades úteis em variados âmbitos, como a legislação, as línguas, as ciências, os exercícios e as atividades laborais.

Como é necessário orientar a inclinação ativa da criança para algo que seja útil, as vantagens que vai obter dos exercícios que lhe forem propostos podem reduzir-se a duas categorias: 1. Há casos em que a habilidade que adquire pelo exercício é apreciável em si mesma e isto ocorre não só com o estudo das línguas e das ciências como com a pintura, a arte de transformar, a jardinagem, e com a arte de temperar o ferro e trabalhá-lo, bem como com todas as outras artes úteis. 2. Há casos em que o exercício, à parte qualquer outra consideração, é útil e necessário para a saúde. (2019, p. 242).

O ensinamento das boas qualidades é essencial, como a compostura da linguagem, do olhar, do movimento e da postura, adequadas às pessoas e às ocasiões. O pai ou o preceptor devem revelar as atitudes maléficas presente na sociedade, visando afastar o jovem dos vícios, das armadilhas, das desgraças, das doenças, da penúria e da vergonha. As brincadeiras devem ser dirigidas para boas e úteis funções, não sendo ensinadas aleatoriamente (Locke, 2019).

O acesso à propriedade privada foi abordado por Locke, ao apontar o desejo das crianças em dominar, ou seja, que elas sentem prazer com o poder que seus bens podem providenciar, além da autonomia que possuem com suas propriedades. O educando precisa compreender o conceito da propriedade, para identificar o que lhe pertence e o que compete aos outros, afastando-se da injustiça e da cobiça. A formação deve ser pautada na generosidade e na liberalidade.

Mas como as crianças não podem entender o que é a justiça até compreenderem o que significa propriedade, e como nos tornamos proprietários, o meio mais seguro para garantir a honra da criança é dar-lhe por fundamento, desde o começo, a generosidade, a tendência a partilhar com os outros o que possuem e o que amam. É isto que é necessário ensinar desde os primeiros anos, antes de saber falar, antes de ter inteligência suficiente para conceber uma ideia clara de propriedade e para reconhecer o que lhe pertence em virtude de um direito particular e exclusivo. (Locke, 2019, p. 140).

Busca-se legitimar o direito da propriedade e despertar nas crianças a visão de naturalidade frente às posses dos outros. Elas precisam aprender sobre a liberalidade, aceitando dividir seus pertences com os irmãos e amigos, pois precisam perceber que a generosidade gera abundância.

Acerca da religião, Locke (2019) revelou a importância de a criança rezar e se aproximar gradualmente das noções sobre Deus, ao adorá-lo como criador e preservador do universo e dos humanos. A crença apenas nesse Ser Supremo permanece até iniciar-se a leitura da bíblia, quando novas compreensões das questões religiosas emergem. Ao defender a tolerância religiosa, quando adulto, o indivíduo possui liberdade para escolher sua crença.

Considerações finais

A educação na perspectiva de Locke foi considerada um investimento, a melhor herança a ser deixada. Os pais e preceptores deveriam contribuir nessa etapa da vida, a partir do exemplo e da autoridade, guiando as crianças nas melhores escolhas, desenvolvendo bons hábitos e afastando-as de influências negativas. O conhecimento das aptidões, preferências e características individuais são indispensáveis no êxito de novos aprendizados.

Estando no contexto da construção do liberalismo no século XVII, John Locke estendeu os princípios da corrente para a educação: ênfase no setor privado, na liberdade, no individualismo e na autonomia, defesa da propriedade privada, da tolerância religiosa e repúdio ao autoritarismo. O ensino visa à preservação da ordem burguesa e possibilitaria a formação de um jovem cavalheiro gentil, liberal e educado.

A educação nos próximos séculos não se distanciou dos princípios liberais, pois na atualidade das sociedades capitalistas, as políticas educacionais são concebidas e organizadas a partir desses fundamentos, os quais intensificados e modificados para a conjuntura presente, afastam os sujeitos de uma formação emancipatória, de justiça social e de protagonismo.

Referências

- ARANHA, M. L. de A. A. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- GARCIA, R. A. G. John Locke: por uma educação liberal. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 12, n. 47, 2012. p. 363-377. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640057/7616>. Acesso em: 19 nov. 2025.
- LOCKE, J. Carta acerca da tolerância. Tradução de Anuar Aiex. **Coleção “Os Pensadores”**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 03-39.
- LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo civil**: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Tradução de Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LOCKE, J. **Alguns pensamentos sobre a educação**. Tradução de Madalena Requixa. Lisboa: Edições 70, 2019.

MORGADO, M. Introdução. In: LOCKE, J. **Alguns pensamentos sobre a educação**. Tradução de Madalena Requixa. Lisboa: Edições 70, 2019. p. 7-34.

VILELA, F. J. F. O liberalismo político de John Locke. **Revista Pandora Brasil**, n. 60, jan. 2014. p. 1-7. Disponível em: https://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/politica_60/francy.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

Enviado em 31/12/2025

Avaliado em 15/02/2026

O PAPEL DA VERDADE E DA MORALIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES FILOSÓFICAS E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Carlos Alexandre do Nascimento⁹
Fernando Henrique Andrade Rossit¹⁰
Vinicius Carlos da Silva¹¹

Resumo

Este artigo investiga a relação entre verdade, moralidade e conhecimento a partir das contribuições filosóficas de Friedrich Nietzsche, Immanuel Kant, Michel Foucault e David Hume. Através da crítica à moralidade tradicional e às estruturas de poder associadas ao conhecimento, exploramos como a verdade é construída e legitimada na história do pensamento ocidental. O texto articula a genealogia da moralidade de Nietzsche, o esclarecimento kantiano, o ceticismo humano e a análise foucaultiana das relações entre poder e saber. Além disso, incorporamos perspectivas contemporâneas que ampliam essa discussão, incluindo as contribuições de Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, Charles Taylor, Richard Rorty, Alasdair MacIntyre, Nancy Fraser, Seyla Benhabib, Roberto DaMatta, Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. Essas abordagens problematizam e expandem as visões clássicas, relacionando suas ideias à educação, sociologia, política e aos desafios da epistemologia contemporânea. Argumentamos que a verdade não é uma entidade fixa, mas sim um fenômeno dinâmico, influenciado por contextos históricos, sociais e institucionais, o que reforça a necessidade de uma abordagem crítica na construção do conhecimento.

Palavras-chave: Verdade, Moralidade, Conhecimento, Epistemologia Contemporânea.

Abstract

This paper investigates the relationship between truth, morality, and knowledge based on the philosophical contributions of Friedrich Nietzsche, Immanuel Kant, Michel Foucault, and David Hume. Through a critique of traditional morality and the power structures associated with knowledge, we explore how truth is constructed and legitimized in the history of Western thought. The text articulates Nietzsche's genealogy of morality, Kantian enlightenment, Humean skepticism, and Foucault's analysis of power-knowledge relations. Furthermore, we incorporate contemporary perspectives that expand this discussion, including the contributions of Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, Charles Taylor, Richard Rorty, Alasdair MacIntyre, Nancy Fraser, Seyla Benhabib, Roberto DaMatta, Paulo Freire and Boaventura de Sousa Santos. These approaches problematize and extend classical views, relating their ideas to education, sociology, politics, and the challenges of contemporary epistemology. We argue that truth is not a fixed entity but rather a dynamic phenomenon influenced by historical, social, and institutional contexts, reinforcing the need for a critical approach in knowledge construction.

Keywords: Truth, Morality, Knowledge, Contemporary Epistemology.

⁹ Doutorando em Educação (2023). Diretor Escolar e Professor de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

¹⁰ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar/2024) - Linha de Pesquisa: Educação Escolar: Teorias e Práticas. Atua como membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Musical e Pedagogia Universitária (GEPEMPU) e, também, do Grupo de Pesquisa HORIZONTE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens, ambos da UFSCar. Desde julho/2024, exerce a função de Facilitador da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), por meio da parceria com a UFSCar no âmbito do "Programa de Formação didático-pedagógica para cursos na modalidade a distância". Servidor Público Federal - cargo de Assistente em Administração - lotado na Coordenação do Curso de Letras da UFSCar.

¹¹ Doutorando em Educação pela UFSCar (desde 2024), é professor adjunto de História Militar Mundial e História Militar Brasileira na Academia da Força Aérea (AFA), em Pirassununga/SP.

Introdução

A busca pela verdade tem sido um dos grandes motores da filosofia ocidental desde suas origens. No entanto, essa busca nunca se deu em um vazio valorativo ou político. A construção do conhecimento, especialmente no campo educacional, está profundamente imbricada com questões de moralidade, poder, cultura e história. A epistemologia crítica, nesse sentido, tem como desafio não apenas descrever as condições de possibilidade do saber, mas também desvelar as estruturas que o sustentam e, por vezes, o distorcem.

Friedrich Nietzsche foi um dos primeiros pensadores a romper radicalmente com a tradição metafísica da verdade. Ao afirmar que “não existem fatos, apenas interpretações”, o autor lançou uma crítica fundamental ao modo como a verdade tem sido compreendida como algo fixo e universal (Nietzsche, 1983). Sua genealogia da moral revela como os valores morais que sustentam o conhecimento são, na verdade, produtos de relações de força e estratégias de dominação.

Immanuel Kant, por sua vez, coloca a razão no centro do esclarecimento humano. Em seu texto “O que é o Esclarecimento?”, Kant (2010) argumenta que a emancipação do ser humano está condicionada ao uso autônomo da razão. A verdade, nesse contexto, é a conformidade entre o entendimento racional e os princípios universais da moral.

David Hume, o grande cético, critica qualquer pretensão de certeza absoluta. Ele defende que o conhecimento deve se basear na experiência sensível e que nossas crenças sobre causalidade, por exemplo, são construções do hábito, e não deduções racionais. Sua visão desestabiliza a confiança na razão pura e inaugura uma nova abordagem empírica da verdade (Hume, 1984).

Michel Foucault retoma e radicaliza a crítica nietzschiana. Para ele, a verdade é uma produção histórica, social e institucional. Em “O que são as luzes?”, Foucault (2000) demonstra que as práticas discursivas constroem regimes de verdade que estão sempre atrelados ao poder. Saber e poder não se separam: são duas faces da mesma moeda.

A filosofia moderna trouxe novas formas de pensar o conhecimento, deslocando a verdade do campo da revelação teológica para o da razão. Com Descartes e o racionalismo, o sujeito tornou-se o ponto de partida da certeza: “cogito, ergo sum (penso, logo existo)”. Contudo, essa certeza cartesiana seria desafiada pelos empiristas, especialmente por Hume, que desconstrói as noções de causalidade e identidade, defendendo que todo conhecimento decorre da experiência sensível.

Por essa razão, este artigo busca promover um diálogo entre esses diversos autores, articulando suas reflexões filosóficas com o campo educacional. Pretendemos demonstrar que as noções de verdade e moralidade, longe de serem conceitos universais e neutros, são profundamente marcadas por disputas de poder, valores culturais e interesses ideológicos. Para tanto, propomos uma análise em quatro frentes:

- i. A construção filosófica da verdade e da moralidade na modernidade;
- ii. As contribuições da Sociologia Crítica para a Epistemologia;
- iii. Os impactos dessas abordagens na Educação: críticas, resistências e propostas;
- iv. Os desafios ético-epistemológicos na formação de sujeitos críticos e autônomos: algumas considerações.

A construção filosófica da verdade e da moralidade na modernidade

A tradição ocidental de pensamento se inicia com a crença em uma verdade eterna, acessível pela razão. Platão, por exemplo, afirmava que o mundo sensível era apenas uma sombra imperfeita do mundo das ideias, onde residia a verdadeira realidade. Já Aristóteles reelabora essa concepção ao introduzir a lógica formal como instrumento para alcançar o conhecimento verdadeiro, conectando substância, causa e finalidade.

Durante a Idade Média, a verdade é concebida como revelação divina. O conhecimento é teocêntrico e subordinado à fé. A escolástica, especialmente com Tomás de Aquino, tenta harmonizar fé e razão, defendendo que a razão humana é capaz de chegar a algumas verdades fundamentais, mas a plenitude da verdade está em Deus. A modernidade rompe com essa concepção teocêntrica.

Com Kant, temos uma virada copernicana na filosofia: a verdade não está mais no objeto em si, mas na forma como o sujeito organiza a experiência. Como ele afirma em sua obra: “O esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. Menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro” (Kant, 2010, p. 11). Essa autonomia racional kantiana dá à moralidade um estatuto universal, alicerçado no seguinte imperativo categórico: aja apenas de acordo com uma máxima que possas simultaneamente desejar que se torne uma lei universal.

Nietzsche rejeita essa moralidade universal, argumentando que ela representa a moral dos fracos e ao afirmar que os valores morais dominantes na cultura ocidental não são neutros nem naturais, mas sim produtos históricos criados para servir interesses específicos: “O bom não é algo espontaneamente reconhecido como tal, mas uma invenção dos fracos para limitar a potência dos fortes” (Nietzsche, 1983, p. 45).

Hume, em sua tentativa de investigar como se processa o entendimento humano, passa a buscar uma correspondência do entendimento com a realidade em si, para além de uma definição por assim dizer da verdade. Seus trabalhos se focam muito mais em tentar estabelecer os limites para o entendimento humano do que no estabelecimento de verdades tidas como absolutas e imutáveis.

Nosso conhecimento advém tanto de nossas experiências quanto das ideias que temos dessas experiências, das “cópias” já em parte diluídas dessas experiências, como afirma o autor:

Todos os raciocínios relativos a questões de fato parecem fundar-se na relação de causa e efeito. É somente por meio dessa relação que podemos ir além da evidência de nossa memória e de nossos sentidos. Se você perguntasse a um homem, por que ele acredita em qualquer questão de fato que não está presente – por exemplo, que seu amigo está no campo ou na França – ele lhe daria uma razão; e essa razão seria algum outro fato: como uma carta recebida dele ou o conhecimento de suas intenções e promessas. Um homem encontrando um relógio ou qualquer outra máquina em uma ilha deserta concluiria que ali já estiveram homens. Todos os nossos raciocínios relativos a fatos são da mesma natureza. E aqui se supõe constantemente que há uma conexão entre o fato presente e aquele que dele se infere. Se não houvesse nada que os unisse, a inferência seria completamente precária. Ouvir uma voz articulada e um discurso racional no escuro nos assegura da presença de alguma pessoa. Por que? Porque isso é o efeito da produção humana, com o qual ela está intimamente conectada (Hume, 2004, p. 49).

Assim, o eixo analítico do autor se baseia muito mais no pressuposto da importância dos costumes e do hábito para o estabelecimento da verdade. Ao estabelecer uma distinção entre as nossas impressões e nossas vivências, Hume ressalta o papel dessas experiências, onde "o curso da natureza

se mudará, e que um objeto aparentemente semelhante àqueles que experimentamos será acompanhado por efeitos contrários, são suposições igualmente coerentes e inteligíveis. Por que, então, devemos dar preferência a uma delas?” (Hume, 2004, p. 54). Para que cheguemos a um resultado, então, devemos realizar as experiências e sintetizar o processo, pensamento que destoa, por exemplo, dos pressupostos de “verdade absoluta” defendidas pelos iluministas, por exemplo.

Partindo da questão formulada por Immanuel Kant no ano de 1784 – “O que são as luzes?” – Foucault tece considerações acerca da noção de esclarecimento para uma suposta autonomia do sujeito. A obra busca compreender como o pensamento iluminista foi o responsável por inaugurar uma nova forma de relação entre o sujeito e a verdade, marcada por uma atitude crítica diante das estruturas de poder e conhecimento.

Seu pensamento seria, então, em prol de uma "ontologia do presente", ou seja, um exame sobre a historicidade de conceito históricos, dentre eles o conceito de verdade, como algo historicamente construído, que impõe aos sujeitos de determinado contexto histórico específico limites de pensamento e ação. Foucault defende que devemos compreender o Iluminismo por meio de uma postura crítica e reflexiva sobre nossa própria época, especialmente no que diz respeito às formas de governo, saber e subjetividade. Portanto, segundo o autor,

é preciso considerar a ontologia crítica de nós mesmos não certamente como uma teoria, uma doutrina, nem mesmo como um corpo permanente de saber que se acumula; é preciso concebê-la como uma atitude, um êthos, uma via filosófica em que a crítica do que somos é simultaneamente análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível (Foucault, 2000, p. 351).

Outros trabalhos do autor também se dedicaram a questionamentos parecidos. Em *A Ordem do Discurso*, datado de 1970, o leitor é apresentado à transcrição de uma aula inaugural proferida por Foucault aos alunos do Collège de France. Apesar de pequena, a obra entraria para a história como um ponto de inflexão para o pensamento foucaultiano ao transmutar sua concepção intelectual de uma arqueologia do poder para uma genealogia do poder. A partir de então, estaria no campo de interesse do autor quais seriam os mecanismos de controle e produção dos discursos sociais, por meio dos quais ficaria evidente como as sociedades regulam o que pode ser dito, por quem e em que contexto, ou seja, seus regimes de verdade:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” da verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 2012, p. 12-13).

Assim, cada época estabelece seus princípios quanto ao que é tido por verdade e, para tanto, estabelece também quais são os procedimentos de exclusão de agentes tidos como “fora do padrão”, geralmente alocados em locais de controle de corpos, como as instituições escolares, os presídios e a instituições militares e, em casos mais graves, em instituições psiquiátricas. É através das práticas discursivas que se estabelecem as interdições, as separações entre os sujeitos e a rejeição daqueles que não se enquadram. O discurso se torna a ferramenta que transmite os “sinais da verdade”, uma vez que estabelece o que é o verdadeiro e, conseqüentemente, o falso. Silenciar discursos destoantes estabelecem, assim, o que é a loucura para aquele momento específico.

Ao partir do discurso iluminista, Foucault busca demonstrar como o princípio universalista do discurso iluminado na verdade nada mais é do que o próprio discurso legitimador daquele período histórico, que alicerçava seus paradigmas de poder na suposta existência “das luzes”, do conhecimento que os iluministas detinham frente aos períodos históricos anteriores e aos demais discursos que lhes eram contemporâneos, como o dos monarquistas centralizadores. O pensar iluminista então deve ser compreendido como a prática social discursiva do Iluminismo, regulando suas convenções e normas sociais.

Já Richard Rorty, alinhado ao pragmatismo, rejeita a ideia de verdade objetiva e argumenta que a validade do conhecimento deve ser medida por sua utilidade prática. Para Rorty (1989), a busca por uma verdade universal é um resquício metafísico que deve ser substituído por um modelo de conhecimento baseado em narrativas contingentes e adaptáveis às necessidades sociais. Sua abordagem desafia diretamente o racionalismo kantiano e a crítica estruturalista de Foucault, sugerindo que a linguagem e os contextos culturais desempenham um papel fundamental na definição do que é verdadeiro.

Alasdair MacIntyre retoma a tradição aristotélica para defender a moralidade como um conjunto de práticas sociais enraizadas na história e na cultura. Para MacIntyre (1981), a crise da moralidade contemporânea decorre da fragmentação das tradições filosóficas, o que impede a formulação de critérios compartilhados para avaliar a verdade e a ética. Sua perspectiva oferece um contraponto relevante ao perspectivismo nietzschiano e ao ceticismo humano, enfatizando a necessidade de reconstruir uma ética baseada na virtude e no pertencimento comunitário.

Outras críticas contemporâneas incluem as formulações de Nancy Fraser e Seyla Benhabib, que expandem a análise da verdade e da moralidade para o campo da justiça social e do reconhecimento. Fraser (2007) argumenta que a luta por reconhecimento e redistribuição de poder influencia diretamente os processos de construção do conhecimento, reforçando a necessidade de uma abordagem interseccional e crítica. Benhabib (2007), por sua vez, trabalha a relação entre verdade, moralidade e democracia, destacando a importância do diálogo intercultural na formulação de valores éticos e epistemológicos.

Essas perspectivas oferecem ferramentas potentes para analisar o modo como a moralidade e o saber são construídos na modernidade, abrindo espaço para a crítica das instituições, dos discursos e das práticas pedagógicas que se pretendem neutras, mas que reproduzem desigualdades históricas e epistemológicas. Assim, a necessidade de considerar múltiplas perspectivas na construção do conhecimento se torna ainda mais evidente, especialmente em um contexto educacional que visa formar cidadãos críticos e reflexivos.

As contribuições da Sociologia Crítica para a Epistemologia

A epistemologia contemporânea não pode prescindir das contribuições oriundas das ciências sociais. A verdade e a moralidade, longe de serem categorias puramente filosóficas, estão profundamente inseridas em contextos socioculturais. Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas e Roberto DaMatta oferecem importantes aportes para pensar o papel do conhecimento e da educação na reprodução e transformação social.

Pierre Bourdieu e a Sociologia da Educação

Bourdieu, ao propor os conceitos de campo, habitus e capital simbólico, inaugura uma sociologia do conhecimento que rompe com a ideia de neutralidade epistemológica. Para ele, todo saber é produto de uma posição social específica e está inserido em lutas simbólicas por legitimidade. O campo científico é um espaço de disputas em que diferentes agentes buscam impor sua visão como verdade legítima:

O habitus tende a produzir práticas moldadas depois das estruturas sociais que as geraram e na medida em que cada uma das suas camadas opera como um prisma através do qual as últimas experiências são filtradas e os subsequentes estratos de disposições são sobrepostos (Catani et al., 2017, p 214).

Esse habitus está presente nos processos educativos, determinando o modo como os sujeitos se relacionam com o saber. A escola, segundo Bourdieu (1989), não apenas transmite conhecimento, mas reproduz as desigualdades sociais ao privilegiar os códigos culturais das classes dominantes. A avaliação escolar, por exemplo, tende a favorecer os estudantes cujas disposições estão mais alinhadas com os valores legitimados pelo sistema educacional.

Jürgen Habermas e a Racionalidade Comunicativa

Habermas propõe uma reinterpretação da razão moderna a partir da comunicação. Para ele, o grande problema das sociedades modernas é a colonização do mundo da vida pela racionalidade instrumental. A solução estaria em uma racionalidade comunicativa, pautada no diálogo e no consenso intersubjetivo. Habermas (1987) afirma: “O entendimento mútuo que visa o consenso possível é alcançado por meio do uso da linguagem em situações comunicativas livres de coerção” (Habermas, 1987, p. 82).

No contexto educacional, essa proposta implica a construção de espaços de escuta, diálogo e participação democrática. O professor deixa de ser o detentor da verdade para tornar-se mediador do processo de construção coletiva do conhecimento. A educação torna-se, assim, um ato político e ético, comprometido com a emancipação dos sujeitos.

Roberto DaMatta e a Moralidade Brasileira

DaMatta contribui para o entendimento da verdade e da moralidade a partir da cultura brasileira. Em obras como “Carnavais, malandros e heróis” e “Relativizando: uma introdução à Antropologia Social”, ele analisa como os brasileiros operam com dois sistemas morais distintos: o da lei e o da pessoa. Essa duplicidade afeta diretamente as instituições educacionais. Em uma célebre passagem, o autor escreve:

é como se tivéssemos duas bases por meio das quais pensássemos o nosso sistema. No caso das leis gerais e da repressão, seguimos sempre o código burocrático ou a vertente impessoal e universalizante, igualitária, do sistema. Mas, no caso das situações concretas, seguimos sempre o código das relações e da moralidade pessoal, tomando o ‘jeitinho’ como eixo de ação (DaMatta, 2017, p. 218).

Essa observação tem grande pertinência para compreender o cotidiano escolar no Brasil. As diretrizes curriculares e políticas públicas são muitas vezes interpretadas e aplicadas conforme os vínculos pessoais, os afetos e as alianças locais. DaMatta (1981) revela como a moralidade relacional interfere na construção da verdade educacional, desafiando modelos normativos e universalizantes.

Os impactos dessas abordagens na Educação: críticas, resistências e propostas

A articulação entre verdade, moralidade e conhecimento, conforme problematizada por autores clássicos e contemporâneos, ganha contornos particularmente relevantes no campo da educação. A escola, enquanto instituição de produção e reprodução de saberes, opera historicamente dentro de um conjunto de pressupostos epistemológicos que muitas vezes se apresentam como neutros e universais, mas que, na prática, refletem interesses de grupos sociais dominantes.

A crítica de Bourdieu (1989) ao sistema escolar como reprodutor de desigualdades ajuda a compreender como o conhecimento transmitido nas instituições educacionais está atrelado ao capital simbólico das classes hegemônicas. O chamado “capital cultural legítimo” é aquele reconhecido pela escola como válido, o que implica a exclusão dos saberes populares, orais, comunitários e não institucionalizados, ou seja, “a escola transforma desigualdades sociais em desigualdades escolares, apresentando essas últimas como naturais, baseadas no mérito e na aptidão dos indivíduos” (Bourdieu, 1989, p. 25). Esse modelo meritocrático é desafiado por abordagens pedagógicas críticas, como a de Paulo Freire, que propõe uma educação dialógica, libertadora e centrada na realidade do educando.

Em sua obra, “Pedagogia do oprimido”, Freire (2014) afirma que, do “ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político” (Freire, 2014, p. 26). O autor destaca, novamente, em outra obra, que a educação é um ato político, e que alcançará sua plenitude a partir do momento que tiver um compromisso ético e uma experiência estética:

A curiosidade epistemológica não se deixa isentar da imaginação criadora no processo de desocultação da verdade. O ser humano é uma totalidade que recusa ser dicotomizada. É como uma inteireza que operamos o mundo enquanto cientistas ou artistas, enquanto presenças imaginativas, críticas ou ingênuas. É por isso também que a educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética (Freire, 2001, p. 55).

As contribuições de Habermas (1987) reforçam essa proposta ao apontar que a construção da verdade deve ocorrer no interior de práticas comunicativas orientadas para o entendimento mútuo. A racionalidade comunicativa se opõe à lógica autoritária e instrumental que muitas vezes rege as relações escolares, substituindo o “discurso da autoridade” pelo “diálogo entre iguais”.

No campo das epistemologias contemporâneas, Rorty (1989) rejeita a ideia de um fundamento absoluto para o conhecimento. Para ele, o saber é fruto de conversações humanas e não precisa de validação externa para ter valor. Isso abre espaço para o reconhecimento de múltiplas verdades, conforme as práticas discursivas dos diferentes grupos sociais. O pragmatismo de Rorty tem implicações diretas para o ensino, sugerindo que os conteúdos escolares devem dialogar com as experiências culturais e existenciais dos estudantes.

Charles Taylor (1989) acrescenta a esse debate a noção de que a identidade do sujeito é formada em diálogo com seus valores, crenças e tradições. Portanto, ensinar é também permitir que o estudante reconstrua sua identidade a partir do encontro com diferentes visões de mundo. Esse é o cerne de uma educação intercultural, que valoriza a diversidade e respeita as múltiplas formas de construção da verdade.

Outro autor que contribui para a crítica à universalização do saber é MacIntyre (1981), ao destacar que os critérios de verdade e moralidade são inseparáveis das tradições culturais. Isso significa que um currículo que ignora as narrativas locais, os contextos históricos e os valores comunitários está fadado a fracassar em sua missão formativa. A escola, nesse sentido, deve tornar-se um espaço de tradução e negociação entre saberes diversos, e não apenas de transmissão de um saber hegemônico.

Nesse sentido, a leitura do ensaio do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, intitulado “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes” ampliou ainda mais o horizonte acerca da epistemologia e sua relação com o mundo. Segundo Santos (2007), o pensamento ocidental é abissal, pois produz uma linha que divide a ciência de um lado e todos os outros conhecimentos que não seguem as normas e critérios científicos do outro lado. Ele relaciona essa

divisão do mundo com a injustiça social, e que, para combatermos tal injustiça, faz-se necessário um pensamento pós-abissal. Para isso, o autor introduz o conceito sobre a “ecologia de saberes” que está relacionado à pluralidade de conhecimentos existentes no mundo. Segundo ele,

como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem por premissa a ideia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isso implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Existem em todo o mundo não só diversas formas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, mas também muitos e diversos conceitos e critérios sobre o que conta como conhecimento (Santos, 2007, p. 85-86).

Ou seja, podemos entender a ecologia de saberes como sendo uma contra-epistemologia e, para isso, é preciso rever as intervenções e as relações na sociedade e na natureza que estão ligadas aos diversos conhecimentos. Enfim, “a ecologia de saberes é uma epistemologia desestabilizadora na medida em que se empenha numa crítica radical da política do possível, sem ceder a uma política do impossível” (Santos, 2007, p. 92). O texto é finalizado com uma série de questionamentos sem respostas completas. O próprio autor afirma que esse é exatamente o papel da ecologia de saberes:

[Ela] nos capacita a uma visão mais abrangente tanto daquilo que conhecemos como daquilo que desconhecemos, e também nos previne de que aquilo que não sabemos é ignorância nossa e não ignorância em geral. A vigilância epistemológica requerida pela ecologia de saberes transforma o pensamento pós-abissal num profundo exercício de auto-reflexividade (Santos, 2007, p. 94)

Essa perspectiva implica uma transformação profunda nas práticas pedagógicas. A descolonização do currículo exige não apenas a inclusão de autores não europeus, mas uma reestruturação das formas de ensinar, avaliar e dialogar com os estudantes. Exige também a escuta dos saberes indígenas, africanos, populares e feministas como legítimos produtores de verdade. A educação contemporânea, portanto, precisa deslocar-se da transmissão de conteúdos neutros para a construção compartilhada de saberes comprometidos com a emancipação humana, a equidade social e o reconhecimento da diversidade epistêmica. As escolas devem se tornar espaços de resistência ao epistemicídio e à homogeneização cultural, formando sujeitos capazes de pensar criticamente, agir com responsabilidade moral e dialogar com a alteridade.

Os desafios ético-epistemológicos na formação de sujeitos críticos e autônomos: algumas considerações

A análise das concepções de verdade e moralidade ao longo da história do pensamento filosófico revela uma relação complexa, contingente e profundamente imbricada com as condições históricas, culturais e políticas de cada época. Este artigo buscou articular os principais pensadores que problematizam essa relação – desde a crítica genealógica de Nietzsche até as epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos – demonstrando que a verdade não é uma entidade abstrata e universal, mas uma construção social historicamente situada.

No campo da Educação, essas reflexões são particularmente relevantes, pois evidenciam que o conhecimento escolar não é neutro, tampouco desinteressado. Ao contrário, como vimos com Bourdieu (1989), ele reflete e reproduz as desigualdades sociais por meio de dispositivos simbólicos. Habermas (1987) nos lembra da importância de restituir à Educação o seu potencial emancipador, por meio de uma racionalidade comunicativa que privilegie o diálogo, a escuta e o entendimento mútuo. DaMatta (2017), ao revelar as tensões entre a lei e a moralidade pessoal, nos oferece pistas para compreender as contradições do cotidiano escolar brasileiro.

Assim, é urgente que as práticas pedagógicas sejam repensadas à luz dessas contribuições, promovendo uma educação crítica, intercultural e socialmente engajada. A pluralidade de saberes, identidades e culturas deve ser reconhecida como um valor constitutivo da formação humana, e não como um obstáculo à homogeneização. Para isso, é necessário que as instituições educacionais abandonem a lógica do “saber único” e abracem uma epistemologia aberta ao diálogo, à contestação e à reconstrução constante.

A moralidade, entendida como um sistema de valores e normas que orienta a ação humana, também precisa ser ressignificada na escola. Não se trata de impor um código moral fixo, mas de formar sujeitos capazes de deliberar eticamente a partir do reconhecimento da alteridade, da historicidade dos valores e da responsabilidade social de suas escolhas. Nesse sentido, o diálogo entre Epistemologia e Ética é fundamental para pensar uma Educação verdadeiramente democrática.

Portanto, o papel da verdade e da moralidade na construção do conhecimento não pode ser dissociado das lutas sociais, das práticas institucionais e das condições culturais que atravessam a experiência educacional. A verdade não é o ponto de chegada de um caminho neutro e linear, mas o resultado provisório de disputas simbólicas, de conflitos morais e de negociações interculturais. A escola, como espaço privilegiado dessa construção, deve assumir seu papel formador não apenas de competências cognitivas, mas também de consciências críticas, sensíveis e solidárias.

Como perspectiva para estudos futuros, propomos o aprofundamento das articulações entre Epistemologia, justiça cognitiva e políticas públicas educacionais. Portanto, é fundamental investigar como os currículos escolares podem incorporar saberes plurais de maneira crítica, sem cair no relativismo, e como as políticas educacionais podem superar o modelo tecnocrático de avaliação para priorizar o desenvolvimento humano de forma integral.

Referências

- BENHABIB, S. Sobre um modelo deliberativo de legitimidade democrática. In: MELO, R.; WERLE, D. (org.). Democracia deliberativa. São Paulo: Esfera Pública, 2007. p. 47-80.
- BOURDIEU, P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- CATANI, A. M. et al. Vocabulário Bourdieu. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- DAMATTA, R. Relativizando: uma introdução à antropologia social. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.
- DAMATTA, R. Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro. 27. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.
- FOUCAULT, M. O que são as luzes? Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- FOUCAULT, M. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- FRASER, N. Reconhecimento sem ética? Tradução de Ana Carolina Freitas Lima Ogando e Mariana Prandini Fraga Assis. Lua Nova, nº 70. São Paulo, 2007.
- FREIRE, P. Política e educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- HABERMAS, J. Teoria do agir comunicativo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- HUME, D. Investigação acerca do entendimento humano. Tradução de Anuar Aiex. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- KANT, I. O que é o Esclarecimento? In: Textos seletos. Petrópolis: Ed. Vozes, 2010.
- MACINTYRE, A. After virtue: A Study in Moral Theory. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1981.
- NIETZSCHE, F. Sobre a Verdade e Mentira no Sentido Extra-Moral. In: Os pensadores. São Paulo: Ed. Abril, 1983.
- RORTY, R. Contingency, irony, and solidarity. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos Estudos. CEBRAP, 2007.
- TAYLOR, C. Sources of the Self: The Making of the Modern Identity. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

Enviado em 31/12/2025

Avaliado em 15/02/2026

CORREÇÃO DE FLUXO: A CRISE DE IDENTIDADE E O APARTHEID EDUCACIONAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE ARAPIRACA EM ANO DE IDEB

Charles dos Santos Almeida¹²

Resumo

A correção de fluxo é uma política pública essencial para sanar a distorção idade-série de alunos que ingressaram tardiamente ou repetiram o ano letivo. No entanto, sua implementação prática frequentemente entra em conflito com as metas de aprovação e desempenho estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Este trabalho tem como objetivo analisar os desafios e perspectivas da qualidade do ensino em uma instituição pública do Município de Arapiraca, Alagoas, com foco no mecanismo de correção de fluxo. Trata-se de um estudo de caso que combina a descrição detalhada da proficiência dos alunos, por meio de dados quantitativos, com a análise qualitativa dos intensos debates que ocorrem no triênio do Ideb entre direção, coordenação e professores. A pesquisa evidencia uma crise de identidade nas escolas, onde o objetivo pedagógico de garantir a aprendizagem real do aluno se choca com a pressão por resultados numéricos. Essa pressão, que incide sobre a equipe gestora e professores, pode levar a um apartheid educacional quando segrega os estudantes em turmas de fluxo na tentativa de melhorar o resultado final. O estudo está sendo realizado em uma instituição pública de ensino fundamental do Município de Arapiraca, com quatro turmas dos anos finais: um 6º ano, dois 9ºs anos (sendo uma turma de correção de fluxo/EJA). A partir dos resultados, conclui-se que as habilidades propostas devem ser consolidadas, e a correção de fluxo não deve servir apenas para corrigir distorções idade-série, mas deve, principalmente, atender o princípio básico da educação, que é formar para a vida em sociedade.

Palavras-chave: Correção de fluxo. Apartheid educacional. Ideb.

Resumen

La corrección de calificaciones es una política pública esencial para abordar la distorsión de la edad y el grado escolar de los estudiantes que ingresaron tarde a la escuela o repitieron un año. Sin embargo, su implementación práctica suele entrar en conflicto con los objetivos de aprobación y desempeño establecidos por el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB). Este trabajo tiene como objetivo analizar los desafíos y las perspectivas de la calidad educativa en una institución pública del municipio de Arapiraca, Alagoas, centrándose en el mecanismo de corrección de calificaciones. Se trata de un estudio de caso que combina una descripción detallada del dominio estudiantil, mediante datos cuantitativos, con un análisis cualitativo de los intensos debates que se producen durante el trienio del IDEB entre la administración, la coordinación y el profesorado. La investigación revela una crisis de identidad en las escuelas, donde el objetivo pedagógico de garantizar un aprendizaje real del estudiante choca con la presión por obtener resultados numéricos. Esta presión, que afecta al equipo directivo y al profesorado, puede generar segregación educativa al dividir a los estudiantes en clases por grado en un intento por mejorar el resultado final. El estudio se lleva a cabo en una escuela primaria pública del municipio de Arapiraca, con cuatro clases en los últimos años: una de sexto grado y dos de noveno grado (una de ellas de recuperación/EJA). Con base en los resultados, se concluye que las competencias propuestas deben consolidarse y que la educación de recuperación no solo debe servir para corregir las distorsiones propias de cada edad, sino que, sobre todo, debe cumplir con el principio fundamental de la educación: preparar para la vida en sociedad.

Palabras clave: Educación de recuperación. Apartheid educativo. Ideb.

¹² Graduado em Geografia – UNEAL, na modalidade presencial, Campus III – Palmeira dos Índios/AL; Especialista em Ensino de Geografia, na modalidade da Educação a distância semipresencial – UFAL/UAB; Tecnólogo em Gestão Pública, na modalidade da Educação a distância – Uninter/Facinter; Graduado em Ciências Biológicas, na modalidade da Educação a distância semipresencial – IFAL/UAB. Professor da Educação Básica.

Introdução

A correção de fluxo trata-se de um dispositivo educacional que visa corrigir a situação de estudantes que estão fora da faixa etária em relação ao ano escolar, dois anos ou mais atrasados. Para tanto, legislações estaduais e pareceres do Conselho Nacional da Educação (CNE) definem parâmetros e diretrizes sobre como deve ser organizado o ensino para esse fim.

Somando-se à correção de fluxo, também deve ser observada a criação de turmas em ano de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). É fundamental ressaltar a ética escolar no sentido de não mascarar as deficiências do ensino quando estudantes do último ano do ensino fundamental dos anos finais são remanejados para turmas de correção. Ao adotar esse mecanismo legal para segregar estudantes com baixo rendimento, a escola não apenas falha em resolver o problema, mas cria uma crise de identidade, usando uma ferramenta pedagógica para esconder falhas do sistema educacional.

Com o intuito de aprofundar as discussões sobre as questões acima mencionadas, o estudo apoia-se no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na Resolução nº 2/2018 do Conselho Nacional de Educação, no Parecer nº 141/2017 - CEE, na Resolução nº 2/2018 - CNE, na Resolução nº 55/2002 CEB-CEE/AL e no Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB

O Ideb foi criado por meio do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007 e visa avaliar a proficiência dos estudantes em Português e Matemática por meio de exames padronizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Além das avaliações, considera a taxa de aprovação (fluxo escolar), que é medida pelo cálculo da porcentagem dos/das estudantes promovidos no ano avaliativo.

O índice sintetiza o propósito da avaliação externa, que é demonstrar a qualidade do ensino nas esferas municipais, estaduais e do Distrito Federal e, por consequência, demonstrar o panorama da educação nacional. Assim, permite acompanhar a evolução da qualidade da educação e os desafios que devem ser superados, caso a meta não seja alcançada. Indubitavelmente, o indicador serve como parâmetro para definir e/ou revisar metas, direcionar investimentos em educação a fim de melhorar o desempenho das escolas e dos sistemas de ensino no país.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s./d.)

O Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, define dois conceitos e apontados como de igual importância na avaliação da qualidade da educação: o fluxo escolar que se baseia nos dados obtidos no Censo Escolar e o desempenho nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática através do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, conforme leitura do seu art. 3º, a saber:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Existem vozes contrárias às avaliações externas, a exemplo de Almeida (2008); Setubal (2010); Sousa e Oliveira (2010) (apud PAGNAN, 2016, p. 264): "A avaliação por ela própria, sem uma análise, sem uma mudança efetiva, não contribui para o desenvolvimento da educação". Segundo Pagnan (2016), avaliações externas servem como parâmetro para monitorar a proficiência em leitura e fornecer aos gestores de escolas subsídios para a reflexão a respeito do trabalho desenvolvido localmente. O autor ainda afirma que nem sempre são refletidas de modo a revelar detalhadamente as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

De forma contínua, Pagnan (2016) traz para a discussão a "maquiagem" do processo, quando, em algum momento antecedente à aplicação das avaliações externas, são ofertados aos alunos momentos de descontração, com brincadeiras, registros de fotos, escola e sala de aula cheias de bolas de assopro, presentes simbólicos, como copos, canetas, sacolas, tudo personalizado com o slogan da prefeitura ou estado. A abordagem dos conteúdos é de forma sistemática aplicada para analisar a proficiência em Português e Matemática, "não pode ser obtida pelo simples treinamento a que os alunos possam ser submetidos para realizarem a avaliação, como ocorre em cursos preparatórios para vestibulares" (PAGNAN, 2016, p. 265). A partir dessa perspectiva de avaliação, muitas escolas, de forma sistemática e padronizada, realizam inúmeros simulados, restringe-se o ato de avaliar, esvazia-se o processo de avaliação de aprendizagem; o que importa é o resultado final, os dados quantitativos.

Pagnan (2016, p. 264), afirma que as "Avaliações externas possibilitam um controle mais de ordem quantitativa que qualitativa e que pouco contribuem para o efetivo desenvolvimento da educação no Brasil". A afirmativa se sustenta, uma vez que, diante dos procedimentos adotados, a exemplo dos treinamentos aos quais os alunos são submetidos na pré-avaliação, ratifica o ponto de vista do autor, pois se trata de fato de um controle de ordem quantitativa e não contribui para o efetivo desenvolvimento da educação brasileira, uma vez que não existiu processo; tudo foi maquiado, os resultados não reverberam o real contexto educacional.

Desse modo, o aluno é classificado como "despreparado", não considerado vítima do processo de exclusão educacional, mas compreendido e apontado como incompetente, e não atribuído ao sistema educacional, às instituições de ensino que cedem ao discurso neoliberal e provocam crise de identidade da escola por incontáveis fatores, entre eles por não reconhecer o fracasso e atribuir ao outro a responsabilidade da ausência de competências necessárias à educação básica, sendo visto como indivíduo a ser descartado do processo avaliativo do Saeb.

Com o propósito de trazer para discussão as avaliações externas, com destaque para o Saeb, trataremos sobre o fluxo escolar (um dos critérios e base de cálculo para o Ideb), que tem como referência os índices de aprovação ou retenção do/a estudante, conforme dados do Censo Escolar.

As avaliações externas se transformam em instrumento de cobranças externas por avaliar o desempenho do ensino da instituição. Não apenas isso, mas também se transformam em instrumento de cobranças internas, envolvendo a direção, coordenação e professores envolvidos diretamente com o ensino de Português e Matemática.

Haja vista que, para entendermos os parâmetros e metodologia de cálculo com base nos resultados obtidos da avaliação do Saeb, somando-se com o fator fluxo escolar, os quais resultarão na média do Ideb, deve-se compreender que,

índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s./d.)

É importante destacar que, se uma instituição de ensino reter seus estudantes para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado. Segundo a regra, uma vez que aumenta a quantidade de retidos, essas retenções (fluxo escolar) influenciarão no resultado final da média de desempenho do Ideb. A partir desse princípio, inicia-se dentro do contexto escolar uma batalha velada entre equipe diretiva, coordenação e professores/professoras, principalmente no quesito aprovação e reprovação (fluxo escolar), devido ao estabelecimento de uma meta no fluxo escolar para não afetar o resultado final da média aritmética do Ideb da instituição.

De modo contínuo, não distante desta perspectiva, o realocamento de estudantes considerados fora da faixa ano/idade escolar também deve ser observado e discutido, pois essa ação pode ocultar uma espécie de apartheid educacional, termo que será discutido adiante, visto que alguns estudantes, na concepção da escola, são considerados menos capacitados para participarem das avaliações do Saeb.

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estabelece em seu art. 1º o seguinte:

Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Em conformidade com o documento, para se alcançar os objetivos, a atuação deve ser de forma colaborativa, ou seja, todos devem estar envolvidos no processo para se alcançar melhores resultados que culminem na qualidade da educação, com a inclusão da família e da comunidade. Não apenas isso, deve-se criar pontes que possibilitem a necessária conexão entre escola, família e comunidade, pois mostra-se que ainda é um desafio entre estas instituições dentro da estrutura educacional, por existirem barreiras diante da ausência do olhar dos atores sociais acima citados, por não participarem da discussão efetiva dos problemas educacionais; de um lado, a falta de comunicação; do outro, o real desinteresse de parcela significativa que resiste a participar do processo educacional dos seus. Assim sendo, não se consegue alcançar de forma prática esse processo que deve ser colaborativo.

Soma-se a essas questões a falta de engajamento dos estudantes e a omissão de parcela significativa dos pais/mães na participação direta dos estudos dos/das filhos(as). Em contrapartida, uma parcela importante das famílias não entende o que é o SAEB e por que suas crianças devem participar das avaliações externas.

O texto do art. 2º do mesmo decreto estabelece as diretrizes em 23 (vinte e três) incisos para se alcançar o "Plano de Metas". Diante de sua extensão, aqui serão apontadas algumas das diretrizes que devem ser enfatizadas.

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;

- II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;

As diretrizes apontadas, são fundamentais, pois trilham os caminhos para atingir os objetivos da oferta do ensino com qualidade, como foco, o estabelecimento da aprendizagem conforme os preceitos da legislação. Para tanto, alfabetizar as crianças, até no máximo, os oito anos de idade, é uma das metas do PMC¹³. O acompanhamento individual dos/das estudantes, o registro da frequência e a avaliação, devem ocorrer nos períodos estabelecidos pela unidade escolar. As aulas de reforço estão elencadas entre as diretrizes, estas, por sua vez, deve ser ofertada no contraturno. Soma-se as aulas de reforço, estudos de recuperação e progressão¹⁴ parcial. As buscas ativas também estão no enfoque das diretrizes do plano, uma vez que, busca resgatar o/a estudante via de desistência do convívio escolar. A matrícula no estabelecimento mais próximo da residência do estudante é fundamental para se combater a desistência do processo educacional.

Estas diretrizes influenciam de forma significativa no resultado do Ideb, com destaque para o contido no inciso II: alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade. Os resultados são aferidos por meio das avaliações externas nos períodos específicos. A alfabetização é fundamental para se alcançar melhores resultados educacionais contínuos no que diz respeito à qualidade a partir de um processo de ensino focado na aprendizagem.

A alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental ocorre dos 6 (seis) aos 8 (oito) anos, ou seja, quando a criança começa a ser alfabetizada no primeiro ano (1º) e, no segundo ano (2º), ela deve estar na fase alfabética consolidada. Entretanto, pesquisas na área mostram que muitas crianças chegam até o quinto ano (5º) sem estarem alfabetizadas. Em seu art. 3º, o decreto evoca o Ideb como ferramenta classificatória da qualidade da educação básica e, a reboque, a qualidade do ensino da instituição avaliada.

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (BRASIL, 2007)

O Ideb é colocado como uma espécie de Inmetro – órgão ligado ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria, Comércio e Serviços, que mede a qualidade de um produto ou serviço que será posto no mercado. Se, por algum motivo, não atende às especificações de qualidade exigidas pelo órgão de análise, não chegará ao mercado consumidor.

¹³ PMC – Plano de Metas e Compromisso.

¹⁴ Progressão parcial – possibilita ao aluno o avançar para o ano seguinte mesmo reprovado em até 03 (três) componentes curriculares, assim, o aluno dará continuidade aos seus estudos, enquanto recupera de forma paralela os componentes curriculares reprovados no ano anterior por meio de atividades de recuperação.

O mesmo não acontece com a educação, serviço avaliado através do processo que aqui usamos o neologismo inmetrização inversa, ou seja, primeiro o serviço é ofertado, posteriormente é avaliado. Os serviços ofertados nas instituições públicas de ensino à classe trabalhadora vivem esse paradoxo: educação para formar, avaliação externa para atestar a qualidade do ensinado, metas não atingidas; o ensinado não formou, o processo de aprendizagem foi ineficiente. Mesmo com a identificação da sua baixa qualidade traduzida na média aritmética do Ideb, este serviço continua posto no mercado, mesmo não atendendo às diretrizes do Plano de Metas estabelecidas.

Como consequência, surgem as turmas de correção de fluxo, previstas como dispositivo de correção idade/ano-ensino nas legislações vigentes. Uma vez posta como possibilidade, pode-se traduzir como o autorreconhecimento do Estado diante do tamanho da ineficiência do processo educacional brasileiro no que diz respeito aos conhecimentos básicos de linguagens matemáticas e língua portuguesa e, por consequência, implica na ineficiência da aprendizagem dos demais componentes curriculares ofertados, sejam estes relacionados às ciências da natureza ou ciências humanas.

Correção de fluxo: A crise de identidade e o apartheid educacional

A correção de fluxo deve atender especificamente a dois critérios: distorção ano/idade escolar, a qual, está na condição de possibilidade estabelecida de forma implícita na alínea “b”, do inciso V, do Art. 24 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - “b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”.

Para a conclusão do ensino fundamental até os 16 anos de idade, é necessário regularizar o fluxo escolar dos estudantes que estão em distorção-idade escolaridade. É considerado em distorção idade-escolaridade o estudante com 2 (dois) ou mais anos de atraso escolar. Várias são as situações que contribuem para que o estudante esteja em distorção idade-escolaridade, dentre as quais estão o ingresso tardio na escola, o acompanhamento pedagógico insuficiente, as reprovações sucessivas e a evasão escolar. (CEE – 2017, p.2)

É considerada distorção idade-escolaridade o/a estudante com 2 (dois) ou mais anos de atraso escolar. O CEE cita ainda algumas situações que contribuem para esta distorção, como, por exemplo, o ingresso tardio na escola, o acompanhamento pedagógico insuficiente, as sucessivas reprovações e a evasão escolar.

Diante deste diagnóstico, sabe-se que situações familiares e socioeconômicas são os principais agravantes que contribuem para esta realidade das escolas públicas e periféricas, pois essa associação de fatores resulta no considerável atraso educacional que contribui para infundáveis ciclos de problemas relacionados ao não desenvolvimento do indivíduo no processo de construção do ser pensante efetivo e ativo para as transformações sociais que requer o país a partir da boa formação educacional, cultural, científica e econômica.

O fluxo não deve servir apenas para corrigir distorções relacionadas à idade e ano de escolaridade; deve, principalmente, atender o princípio básico da educação, que é formar para a vida em sociedade. Por incrível que pareça, ainda estamos distantes desta meta.

A Resolução nº 2/2018 do Conselho Nacional de Educação estabelece, em seu art. 4º e §§ e art. 5º, o seguinte:

Art. 4º O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 7/2010.

§ 1º É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes.

§ 2º As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil, na etapa da pré-escola.

Art. 5º Excepcionalmente, as crianças que, até a data da publicação desta Resolução, já se encontram matriculadas e frequentando instituições educacionais de Educação Infantil (pré-escola) devem ter a sua progressão assegurada, sem interrupção, mesmo que sua data de nascimento seja posterior ao dia 31 de março, considerando seus direitos de continuidade e prosseguimento sem retenção. (CNE/2018)

Diferentemente do Parecer nº 141/2017 – CEE que estabeleceu a idade limite de 16 (dezesesseis) anos para conclusão do ensino fundamental, dada as dimensões dos múltiplos problemas da distorção ano/idade, como já mencionados: atraso no ingresso escolar, repetência, evasão e outros fatores determinantes, como por exemplo, desestrutura familiar, insegurança alimentares, maus tratos, negligência familiar, da sociedade e da escola, são fatores determinantes no percurso dos estudos do indivíduo que enfrenta estas adversidades.

No mesmo artigo, foi determinado que, se a criança não tiver completado a idade mínima (6 anos) até o dia 31 de março, este deve ser matriculado na pré-escola. No caso concreto e prático, se uma criança completar 6 (seis) anos no dia 1 de abril, esta será obrigatoriamente matriculada na pré-escola.

O art. 5º da mesma resolução contradiz o que preceitua o artigo anterior, quando diz que,

as crianças que, até a data da publicação desta Resolução (09 de outubro de 2018), já se encontram matriculadas e frequentando instituições educacionais de Educação Infantil (pré-escola) devem ter a sua progressão assegurada, sem interrupção, mesmo que sua data de nascimento seja posterior ao dia 31 de março.

De forma prática, a Resolução nº 2/2018 determinou no § 1º do art. 4º que, para ser matriculada no ensino fundamental, a criança deverá ter completo ou completar 06 (seis) anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. Por outro lado, caso essa mesma criança complete 06 (seis) anos no dia 1º de abril, esta será matriculada na pré-escola. Já no art. 5º da mesma resolução, as crianças com 06 (seis) anos completos e matriculadas na pré-escola terão a sua progressão assegurada, ou seja, devem cursar o 1º ano do ensino fundamental. Assim sendo, a mesma legislação se contradiz quando determina uma data específica para o ingresso no ensino fundamental e, em seguida, abre a possibilidade de progressão.

Discorreremos sobre a experiência em uma escola pública do município de Arapiraca em ano de Ideb, onde estudantes do 9º (nono) ano, de uma hora para outra, são selecionados e integrados à nova turma classificada como correção de fluxo, que entre estes, inclui alguns que estavam matriculados no 8º (oitavo) ano. Pela normatização, caso estejam em situação díspar entre ano/idade, devem ser corrigidos sob os parâmetros definidos no art. 13 da Resolução nº 08/2007 CEB/CEE-AL:

1. Cada escola deve realizar um diagnóstico sobre as dificuldades;
2. Estruturar um planejamento com estratégias adequadas e específicas;
3. A rede de ensino e/ou sua unidade escolar poderá optar por organizar turmas específicas com estudantes que não se encontram em idade correspondente;
4. A rede de ensino e/ou unidade escolar poderá optar por organizar turmas que trabalhem em tempos escolares diferenciados;

5. Ao agrupar turmas, respeitar o critério de formar grupos com a mesma faixa etária e sempre respeitar o limite máximo, neste caso, 45 alunos, segundo Resolução nº 55/2002 CEB-CEE/AL;
6. A rede de ensino e/ou unidade escolar deve ofertar alternativas de acompanhamento aos alunos com dificuldades de desempenho escolar, fazendo avaliações diagnósticas;
7. As redes de ensino devem propiciar apoio pedagógico adequado às escolas, formação continuada aos docentes e acompanhamento direto para implantação do processo de regularização do fluxo escolar, monitorando os resultados e avaliando o processo.

A realidade escolar em várias instituições de ensino público destoam dos parâmetros estabelecidos e norteadores do processo contínuo de ensino para estudantes com idade não condizente com o ano de estudo. Quando analisamos a turma de correção de fluxo, objeto desta inquietação, constatamos que, além dos/das estudantes provenientes do 8º ano, verificamos de forma significativa a presença de estudantes provenientes dos 9ºs anos dos turnos matutino e vespertino. Por certo, estes estão fora da faixa quando verificamos ano/idade, mas estavam no último ano do ensino fundamental e foram realocados para uma nova turma com alegações relacionadas à faixa etária e ao ano de estudos.

Com efeito, deve-se trazer para a discussão o conceito de "crise de identidade" da instituição de ensino. Por crise de identidade, deve-se compreender que dentro da estrutura educacional há tentativas de abster-se da responsabilidade da formação eficaz para aquisição dos conhecimentos básicos de Português e Matemática na educação básica, conhecimentos estes exigidos nas avaliações externas. Nesse sentido, criam-se conflitos entre a realidade do/a estudante e a responsabilidade da instituição de ensino em assumir o seu papel dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Cria-se dentro da estrutura educacional básica a possibilidade de maquiar os resultados quando se priva o/a estudante menos capacitado/a dos exames externos do Saeb. Nesta situação, colocada pela própria instituição de ensino, alguns/algumas estudantes que estão matriculados, em alguns casos, há 05 (cinco) anos por ter repetido um dos anos finais do fundamental em algum momento, idealiza-se como alternativa criar uma turma de "correção de fluxo". Não faz sentido, por exemplo, realocar um/a estudante matriculado/a no último ano do ensino fundamental (9º ano) para uma nova turma de correção de fluxo.

A partir desta iniciativa, indubitavelmente objetiva-se maquiar o resultado do Ideb da instituição quando se realocam estudantes considerados de baixo rendimento para uma nova turma que não será avaliada pelo Saeb (turma de correção de fluxo). Dessa forma, o resultado final, seja ele qual for, não será condizente com a realidade. Como consequência, os órgãos fiscalizadores não saberão que ali existem problemas na qualidade da educação oferecida. Com esses/essas estudantes inclusos/as, e uma possível pontuação baixa no Ideb, sugere-se que a escola precisa melhorar tanto no desempenho dos estudos dos/das estudantes quanto na taxa de aprovação. Da forma que está posto, não temos como saber a qualidade da educação ofertada.

Para entender de fato o que acontece nas escolas em ano de Ideb, será analisado o rendimento desses/dessas estudantes com a aplicação de uma avaliação contendo as operações básicas, problemas matemáticos e compreensão e interpretação de texto. A partir dos resultados obtidos, buscar-se-á verificar qual é o nível de conhecimento básico das turmas analisadas, em especial 01 (um) 6º ano com 37 estudantes matriculados, duas turmas de 9ºs anos com 79 matriculados e a turma de correção de fluxo com 32 estudantes matriculados. Para a coleta de dados, estão sendo aplicadas duas avaliações, sendo uma de Português e uma de Matemática. Através destes instrumentos, busca-se conhecer, sem "maquiagem", o nível educacional real da instituição pesquisada.

Metodologia

A pesquisa está sendo realizada em uma instituição pública de ensino do Município de Arapiraca com quatro turmas dos anos finais do ensino fundamental, sendo uma do 6º ano, duas do 9º ano e uma turma de correção de fluxo (EJA).

O presente trabalho tem como objetivo analisar os desafios e perspectivas da qualidade do ensino em uma instituição pública do Município de Arapiraca, Estado de Alagoas. A pesquisa é do tipo estudo de caso descritivo, com o objetivo de descrever detalhadamente a proficiência das turmas objeto de estudo, apresentando resultados quantitativos. A partir desse diagnóstico, também serão avaliadas possíveis situações futuras.

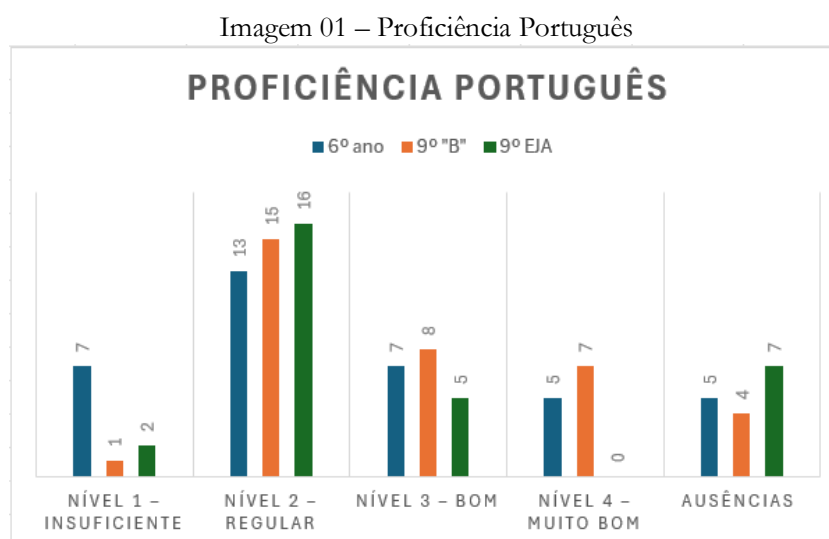
Para a necessária coleta de dados mistos (quantitativos e qualitativos), aplicar-se-á uma avaliação diagnóstica com, no máximo, 12 (doze) questões contendo as quatro operações básicas de matemática e compreensão e interpretação de textos. Assim, será possível identificar os alunos que apresentam defasagem na alfabetização. Essa triagem será fundamental para entender o número de estudantes que estão em condição de analfabetismo e aqueles que estão alfabetizados.

As avaliações estão sendo direcionadas aos estudantes matriculados no 6º ano "C", nos 9º anos "B" e na turma de correção de fluxo - EJA Ensino Fundamental 2 - 5ª fase (8º e 9º ano). A partir desta coleta, os dados serão analisados com base na avaliação diagnóstica aplicada, os quais estarão representados na forma gráfica da proficiência (Português e Matemática) de cada turma analisada.

Resultados e Discussões Iniciais

A nota do Ideb é calculada com base na aplicação da Prova Brasil (língua portuguesa e matemática), somando-se aos resultados avaliativos os índices de aprovação e evasão escolar.

Em primeiro lugar, serão analisados os resultados da prova de língua portuguesa, cujo objetivo é aferir as competências de leitura dos/das estudantes avaliados(as). Os resultados, representados graficamente em colunas 2D, foram extraídos da avaliação das seguintes turmas: 6º ano 'C', 9º ano 'B' e 9º ano EJA, conforme demonstrado abaixo:



Fonte: Almeida e Gomes, 2025.

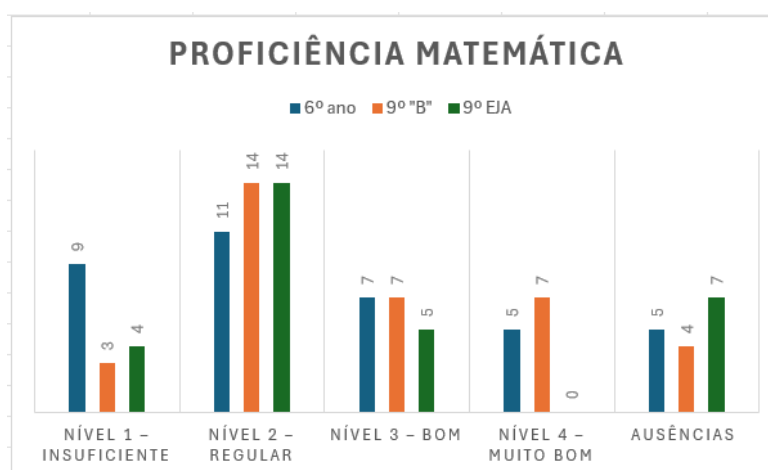
Os resultados representam os níveis de proficiência de acordo com cada nível de conhecimento, os quais estão classificados em: Nível 1 - insuficiente, Nível 2 - regular, Nível 3 - bom e Nível 4 - muito bom. Além dos níveis, foram registradas no dia da aplicação da avaliação as ausências dos/das estudantes por turma.

Para ilustrar, os níveis 1, 2, 3 e 4 foram aplicados considerando o número de acertos. Entre 12 questões avaliadas, de 1 a 3 acertos é considerado insuficiente; de 3 a 5 acertos, é considerado regular; de 5 a 8 é considerado bom; e de 8 a 12 acertos é considerado muito bom. Os níveis aplicam-se às avaliações de Português e Matemática.

Ademais, os dados coletados destacam que, em Português, os/as estudantes estão classificados predominantemente como regular, o que também demonstra a ineficiência de sua formação com relação aos conhecimentos básicos. Nos níveis considerados bom e muito bom, os/as estudantes tiveram os menores resultados. Vale destacar o nível 1 - insuficiente, com baixo número de acertos.

Os resultados da avaliação de Matemática, aplicando-se os níveis de proficiência, não estão distantes dos resultados obtidos em Português, sendo ligeiramente inferiores.

Imagem 02 – Proficiência Matemática



Fonte: Almeida e Gomes, 2025.

Por sua vez, os resultados da proficiência em Matemática extraída das avaliações, desconsiderando os/as estudantes ausentes, apresentam resultados ligeiramente inferiores aos de Português. De certo, demonstra a necessidade de encontrar novas estratégias de ensino que proporcionem de fato aprendizado significativo e que considerem introduzir a temática a ser estudada de forma atrativa, que envolva o/a estudante, provoque interesse, problematize, familiarize-o e/ou leve a construir novos conceitos.

Neste sentido, deve-se desenvolver novas atividades que permitam a compreensão e construção mais profunda dos conteúdos trabalhados, por meio de planejamento pedagógico na perspectiva da aprendizagem dos/das estudantes, comprometido com ações intencionais e sistemáticas que envolvam movimentos ricos de construção coletiva, reflexão, análise, compreensão e discernimento do que se faz.

O planejamento e avaliação são elementos intrínsecos ao trabalho pedagógico e indissociáveis. São elementos processuais. Libâneo (2013, p.216) "coloca que a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem".

Toda ação desenvolvida no trabalho docente deve ser intencional e processual com o propósito de fomentar a aprendizagem, construir o conhecimento, aprofundá-lo e acompanhá-lo por meio de diferentes formas de avaliar continuamente, registrando as deficiências ou avanços dos/das estudantes, constatando se o conteúdo foi plenamente desenvolvido.

As intervenções pedagógicas serão necessárias quando os conteúdos não forem compreendidos, evitando a defasagem e resultados como os acima coletados, com destaque para o nível suficiente, enquanto os níveis bom e muito bom estão aquém das metas do Ideb.

Algumas considerações

Este artigo, parte de uma pesquisa mais ampla ainda em andamento, buscou lançar luz sobre a prática perversa de usar turmas de correção de fluxo para segregar alunos com baixo rendimento e, assim, inflar artificialmente as notas do Ideb. Os dados preliminares aqui apresentados, ainda que circunscritos a um estudo de caso, são suficientemente eloquentes para demonstrar a existência do problema e a urgência de combatê-lo.

Como limitações deste estágio da pesquisa, aponta-se o tamanho e a abrangência da amostra. Estudos futuros, com uma amostra maior e mais diversificada, serão necessários para generalizar esses achados. Os próximos passos desta investigação incluem a validação final dos instrumentos, a ampliação da coleta de dados para outras escolas e a realização de entrevistas com gestores e professores para compreender as motivações por trás dessas práticas.

O artigo tem como objetivo discutir a correção de fluxo, não como mero mecanismo progressivo, mas como uma ferramenta inclusiva, em que se deve corrigir de fato a distorção idade-série. E não deve ser utilizado em hipótese alguma para outros fins, como, por exemplo, segregar alunos considerados ineficientes para obter a meta estimada para a instituição de ensino.

A instituição de ensino não deve se abster da responsabilidade de corrigir desníveis de conhecimento dos/das estudantes não alfabetizados e não letrados; não deve negar a parcela de culpa ou omissão, que gera uma crise de identidade por não reconhecer que também faz parte desse processo de Apartheid Educacional, segregar para maquiar o processo e o resultado não condizente com a realidade da instituição de ensino.

Portanto, para corrigir essas distorções, é fundamental refletir e trabalhar com ações que viabilizem um processo pedagógico voltado para a qualidade social da educação, com foco na aprendizagem do/da estudante, que compreenda a educação como ato político (Freire, 1997), que transgrida ao que está posto e imposto, denunciando e modificando realidades de exclusão, traçando novos percursos para escola, revendo/reconstruindo planejamento da escola, da sala de aula, as estratégias pedagógicas, o processo avaliativo, com atenção às intervenções necessárias para que o/a estudante não fique prejudicado(a) pela demanda de conteúdos que engessa o processo. A correção das distorções é necessária, mas sem segregar, como forma de distorcer a realidade.

Referências

ALAGOAS. **Conselho Estadual de Educação**. Parecer nº 141/2017-CEE/AL. Disponível em: <https://www.cee.al.gov.br/legislacao/category/121-2017?download=305;parecer-141-2017>. Acesso em: 22 jun. 2025.

ALAGOAS. **Resolução nº 08/2007 CEB/CEE-AL**. Regulamenta a implantação do Ensino Fundamental de 09 anos no Sistema Estadual de Ensino de Alagoas e dá outras providências. Disponível em: file:///C:/Users/CHARLES%20ALMEIDA/Downloads/CEE-AL_resol08_07.pdf. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Apresentação Ideb**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 19 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018**. Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=118441-pceb007-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jun. 2025.

JACAREÍ. Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação diagnóstica de Português**. Jacareí, 2021. Disponível em: <https://educajacarei.com.br/wp-content/uploads/2021/01/5o-ano-LP-AVALIACAO-DIAGNOSTICA-.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2025.

JACAREÍ. Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação diagnóstica de Matemática**. Jacareí, 2021. Disponível em: <https://educajacarei.com.br/wp-content/uploads/2021/01/5o-ano-Mat-AVALIACAO-DIAGNOSTICA-.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PAGNAN, Celso Leopoldo. **Avaliações externas: o Ideb na visão dos gestores das escolas públicas**. Revista Ensino & Pesquisa, v. 14, n. 2, p. 262-281, jul./dez. 2016. ISSN 2359-4381. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/929>. Acesso em: 22 jun. 2025.

Enviado em 31/12/2025

Avaliado em 15/02/2026

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ZONA RURAL: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Cremilda De Oliveira Ramos¹⁵

Damiana Da Silva Pereira¹⁶

Eliane Alves Dos Santos Rodrigues¹⁷

Maria de Jesus Rodrigues Duarte¹⁸

Resumo

A educação inclusiva é um princípio central das políticas educacionais brasileiras, assegurando o direito à aprendizagem e à participação de todos os estudantes. Este estudo investiga os fatores que dificultam a efetivação da educação inclusiva nas escolas da zona rural e analisa o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte pedagógico aos alunos da Educação Especial. O objetivo geral é compreender os desafios enfrentados por essas escolas, destacando a atuação do AEE no processo de ensino e aprendizagem. Como objetivos específicos, aborda a evolução das políticas inclusivas no Brasil e os fundamentos legais e teóricos do AEE. O estudo contribuiu para o fortalecimento da equidade, da escola pública e da justiça social.

Palavras-chave: educação inclusiva; atendimento educacional especializado; escolas rurais.

Abstract

Inclusive education is a central principle of Brazilian educational policies, ensuring the right to learning and participation for all students. This study investigates the factors that hinder the implementation of inclusive education in rural schools and analyzes the role of Specialized Educational Services (AEE) as pedagogical support for students with special educational needs. The general objective is to understand the challenges faced by these schools, highlighting the role of AEE in the teaching and learning process. As specific objectives, it addresses the evolution of inclusive policies in Brazil and the legal and theoretical foundations of AEE. The study contributed to strengthening equity, public schools, and social justice.

Keywords: inclusive education; specialized educational services; rural schools.

Introdução

A educação inclusiva representa um dos pilares das políticas educacionais contemporâneas, assegurando o direito de todos à aprendizagem e à participação plena no ambiente escolar, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui-se como um recurso indispensável para garantir que alunos com deficiência, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), entre outros, tenham acesso a práticas pedagógicas adequadas às suas necessidades específicas (Brasil, 2008). Considerando que o processo educativo ocorre em interação com o meio social, reforça-se a importância de espaços escolares que valorizem a diversidade e promovam a equidade nas oportunidades de aprendizagem (Mantoan, 2015).

¹⁵Cremilda de Oliveira Ramos, Licenciatura em Pedagogia PRILEI da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: cremilda80@hotmail.com.

¹⁶Damiana Da Silva Pereira, Licenciatura em Pedagogia PRILEI da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

¹⁷Eliane Alves Dos Santos Rodrigues, Licenciatura em Pedagogia PRILEI da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

¹⁸Maria de Jesus Rodrigues Duarte, Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Piauí - UFPI (2022.1). Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Piauí - UFPI (2021). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7519-348X>.

O arcabouço legal brasileiro estabelece bases sólidas para a efetivação da educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205 a 208, define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, e determina, no art. 208, inciso III, que o poder público deve assegurar o Atendimento Educacional Especializado aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Esse princípio é aprofundado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, em seu art. 58, reconhece a Educação Especial como “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996).

O artigo 28, inciso II, complementa esse princípio ao estabelecer como objetivo “[...] garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Brasil, 2015), indicando a necessidade de aprimoramento contínuo dos sistemas educacionais. 8 Nesse mesmo sentido, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, reafirma, em seu art. 1º, inciso I, o dever do Estado de garantir “[...] um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (Brasil, 2011). Esses dispositivos são fortalecidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que introduziu o conceito de público-alvo da Educação Especial (PNEEPI), abrangendo “[...] estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2008, p. 20).

A partir dessa contextualização, surge o seguinte problema de pesquisa: Quais fatores dificultam a efetivação da educação inclusiva nas escolas da zona rural e como o Atendimento Educacional Especializado tem operado enquanto suporte pedagógico para os alunos público-alvo da Educação Especial? Para responder a esse questionamento, o presente estudo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados pelas escolas da zona rural na efetivação da educação inclusiva, com ênfase na atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como instrumento de apoio ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Busca-se compreender a estrutura existente para o AEE, reconhecer as dificuldades recorrentes, identificar estratégias pedagógicas adotadas e avaliar o envolvimento da comunidade escolar na construção de práticas inclusivas. Para tanto, determinou-se os seguintes objetivos específicos: a) apresentar a evolução das políticas educacionais inclusivas no Brasil, identificando seus principais marcos históricos e avanços; b) discutir os fundamentos legais e teóricos que sustentam o Atendimento Educacional Especializado e sua importância; c) refletir sobre os desafios enfrentados pelas escolas rurais na efetivação da educação inclusiva.

A motivação para o desenvolvimento deste estudo surgiu a partir das discussões realizadas nas disciplinas voltadas à Educação Especial e Inclusiva, que despertaram nosso interesse em compreender como esse processo ocorre nas escolas do campo. Ao longo das experiências formativas no curso, percebemos que a realidade rural ainda é pouco explorada nas pesquisas acadêmicas, especialmente no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado. Tal análise se justifica pela necessidade de fortalecer políticas educacionais capazes de reduzir as desigualdades e promover o acesso equitativo à educação (Glat; Blanco, 2009). A relevância social deste estudo reside em evidenciar os desafios concretos e apontar caminhos para garantir uma educação inclusiva e de qualidade no campo, transcendendo a mera formalidade legal. Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza exploratório-descritiva, baseado em análise bibliográfica e documental.

A pesquisa dialoga com autores como Glat e Blanco (2009), Sassaki (2010), Mantoan (2015), Carvalho (2017), entre outros, além de examinar legislações e diretrizes que orientam a política de inclusão no Brasil, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 e o Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2015, 2020). Com base nesses pressupostos, este

artigo está estruturado em seis seções, a saber: na primeira seção, apresenta-se a introdução, que traz a contextualização, o problema de pesquisa, objetivos do estudo e sua relevância; na segunda seção são expostos os aspectos metodológicos da pesquisa, com esclarecimentos sobre os métodos e abordagens utilizados; na seção três discorre-se sobre a evolução das políticas educacionais inclusivas no Brasil; na quarta seção discutem-se Os fundamentos legais dessas políticas; na quinta seção abordam-se as perspectivas teóricas e os desafios enfrentados pelas escolas rurais na efetivação da educação inclusiva; e, por fim, na seção seis, trazem as considerações finais, que sintetizam os resultados e apresentam as possíveis contribuições do estudo.

Evolução das políticas educacionais inclusivas no Brasil

A educação inclusiva tem seus primórdios no Brasil em período anterior ao século XX, com a fundação, na cidade do Rio de Janeiro, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (atualmente denominado Benjamin Constant), e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857 (Silva; Batista; Massaro, 2020), e no início do século XX, quando predominavam práticas assistencialistas e segregadoras para alunos com deficiência. É, nesse sentido, que a história da educação brasileira tem a segregação como regra maior — e não a exceção. Trindade (2022) acrescenta que no início do século XX, o atendimento a pessoas com deficiência era essencialmente realizado por instituições privadas voltadas para cuidados especializados, com caráter assistencial.

A partir da década de 1930, surgiram no Brasil classes especiais em escolas públicas; contudo, o atendimento ainda se concentrava principalmente em instituições filantrópicas, devido à falta de programas públicos de saúde e educação destinados a esse grupo. Nessa época, de acordo com Silva, Batista e Massaro (2020, p. 7), “as pessoas com deficiência eram consideradas sem valor, portanto, colocá-las em instituições era uma forma de mantê-las isoladas da grande população”. Com a Constituição de 1946, a educação passou a ser reconhecida como um direito universal, e algumas cidades implantaram as primeiras classes especiais, supervisionadas pela inspeção sanitária, com o objetivo de separar indivíduos considerados “normais” daqueles classificados como “anormais”, refletindo ainda uma concepção segregadora de educação (Mazzotta, 2005 apud Trindade, 2020, p. 61).

A Carta Magna também reconheceu que o atendimento educacional às pessoas com deficiência deveria ser preferencialmente na rede regular. Dessa forma, a educação inclusiva passa a se constituir um princípio fundamental das políticas educacionais brasileiras e um compromisso ético com a equidade e a justiça social, baseando-se na ideia de que todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais ou sociais, têm direito de acesso, permanência e sucesso na escola regular. Essa perspectiva rompe com o modelo de educação segregadora que historicamente excluiu ou marginalizou estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, e propõe uma reconfiguração da escola, que deve se adaptar à diversidade dos sujeitos que a compõem (Mantoan, 2015). Na década de 1990, a Declaração de Salamanca¹ considerou que a escola deve ser estruturada de modo que ela atenda “[...] crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados” (Unesco, 1994, p. 3).

Inspirada nessa prerrogativa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em consonância também com a Constituição de 1988, reconheceu a Educação Especial como uma modalidade de ensino a ser oferecida preferencialmente na rede regular, garantindo métodos e recursos que possibilitem a aprendizagem de todos os estudantes (Brasil, 1988). Na década de 2000, o Brasil fortaleceu suas políticas de educação inclusiva com o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme o parágrafo único do art. 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996), sendo este um serviço responsável por garantir o acesso ao currículo e eliminar barreiras à aprendizagem.

Esse decreto foi posteriormente revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Nesse contexto, o AEE é definido como uma oferta complementar ou suplementar ao ensino regular, devendo ser realizado, preferencialmente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou em espaços articulados à rede pública de ensino. Seu objetivo é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que promovam a autonomia e a participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2011). Essas diretrizes foram reiteradas em 2014, com o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu metas voltadas à universalização do atendimento às pessoas com deficiência, destacando a importância da inclusão em classes comuns, com a oferta do AEE como forma de garantir suporte pedagógico complementar e promover a efetiva participação desses estudantes no ensino regular.

Ampliando essas políticas inclusivas, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforçou o dever do Estado de eliminar barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas, estabelecendo que nenhuma pessoa pode ser excluída do sistema educacional sob alegação de deficiência. A Declaração de Salamanca foi aprovada na Cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO e pelo Ministério da Educação da Espanha.

O documento defende a educação inclusiva como direito de todas as crianças (Unesco, 1994). Em 30 de setembro de 2020, foi assinado o Decreto nº 10.502, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial, provocando novos debates sobre inclusão e levantando preocupações quanto a possíveis retrocessos. A proposta gerou contestação social e jurídica, porque propunha flexibilizações que poderiam permitir o encaminhamento de estudantes com deficiência para escolas ou classes segregadas, em vez de garantir sua permanência no ensino regular. Ademais, havia insegurança quanto à universalização do AEE, tema que tinha regulamentação clara em decretos anteriores, como o nº 6.571/2008 e o nº 7.611/2011.

Entretanto, como evidenciam Glat e Blanco (2009), a efetivação desse direito ainda enfrenta obstáculos concretos. Embora as escolas estejam juridicamente comprometidas com a oferta de uma educação inclusiva, as condições reais de funcionamento, sobretudo em contextos rurais, frequentemente inviabilizam práticas pedagógicas efetivas. Nesse viés, a perspectiva de inclusão defendida por Mantoan (2015) propõe uma transformação cultural e pedagógica que valorize a diversidade como elemento estruturante do processo educativo. Para a autora, “incluir não é apenas colocar o aluno com deficiência na sala comum; é mudar a forma de pensar e agir da escola, é compreender que cada estudante aprende de modo diferente e que o ensino precisa respeitar e acolher essas diferenças” (Mantoan, 2015, p. 58).

Essa visão está alinhada à noção de equidade, que não significa oferecer o mesmo a todos, mas sim garantir condições adequadas e recursos diferenciados para que todos tenham oportunidades reais de aprendizagem. A inclusão, portanto, não deve ser vista como favor ou concessão, mas como expressão do direito à educação plena e ao desenvolvimento humano. Miranda, Batista Júnior e Menezes (2015) reforçam essa ideia, ao afirmarem que o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência transcende o campo legal, alcançando a prática cotidiana das escolas. Para os autores, a cultura escolar inclusiva “[...] não se resume à ampliação das matrículas ou à implantação de salas de recursos multifuncionais, mas exige mudança de atitudes, formação continuada de professores e valorização da diversidade humana como princípio pedagógico” (Miranda; Batista Júnior; Menezes, 2015, p. 72).

[

Assim, no contexto das políticas públicas, a consolidação da educação inclusiva depende de um compromisso coletivo entre poder público, gestores, professores e comunidade. A efetividade desse processo requer ações contínuas de formação docente, investimento em infraestrutura e o fortalecimento do AEE como suporte técnico e pedagógico ao ensino regular.

Desafios da inclusão escolar no contexto rural

A educação inclusiva, sob diferentes abordagens teóricas, ultrapassa o conceito do simples acesso à escola, configurando-se como um processo que envolve transformações pedagógicas, sociais e culturais. Freire (1996) defende uma prática educativa libertadora, fundamentada no diálogo e na valorização da diferença, em que o estudante é reconhecido como sujeito ativo na construção do conhecimento. Nesse aspecto, a inclusão é compreendida como um processo de emancipação humana, no qual o ato educativo contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da cidadania. Conforme Mantoan (2006, p. 16), “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças”. A autora destaca que a inclusão escolar requer uma reestruturação profunda das práticas pedagógicas e da cultura institucional, indo além da mera adaptação do aluno ao modelo escolar existente. Trata-se de transformar a escola em um espaço de acolhimento, participação e construção coletiva do saber, em que a diversidade não é percebida como um problema, mas como condição essencial da aprendizagem.

A contribuição de Vygotsky (1997) amplia essa compreensão ao introduzir uma visão sociointeracionista do desenvolvimento humano. Para o autor, a deficiência não deve ser entendida como limitação intransponível, mas como possibilidade de reorganização e superação mediada pelas interações sociais significativas. Ele afirma que o desenvolvimento ocorre na relação com o outro e com o meio, sendo a aprendizagem um processo essencialmente social. Logo, ambientes educativos ricos em diálogo e cooperação favorecem o avanço cognitivo e emocional dos estudantes com deficiência. A abordagem vygotskiana tem grande relevância para a educação inclusiva, pois desloca o foco do déficit individual para as condições sociais e pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento. Nessa linha, Stainback e Stainback (1999) observam que as escolas verdadeiramente inclusivas são aquelas que acolhem todos os alunos e ajustam seus métodos de ensino para atender às diferentes formas de aprender, em vez de esperar que os estudantes se adaptem ao ensino tradicional. Segundo Sasaki (2010), a inclusão educacional só se torna efetiva quando a escola se organiza de forma a atender às necessidades de cada aluno, reconhecendo que as diferenças humanas são elementos constitutivos do processo educativo. Essa concepção implica repensar.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de natureza exploratório-descritiva, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Minayo (2012, p. 21), a pesquisa qualitativa se baseia no “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, buscando compreender os fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos e dos significados atribuídos às suas experiências, valorizando a interpretação e a construção do conhecimento em contextos específicos. Richardson (2017, p. 64) complementa afirmando que esse tipo de abordagem “[...] é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Gil (2010, p. 48) afirma que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, com o propósito de construir uma análise teórica e crítica sobre determinado tema. Já a “pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2010, p. 49), como leis e decretos, permitindo ao pesquisador extrair informações e compreender a realidade estudada a partir de fontes primárias. Neste estudo, foram analisadas as políticas nacionais de educação inclusiva.

Quanto à natureza, a pesquisa é exploratória-descritiva, pois busca compreender de forma detalhada e contextualizada o fenômeno estudado, analisando os desafios e estratégias do AEE em escolas localizadas na zona rural, bem como descrevendo e interpretando seus aspectos mais relevantes. Segundo Minayo (2012), esse tipo de pesquisa permite identificar características, padrões

e relações, sem a pretensão de generalizar os resultados, oferecendo, entretanto, uma compreensão crítica e fundamentada da realidade investigada. A escolha por essa abordagem metodológica justifica-se pela necessidade de reunir, analisar e discutir diferentes perspectivas teóricas e normativas acerca da educação inclusiva, possibilitando um aprofundamento crítico sobre as práticas, políticas, desafios e estratégias voltadas à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto rural.

Essa natureza investigativa favorece a construção de um panorama abrangente, fundamentado em referenciais consolidados e atualizados. Os dados foram obtidos por meio da análise de obras científicas e documentos normativos. Entre as principais fontes legais, destacam-se a Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como direito de todos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996); a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015); o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial; e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que institui o AEE como estratégia fundamental de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento.

Além dos marcos legais, foram consultadas produções acadêmicas de referência na área, como Glat e Blanco (2009), Beyer (2010), Sassaki (2010), Mantoan (2015) e Carvalho (2017), entre outros autores que abordam a inclusão escolar sob diferentes perspectivas. As obras foram selecionadas por meio de buscas realizadas no Portal de Periódicos da CAPES, na base SciELO e no Google Acadêmico, priorizando textos atuais e relevantes que dialogassem com a temática da inclusão em escolas rurais.

A análise do material foi conduzida com base na Análise de Conteúdo (AC), proposta por Bardin (2011, p. 126), que compreende três etapas: I) Pré-análise, em que ocorre a leitura flutuante e a seleção do material a ser analisado; II) Exploração do material, etapa em que se realiza a categorização e codificação das informações, identificando temas recorrentes e conceitos-chave; III) Tratamento e interpretação dos resultados, fase em que se articulam as categorias identificadas, permitindo a construção de inferências e reflexões críticas sobre o objeto de estudo. Desse modo, a análise foi conduzida de forma interpretativa e crítica, articulando as contribuições dos autores com os documentos legais e as políticas públicas que fundamentam a educação inclusiva no Brasil. Tal integração teórico-metodológica visa oferecer uma leitura consistente dos desafios enfrentados e das possibilidades de avanço na implementação do AEE em contextos rurais, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas e transformadoras.

Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi analisar os desafios e as estratégias relacionadas à efetivação da educação inclusiva no contexto das escolas rurais, com ênfase no papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como instrumento fundamental de apoio ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. A partir do levantamento documental, constatou-se que, embora o Brasil possua um sólido arcabouço jurídico que assegura o direito à educação para todos, ainda persistem lacunas significativas entre o que é previsto nas legislações e o que se concretiza nas práticas escolares, especialmente nas regiões rurais, onde as desigualdades históricas e estruturais são mais evidentes.

Os estudos analisados na revisão bibliográfica evidenciam que o AEE se constitui como um componente essencial das políticas de inclusão, por oferecer suporte técnico-pedagógico, recursos adaptados e orientações que contribuem para superar barreiras à aprendizagem e à participação. Contudo, a efetividade desse serviço depende de condições estruturais e formativas que, em muitos contextos rurais, permanecem insuficientes, tornando essas demandas ainda mais complexas.

Os resultados desta pesquisa mostraram que, nas escolas do campo, a realidade é marcada por grandes distâncias geográficas, limitações de transporte, escassez de recursos e ausência de serviços de apoio especializados. Somam-se a isso a falta de profissionais qualificados, a ausência de formação continuada, a insuficiência de materiais pedagógicos adequados e as deficiências de infraestrutura, fatores que dificultam a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade. Logo, a inclusão escolar nesse cenário requer políticas intersetoriais que integrem educação, assistência social, saúde e infraestrutura, de modo a garantir condições reais de acesso, permanência e aprendizagem. Além disso, a participação da comunidade local e das famílias é imprescindível para fortalecer as ações inclusivas e construir uma escola que reflita os valores e as necessidades da coletividade à qual pertence.

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, portanto, exige mais do que o cumprimento formal das leis: demanda um compromisso ético e político com a equidade e a justiça social. É preciso investir em políticas de valorização e formação docente, assegurar infraestrutura adequada, ampliar a oferta do AEE e estimular práticas pedagógicas inovadoras que dialoguem com as especificidades socioculturais e geográficas do campo. Como ressalta Freire (1996), educar é um ato de amor e de coragem, e requer a superação de toda forma de exclusão e desigualdade. Dessa forma, incluir não é apenas adaptar o aluno à escola, mas transformar a própria escola em um espaço de acolhimento, participação, diálogo e cidadania. Essa transformação exige tempo, investimento e, sobretudo, vontade política, mas constitui o único caminho possível para garantir o direito universal à educação e ao desenvolvimento integral de todos os sujeitos.

Outro aspecto fundamental é o fortalecimento da gestão escolar participativa, que envolva famílias, conselhos escolares e lideranças comunitárias na construção de soluções conjuntas. A escola do campo tem uma riqueza cultural que pode e deve ser valorizada nos processos de ensino, articulando saberes tradicionais e conhecimentos científicos em favor da inclusão. O diálogo entre os diferentes agentes professores, gestores, famílias e comunidade constitui o alicerce de uma escola mais democrática e humanizadora.

No âmbito das políticas públicas, torna-se necessário que União, estados e municípios mantenham um fluxo constante de cooperação técnica e financeira, a fim de assegurar a presença de professores do AEE em todas as escolas, inclusive nas mais distantes. Parcerias intersetoriais com as áreas da saúde e assistência social também são estratégias para o acompanhamento integral dos estudantes público-alvo da Educação Especial, garantindo apoio psicopedagógico e terapêutico, quando necessário. Acredita-se que esta pesquisa contribua para a ampliação do debate sobre a inclusão escolar nas zonas rurais, uma área ainda pouco explorada pela literatura acadêmica.

As reflexões apresentadas pretendem não apenas sistematizar o conhecimento existente, mas também inspirar novas investigações e práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão e com a justiça educacional. Espera-se que este estudo possa subsidiar políticas públicas mais eficazes, fomentar a formação crítica dos educadores e fortalecer o ideal de uma escola pública democrática, plural e humanizadora. Do ponto de vista científico, esta pesquisa abre espaço para novas investigações empíricas sobre a realidade das escolas rurais. Sugere-se o desenvolvimento de estudos de campo que observem práticas de inclusão em diferentes municípios, comparando contextos e estratégias adotadas por professores do AEE.

Pesquisas futuras podem, ainda, analisar o impacto das formações docentes na melhoria do atendimento educacional especializado, bem como explorar a contribuição das tecnologias digitais e das metodologias participativas na inclusão de alunos com deficiência em regiões de difícil acesso. Reafirma-se que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva requer vontade política, investimento contínuo e sensibilidade humana.

A inclusão não é uma meta pontual, mas um processo permanente de transformação social. Quando a escola rural se organiza de modo colaborativo e acolhedor, reconhecendo cada estudante como sujeito de direitos, ela se torna um símbolo de resistência e esperança, reafirmando o papel da educação como instrumento de liberdade, cidadania e justiça social.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BERNARDO, F. G.; RUST, N. M. Desenvolvendo práticas e valores para a inclusão social: as contribuições das aulas de ciências da natureza e matemática em uma escola especializada para alunos com deficiência visual. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 166-179, 2021.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 out. 2025.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/pdf>. Acesso em: 12 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: PNEEPEI. Brasília: MEC/SEESP, 2008. E-book. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 out. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 14 out. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 out. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 14 out. 2025.
- BRASIL. **Decreto Nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm.
- BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 20 nov. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Governo institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. **MEC**, Brasília, 21 out. 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt->

br/assuntos/noticias/2025/outubro/governo-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial-inclusiva. Acesso em: 21 nov. 2025.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010a.

GLAT, R.; BLANCO, R. M. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *In*: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. (org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MIRANDA, J. M. M.; BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; MENEZES, F. L. de J. Educação Inclusiva na Cidade de Floriano/PI. *In*: **Congresso Internacional de Educação e Inclusão (CINTEDI)**, Universidade Federal do Piauí, 2015. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_4datahora_12_11_2014_02_30_43_idinscrito_1752_394c7ddb6fc9252d72f0bc9660f086.pdf. Acesso em: 15 nov. 2025.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, F. de L. B.; BATISTA, D. E.; MASSARO, M. Contexto histórico e político da educação das pessoas com deficiência e os desafios para a educação inclusiva. **Revista Pedagógica**, [s. l.], v. 22, p. 1–23, 2020. DOI: 10.22196/rp.v22i0.5659. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5659>. Acesso em: 21 nov. 2025.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TRINDADE, F. R. B. **Cabem todos na escola para todos?**: análise da inclusão escolar e da legislação para pessoas com deficiência. 2022. 245 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br>. Acesso em: 10 nov. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark>. Acesso em: 5 nov. 2025.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Enviado em 31/12/2025

Avaliado em 15/02/2026

ENTRE O EU E O(S) OUTRO(S), A FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA...

Estela Natalina Mantovani Bertoletti¹⁹

Resumo

Com objetivo de contribuir para pesquisas que se valem da narrativa como modo de investigação e recurso discursivo em textos acadêmico-científicos, apresenta-se sob a forma de autobiografia aspectos da formação de uma professora, de modo a se destacar o processo individual correlacionado à estrutura coletiva do tempo vivido. Com isso, tempo e história se entrecruzam num movimento em vórtice, cujo processo é constitutivo do sujeito que se forma em seu processo de trabalho, movido por utopias e sobressaltado por contingências. Assim, ressalta-se que o eu é atravessado pelo(s) outro(s) e é dessa relação que se constitui o sujeito.

Palavras-chave: Narrativa autobiográfica. Formação de professora. História de vida.

Abstract

Aiming it contribute to research on narratives, is presented in the form of autobiography the formation of a teacher, in order to highlight the individual process correlated to the collective structure of lived time. Time and history intersect in a vortex movement, the process of which is constitutive of the subject that is formed in their work process, driven by utopias and startled by contingencies. Thus, it is emphasized that the self is traversed by the other and it is from this relationship that the subject is constituted.

Keywords: Autobiographical narrative. Teacher training. History of life.

Introdução

Completei meio século de vida há pouco.²⁰ Em meio à empolgação por celebrar pela primeira vez o aniversário em uma festa exclusiva²¹, só vinha a minha mente uma palavra: gratidão. Em meio aos preparativos, comecei a rememorar minha vida e agradecer, pois fui compreendendo que cada episódio, cada processo, cada resultado correspondeu a uma longa trajetória, na qual meu eu – pessoal e profissional – foi sendo formado e modificado na relação estabelecida com o(s) outro(s) – sejam pessoas, textos, cursos..., e graças algumas vezes a escolhas, e outras, ao que pareceu, acasos, meus modos de pensar, sentir, querer e agir (Mortatti, 2013), hoje, mudaram qualitativamente. Refleti sobre o quanto o acesso à leitura e à escrita, o trabalho formal, a escolarização inicial e a continuidade dos estudos, a família na qual nasci e a qual constituí, os amigos que cativei e que me cativaram, os colegas de trabalho, os alunos que tive, entre tantos “outros”, foram importantes motores para mudanças internas e externas que se processaram em meu eu. O que seria de mim, se outros fossem os caminhos escolhidos, se outras fossem as formações conseguidas, se outras fossem as relações estabelecidas? Obviamente, não tenho respostas para estas questões, porque assim como elas são incertezas, suas respostas ultrapassam minha humanidade e existência. De qualquer modo, o eu constituído *em e por mim* é resultado da soma de todas essas relações...

¹⁹ Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba, Mato Grosso do Sul, Brasil. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Marília.

²⁰ Nasci no município de Três Lagoas/MS, no dia 25 de dezembro de 1969.

²¹ Por 25 de dezembro ser considerado feriado universal do nascimento de Jesus Cristo, eu não havia tido até então uma festa de aniversário específica. Bolos, parabéns e alguns presentes sempre existiram, mas sempre dentro da festa de Natal. Em 2019, entretanto, preparei uma festa de aniversário em minha casa, na qual a maioria de meus familiares compareceu.

Neste texto, com objetivo de contribuir para pesquisas que se valem da narrativa como modo de investigação e recurso discursivo em textos acadêmico-científicos, busquei apresentar aspectos dessa formação que levaram à percepção de mim, mas também de outro(s), no processo, ainda em curso, de formação de uma professora. Na tentativa de não cair na “ilusão biográfica” (Bourdieu, 2001), nem tampouco de me reconhecer como isolada em mim mesma, optei por conduzir uma narrativa na qual desconsidere a sequência cronológica, assim como busquei trazer singelamente meu processo individual correlacionado à estrutura coletiva do tempo vivido.²²

A formação inicial no curso de Letras...

Formei-me em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no antigo Centro Universitário de Três Lagoas (CEUL),²³ em Três Lagoas/MS, em dezembro de 1990. A opção por esse curso se deveu por não ter opção, mas mais do que isso, por exclusão. A UFMS que se originou em 1967, ainda no estado de Mato Grosso, como Instituto de Ciências Humanas e Letras, foi integralizada em 1969, como Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), e federalizada em 1979, como UFMS, e ofertava desde 1970, em Três Lagoas, os cursos de Pedagogia, Letras, História, Geografia e Matemática. (UFMS, 2020).

Por minha afinidade com a leitura e as regras gramaticais e verdadeira aversão pelos números, optei pelo curso de Letras, deixando para trás o desejo de cursar Direito e atuar como juíza, conforme repetia desde a adolescência. Minha família, composta por meus pais, Waldomiro Mantovani (1930-2016) e Maria Elza Mantovani (1932-2010), e seus nove filhos, não tinha condições de alimentar aquele sonho, já que para concretizá-lo, à época, eu teria que me mudar para alguma cidade distante de Três Lagoas onde morava, fato inadmissível financeira e culturalmente.

Em 1987, portanto, após aprovação em concurso vestibular, passei a frequentar o curso noturno, depois de trabalhar o dia todo como secretária em um clube náutico. O salário era ruim, mal dava para sustentar a casa juntamente com meu pai e uma irmã²⁴, mas a vida era tranquila, pois o trabalho tinha hora para entrar e para sair, e o curso de Letras, embora exigisse leituras e estudo de assuntos nunca antes imaginados, era muito prazeroso, por dois motivos principais: os amigos eram excepcionais e aquele era o único momento, com exceção da ida ao trabalho, em que eu podia sair de casa. O curso, entretanto, não me empolgava. Onde estavam as deliciosas regras gramaticais que sabia de cor? Só se ouvia Saussure, Linguística, Latim, Sociolinguística, Psicolinguística, História e Teoria Literária... Mas também havia os professores... Eles eram maravilhosos: Dercir Pedro de Oliveira, Roberto Castanheira Pedroza, Marlene Durigan, Eneida Genta de Oliveira Melo, Manoel Francisco de Souza, Pedro Zonta; vê-los e ouvi-los, mesmo que às vezes não tivesse entendido nada, valia a ida e volta todas as noites a pé do CEUL - distante uns quatro quilômetros de minha casa. Admirava-os e sonhava em ser como eles, não somente no conhecimento, mas também na titulação: eram – a maioria - doutores!

No segundo ano do curso, entrou um novo professor, Orlando Antunes Batista, que propôs a leitura dramática e depois a dramatização do texto *O auto da barba do inferno*, de Gil Vicente. Naquele momento, apaixonei-me pelo curso: a leitura do texto em português arcaico, os ensaios e depois as apresentações em público tocaram-me profundamente e aquela atividade foi crucial para que eu entendesse que aquele era o curso que eu deveria e gostaria de fazer.

²² Opções tomadas por inspiração em Magnani (1993).

²³ Desde fevereiro de 2000, o CEUL, por meio da Portaria MEC nº 1.100, de 13 de julho de 1999, tornou-se *campus* de Três Lagoas (CPIL). (UFMS, 2020).

²⁴ Embora fôssemos em nove irmãos, seis já haviam saído de casa pelo casamento, um era criança e minha mãe era dona de casa. Assim, sustentávamos financeiramente a casa: meu pai, minha irmã e eu.

A frequência à biblioteca, a leitura de clássicos da literatura, a ampliação do conceito de gramática, a consciência da fala do brasileiro muito além das questões da escrita, entre tantas outras novidades sobre as línguas e as literaturas me empolgavam...

No mesmo ano, a professora de Língua Inglesa, Eneida Genta, por meio de um projeto em parceria com o Banco do Brasil, conseguiu a doação de um acervo imenso da melhor literatura infantil que se poderia imaginar, produzida e publicada na década de 1980 e 1990. Participei do projeto – assim como outros acadêmicos – ajudando a organizar um centro de Literatura Infantil que funcionou por muitos anos depois²⁵, mas que foi extinto e seu acervo incorporado ao da biblioteca do CPTL.²⁶

Nesse momento de meus estudos, já como professora de crianças, passei, então, a conciliar o trabalho, os estudos e a leitura de muita – da melhor – literatura infantil, e mais uma vez me apaixonei. Conheci as coleções *Gato e Rato*, *Lagarta Pintada*, *Ponto de Encontro*, *Sem-vergonha*, *Peixinho*, *Pique*, *Boca de Forno*, *Estrelinha I, II e III*, *Curupira*, e tantas outras. A literatura infantil brasileira que havia experimentado o *boom* editorial na década de 1970, viu-se na década de 1980 como produção cultural em processo de qualificação e consolidação (Brandão, 1998). Muitos escritores que passaram a se dedicar somente a escrever textos desse gênero haviam iniciado a carreira desde a década de 1960, tantos outros surgiram e vários se destacavam por quantidade e qualidade de seus textos.

Nos dois anos seguintes, estudei com grata satisfação, mas não era fácil conciliar estudos e trabalho, salário baixo e esforço físico, já que os quatro quilômetros que afastavam minha casa do CEUL continuavam com a mesma medida, mas então eram percorridos de bicicleta.

Naquele momento, as “ciências de referência” (Chervel, 1990): Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística, Fonética passaram a me encaminhar para os estudos linguísticos e a literatura tornou-se somente para apreciação estética, sem estudos, sem teorias; assim, o ensino de Língua Portuguesa foi me enredando, e nele, a leitura e o estudo sistematizado de livros de literatura infantil e seu ensino, mesmo não havendo uma discussão específica sobre essas questões no curso de Letras. Pelo menos, não nos padrões que eu acreditava que poderia encontrar...

A carreira do magistério...

A professora de crianças e jovens

Sou a oitava filha dentre os nove irmãos, tendo sido a primeira que nasceu em Três Lagoas, onde meus pais fixaram residência por toda sua vida, desde 1968. Posso reconhecer que tive alguns privilégios frente aos mais velhos que começaram a trabalhar ainda na infância. Eu pude cursar todo ensino de 1º grau²⁷ e terminar o curso de Habilitação para o Magistério (HEM)²⁸ apenas estudando, e comecei a trabalhar e ajudar nas despesas da casa somente aos 17 anos.

Iniciei a carreira de professora de crianças, em busca de emprego com salário melhor do que o de secretária em meu emprego anterior, já que as contas cresciam e a vida era difícil. Era 1988 e eu tinha 18 anos quando comecei a lecionar como contratada na rede municipal de Três Lagoas, na Escola Municipal H. Alonso Gonzalez, onde havia sido aluna da 1ª a 4ª série do 1º grau. Passei por um processo seletivo no qual tive que redigir um texto sobre por que eu queria ser professora. Eu amava ler e escrever e aquilo foi muito fácil para mim. Destaquei meu amor pelo ensino, por ensinar crianças e a importância da profissão, e fui aprovada.

²⁵ Não consegui precisar até quando o centro de Literatura Infantil funcionou.

²⁶ Sobre o CPTL, conferir nota 5 deste texto.

²⁷ O 1º grau correspondia da 1ª a 8ª série, instituído pela Lei n. 5.692/71, que corresponde ao ensino fundamental do 1º ao 9º ano, na nomenclatura atual, desde a promulgação da LDB n. 9.394/96.

²⁸ O curso Habilitação para o Magistério (HEM), do 2º grau, foi instituído pela Lei n. 5.692/71 para formação de professores para as séries iniciais do ensino de 1º grau.

Quando entrei na sala de aula, uma 4ª série do período vespertino, reconheci na prática o que havia escrito no texto: eu amava aquelas crianças, tinha prazer em ensiná-las e reconhecia que ser professora era de grande responsabilidade e importância. Sentia-me, em via de mão dupla, valorizada pela escola, pelas crianças, por minha família que já tinha duas irmãs professoras, mas não pelo almejado salário. Assim, busquei por mais aulas na rede estadual de ensino, como substituta, e passei a dar aulas também no período matutino - no lugar de uma antiga professora de Português, mesmo sendo ainda estudante de Letras -, na Escola Estadual Bom Jesus, em Três Lagoas, onde havia estudado de 5ª a 8ª série.

Atuar como professora e estudante tornou-se bastante cansativo, uma vez que tinha que preparar as aulas, estudar bastante e, na tentativa de ser uma boa profissional, levar muito serviço para casa. Pude perceber fragilidades em minha formação e aquilo me incomodava... De qualquer modo, organizava minhas aulas da melhor maneira que podia, selecionando bons textos dos melhores escritores que conhecia, trabalhando muita leitura e escrita, aplicando exercícios e avaliações...

Em 1989, fui aprovada no primeiro concurso público para o magistério que prestei e tive que deixar a rede municipal de que tanto gostava, por coincidir com o período vespertino a vaga disponível. Passei a trabalhar na Escola Estadual João Dantas Filgueiras, também em Três Lagoas, no período matutino, contratada como professora de Português, e no período vespertino como professora concursada na 3ª série. Fiquei nessa escola até 1994, sendo que, após minha formatura em Letras, em 1990, passei a trabalhar três períodos nela, até 1993, acumulando 60 h/a²⁹, quando assumi contrato também no período noturno na tentativa de melhorar o salário e custear melhor as despesas da casa e minhas próprias.

Apesar do amor que continuava crescendo por meus alunos e pela profissão, sentia que faltava alguma coisa para eu me tornar uma boa profissional. O curso de Letras não respondera a contento muitas indagações sobre o ensino de Português. Embora eu ainda não tivesse consciência, percebo, hoje, que minha atuação com as crianças e com os jovens na disciplina Português correspondia a uma criação própria da escola (Chervel, 1990), também a uma prática baseada na atuação dos professores que eu havia tido, como aluna, e a uma vontade imensa de conseguir, motivada pelo amor que nutria por meus alunos. E, assim, entre erros e acertos fui tornando-me professora de Português.

Na tentativa de acertar, passei a frequentar cursos de formação na área, que eram denominados de reciclagem, especialmente, relativos à implantação das *Diretrizes Gerais para o ensino de pré-escolar e de 1º grau*, publicadas em 1989, pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul³⁰. Esse documento vinha em tom de combate apresentando o ensino de língua como uma opção política, comprometido com a transformação social, e indicava o domínio da linguagem escrita como chave para superação dos problemas sociais.

Muito embora seus pressupostos tenham soado forte em mim, em minha ingenuidade não compreendia o porquê da centralidade da disciplina Língua Portuguesa na urgência da exclusão social, tampouco como disciplina responsável por solucionar o problema. Desconhecia que

A década de oitenta representou um repensar das problemáticas educacionais no momento de democratização política em que vivia nosso país. A constatação de um sistema educacional “em crise” levou, entre outras medidas, a reformulações dos currículos produzidos durante o regime de ditadura militar e, nesse contexto, surgiram questionamentos diversos sobre as diferentes disciplinas escolares que consideravam, entre outros tópicos polêmicos, os objetivos e o papel social e

²⁹ As h/a correspondem ao número de horas em sala de aula, sendo que sua duração unitária é de 50 minutos.

³⁰ Estudo sobre este e outros documentos curriculares originados na Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul pode ser encontrado em: Bertolotti (2017)

cultural do saber elaborado para uma escola “para todos”. Os desafios dos educadores brasileiros centravam-se sobre as possibilidades de superar uma série de problemas relativos à marginalização de parcelas significativas da população, considerando as desigualdades econômicas e sociais mantidas pelo regime militar e tais problemáticas caracterizaram os debates do período. (Bittencourt, 2003, p. 16, grifos da autora)

De igual modo, não conseguia perceber que a democratização do regime político levou à democratização do acesso à escola e isso levou à entrada de camadas da população que falavam diferentemente da língua portuguesa que a escola se propunha a ensinar, lastreada na gramática normativa culta, gerando o que foi considerado uma crise do ponto de vista educacional, com altas taxas de evasão e repetência.

Nesse cenário, as *Diretrizes Gerais para o ensino de pré-escolar e de 1º grau*, de 1989, respaldavam-se em

[...] teorias mais voltadas para o aspecto político e social do ensino de língua do que para o aspecto educativo e linguístico, uma vez que se apoiava na ideia de que a linguagem, o ensino e a concepção política estão imbricados na formação do sujeito e, por isso, o professor tem que ter concepção política, saber por que e para que está ensinando e o aluno tem que se valer do domínio da língua padrão ensinada na escola e valorizada na sociedade para compreender o mundo e nele interagir, para tomar posição, desenvolver seu potencial crítico e não se calar diante da realidade alienante. (Bertoletti, 2017, p. 85)

Logo, eu fiquei com muitas – e boas – perguntas, nesse momento de minha atuação, mas ainda sem repostas. Em vista disso, continuei buscando por elas tanto em documentos oficiais, quanto em textos teóricos e didáticos para melhorar minha fundamentação e, em consequência, atuação.

Publicadas em 1991, as *Diretrizes curriculares: Português, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* vieram substituir as *Diretrizes Gerais para o ensino de pré-escolar e de 1º grau*, como currículo oficial do estado de Mato Grosso do Sul, e trouxeram algumas respostas a minhas perguntas, uma vez que se propuseram como “reescrita” do documento de 1989, mas agora apresentando “[...] de forma definida, [os] conceitos básicos para a compreensão do processo ensino-aprendizagem da Língua” (Mato Grosso do Sul, 1992, p. 11).³¹

Ferreira (2001) assim analisa o período:

[...] o ensino de língua portuguesa passa a ser repensado por razões internas (inerentes ao desenvolvimento de novos paradigmas no campo das ciências e da linguagem) que orientam a discussão a partir de conhecimentos sobre quem ensina e quem aprende; sobre como se ensina e como se aprende, sobre linguagem e língua. Pesquisas na área interdisciplinar, como psicologia, sociologia, lingüística, psicolingüística e sociolingüística, desencadeiam um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a re-significação das noções de erro construtivo, de conflito cognitivo, de conhecimento prévio que o aluno traz para a escola, de construção do conhecimento de natureza conceitual através da interação com o objeto etc. Por outro lado, o campo das ciências da linguagem (em substituição ao estruturalismo e teoria da comunicação) aponta para a concepção da linguagem como forma de interação mediadora e constitutiva das relações sociais, para a percepção das diferenças dialetais, para a necessidade de se ensinar a partir da diversidade textual, para adoção das práticas de leitura e

³¹ A respeito desse documento, conferir nota 30, deste texto.

produção e de análise linguística em suas condições de uso e de reflexão como conteúdo da disciplina. (Ferreira, 2001, n.p)

Nesse momento de minha atuação como professora de crianças e jovens, passei a trabalhar com mais fundamentação e segurança, compreendendo que: para o ensino de português, o texto deveria ser unidade de ensino; o ensino da língua não deveria mais ser baseado em questões de metalinguagem, mas em atividades de leitura, produção de textos e análise linguística/reflexão sobre a língua; as variedades linguísticas deveriam ser consideradas, bem como o lugar de enunciação, o enunciador, o enunciatário, ou seja, a produção de discursos; o erro na fala e na escrita deveria ser considerado como construtivo; a diversidade textual deveria lastrear o ensino da língua, com especial relevo para o texto literário; o ensino da língua deveria ser concebido para além dos limites da escola, na solução de problemas da vida como no acesso aos bens culturais e à participação plena no mundo letrado, e entre tantos outros pressupostos, comecei a refletir sobre a possibilidade de mudar minha atuação, e tentei...

Em 1993, fui aprovada no segundo concurso público para o magistério que prestei e passei a trabalhar no período vespertino no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)³², em Três Lagoas, como professora de Inglês. Assim, mantive o trabalho matutino e noturno na escola João Dantas Filgueiras, como professora de Português e vespertino, no CEFAM, como professora de Inglês.

A professora universitária

Em julho de 1994, fui cedida da rede estadual de ensino para a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) na então denominada Unidade de Ensino, localizada no município de Cassilândia/MS. Iniciei como professora de Inglês, no curso de Letras, e de Práticas de Redação, no curso de Matemática, ambos cursos do período noturno.

Tanto minha entrada por cedência na UEMS quanto minha permanência em Cassilândia até 2001 e na Unidade Universitária de Paranaíba/MS, desde minha posse em concurso público em 1998, até os dias atuais, trilhei uma história recheada de lutas, esforços, desafios e, por que não, vitórias. Dentre essas últimas: foi nesse período que fiz mestrado (1995-1997) e doutorado (2002-2006); casei-me (1996) e tive dois filhos, Eduardo (1999) e Enzo (2005); realizei dois estágios de pós-doutorado (2010 e 2014); participei de vários eventos, com comunicação oral e apresentação de pôsteres, assim como organizadora, palestrante, mediadora e debatedora, ministrante de minicursos e oficinas; submeti e tive publicados inúmeros artigos, livros e capítulos de livros; recebi laureas e homenagens; ensinei e aprendi ...

A UEMS foi instituída pelo Decreto Estadual nº 7585, 22 de dezembro de 1993, e entrou em funcionamento em julho de 1994, com início das aulas em agosto do mesmo ano. Eu, assim como outros 29 professores e professoras participamos de uma seleção curricular e fomos aprovados e convocados a comparecer na cidade de Dourados/MS para atribuição de aula, por meio ou de cedência – para quem já fazia parte do corpo efetivo da rede estadual – ou por contratação – para quem não tinha vínculo com o estado de Mato Grosso do Sul. Infelizmente, não fiquei sabendo da convocação no prazo determinado e não compareci na entrevista. Quando me desloquei a Dourados, uma semana depois do prazo - graças à ajuda de uma irmã, um irmão e uma cunhada -, as únicas aulas que havia disponíveis eram as em que fui lotada, por isso as aceitei imediatamente.

³² O CEFAM veio substituir a HEM, tendo funcionado como formação de professores em nível médio para atuarem nas séries iniciais do ensino de 1º grau e pré-escola em quase todos os estados do Brasil.

Esse contratempo foi somente o primeiro entre lutas, esforços, desafios que passei a enfrentar a partir daquele período. Vou destacar apenas alguns tanto pessoais quanto profissionais, pois lá se vão 30 anos como professora universitária e é impossível narrar tantos anos em um só texto: o primeiro deles diz respeito a ser professora em uma universidade então nascente, colaborar para estruturá-la ao mesmo tempo em que me estruturava pessoal e profissionalmente e contribuir para consolidá-la em meu próprio processo de consolidação; o segundo, diz respeito aos desafios da pós-graduação, sobretudo, aos atributos do professor pesquisador na busca por sedimentação teórica e coerência de pesquisa; e, o terceiro, aos cargos de gestão exercidos por mim concomitantemente relacionados ao primeiro e segundo desafios.

Na docência universitária, especialmente considerando a atuação na graduação, tive que, primeiramente, vencer a distância física que separava a cidade onde continuava a morar, Três Lagoas, daquela onde passei a trabalhar, Cassilândia. Como nunca havia saído de casa, a separação de minha mãe, a ida para um lugar de que só havia ouvido falar, a ida e volta 300 km por trajeto toda semana, primeiramente, de ônibus, depois, de carro³³ foram, realmente, momentos dolorosos de minha vida, assim como instalar-me na cidade e superar o cansaço físico devido ao deslocamento semanal. Entretanto, os amigos que fiz nesses primeiros tempos supriam todas as dificuldades, eram tanto alunos quanto colegas professoras e professores e gestores da Unidade de Cassilândia que suavizavam o caminho. Além disso, a dedicação à preparação das aulas completava todo o tempo disponível e as dificuldades emocionais e físicas tornavam-se menores. As aulas, também, eram momentos ímpares. Eu me esforçava e meus alunos também; acatei muito bem a mudança de nível de ensino: trabalhava 12 h/a e assim tinha tempo para ler, estudar e preparar as aulas e desenvolver projetos.

Entretanto, as disciplinas que ministrava não me satisfaziam; embora buscasse realizar aulas preparadas com todo amor e também fundamentação, não queria atuar no ensino de inglês nem tampouco concordava com a nomenclatura e princípios do ensino de redação. Assim, começamos – eu e algumas professoras – a movimentar a ideia de necessidade de reformulação do projeto pedagógico dos dois cursos – Letras e Matemática. Com as mudanças curriculares nos projetos dos cursos, consegui minha lotação em disciplinas relacionadas à literatura juvenil e à leitura e produção de textos e não mais redação.

Em 1998, após aprovação no primeiro concurso público da UEMS, tomei posse nas aulas de Língua Portuguesa (área do concurso), no curso de Direito (matutino e noturno) da Unidade de Paranaíba e Prática de Leitura e Produção de Textos e Didática do ensino de Língua Portuguesa no curso de Letras (noturno), em Cassilândia. Com a ilusão de que ficaria mais perto de onde residia, transitei entre as duas cidades – Cassilândia e Paranaíba – por três anos, para trabalhar, e Três Lagoas, para morar. Com o nascimento de meu filho, Eduardo, o trabalho e o deslocamento tornavam-se mais árduos e pesados: havia responsabilização envolvida, além de sensação de não estar exercendo nenhuma das funções a contento – a maternidade e o trabalho –, e o salário, mais uma vez, mal dava para os gastos com as viagens. Em 2001 – até 2004 –, optei por tirar uma licença sem vencimentos e retornei somente em 2005, após licença maternidade pelo nascimento de meu filho, Enzo, dessa vez, de mudança para Paranaíba, e me lotei somente no curso de Pedagogia então recentemente criado, nas disciplinas disponíveis e não nas da área de concurso. Depois de dar aulas de Didática, Metodologia, Leitura e Produção de Textos, assumi as disciplinas Linguagem e Literatura Infantil e Fundamentos e Metodologia do ensino de Língua Portuguesa que ministro até hoje. De lá para cá, venho sempre tentando me reinventar como professora de graduação. A cada ano, cada turma, cada reflexão que meus alunos permitem que eu faça, a partir de suas questões, participações, brilho nos olhos, dificuldades, sonhos e militâncias, sinto que cresço e me abasteço como professora.

³³ Em 1999, quando nasceu meu primeiro filho, decidi que ele iria comigo para Cassilândia. Como as viagens de ônibus eram muito longas e cansativas, aprendi a dirigir, comprei um carro e passei a viajar com ele e alguma acompanhante que ficasse com ele enquanto eu trabalhava. Primeiro, a acompanhante foi a avó paterna, depois, uma babá.

Nos intervalos entre as aulas, a maternidade, os estudos, os projetos de ensino e de extensão, buscava também sedimentar aspectos da pesquisadora. O mestrado e o doutorado abriram um mundo totalmente novo para mim. Além das aulas que ministrava, o que mais me preenchia era a pesquisa. Uma informação mínima localizada, a descoberta de um texto básico, o encontro com um documento raro... Sentia que já estava na hora de passar de orientanda a orientadora. Em 2007, conseguimos aprovação do projeto de especialização em Educação. Ministrei várias e diversificadas disciplinas nesse curso entre 2007 e 2016, cujas aulas ocorriam aos sábados; no mesmo período, mas somente por dois anos, passei a fazer parte do corpo docente da especialização em Letras em Cassilândia e conciliava os sábados com aulas nas duas Unidades da UEMS. Mais uma vez, o trabalho crescia e acumulava entre aulas, deslocamentos, estudos, orientações, bancas, projetos... a leitura de literatura, para fruição estética não existia mais; o trabalho consumia a profissional e a mulher professora; muitas eram as urgências... Ainda assim, em 2011, tivemos aprovado um projeto de mestrado em Educação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para funcionar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU) da Unidade Universitária de Paranaíba, porque, naquele momento a UEMS conseguia constituir-se como universidade, não somente pela fundação no tripé ensino, pesquisa e extensão, como também pela criação e desenvolvimento, tanto em Paranaíba como em outras Unidades, de programas de pós-graduação. A UEMS crescera e eu crescera com ela... Como professora permanente do mestrado, orientei pesquisas, ministrei disciplinas, presidi e participei de bancas, tive projeto de pesquisa financiado e, entre tantas outras atividades, supervisionei estágio de dois bolsistas de pós-doutorado.

Se eu fosse eleger o aspecto mais desafiador e difícil para mim, em minha carreira como professora universitária, certamente, seriam os cargos de gestão. De poucas palavras e até um tanto tímida, sempre preferi a solidão dos livros e da tela do computador; com exceção das aulas, nas quais interajo com os “meus”, assim como na família, nunca apreciei a exposição social. Obviamente que na formação acadêmica muitas foram as situações em que tive que expor um trabalho, defender uma ideia, mediar um debate, organizar um evento, dentre outras ações, porém liderar um grupo, coordenar um curso, definitivamente, não estavam entre meus desejos profissionais.

Por 11 meses, entre 2007 e 2008, entretanto, não tive como fugir... Foi uma experiência rápida como coordenadora *pró-tempore* do curso de Pedagogia, porque realmente não havia outro professor concursado para exercer a função. Tão logo um colega voltou da licença para estudos ofereci a ele o cargo e saí sem olhar para trás.

Em 2014 e 2015, fui editora executiva da revista acadêmica *Interfaces da Educação*, da UEMS.³⁴ Confesso que o trabalho era excessivo, mas prazeroso. Minha fixação por livros e leitura desde a infância e, depois, no estudo e pesquisa sobre esse artefato cultural, pedagógico e editorial – cartilhas, livros de literatura infantil e livros didáticos – no mestrado, doutorado e estágios de pós-doutorado³⁵, impulsionou meu olhar para questões editoriais. Assim, estar do outro lado do livro e, naquele caso, da produção de uma revista, foi bastante enriquecedor e instrutivo.

Em 2015, iniciei meu maior desafio como gestora. Recém retornara ao trabalho, depois de 12 meses de licença para estágio de pós-doutorado e era a vez da, então coordenadora do Programa, professora Doracina, sair; senti uma obrigação moral e fui eleita para o cargo por duas vezes consecutivas, atuando até 2019, quando o coordenador adjunto, professor José Antonio.

³⁴A revista *Interfaces da Educação* foi criada em 2010 na UEMS de Paranaíba e, no ano seguinte, foi incorporada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da mesma Unidade.

³⁵ Detalhes sobre os cursos de mestrado, doutorado e estágios de pós-doutorado estão mais à frente, neste texto.

Na coordenação do PGEDU venci desafios diários conciliando docência, pesquisa e gestão: não somente enfrentei questões burocráticas como também filosóficas, institucionais, estruturais, pessoais, entre tantas outras. No final, sinto que saí fortalecida, pois nunca estive sozinha.

Essa experiência, que considero que terminou positivamente me fez buscar a eleição como coordenadora do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação (CEPEED)³⁶. Essa história ainda em curso não foi suficientemente avaliada por mim.

O magistério na infância e adolescência...

Entrei na 1ª série do 1º grau na Escola Municipal H. Alonso Gonzalez, em Três Lagoas. Era início de 1976 e eu havia acabado de completar seis anos. Fui levada para matrícula por minha irmã mais velha - que ao longo de toda minha escolarização supriu minhas necessidades de material escolar com cadernos, lápis e caneta. Orientada por meu pai de que não aceitaria que filha sua fizesse a pré-escola, ela conseguiu um acordo com a diretora para que eu ficasse na escola: iria me colocar na 1ª série e se eu não conseguisse acompanhar a turma, em uma semana, seria remanejada para a pré-escola e, assim, meu pai não iria se opor, uma vez que eu já estava lá. Como eu já sabia ler, ensinada em casa por minhas irmãs, e ir para a escola era meu maior desejo de infância, consegui manter a matrícula e ser a mais nova da turma. A escola, infelizmente, não era tudo o que havia imaginado: a professora era brava para uma criança tímida como eu, e as lições, intermináveis, “cantadas” em coro, em pé, ao lado da carteira. Ali, aprendi a calar e a obedecer. O que salvava, entretanto, era a cartilha *Davi, meu amiguinho* e os livros de leitura que passei a ter acesso (*O Barquinho Amarelo*, *Bolhas de sabão*, *O menino azul*) durante os quatro anos que passei naquela escola. Esses livros, mesmo sendo didáticos, abriram para mim um mundo novo, pelo qual fiquei deslumbrada, por isso, não conseguia mais parar de ler. Li inúmeras e intermináveis vezes, silenciosa e oralmente, dentro e fora da escola, os mesmos textos ou excertos deles, memorizei-os e trago-os até hoje em minhas lembranças. É importante destacar que as histórias já eram amadas por mim desde muito antes, quando ouvia de uma irmã, contos da tradição oral, à noite, em casa, e ria, sentia medo, e... sonhava...

Tomei gosto pelos estudos e tornar-me leitora foi o segundo passo. Passei a ser presenteadas por uma irmã com livros. À época, li: *Alice no país das maravilhas*, *Alice no fundo do espelho*, *Memórias de um burro*, *Pai, me compra um amigo*, *Memórias de um cabo de vassoura*, *Poliana menina*, *Poliana moça*, *O menino poeta*, *A vaca voadora*, dentre tantos outros. Entretanto, nenhum desses livros foi lido na escola... Nela, tínhamos que calar, memorizar, copiar, exaltar os símbolos nacionais e seguir o modelo. As disciplinas Estudos Sociais, Comunicação e Expressão, Iniciação às Ciências e Matemática³⁷ era o que compunha nosso currículo; em cada série, com exceção do professor de Educação Física, tínhamos uma única professora que passava a matéria na lousa, às vezes, entregava folhas mimeografadas com um delicioso cheiro de álcool, corrigia nossos cadernos, tomava tabuada e fazia ditado; às vezes, também, tomávamos vacina...

Recordo-me de dois episódios desse tempo que representam muito bem a realidade daquela época, o primeiro, vinculado ao tecnicismo vigente na educação brasileira, quando minha professora da 4ª série, no período de comemoração do Folclore pintou uma linda sereia com lápis de 24 cores e expôs na lousa para que nós também pintássemos a mesma sereia e com as mesmas cores; o segundo, relacionado aos valores vigentes durante o período do regime militar de governo imposto em 1964, quando ganhei primeiro lugar no concurso de redação realizado sobre a Bandeira do Brasil.

³⁶ O CEPEED foi implantado em 2016 na UEMS e conta com pesquisadores de várias instituições vinculados a ele e quatro laboratórios de ensino, pesquisa e extensão.

³⁷ O currículo era regido pelas reformas da Lei nº 5.692/71.

Nesse concurso, tínhamos que pintar um desenho da Bandeira e redigir um texto sobre ela. Escrevi que não há bandeira mais linda do que a nossa e fui enumerando suas cores e o que representavam, tal qual havia aprendido. Como prêmio, ganhei uma caixa de lápis de 24 cores e o menino que foi premiado pela pintura ganhou um livro. Fiquei muito brava com meu prêmio, pois queria o outro...

Aos 12 anos, passei a dar aulas nos muros de minha casa para meu irmão mais novo e quatro sobrinhos que tinham entre cinco e sete anos. Com pequenos pedaços de giz, “lousa” improvisada – e que às vezes era no guarda-roupa de minha mãe, também, além dos muros –, cadernos feitos de folhas avulsas, todos aprenderam a ler comigo em nossas brincadeiras de escolinha, e na qual eu era a professora.

Na Escola Estadual Bom Jesus, em Três Lagoas, a partir da 5ª série destaquei-me nas aulas e nas festividades: declamava, cantava, dançava, fazia teatro – em que eu adaptava o texto, produzia, dirigia, encenava –, entre tantas atividades artísticas que a escola nos permitia fazer. Nessa escola cantávamos todos os hinos, memorizávamos os conteúdos, principalmente as regras gramaticais, fazíamos e participávamos de várias festividades, e líamos livros da série *Vagalume*.

Nesse período, passei a frequentar a biblioteca pública de Três Lagoas. Li muito: clássicos e não tão clássicos assim, como os romances “água com açúcar” voltados para o público feminino. Intuitivamente, porém, passei a selecionar o que lia: quando gostava de um autor, lia vários outros livros escritos por ele; quando percebia que o enredo de um livro organizava-se de maneira similar ao de outro livro lido por mim, descartava de minhas preferências; quando a história significava muito piegas para mim, já descartava também; e, quando ela ficava ressoando em minha alma, em meus pensamentos, em meus dias, queria me nutrir cada vez mais com aquele alimento que somente os livros podiam me oferecer...

Em 1984, entrei para o curso Habilitação para o Magistério (HEM), ofertado na escola D. Aquino Corrêa, em Três Lagoas. Não me senti atraída por nenhum outro curso de ensino médio disponível na rede estadual: Patologia Clínica ou Ciências Contábeis, tampouco poderia sonhar com o segundo grau ofertado na rede particular de ensino que, diziam, preparava para o vestibular. Na minha pouca afinidade com números, optei pela HEM, pois na grade curricular do curso somente na primeira série havia Matemática, Física, Química e Biologia, disciplinas com conteúdo muito abstratos para a jovem romântica e sonhadora que preferia os livros à realidade. E para minhas pretensões em ser juíza pouco importava o 2º grau, pensava eu...

Foi na HEM, durante as aulas de Língua Portuguesa, que tive o primeiro contato sistematizado com a literatura infantil. Uma professora convidada pela professora da disciplina ofertou um curso durante algumas aulas sobre o tema: leu livros e permitiu que os pegássemos; propôs atividades a partir das leituras que desenvolvemos; expôs e explorou maneiras diferentes de ensinar a partir do livro de literatura infantil. Senti-me tocada naquela atividade que sinalizou, pela primeira vez, para onde eu gostaria de atuar...

Um episódio interessante dos tempos de HEM, foi quando eu cursava o 2º ano e um professor de Geografia da escola D. Aquino, que estava montando uma lanchonete e estava tendo muitas faltas nas aulas que ministrava à noite, não me recordo como e nem por quê, me contatou e perguntou se eu tinha interesse em dar suas aulas. Aceitei de pronto. Estava com 15 anos e não via a hora de começarem os estágios para que eu pudesse dar aulas, mas isso aconteceria, segundo a grade curricular, somente no 3º ano do curso...

Assim, lá fui eu dar aulas de Geografia, na escola em que estudava, para turmas de 5ª a 8ª série, para alunos da minha idade e até mais velhos que eu. Lembro-me de que lia o livro didático de dia e repetia o que estava escrito, à noite, durante as aulas. Passei assim um bimestre inteiro, dando as aulas, avaliando e registrando as notas, quando a diretora da escola não permitiu mais que aquilo acontecesse e tive que parar. O professor que substituí? ... não sei se continuou com as aulas ou com os lanches...

Na pós-graduação, a consciência da incompletude do eu...

Em 1993, cursei no CPTL da UFMS, a especialização em Língua Portuguesa. Concomitante à busca por formação continuada no trabalho como professora, sentia saudade dos bancos escolares e via, cada vez mais distante a possibilidade de cursar um mestrado quiçá um doutorado – sonho enunciado desde a graduação, quando admirava o conhecimento de meus professores. O curso era realizado aos sábados e, por isso, possível para uma professora que distribuía 60 h/a de segunda a sexta-feira. Nesse curso, pela primeira vez produzi um texto monográfico com o título *A fala do professor de ensino superior*, orientada pelo professor Dr. Dercir Pedro do Oliveira, fundamentado na sociolinguística.

Já como professora na UEMS, em 1995, vislumbrei uma possibilidade concreta de cursar o mestrado, além de perceber que, para seguir carreira, não havia outro modo, eu precisava de formação *stricto sensu*, como muitas outras colegas de trabalho já estavam buscando. A possibilidade concreta estava na carga horária de 12h/a, além de uma melhora significativa no salário que permitia que eu fizesse viagens para estudar. Assim, entre trabalho e muitos estudos, fui aprovada e cursei mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Marília, entre 1995 e 1997, sob orientação da Professora Drª Maria do Rosário Longo Mortatti, no âmbito do Grupo de Pesquisas História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil (GEPHELLB).

Em 1995, a UEMS estava iniciando e não tinha, ainda, plano de cargos e carreiras, nem política de afastamento para estudos, entretanto, emitiu documento permitindo que eu me ausentasse da Unidade de Cassilândia, conforme fosse necessário, e me dedicasse somente a dar as aulas, então, passei a me deslocar entre Três Lagoas/Cassilândia/Três Lagoas/Marília. Entretanto, houve troca de reitoria, por indicação do governador do estado de Mato Grosso do Sul, com objetivo de enfraquecer o projeto inicial da universidade. A nova reitora, Sandra Freire, passou a “perseguir” os professores que estudavam, obrigando cumprimento de horário e outras formas de pressão. Optei pelo mestrado e arrisquei o resultado. Naquele ano, não houve concurso vestibular na UEMS e um clima de medo e tensão abateu-se sobre alunos e professores. Por outro lado, motivados pelo riquíssimo trabalho que havia sido iniciado na construção da Universidade, corpo técnico, discente e docente mobilizou suas forças e iniciou um movimento de fortalecimento e manutenção da universidade que culminou no dia 8 de maio de 1996, em uma sessão da Assembleia Legislativa de Dourados, pelo não fechamento da UEMS, sendo esse considerado o dia D da universidade. (Silva; Bertoletti, 2019).

No mestrado, fui desafiada por minha orientadora a pesquisar sobre “alfabetização e cartilhas” mediante perspectiva histórica, quando enunciei o desejo de desenvolver tema sobre ensino da leitura. Ainda mais, ela sugeriu focalizar o projeto de um educador brasileiro, Manoel Bergstöm Lourenço Filho (1897-1970) - então completamente desconhecido por mim -, nas relações entre alfabetização e cartilhas. Passei a ler e estudar com bastante afinco a fundamentação teórica amplamente desenvolvida por ela sobre história do ensino de língua e literatura - campo no qual é referência -, assim como outros teóricos da pesquisa histórica e dos temas Lourenço Filho, alfabetização e cartilhas, e ainda a aprender os procedimentos da pesquisa histórica em Educação relacionados a localizar, organizar, selecionar e analisar fontes documentais (Mortatti, 1999). Essas, encontravam-se distantes, espalhadas, desvalorizadas, jogadas, desorganizadas em arquivos

incipientes e também desordenados. Mas, mais do que tudo isso, tive que aceitar a possibilidade de analisar o passado, uma vez que

[...] vivíamos uma época de superioridade do presente, de pouca mentalidade histórica, em que o passado precisava ser exorcizado, uma vez que o presente era “revolucionário” e totalmente destituído dos “atrasos” e “ranços” do passado, visto como “ultrapassado”. (Bertoletti, 2011, p. 96, grifos da autora)

O resultado da pesquisa foi uma dissertação intitulada *Cartilha do povo e Upa, cavalinho!*: o projeto de alfabetização de Lourenço Filho, elogiada pela banca julgadora e que foi socializada em diferentes espaços acadêmicos, incluindo eventos, revistas especializadas e livro autoral³⁸, além de passar a subsidiar modos de conceber a educação, o ensino, a pesquisa e outros correlatos importantes para minha atuação na UEMS.

Nela, mediante análise da configuração textual (Magnani, 1993)³⁹ de *Cartilha do povo e Upa, cavalinho!*, de Lourenço Filho, cujas primeiras edições datam de 1928 e 1957, respectivamente, busquei compreender e explicar o projeto de alfabetização contido, concluindo que esse projeto foi reiterado por seu autor ao longo do tempo, passando por poucas modificações e atualizações e adquirindo um caráter de permanência e sucesso que lhe garantiu durabilidade e presença até os dias atuais.

Em maio de 1999 nasceu Eduardo. Entre fraldas, amamentação, brinquedos e papinhas fui me tornando mãe professora. Estafada, esgotada, em 2001, tirei uma licença sem vencimentos, e fiquei afastada da UEMS por quatro anos. Naquele mesmo ano, recuperei o fôlego perdido e produzi um projeto de tese para o doutorado. No ano seguinte, fui aprovada e cursei entre 2002 e 2006 o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na UNESP, *campus* de Marília, sob orientação também da Professora Dr^a Maria do Rosário Longo Mortatti.

No doutorado, busquei refinar minha compreensão dos fundamentos teóricos da pesquisa histórica em Educação, sobretudo da história do ensino de língua e literatura, e apurar os procedimentos de pesquisa, bem como o método de análise centrado na configuração textual. Elegi o tema Lourenço Filho e literatura infantil – aspecto então pouco explorado da intensa e decisiva atuação desse educador na educação brasileira, assim como de sua extensa, diversificada e importante produção escrita.

Na tese intitulada *A produção de Lourenço Filho sobre e de literatura infantil e juvenil (1942-1968)*: fundação de uma tradição analisei textos produzidos por Lourenço Filho, em diferentes espaços de sociabilidade e que discutiam o tema literatura infantil e juvenil ou assuntos a ele correlatos e 11 livros da série Histórias do Tio Damião⁴⁰. Na análise da configuração textual do *corpus* eleito, foi possível concluir que, em sua produção *sobre e de literatura infantil e juvenil*, Lourenço Filho fundou uma tradição, característica de determinada época, que serviu de referência a seus pósteros, influenciando sobremaneira a produção *sobre e do gênero* até os dias atuais.

O resultado da tese foi também socializado em diferentes espaços acadêmicos, incluindo eventos, revistas especializadas e livro autoral⁴¹, além de sedimentar em mim, como pesquisadora e professora, a desnaturalização dos processos quando abordados historicamente, consideração fundamental para minha atuação na UEMS.

³⁸ Cf. Bertoletti (2006).

³⁹ Conceito operativo proposto por Magnani/Mortatti (1993; 2000) e expandido no conjunto de sua obra.

⁴⁰ A série publicada entre as décadas de 1940 e 1950 pela editora Melhoramentos foi composta por 12 livros, mas localizei 11.

⁴¹ Cf. Bertoletti (2012).

Retornando ao trabalho, então com meu segundo filho nos braços, Enzo, que nascera em março de 2005 e, novamente entre fraldas, amamentação, brinquedos e papinhas, tornei a me desafiar como mãe professora, agora doutora em Educação, e com uma grande responsabilidade, a de desenvolver, num espaço com nenhuma tradição, pesquisas históricas em Educação centradas na história do ensino de língua e literatura. Nem as disciplinas que ministrava e ainda ministro na graduação colaboravam com esse intento, tampouco a maneira como era reconhecida pelos alunos: como a professora de literatura infantil, no máximo, de língua portuguesa.

Foi no diálogo com o(s) outro(s) que paulatinamente a pesquisa histórica passou a ser reconhecida e desenvolvida na UEMS. Primeiramente, na reformulação do Grupo de Pesquisa “Educação e Relações Sócio-Culturais”, em 2011, como Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira⁴², coordenado pelo professor Ademilson Batista Paes e por mim, depois, com a criação da linha “História, Sociedade e Educação”, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da UEMS e, mais atualmente, com a instalação do Laboratório História, Sociedade e Educação, vinculado ao CEPEED. Dessas iniciativas, resultaram diferentes pesquisas desenvolvidas e orientadas, na graduação e pós-graduação, no campo da história e da história da educação, não somente por mim, mas por outros colegas que vieram agregar ao Grupo, à Linha e ao Laboratório e, na interlocução que fazemos, vamos nos constituindo e formado uma rede de produção de pesquisas voltadas à metodologia da pesquisa histórica, ora mais ora menos agregados e agregadores. Delas, também, um conjunto expressivo de produção e publicação de artigos, livros e capítulos de livros, bem como projetos coordenados e em colaboração, com financiamento de organismos de fomento brasileiros, palestras, eventos, projetos financiados interinstitucionais, curso de formação de professores vêm ocorrendo.

Na formação em pós-graduação, ainda, preciso destacar dois estágios de pós-doutorado que realizei, sendo o primeiro em 2010, na UNESP, *campus* de Araraquara, sob supervisão da Professora Dr^a Rosa Fátima de Souza, e o segundo, em 2014, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sob supervisão da professora Dr^a Márcia Cabral da Silva, em ambos licenciada para estudos pela UEMS e com supervisoras que são referência na área de História da Educação. Além de aulas ministradas, reuniões de estudos, seminários de pesquisa, palestras proferidas, entre outras atividades acadêmico-científicas, nos estágios desenvolvi pesquisas que resultaram em relatórios de pesquisa, comunicação oral, artigos publicados em revistas especializadas, capítulos de livro e livro⁴³. Nelas, tive a oportunidade de interlocução com diferentes, ricas e rigorosas perspectivas que, ao mesmo tempo em que eram instigantes desafios profissionais eram respeitosos diálogos humanizados e humanizadores que fazem nossa existência valer a pena.

Depois de toda essa rememoração de meu processo formativo, só posso concluir: não fossem os livros, as pessoas, os cursos...

Como frisei no início deste texto, o tema que me persegue, hoje, é gratidão. São tantos outros dentro do eu professora que eu mesma me vejo em mim: seja a criança que ensinava nos muros e guarda-roupas; seja a adolescente que sonhava nos livros e nos romances e no desejo de dar aulas; seja a jovem que lutava entre a juventude e a vida adulta, no trabalho e nos estudos; seja a professora iniciante, tentando não errar e errando...; seja a mãe dividida e exausta, na relação também com seus alunos, sua orientadora, seus colegas de trabalho e de pesquisa, suas supervisoras; seja a professora experiente, em fim de carreira e esperando pela aposentadoria – prevista anteriormente para 2021, mas adiada pela reforma de 2019 –; sejam tantos outros que vêm e vão, mas nunca sem deixar uma marca indelével em mim.

⁴² Grupo cadastrado no CNPq e certificado pela UEMS, instalado na Unidade Universitária de Paranaíba.

⁴³ Cf. Bertolotti (2017).

Referências

- BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. *Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo de Cartilha do Povo e da cartilha Upa, Cavalinho!*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. *Lourenço Filho, alfabetização e cartilhas: percurso e memória de uma pesquisa histórica*. In.: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica ; Marília : Oficina Universitária, 2011. p. 95-107.
- BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. *Lourenço Filho e Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo: Editora UNESP, 2012.
- BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. *História da disciplina escolar Língua Portuguesa em Mato Grosso do Sul (1977-2008)*. Jundiá: Paco, 2017.
- BITTENCOURT, Circe. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In.: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 9-38.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta M. (Coord). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2001.
- BRANDÃO, Ana Lucia. Literatura infantil dos anos 80. In.: SERRA, Elizangela D'Angelo (Org.). *30 anos de literatura para crianças e jovens – algumas leituras*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 47-58.
- CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Ainda uma leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. *Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas*. São Paulo, v.1, n.2, p.20-26, jun. 2001.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Em sobressaltos: formação de professora*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Os sentidos da alfabetização: a "questão dos métodos" e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo/1876-1994)*. 1997. 389f. Tese (Livre-Docência em Metodologia do Ensino de 1º Grau: Alfabetização) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1997.
- MATO GROSSO DO SUL. *Diretrizes Curriculares: Português, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (1º e 2º graus)*. Campo Grande: SED, 1992.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 6, p. 69-77, out. 1999.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo (1876/1994). São Paulo: Editora UNESP; CONPED, 2000.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. O livro de Alzira. *Educação*, UFSM, Santa Maria, n. 38, p. 55-73, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/5864/4530>. Acesso em abr. 2020.
- SILVA, Diego Pereira; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: um recorte sobre sua criação. 2019. XIII Sciencult 2019. Disponível em: <http://eventos.sistemas.uems.br/pagina/p/xiii-sciencult/anais> Acesso em abr. 2020.
- UFMS. Campus de Três Lagoas da UFMS comemora 50 anos, 2020. Disponível em: <https://www.ufms.br/campus-de-tres-lagoas-da-ufms-comemora-50-anos/>. Acesso em abr. 2020.
- Enviado em 31/12/2025
- Avaliado em 15/02/2026

COMPETÊNCIAS DIGITAIS E LETRAMENTOS ACADÊMICOS: IMPACTOS DAS TDIC NA LEITURA, ESCRITA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO MÉDIO

Fabiana Mara Rubini⁴⁴

Ana Paula Pinheiro⁴⁵

Resumo

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm provocado transformações significativas nas práticas de leitura, escrita e produção do conhecimento no contexto escolar. Nesse cenário, torna-se fundamental compreender como as competências digitais se articulam aos letramentos acadêmicos, contribuindo para a qualificação das práticas pedagógicas contemporâneas. O presente estudo tem como objetivo analisar de que maneira as competências digitais impactam e ressignificam as práticas de leitura, escrita e produção de conhecimento no Ensino Médio. Busca-se, especificamente, examinar o potencial pedagógico da ferramenta digital Duolingo e sua contribuição para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, bem como investigar como as competências digitais influenciam estratégias de leitura e compreensão de textos. A pesquisa, de caráter qualitativo e bibliográfico, fundamenta-se na análise de conteúdo proposta por Bardin (2021). Os resultados indicam que as competências digitais favorecem a ampliação de habilidades críticas, reflexivas e comunicativas, essenciais à construção do conhecimento no âmbito educacional contemporâneo.

Palavras-Chaves: Competências digitais; Letramento acadêmico; TDIC; Ensino Médio; Letramento digital.

Abstract

Digital Information and Communication Technologies (DICTs) have brought about significant transformations in reading, writing, and knowledge production practices in the school context. In this scenario, it becomes essential to understand how digital skills are articulated with academic literacies, contributing to the qualification of contemporary pedagogical practices. This study aims to analyze how digital skills impact and redefine reading, writing, and knowledge production practices in high school. Specifically, it seeks to examine the pedagogical potential of the Duolingo digital tool and its contribution to the development of academic skills, as well as to investigate how digital skills influence reading and text comprehension strategies. The research, of a qualitative and bibliographic nature, is based on the content analysis proposed by Bardin (2021). The results indicate that digital skills favor the expansion of critical, reflective, and communicative skills, essential to the construction of knowledge in the contemporary educational context.

Keywords: Digital skills; Academic literacy; DICTs; High school; Digital literacy.

Introdução

As transformações socioculturais impulsionadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) vêm reconfigurando as formas pelas quais os sujeitos leem, escrevem e produzem conhecimento. No âmbito educacional, especialmente no Ensino Médio, essas mudanças exigem a revisão de práticas pedagógicas e a ampliação das concepções de letramento, que passam a abarcar múltiplas linguagens e competências digitais (Lévy, 2010).

⁴⁴Mestre em Educação Básica pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP - Campus Caçador. Professora no Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC – Câmpus Caçador.

⁴⁵Doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo - UPF. Professora no Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC – Câmpus Xanxerê.

Com a intensificação do acesso à internet e o uso de plataformas digitais, os estudantes são constantemente expostos a diferentes modos de interação e construção de sentido. Assim, compreender o impacto das competências digitais nos letramentos acadêmicos torna-se fundamental para redefinir o papel da escola na formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de atuar de forma ética no cenário informacional da contemporaneidade (Freitas, 2010).

Diante disso, este artigo tem como objetivo geral analisar como as competências digitais influenciam as práticas de leitura, escrita e produção do conhecimento no Ensino Médio. Inicialmente, discute-se o uso pedagógico da ferramenta Duolingo e seu potencial para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, particularmente no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras.

A relevância desta investigação reside na necessidade de refletir sobre de que modo os ambientes digitais podem contribuir para práticas de letramento acadêmico mais críticas, colaborativas e alinhadas às competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (Brasil, 2018), especialmente aquelas relacionadas à cultura digital e ao protagonismo estudantil.

Metodologia

O estudo foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, conforme os pressupostos metodológicos de Rampazzo (2015). Tal abordagem é pertinente quando se busca aprofundar fenômenos complexos mediante análise de produções teóricas e reflexões sistematizadas.

A análise dos materiais selecionados baseou-se na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2021), organizada em três etapas: pré-análise, destinada à seleção, organização e sistematização do corpus; exploração do material, com identificação de categorias temáticas; e tratamento dos resultados, possibilitando a interpretação e a inferência de significados.

O aporte teórico que sustenta a pesquisa abrange as contribuições de Rojo e Moura (2019), Street (2014) e Coscarelli (2018), complementado pelas orientações da BNCC (Brasil, 2018). Esse conjunto teórico possibilitou a compreensão da articulação entre competências digitais e letramentos acadêmicos no Ensino Médio.

Letramentos: Do Conceito às Interconexões na Formação do Sujeito

O conceito de letramento, conforme Street (2014), ultrapassa a perspectiva técnica de domínio da leitura e da escrita, constituindo-se como prática social situada e permeada por relações culturais e de poder. A partir dessa concepção, o letramento acadêmico é compreendido como um conjunto de práticas discursivas e cognitivas próprias das esferas escolar e científica.

Rojo e Moura (2019) ampliam essa discussão ao afirmar que o sujeito contemporâneo necessita desenvolver múltiplos letramentos, o que inclui competências relativas ao uso de diferentes linguagens, mídias e suportes, numa perspectiva multimodal e interdisciplinar.

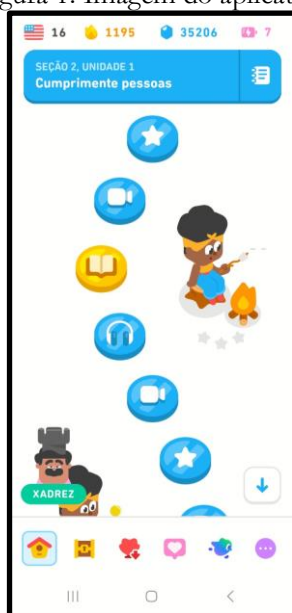
Nesse contexto, as TDIC intensificam a necessidade de apropriação de competências digitais. Segundo Coscarelli (2018), essas competências ultrapassam o domínio instrumental das tecnologias, englobando a compreensão de práticas culturais, comunicativas e colaborativas que emergem no ambiente digital.

Na mesma direção, a BNCC (Brasil, 2018) reconhece a cultura digital como competência essencial à formação básica, reforçando a necessidade de integrar tecnologias aos processos de ensino e aprendizagem de modo crítico, ético e criativo.

Além disso, no componente curricular de Língua Inglesa, a BNCC enfatiza o uso da língua para ampliar o acesso a práticas sociais, culturais e tecnológicas. Nesse sentido, ferramentas como o Duolingo podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, escuta e fala, por meio de estratégias gamificadas que estimulam o engajamento e a autonomia (De Carvalho; De Carvalho, 2018).

A Figura 1 apresenta uma das telas do aplicativo com a qual o usuário fará interações.

Figura 1: Imagem do aplicativo



Fonte: Captura de tela do aplicativo Duolingo (2025)

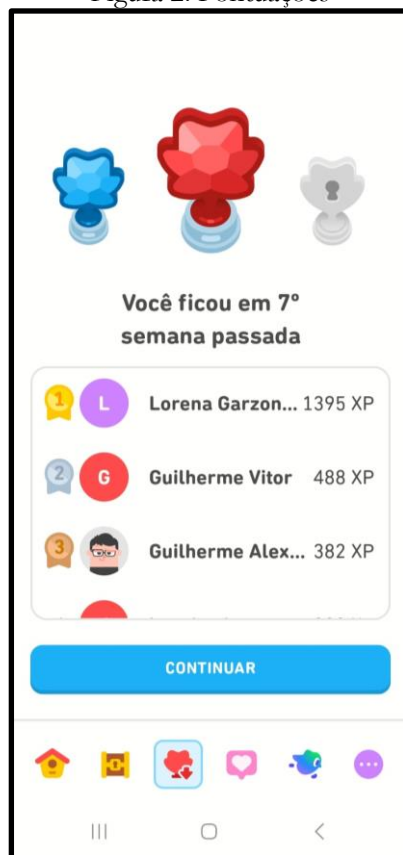
O Duolingo, portanto, pode favorecer o desenvolvimento das competências específicas de linguagens, especialmente no que se refere à ampliação das práticas de comunicação intercultural e ao uso social da língua em ambientes digitais.

Análise e Discussão

A incorporação das TDIC ao ensino possibilita o desenvolvimento dos letramentos digitais, os quais influenciam diretamente as práticas de letramento acadêmico. Ao serem utilizadas de forma intencional e pedagógica, as TDIC ampliam as experiências de leitura, escrita e interação, articulando saberes escolares às práticas digitais que permeiam o cotidiano dos estudantes.

Dessa forma, a ferramenta apresentada tem o potencial de promover ambientes interativos que integram diferentes habilidades linguísticas por meio da gamificação. Os mecanismos de metas, pontuações e devolutivas imediatas favorecem a autorregulação e o engajamento contínuo, elementos fundamentais para o desenvolvimento de competências acadêmicas.

Figura 2: Pontuações



Fonte: Captura de tela do aplicativo Duolingo (2025)

Ao propor desafios e metas de aprendizagem no aplicativo, o docente pode incentivar os estudantes a aprimorar a fluência e a compreensão oral e escrita, articulando o estudo formal com atividades autônomas e lúdicas fora do ambiente escolar. Dessa forma, o recurso digital alinha-se às competências gerais da BNCC, promovendo o uso das tecnologias e o desenvolvimento do letramento digital.

O aprimoramento dos letramentos digitais fortalece também o letramento acadêmico, uma vez que ambos envolvem processos cognitivos, discursivos e socioculturais. Estudantes que interagem criticamente com tecnologias digitais tornam-se mais aptos a produzir textos multimodais, interpretar diferentes gêneros e participar de práticas discursivas acadêmicas.

Conforme defendem Rojo e Moura (2019), as mídias digitais promovem a ressignificação das práticas de leitura e escrita, articulando as experiências culturais dos estudantes às demandas acadêmicas. Nesse processo, a mediação docente é central, devendo orientar o uso crítico das tecnologias, evitando tanto o tecnicismo quanto a exclusão digital.

Assim, letramentos digitais e acadêmicos configuram um processo dialógico e contínuo de retroalimentação: o domínio crítico das tecnologias amplia a competência acadêmica, enquanto o letramento acadêmico orienta o uso ético, analítico e reflexivo das TDIC.

Considerações finais

Os resultados apresentados ao longo deste estudo evidenciam que as competências digitais desempenham um papel estruturante na consolidação dos letramentos acadêmicos no Ensino Médio, sobretudo em um cenário educacional permeado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). A análise teórica realizada permitiu compreender que o letramento digital envolve não apenas o domínio operacional de ferramentas tecnológicas, mas também práticas de leitura crítica, produção autoral, interação colaborativa e participação ativa em ambientes digitais—aspectos essenciais à formação do sujeito contemporâneo.

Nesse sentido, verificou-se que o desenvolvimento dessas competências favorece a ampliação de habilidades reflexivas, comunicativas e analíticas, potencializando a construção do conhecimento e contribuindo para uma atuação mais crítica e ética dos estudantes no ecossistema informacional. A discussão apresentada evidenciou, ainda, que ferramentas digitais como o Duolingo podem assumir relevância pedagógica ao promover experiências de aprendizagem dinâmicas, gamificadas e alinhadas às demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), especialmente no que se refere à cultura digital e ao protagonismo estudantil.

Assim, destaca-se que a articulação entre letramentos digitais e acadêmicos constitui um caminho fundamental para a formação integral dos estudantes, possibilitando que eles compreendam, produzam e transformem conhecimentos de maneira significativa. Tal articulação reforça a necessidade de práticas pedagógicas que integrem criticamente as TDIC aos processos de ensino e aprendizagem, valorizando tanto a mediação docente quanto a autonomia discente.

Conclui-se, portanto, que investir no desenvolvimento das competências digitais no ambiente escolar é imprescindível para consolidar práticas de letramento acadêmico mais coerentes com a fluidez informacional, a multiplicidade de linguagens e as demandas cognitivas da sociedade contemporânea. É recomendável que pesquisas futuras aprofundem a análise de outras ferramentas digitais e investiguem práticas pedagógicas que favoreçam a integração efetiva entre tecnologias e letramentos, ampliando o debate sobre inovação, inclusão e qualidade na educação básica.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2021. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- COSCARELLI, Carla Viana. **Perspectivas culturais de uso de tecnologias na educação**. Revista Brasileira de Alfabetização, Belo Horizonte, v. 1, n. 8, p. 33-56, dez. 2018.
- DE CARVALHO, Lyandra Bessa; DE CARVALHO, Tatiana Lourenço. Análises de atividades dos aplicativos móveis Duolingo e Babbel para o ensino de *ele*. **Espanhol na universidade**, 2018.
- FREITAS, M. T. A. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, 2010.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2015.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.
- STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

Enviado em 31/12/2025

Avaliado em 15/02/2026

MEMÓRIA, GÊNERO E DOCÊNCIA: NARRATIVAS PIONEIRAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO TOCANTINS

Isabel Sousa Lima⁴⁶

Khellen Cristina Pires Correia Soares⁴⁷

Resumo

Este artigo analisa o pioneirismo das primeiras professoras de Educação Física no Tocantins a partir das categorias de gênero e memória, destacando práticas de resistência docente em contextos de precariedade estrutural e invisibilidades institucionais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter crítico-interpretativo, fundamentada na história oral temática, com entrevistas narrativas realizadas com sete docentes atuantes desde a década de 1990. Os resultados evidenciam que, ao enfrentarem estigmas de gênero e ausência de apoio institucional, as professoras desenvolveram estratégias pedagógicas contra-hegemônicas, reafirmando a Educação Física como espaço de pertencimento, acolhimento e formação humana integral.

Palavras chaves: Educação Física; Gênero; Memória;

Abstract

This article analyzes the pioneering role of the first female Physical Education teachers in the state of Tocantins, based on the analytical categories of gender and memory, highlighting practices of teaching resistance in contexts marked by structural precariousness and institutional invisibilities. This is a qualitative study with a critical-interpretative approach, grounded in thematic oral history and based on narrative interviews conducted with seven teachers active since the 1990s. The results indicate that, by confronting gender-based stigmas and the lack of institutional support, these teachers developed counter-hegemonic pedagogical strategies, reaffirming Physical Education as a space of belonging, care, and integral human formation.

Keywords: Physical Education; Gender; Memory.

Introdução

A história da Educação Física no Tocantins foi construída em meio a silenciamentos que atravessaram, de forma particularmente intensa, a presença e as contribuições de mulheres docentes. As narrativas institucionais e os registros oficiais da área privilegiaram discursos hegemônicos, frequentemente associados a figuras masculinas, à racionalidade tecnicista e à centralidade do rendimento esportivo, relegando à margem experiências fundamentais para compreender a consolidação da docência e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no estado. Nesse contexto, recuperar as trajetórias das primeiras professoras de Educação Física não se limita a um exercício de resgate histórico, mas se afirma como gesto político de enfrentamento ao apagamento e de reivindicação de justiça epistêmica.

O ingresso dessas mulheres na docência, especialmente em Palmas capital do estado, a partir da década de 1990, ocorreu em um cenário marcado por precariedade estrutural, ausência de políticas educacionais consolidadas e forte masculinização da área. A falta de infraestrutura adequada, a escassez de materiais pedagógicos e o pouco reconhecimento institucional compunham o cotidiano escolar, impondo desafios que se somavam às desigualdades de gênero historicamente inscritas na Educação Física. Ainda assim, suas trajetórias revelam práticas de resistência, invenção pedagógica e

⁴⁶ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT/IFTO). Professora de Educação Física.

⁴⁷ Doutora em Educação. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO).

construção de pertencimento que extrapolam a lógica do tecnicismo e reafirmam o corpo, o esporte e o lazer como dimensões constitutivas da formação humana integral.

Ao enfrentar estigmas de gênero, silenciamentos institucionais e disputas simbólicas em torno da legitimidade profissional, essas professoras reinscreveram suas experiências como práticas de resistência e de produção de sentidos. Suas memórias evidenciam que a docência feminina não se limitou à ocupação de espaços anteriormente interditados, mas implicou a criação de modos outros de ensinar, mediar conflitos e acolher estudantes em contextos atravessados por desigualdades sociais, de gênero e de sexualidade.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar o pioneirismo das primeiras professoras de Educação Física no Tocantins sob a perspectiva de gênero, evidenciando como suas narrativas tensionam estigmas historicamente atribuídos ao corpo feminino e reivindicam reconhecimento para a docência em contextos marcados por precariedade e invisibilidades institucionais. O estudo privilegia, como eixo central de análise, as disputas de gênero e sexualidade que atravessaram suas trajetórias, bem como as estratégias pedagógicas de resistência que produziram brechas para a diversidade, o pertencimento e o acolhimento de estudantes em situações de vulnerabilidade.

A memória assume, neste trabalho, um lugar central, compreendida não como simples registro do passado, mas como processo ativo de construção de sentidos. Conforme Benjamin (1985), recordar implica atualizar o passado no presente, atribuindo-lhe novos significados; Nora (1993) destaca que as memórias coletivas se constituem como espaços de disputa simbólica, nos quais se inscrevem experiências, valores e identidades. Nessa perspectiva, Salvatici (2005) evidencia que as narrativas de mulheres articulam dimensões subjetivas, corporais e sociais, revelando que lembrar é também um ato político. Assim, as memórias das professoras pioneiras não apenas narram trajetórias individuais, mas reinscrevem a docência feminina na história da Educação Física e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como prática de resistência e afirmação.

A relevância deste estudo ancora-se na opção metodológica pela história oral temática, que reconhece a narrativa como fonte legítima de conhecimento e como estratégia de visibilização de sujeitos historicamente silenciados. Ao eleger as vozes das pioneiras como eixo da análise, o artigo reafirma que narrar é resistir e que inscrever essas memórias no campo acadêmico constitui um gesto ético-político de valorização da docência feminina como espaço de produção de saberes, de disputa simbólica e de transformação social.

Diante dessas trajetórias e dos sentidos mobilizados pelas memórias das professoras pioneiras, torna-se necessário recorrer a um arcabouço teórico capaz de sustentar uma leitura crítica das experiências narradas. Compreender o pioneirismo feminino na Educação Física do Tocantins exige articular gênero, docência e memória como categorias analíticas indissociáveis, reconhecendo que tais dimensões se constituem em meio a disputas simbólicas, relações de poder e processos históricos de exclusão e resistência. Nesse sentido, o referencial teórico mobilizado neste estudo não opera como um quadro explicativo externo às narrativas, mas como lente interpretativa que permite compreender como as experiências das docentes se inscrevem em dinâmicas mais amplas da Educação Física, da escola e da Educação Profissional e Tecnológica.

Referencial teórico

A análise das trajetórias das professoras pioneiras de Educação Física no Tocantins ancora-se na compreensão de gênero como categoria histórica, relacional e política, fundamental para interpretar as dinâmicas de poder que atravessam a docência e a produção de saberes escolares. Conforme propõe Scott (1995), gênero não se reduz à diferença entre homens e mulheres, mas constitui um campo de disputas simbólicas que organiza práticas sociais, instituições e formas de

legitimação. Essa perspectiva permite compreender que a inserção feminina na Educação Física não ocorreu de maneira neutra, mas foi mediada por hierarquias que definiram quem podia ensinar, liderar e produzir conhecimento legítimo.

No contexto escolar, essas hierarquias se materializam cotidianamente. Louro (1997) evidencia que as identidades de gênero são construídas e performadas no interior da escola, atravessadas por normas culturais que regulam corpos, comportamentos e expectativas. A Educação Física, historicamente associada à força, ao desempenho e à virilidade, consolidou-se como um dos espaços mais intensos de produção dessas normativas, naturalizando a masculinização da área e a marginalização de mulheres e de corpos dissidentes.

Essa lógica excludente não pode ser dissociada de processos históricos mais amplos. Ao discutir a colonialidade de gênero, Lugones (2014) amplia o debate ao demonstrar que a subordinação das mulheres, especialmente na América Latina, articula-se a heranças coloniais que hierarquizam corpos, saberes e modos de existência. Assim, a presença das professoras pioneiras na Educação Física tocaninense deve ser compreendida como enfrentamento a múltiplas camadas de opressão — institucionais, simbólicas e históricas — que ultrapassam o plano individual.

No campo específico da Educação Física, a literatura evidencia que a exclusão feminina foi sustentada por discursos que associavam o corpo da mulher à fragilidade, à inadequação e à limitação para determinadas práticas esportivas. Goellner (2005) demonstra como essas interdições foram naturalizadas ao longo do tempo, enquanto Soares (2007) e Louro (1997), apontam que a própria formação docente esteve atravessada por processos de exclusão simbólica. Nesse sentido, o pioneirismo das professoras no Tocantins não se restringiu à ocupação de cargos, mas implicou a ruptura com padrões de legitimidade profissional historicamente masculinizados.

As disputas em torno do gênero na Educação Física articulam-se, ainda, às regulações da sexualidade. Conforme Louro (1997), a escola produz sujeitos sexuais, reiterando normas de heteronormatividade que definem quais corpos são considerados aceitáveis. Foucault (1998) contribui para compreender a escola como dispositivo de poder que disciplina e normaliza corpos, enquanto Butler (2003) demonstra que o gênero se constitui pela repetição de atos em quadros regulatórios rígidos, marginalizando performances dissidentes. Na Educação Física, essas regulações se expressam em práticas como a separação entre meninos e meninas, a vigilância dos corpos e o silenciamento de identidades LGBTQIA+.

Autores como Goellner (2007) e Miskolci (2009) evidenciam que tais exclusões operam muitas vezes de forma sutil, por meio de silenciamentos institucionais e mecanismos simbólicos de deslegitimação. Contudo, as narrativas das professoras pioneiras revelam que, mesmo em contextos adversos, foram construídas práticas pedagógicas sensíveis às diferenças, capazes de tensionar normas excludentes e produzir espaços de acolhimento. Nesse horizonte, a docência emerge como campo de disputa, mas também de possibilidade.

Essa leitura dialoga com a concepção de educação como prática da liberdade, defendida por Hooks (2013), para quem ensinar implica compromisso ético-político com a transformação das relações de poder. Werneck (1997) reforça essa perspectiva ao propor pedagogias inclusivas que reconheçam a diferença como potência formativa, enquanto Carneiro (2005) introduz a noção de reexistência, compreendida como afirmação ativa de sujeitos historicamente marginalizados. Assim, a presença das professoras pioneiras e de seus estudantes não normativos na Educação Física configura-se, em si, como ato político.

A dimensão da memória ocupa lugar central neste referencial. Para Benjamin (1985), recordar é um gesto capaz de atualizar o passado no presente, atribuindo-lhe novos sentidos; Nora (1993) compreende os lugares de memória como espaços de disputa simbólica, nos quais se constroem experiências, valores e identidades coletivas. Salvatici (2005) acrescenta que, quando analisada sob a perspectiva de gênero, a memória envolve dimensões corporais, afetivas e subjetivas, revelando modos de viver, resistir e significar o mundo.

Nessa perspectiva, as narrativas das professoras pioneiras não apenas relatam fatos, mas expressam experiências inscritas nos corpos e nas práticas docentes, constituindo identidades e produzindo pertencimento. Recuperar essas histórias significa, portanto, reinscrever a docência feminina na Educação Física do Tocantins como parte constitutiva da história da Educação Profissional e Tecnológica, em oposição aos processos de apagamento que marcaram sua trajetória.

Esse conjunto teórico sustenta a análise desenvolvida neste estudo ao articular gênero, Educação Física e memória como categorias indissociáveis. Longe de operar como enquadramento abstrato, o referencial teórico constitui lente interpretativa que permite compreender o pioneirismo feminino não apenas como marco histórico, mas como prática política de resistência, produção de sentidos e projeção de novos horizontes para a docência.

Além dos autores que estruturam diretamente as categorias de gênero e memória, o estudo dialoga, de modo articulado, com contribuições críticas sobre trabalho docente, formação humana e relações de poder, mobilizadas ao longo da análise empírica. Referenciais como Ramos, Frigotto, Gramsci, Foucault e Hooks são acionados como análise interpretativas que aprofundam a compreensão das experiências narradas, sem constituírem eixos teóricos autônomos.

As perspectivas teóricas mobilizadas neste estudo orientam diretamente as escolhas metodológicas adotadas. Ao compreender gênero como categoria relacional, a Educação Física como campo de disputas simbólicas e a memória como prática política de resistência, tornou-se necessário um percurso investigativo capaz de acolher as experiências das professoras pioneiras em sua complexidade histórica, corporal e subjetiva. Sob essa análise, a metodologia assume papel central, não apenas como conjunto de procedimentos, mas como posicionamento ético-político que reconhece a escuta e a narrativa como formas legítimas de produção de conhecimento.

Metodologia

Este estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa, de caráter crítico-interpretativo, orientada pelo compromisso ético e político de valorizar memórias docentes historicamente silenciadas e compreender a docência em Educação Física a partir da perspectiva de gênero. Parte-se do entendimento de que o conhecimento é sempre situado, atravessado por contextos históricos e relações de poder, recusando-se a pretensão de neutralidade e reconhecendo a pesquisa como prática de interpretação e transformação social.

A investigação foi conduzida a partir da história oral temática, abordagem que privilegia a entrevista como espaço dialógico e a memória como via de acesso à experiência (Alberti, 2013; Meihy, 2005). Nessa perspectiva, o relato biográfico não é compreendido como simples registro do passado, mas como ato de enunciação situado, no qual as narradoras reelaboram suas trajetórias a partir do presente. A escuta, portanto, constitui-se não apenas como técnica de coleta, mas como gesto ético e político de reconhecimento das vozes femininas e de suas formas de narrar o mundo.

Foram realizadas entrevistas narrativas com sete professoras pioneiras da Educação Física no Tocantins, atuantes desde a década de 1990. O contato inicial ocorreu por telefone e mensagens eletrônicas, respeitando a disponibilidade das participantes. As entrevistas foram realizadas individualmente, em ambientes escolhidos pelas próprias docentes, buscando garantir privacidade,

conforto e condições favoráveis à rememoração. Para preservar suas identidades, foram adotados pseudônimos inspirados em flores, estratégia simbólica que reforça o cuidado ético e a dignidade narrativa das colaboradoras.

As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado, organizado por eixos temáticos, o que possibilitou equilibrar a intencionalidade da pesquisa com a espontaneidade das falas e a emergência de memórias sensíveis. Essa dinâmica favoreceu um diálogo aberto, permitindo que as professoras narrassem suas experiências de inserção docente, enfrentamentos de gênero, atuação em contextos precários e contribuições para a consolidação da Educação Física no estado.

As narrativas foram transcritas integralmente e analisadas à luz da análise narrativa temática (Riessman, 2005), privilegiando o conteúdo das falas e buscando preservar a inteireza das experiências narradas. Os eixos analíticos não foram definidos a priori, mas emergiram do processo de escuta, em diálogo com o referencial teórico mobilizado e com os documentos institucionais consultados, em consonância com uma perspectiva dialógica de produção do conhecimento (Freire, 1996).

O percurso metodológico observou rigor ético, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por todas as participantes, em conformidade com a Resolução CNS nº 466/12. Ao optar pela história oral temática e pela centralidade das narrativas, este estudo afirma a memória como prática situada, atravessada por afetos, silêncios e resistências (Salvatici, 2005), compreendendo que narrar experiências docentes constitui, em si, um ato político de reinscrição da docência feminina na história da Educação Física e da Educação Profissional e Tecnológica no Tocantins.

Resultados e discursões

Considerando os limites do formato de artigo, as narrativas apresentadas nesta seção não correspondem à totalidade das entrevistas realizadas, mas a excertos representativos dos eixos analíticos construídos no processo de investigação. Tal escolha não implica hierarquização das experiências, mas responde ao recorte analítico adotado, preservando a coerência entre método e interpretação. Os resultados emergem do diálogo entre as narrativas das professoras pioneiras, os documentos institucionais e o referencial teórico mobilizado, em consonância com a abordagem qualitativa crítico-interpretativa. A análise não se orienta por uma lógica de comprovação ou generalização, mas pela interpretação das experiências narradas como produções situadas de sentido, atravessadas por gênero, memória e docência, permitindo compreender como trajetórias individuais revelam processos históricos mais amplos da Educação Física e da Educação Profissional e Tecnológica no Tocantins.

As narrativas das professoras pioneiras convergem ao evidenciar que a inserção da Educação Física no Tocantins ocorreu em um cenário marcado por precariedade estrutural, ausência de infraestrutura adequada e escasso apoio institucional. A inexistência de espaços apropriados e a necessidade constante de adaptação dos ambientes escolares compunham o cotidiano docente, exigindo das professoras uma postura resiliente e criativa. Essas condições, longe de constituírem exceção, configuraram-se como traço estruturante dos primeiros anos da Educação Física no estado.

Ao rememorar sua trajetória, uma das docentes destaca jornadas extenuantes e improvisações recorrentes: “A gente dava aula no contra turno [...] às cinco da manhã”. A fala evidencia não apenas a intensidade do trabalho docente, mas a naturalização da sobrecarga que recaiu sobre essas mulheres, especialmente em um contexto no qual a precariedade era tratada como condição inerente ao fazer pedagógico. Tal experiência dialoga com Ramos (2001), ao evidenciar que as práticas educativas se constroem nas condições concretas do trabalho e revelam, simultaneamente, limites estruturais e possibilidades de ação.

A precariedade material, entretanto, não produziu imobilismo. Ao contrário, as professoras transformaram a ausência de recursos em estratégias pedagógicas criativas, deslocando a Educação Física para pátios improvisados, espaços abertos e materiais alternativos. Essas práticas expressam um modo de ensinar comprometido com a formação humana integral, em consonância com Frigotto (2005), para quem a educação se desenvolve em meio a contradições sociais que produzem tanto precarização quanto resistência. Sob essa perspectiva, o pioneirismo docente assume caráter contra-hegemônico, pois, como sugere Gramsci (2005), é no enfrentamento das condições adversas e na capacidade de organização e invenção cotidiana que se constroem práticas educativas capazes de tensionar a lógica da passividade. As experiências narradas indicam que, mesmo diante da negligência estatal, as professoras afirmaram a Educação Física como espaço legítimo de formação, pertencimento e produção de sentidos.

As trajetórias também evidenciam que a docência em Educação Física foi atravessada por disputas simbólicas relacionadas ao gênero e à sexualidade. A inserção feminina em uma área historicamente masculinizada produziu tensionamentos constantes, nos quais a autoridade pedagógica das docentes era frequentemente questionada. Como argumenta Louro (1997), a escola é um espaço de produção de sujeitos sexuais, no qual normas de gênero e heteronormatividade são reiteradas e naturalizadas. Uma das professoras relata o preconceito enfrentado ao assumir o comando de uma equipe masculina, destacando que seus conhecimentos técnicos eram frequentemente deslegitimados por ser mulher. Essa experiência revela a persistência de estigmas que associam competência esportiva à masculinidade, operando como mecanismos simbólicos de manutenção das desigualdades de gênero, conforme analisa Scott (1995).

Diante dessas tensões, as docentes desenvolveram estratégias pedagógicas de resistência. Ao reconhecer os saberes prévios dos estudantes e construir relações horizontais de aprendizagem, deslocaram a lógica hierárquica tradicional e afirmaram sua legitimidade como educadoras. Essa postura dialoga com a pedagogia engajada proposta por Hooks (2013), que compreende o ensino como prática política comprometida com a transformação das relações de poder.

As disputas de gênero também se articularam às regulações da sexualidade, como revelam narrativas sobre a atuação junto a estudantes homossexuais e dissidentes de gênero. Ainda que algumas falas expressem ambiguidades normativas, observa-se que as professoras criaram espaços de acolhimento e pertencimento em um contexto historicamente excludente. Butler (2003) contribui para compreender essas tensões ao apontar que o gênero se constitui por repetições reguladas, mas pode ser deslocado por práticas que desafiam a norma.

Nesse conjunto de experiências, as professoras pioneiras atuaram não apenas como docentes, mas como mediadoras de conflitos e protetoras de seus estudantes. Ao tensionarem normas excludentes, inscreveram a Educação Física como território de disputa e, simultaneamente, de resistência e acolhimento. Ao narrar suas trajetórias, essas mulheres não apenas revisitam experiências passadas, mas produzem sentidos que articulam memória, pertencimento e legado. Como destaca Nora (1993), a memória constitui um espaço de disputa simbólica, no qual diferentes versões do passado são confrontadas. Recordar implica também denunciar silenciamentos institucionais e desigualdades vividas no cotidiano escolar.

Uma das docentes rememora um episódio de violência simbólica ocorrido em uma competição escolar, quando sua equipe foi alvo de insultos sem qualquer intervenção institucional. A ausência de mediação evidencia mecanismos de convivência que, conforme Foucault (1998), naturalizam práticas de exclusão ao incorporá-las ao funcionamento ordinário das instituições. Ao refletir posteriormente sobre o episódio, a professora reelabora a experiência como aprendizado político, reconhecendo possibilidades de enfrentamento que antes lhe haviam sido negadas.

Essas narrativas confirmam que a memória não se limita ao registro do passado, mas se constitui como processo ativo de ressignificação. Benjamin (1985) aponta que recordar é atualizar o passado no presente, atribuindo-lhe novos sentidos, enquanto Salvatici (2005) acrescenta que a memória, quando analisada sob a perspectiva de gênero, envolve dimensões corporais e afetivas, revelando modos de estar no mundo.

Nesse movimento, as professoras transformam lembranças de dor em sementes de resistência e projeção de futuros possíveis. O legado construído pelas pioneiras ultrapassa, assim, suas trajetórias individuais, inscrevendo a docência feminina na Educação Física do Tocantins como prática de resistência, pertencimento e produção de conhecimento, capaz de inspirar novas gerações de educadoras a ocupar, transformar e reinventar os espaços escolares em chave mais democrática e inclusiva.

Considerações finais

As trajetórias das professoras pioneiras de Educação Física no Tocantins, analisadas a partir de suas narrativas, evidenciam que o pioneirismo feminino na docência não pode ser compreendido apenas como um marco cronológico, mas como um processo histórico atravessado por disputas de gênero, precariedades estruturais e estratégias cotidianas de resistência. Ao ingressarem em um campo historicamente masculinizado e marcado por limitações de estrutura/infraestrutura, essas docentes enfrentaram tanto a ausência de condições adequadas de trabalho quanto a deslegitimação simbólica de seus saberes, revelando como a docência feminina foi construída em meio a tensões institucionais e sociais.

Os resultados demonstram que a precariedade estrutural não produziu imobilismo pedagógico. Ao contrário, as professoras transformaram a ausência de infraestrutura e recursos em práticas inventivas, afirmando a Educação Física como espaço de formação humana integral, pertencimento e produção de sentidos. Esse movimento revela que o trabalho docente, mesmo em contextos adversos, pode assumir caráter contra-hegemônico, tensionando a naturalização da precarização e reafirmando a centralidade da educação como prática social e política.

As narrativas também evidenciam que as disputas de gênero e sexualidade atravessaram de forma significativa a atuação das professoras pioneiras. A autoridade pedagógica feminina foi frequentemente questionada, especialmente nos espaços vinculados ao esporte e à visibilidade pública, reiterando hierarquias simbólicas que associam competência, liderança e racionalidade ao masculino. Ainda assim, as docentes desenvolveram estratégias de resistência pedagógica, mediando conflitos, acolhendo estudantes em situação de vulnerabilidade e criando brechas para práticas educativas mais inclusivas, nas quais a diferença passou a ser reconhecida como potência formativa.

Nesse percurso, a memória emerge como elemento central de análise. Longe de se limitar ao registro do passado, as narrativas das professoras constituem processos ativos de ressignificação, nos quais experiências de exclusão e silenciamento são reelaboradas como aprendizado político e fortalecimento coletivo. Ao recordar, essas mulheres não apenas revisitam suas trajetórias, mas produzem sentidos para o presente e projetam horizontes para o futuro, transformando a memória em prática de resistência e pertencimento.

Assim, o legado construído pelas professoras pioneiras ultrapassa suas histórias individuais e se afirma como patrimônio coletivo da Educação Física no Tocantins e da Educação Profissional e Tecnológica. Suas experiências inscrevem a docência feminina como espaço legítimo de produção de conhecimento, de enfrentamento às desigualdades e de reinvenção das práticas educativas. Ao dar visibilidade a essas narrativas, este artigo reafirma que narrar é resistir e que recuperar memórias docentes silenciadas constitui um gesto ético-político fundamental para pensar uma Educação Física comprometida com a democracia, a inclusão e a justiça social.

Referências

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras escolhidas, v. 1).
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. v. 2.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 171–196, maio/ago. 2007.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições – elas fazem história. **Pensar a Prática**, v. 8, n. 1, p. 85-100, 2005b.
- Hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LUGONES, María. Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 73–101, 2008. Citado na versão em português: LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo decolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935–952, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013>.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- MISKOLCI, Richard. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 11, n. 21, p. 150–182, 2009.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.
- RIESSMAN, Catherine Kohler. Narrative analysis. In: ANDREWS, Molly; SQUIRE, Corinne; TAMBOUKOU, Maria (orgs.). *Narrative, memory & everyday life*. Huddersfield: **University of Huddersfield**, 2005. p. 1–7. Disponível em: . Acesso em: 15 out. 2025.
- RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- SALVATICI, Silvia. Memórias de gênero: reflexões sobre a história oral de mulheres. **História Oral: Revista da Associação Brasileira de História Oral**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 29-42, jan./jun. 2005.
- SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Enviado em 31/12/2025

Avaliado em 15/02/2026

DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Izabela Viera Alves⁴⁸
Telma Oliveira Soares Velloso⁴⁹

Resumo

Este levantamento tem o objetivo de apreender a dimensão subjetiva dos desafios enfrentados pelos professores frente as atividades relacionadas à docência no atual cenário brasileiro. A metodologia se desenvolveu por revisão bibliográfica fundamentadas em teóricos da área de Educação e da Psicologia. Foram analisados problemas que os professores enfrentam no seu cotidiano, como falta de formação continuada, violência, desvalorização, baixa remuneração e transtornos mentais e físicos. Nessa conjuntura, as informações adquiridas nos levam a refletir o sentido da educação e docência na sociedade brasileira, no quanto precisa ser efetivada mudanças estruturais para melhorar a carreira docente, assim diminuindo a desistência de estudantes de licenciatura e o abandono da profissão por professores já formados.

Palavras-chave: Desvalorização, Formação Continuada, Sobrecarga.

Abstract

This study aims to examine the subjective dimension of the challenges faced by teachers in relation to their professional activities within the current Brazilian context. The methodology consisted of a literature review grounded in theoretical contributions from the fields of Education and Psychology. The analysis addressed the difficulties that teachers encounter in their daily routines, including the lack of continuing professional development, violence, professional devaluation, low salaries, and both mental and physical health disorders. Within this scenario, the findings prompt reflection on the role of education and teaching in Brazilian society and highlight the need for structural reforms to strengthen the teaching profession, thereby reducing dropout rates among teacher education students and preventing already qualified educators from leaving the profession.

Keywords: Devaluation, Continuing Education, Work Overload.

Introdução

A formação de professores, seja inicial e/ou continuada, é uma das bases para analisar a qualidade da Educação Básica do país, pois remete a compreensão de contextos históricos e atuais, envolvendo as políticas públicas educacionais, currículos, ferramentas de ensino e mesmo as condições encontradas por estes em sua atuação profissional. A história da educação brasileira perpassa por contextos dicotômicos, em momentos com maior ou menor estímulo a formação de professores, o que é percebido através da legislação educacional e da implantação de currículos.

Ao longo da história, as exigências para lecionar no Brasil passaram por diversas mudanças, refletindo a evolução da educação e da sociedade. Inicialmente, a formação de professores era informal, muitas vezes baseada na experiência prática ou em cursos rápidos. A partir do século XIX, conforme Saviani (2009) surgem as Escolas Normais e no Século XX, aparecem os Institutos de Educação, implantação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura e Institutos Superiores de Educação para ajudar na formação e aprendizado dos professores.

⁴⁸ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Licenciada e Bacharela em Geografia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Pós-graduada em Ensino de Geografia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni).

⁴⁹ Docente do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Doutora em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Licenciada e Bacharela em Geografia, Mestre em Educação, ambos pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Atualmente, há uma exigência que os professores sejam formados em licenciatura para poder lecionar em sala de aula. Esta condição é aplicada na maioria dos lugares e regiões brasileiras onde se encontram maiores números de docentes.

Através da Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã” por ser um divisor de águas após os anos de Ditadura Militar, temos a efetivação por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos e todas. Assim, a educação pública passa a ser de direito de todos os brasileiros e obrigação do Estado e da família (BRASIL, 1988), ampliando a necessidade por mais unidades escolares, de diferentes modalidades e adequadas aos contextos, aos territórios e especificidade dos estudantes. Através desse importante documento, que regulamenta todas as leis, direitos e deveres dos cidadãos brasileiros, temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ou Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece os princípios normativos e organizacionais da educação brasileira, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, perpassando assim, pela formação de professores.

Com a LDB a formação inicial e continuada de professores passou a ser uma das prioridades no Brasil, com diretrizes para a qualificação profissional e melhoria do ensino. De acordo com essa lei, em seu artigo 62, os entes federativos deverão promover colaborativamente, a formação inicial, continuada e capacitação dos docentes (BRASIL, 1996). Porém, ainda existem distâncias consideráveis entre a legislação e sua efetivação, evidenciando as desigualdades em um país de proporções continentais. A importância e necessidade da formação docente estão diretamente relacionadas ao direito à educação de qualidade, previstos na Constituição Federal de 1988, na LDB e em outros currículos relacionados a efetivação da legislação educacional. Entretanto, a desvalorização da profissão docente continua sendo um dos maiores desafios para a efetivação das políticas de formação de professores.

Dentre as situações que comprometem por desvalorizar a carreira docente, encontram-se os baixos salários, a falta de reconhecimento, a sobrecarga e as condições precárias de trabalho, sendo que estes tornam a carreira menos atrativa e desestimulam a permanência de docentes na sala de aula. De um lado, temos modestos avanços nas políticas educacionais quanto a formação docente, tanto inicial e principalmente, a continuada. De outro lado, existe a complexidade e a não garantia da efetividade destas leis que garantam a valorização e reconhecimento do trabalho dos professores.

Refletir sobre temas como a formação e valorização docente, incidem diretamente em pontos da construção de uma educação democrática, de qualidade e comprometida com a sociedade brasileira. Por isso, a presente pesquisa tem como objetivo apontar os desafios para a valorização docente no país e para tal, foi realizado o levantamento bibliográfico, corroborando com as análises.

Metodologia

Este levantamento foi conduzido por meio da revisão bibliográfica, contemplando as áreas da Educação e da Psicologia, tendo como o intuito compreender de maneira ampla os desafios enfrentados pelos docentes no Brasil contemporâneo. Para tal, foi realizada leitura integral das obras selecionadas, permitindo identificar as principais discussões sobre formação inicial e continuada, além das realidades encontradas na prática da profissão docente, como a baixa remuneração, sobrecarga de trabalho, adoecimento físico e mental, violências e reconhecimento profissional.

Assim, sendo possível embasar e subsidiar a análise, que evidencia a complexidade das condições de atuação docente e reforça a necessidade de políticas estruturais que promovam a valorização efetiva e melhores condições de trabalho no espaço escolar. Segundo Minayo (2012), a pesquisa bibliográfica exploratória na abordagem qualitativa, possibilita analisar e compreender os processos educativos em sua amplitude, abarcando suas dimensões subjetivas e contextos.

Desenvolvimento

A profissão de professor, pode ser considerada uma das mais importantes da sociedade. Ela desempenha um papel crucial para o desenvolvimento social. A partir dela pode-se formar cidadãos críticos e qualificados que podem alterar significativamente a sociedade e o Estado brasileiro. Os professores não apenas transmitem o conhecimento e conteúdo, eles influenciam no crescimento pessoal e profissional de seus alunos.

Assim, além de dominar conteúdos, é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumento para desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem. À medida que os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser meios para interação com a realidade, fornecem ao aluno os instrumentos para que possa construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 97).

Apesar da relevância social dos docentes, cotidianamente, eles estão tendo que lidar com problemas que afetam diretamente a sua permanência na profissão. Destaca-se a desvalorização da carreira docente, a diversidade que requer a formação continuada por vezes não ofertada pelas redes de ensino e as desigualdades no ambiente escolar. Quando associados, nos deparamos com situações de adoecimento físico e mental, violências simbólicas e materiais no ambiente escolar, a sobrecarga de trabalho e acúmulo de funções, a estrutura precária e a depreciação profissional.

A desvalorização docente ocorre por irrisória remuneração, ausência de plano de carreira e pela sobrecarga de tarefas, a qual os professores geralmente acumulam jornadas duplas e até triplas em diferentes instituições, que associadas a falta de reconhecimento profissional, comprometem além da qualidade de ensino, principalmente no que se refere a saúde física e emocional. Devido aos baixos salários, os professores estão se submetendo a mais de uma jornada de atividades e a alta carga de trabalho semanal. Isso se torna incompatível com um bom desempenho profissional e é considerado uma falta de respeito com os mesmos (Arelaro et.al.,2014).

Para Santos (2015) a desvalorização salarial impacta diretamente no docente e em seus familiares, pois por mais que se trabalhe muito, dificilmente o profissional irá conquistar uma grande ascensão social, restringindo dessa forma a conquista de bens materiais e imateriais.

Além disso, fatores como a ausência de investimentos e estímulos a formação inicial e continuada, intensificam as problematizações com pontos como a limitação da atualização profissional pedagógica frente à novos desafios do ensino, bem como, limitam os espaços de trocas, de construção da identidade profissional e mesmo da mobilização com seus pares. E quando a mesma acontece, segundo Altenfelder (2005), são muito os professores que salientam que se sentem como um objeto de pesquisa dos aplicadores da formação continuada e que não são respeitados seus interesses. Também relatam que a teoria oferecida pelos cursos, são difíceis de serem efetivadas na prática, ficando irreal o que lhes é pedido para realizarem em sala de aula.

‘Em outros casos, mesmo com formação continuada oferecida gratuitamente fora do âmbito institucional em que o professor está inserido, Feitosa, Júnior e Carvalho (2010), evidenciaram que muitos docentes não o fazem, devido ao cansaço, a sobrecarga de trabalho, ao esgotamento mental, a indiferença da sociedade pela profissão e a precarização do trabalho. Grande parte dessa formação é oferecida fora do horário de trabalho, o que a torna ainda mais o aprendizado desestimulante.

Desafios como as dicotomias de ambientes escolares marcados por desigualdades, também trazem novos desafios para a sala de aula, assinalando aos docentes a necessidade de proporcionar práticas pedagógicas mais inclusivas, respeitando as diferenças e a diversidade, sendo crítica e promovendo o protagonismo dos estudantes. Entretanto para Lima et.al (2024) os professores enfrentam obstáculos para promoverem a Educação Inclusiva no ambiente escolar, devido à insuficiência de recursos financeiros, humanos e materiais. Carecem de bens que promovam atendimento individualizado, como tecnologias e materiais adaptados. Ademais, falta pessoal especializado, formação adequada e adaptações curriculares. Também em muitos casos há uma deficiência na infraestrutura do ambiente escolar, que limita a inclusão do aluno.

De acordo com Webber e Vergani “O Magistério sempre foi tido pela legislação como uma atividade penosa, que causa desgaste no organismo, de ordem física ou psicológica, em razão da repetição de movimentos, pressões e tensões psicológicas que afetam emocionalmente o trabalhador” (WEBER; VERGANI, 2010, p. 8807). Esses fatores levam ao adoecimento físico e mental no exercício da docência, a qual as doenças estão relacionadas ao ambiente de trabalho e levam ao afastamento desses profissionais das salas de aula.

Muitos são os professores que se queixam de insônia, ansiedade e dores musculares crônicas. A sobrecarga tem causado nos professores um grande aumento de licenças médicas, gerando instabilidade e diminuição da prática docente (Andrade et.al.,2025). O esgotamento físico e mental, cansaço, estresse, transtornos e depressão, afetam diretamente a capacidade desses profissionais desenvolverem suas habilidades no ambiente escolar. Em relação a problemas de ordem psíquica, “a literatura traz termos como mal-estar docente e síndrome de *burnout* para expressar o sofrimento/adoecimento do professor na sua atividade profissional” (FACCI, 2019, p.131). Problemas vocais e doenças osteomusculares, são exemplos de desgastes físicos ocasionados por ambientes que não são minimamente adequados ao trabalho em que os docentes são expostos por muitas horas consecutivas.

Os aumentos significativos de situações de violência no ambiente de trabalho também afetam diretamente a saúde mental, física e emocional dos docentes, que partem de diferentes grupos que compõem a comunidade escolar. Os impactos são sentidos e levam ao afastamento de docentes, evidenciando a falta de políticas públicas mais eficientes para a proteção e garantia da segurança para a realização das atividades laborais, o que aumenta a sensação de medo, vulnerabilidade e solidão na docência. Facci (2019) ao realizar trabalhos e pesquisas com dezenas de professores, evidenciou que a violência na escola advém de diversas causas, como: desestruturação familiar, falta de conhecimento, uso de drogas, desarranjo social e luta de classes. E os tipos de violências vividas e presenciadas pelos professores são de ordem física, incluindo brigas entre alunos, desrespeito quando há cobranças para realização de atividades e violência verbal. Inclui-se também a homofobia, preconceito racial, burocracia, desvalorização do trabalho docente e deficiência estrutural das escolas. A violência também pode ocorrer entre pais e professores, assim como os próprios colegas de trabalho dentro do contexto escolar.

São atribuídas inúmeras atividades aos docentes, principalmente funções administrativas, como o excesso de preenchimento de documentos, atendimentos, planejamento, avaliações e reuniões, que sobrecarregam com turmas com muitos estudantes, por vezes, em diferentes unidades de ensino. A sobrecarga laboral gera afastamentos ou mesmo o abandono da carreira. Os professores também têm que lidar com o aumento do trabalho quando os colegas faltam, ficando com seus alunos dos mesmos. Além do mais, há uma redistribuição de tarefas muitas vezes quando outros professores se ausentam ou se afastam por problemas de saúde (Assunção; Oliveira, 2009).

Para completar a problemática que envolve a carreira de professor no Brasil, ainda contamos com a desvalorização da carreira por parte da sociedade. Santos (2015) retrata que esta desvalorização profissional está conectada ao desprestígio social. Este se conecta muito a parte econômica e ao valor que as pessoas dão a profissão. Entra-se em decadência o ofício no momento em que não se tem investimento econômico, científico e tecnológico e leis que o defendam.

Como duas das consequências deste cenário, pode-se citar a baixa procura e a alta evasão dos cursos de licenciaturas no ensino superior. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através da divulgação do Censo da Educação Superior, entre os anos de 2014 a 2023, 59% dos alunos desistiram dos cursos de licenciatura no Brasil (BRASIL, 2024).

Considerações finais

A partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB, muitos são os esforços realizados para se promover uma universalização do ensino básico na sociedade brasileira. Aumentaram-se as escolas, assim como os cursos de licenciaturas por todo o país para a formação de novos professores. Essa demanda perpassa por mestres qualificados para a Educação Infantil ao Ensino Superior. A LDB institui a formação inicial e continuada no ensino de professores, sendo tal feito uma das prioridades para se constituir uma educação de qualidade. Porém o cumprimento de tais objetivos se depara com diversas problemáticas de ordem infraestruturais, sociais, físicas e psicológicas, não se concretizando na sua totalidade.

O presente artigo, a partir de revisões bibliográficas, discute sobre os desafios que os professores brasileiros têm enfrentado ao longo de sua carreira. Os problemas perpassam pela falta de valorização da carreira, desprestígio social, baixos salários, violência verbal e física, sobrecarga de trabalho, falta de infraestrutura escolar frente as novas demandas contemporâneas, acúmulo de funções, deficiência de formação inicial e continuada e esgotamento mental. Como consequência, têm diminuído a procura pelos cursos de licenciaturas entre os jovens e aumentado o abandono pela formação na área. Além disso muitos professores que atuam em sala de aula estão desistindo da profissão.

Portanto, é imprescindível investir na formação e valorização dos professores, garantir salários e condições de trabalhos adequadas para atrair e reter profissionais qualificados, oferecer programas de formação inicial e continuada de qualidade. Além disso, é preciso investir na infraestrutura das escolas, para garantir que todos tenham acesso as instalações adequadas, que promovam a aprendizagem e a inclusão. Ademais, é importante que se repense o currículo escolar, o adequando as demandas do século XXI e incentivar a maior participação da comunidade escolar. Tais atitudes e demandas devem perpassar pelos governos municipais, estaduais, distritais e nacional para sua melhor efetivação.

Conjuntamente, é indispensável a participação da sociedade apoiando o professor e valorizando sua profissão e sua importância social. Seria de muita relevância que se cobrasse as diversas instâncias políticas sobre a melhoria das condições de trabalho dos docentes, e se envolvessem mais ativamente na educação de sua comunidade, objetivando uma parceria entre pais e escola, para melhoria da qualidade da aprendizagem.

Referências

- ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. Construção psicopedagógica. São Paulo. V.13 n.10, 2005. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004. Acesso em: 03 jul.2025.
- ANDRADE, F.P; FREIRES, K.C.P; SILVA, M.C; BEZERRA, F.D; LIMA, T. M; BORGES, J.A.P. A desvalorização e a sobrecarga docente: uma análise crítica das perícias pedagógicas na capital e região metropolitana cearense. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 11, n. 4, abr. 2025.
- ARELARO, L.R.G; JACOMINI, M.A; SOUZA, N.A; SANTOS, K.A. Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 197-217, jan./abr. 2014. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbeped/a/LYYZvYmMyy3wbvgS5FJ7J5s/?format=pdf. Acesso em : 03.jul.2025.
- ASSUNÇÃO, A.A; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**. Vol.30, n.107, 2009. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/es/a/fdCjfWkF8XYXTfyXGcgCbGL/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 02 jul. 2025.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 30 jun. 2025.
- _____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm > Acesso em: 30 jun. 2025.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: Inep: 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 02 jul. 2025.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jun. 2025.
- _____. Ministério da Educação. **Conheça a história da educação brasileira**. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 30. jun. 2025.
- FACCI, M. G. D. O adoecimento do professor frente à violência na escola. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, n. 2, p. 130-142, 30 jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5647>. Acesso em: 02. jul. 2025.
- FEITOSA, C; JÚNIOR, J. L.M; CARVALHO, S.C.S. A formação continuada: por que professores da rede pública não participam de formação continuada? Algumas reflexões sobre a práxis docente. **Revista Itinerarius Reflectionis**. Itajaí, v.2,2010. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20366>. Acesso em: 02. jul. 2025.
- LIMA, R.S; CRISTO, C.C.P; GONDIM, E.N.N; ESTEVÃO, C. A. P; CUNHA, L.C.S; CAPINAM, J.S; BARONE, E. S; GUIMARÃES, M. P. O; SILVA, A. B; VIDAL, M. B; CIPRIANO, L. M. O; TRINDADE, M. C. Promovendo a Educação Inclusiva: desafio e estratégias. **Revista Foco**. v.17, n.7. p.01-15, 2024.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2012.
- PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SANTOS, W. A. **Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor**. *Sapere Aude* – Belo Horizonte, v.6, n.11, p.349-358, 2015.

SAVIANE, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação. V.14 n.40. 2009. Disponível em: <chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30.jun.2025.

WEBBER, D.V; VERGANI, V. A profissão de professor na sociedade de risco e a urgência por descanso, dinheiro e respeito no meio ambiente laboral. **Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI.** Fortaleza, p.8807-8823, 2010. Disponível em: <chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3122.pdf>. Acesso em: 02.jul.2025.

Enviado em 31/12/2025

Avaliado em 15/02/2026

PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA PROPOSTA DE LEITURA DE *O AMIGO DO REI*, DE RUTH ROCHA

Juliana Taliari Trivelato⁵⁰

Resumo

Neste artigo apresentam-se resultados parciais de pesquisa de mestrado em Educação centrada na leitura crítica do livro *O amigo do rei*, de Ruth Rocha (1996 – 2009). A proposta de leitura busca, considerando a Lei nº 10.639/2003 - que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira-, compreender o potencial da obra como instrumento para a promoção de uma educação antirracista. A metodologia utilizada é qualitativa, de caráter histórico, lastreada em pesquisa bibliográfica e documental, por compreender o **livro** como documento histórico. O método utilizado é o de análise da configuração textual de Mortatti (2018). Como resultado é possível afirmar que o livro pode ser uma literatura infantil para se trabalhar as questões étnico-raciais e assim promover a educação antirracista.

Palavras-chave: Literatura infantil; Educação antirracista; Lei nº 10.639/2003;

Abstract

This article presents partial results of a master's research in Education focused on a critical reading of the book *O Amigo do Rei* (The King's Friend), by Ruth Rocha (1996–2009). The proposed reading approach, in light of Brazilian Law No. 10.639/2003—which establishes the mandatory teaching of African and Afro-Brazilian history and culture—seeks to understand the potential of the work as a tool for promoting antiracist education. The methodology adopted is qualitative, with a historical approach, grounded in bibliographic and documentary research, considering the book as a historical document. The analytical method employed is Mortatti's (2018) textual configuration analysis. The results indicate that the book can serve as children's literature for addressing ethnic-racial issues and, consequently, for promoting antiracist education.

Keywords: Children's literature; Antiracist education; Law nº. 10.639/2003.

Introdução

A pesquisa apresentada neste artigo está vinculada ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, unidade universitária de Paranaíba e compõe um estudo da linha de pesquisa: História, Sociedade e Educação.

A representatividade positiva na literatura afro-brasileira é um ponto crucial para a formação da identidade e para a desconstrução de estereótipos, fator que favorece que as crianças de ascendência africana se sintam vistas e valorizadas, e àquelas de outras etnias, a compreenderem melhor a diversidade e o quanto isto precisa ser enxergado positivamente e não como impactos negativos e excludentes. Esse tipo de representação ocorre por meio de histórias que celebram a ancestralidade, a cultura e a resiliência, mostrando personagens negros em desfechos construtivos, empoderadores, e não apenas em papéis subalternos ou estereotipados.

⁵⁰ Mestranda junto ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba/MS (UEMS). Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Santa Fé do Sul - SP, cargo I (professora de Educação Básica I – séries iniciais), cargo II (professora de Língua Portuguesa).

Pensando em contribuir para o fortalecimento de uma literatura infantil que promova a construção de personagens com representatividade positiva da cultura afro-brasileira e africana, vem sendo desenvolvida, desde agosto de 2024, pesquisa de mestrado em Educação junto ao Programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba - MS, de cujos resultados parciais se construiu este texto. Nele, propõe-se apresentar reflexões sobre o papel da literatura na promoção de uma educação antirracista, com foco no livro *O amigo do rei*, de Ruth Rocha.

A análise foi realizada em diálogo com os fundamentos da Lei nº 10.639/2003, com o objetivo de compreender o potencial pedagógico da obra como instrumento para a promoção de uma educação antirracista. O método de leitura foi centrado na análise da configuração textual (Mortatti, 2018), considerando os seguintes aspectos: as diferenças entre a organização do texto de cada edição do livro publicadas até a última versão em 2009 e o um breve contexto histórico da época da editoração.

Cabe salientar que as edições do livro analisado foram publicadas por duas empresas editoriais, a Ática (1993 a 2008) e a Salamandra (edição reformulada em 2009 - assim como, a ilustração). Com isso, busca-se compreender como a narrativa, nesta obra, pode colaborar com a efetivação dos princípios da legislação supracitada, especialmente no que tange à valorização da diversidade étnico-racial e ao enfrentamento do racismo no ambiente escolar.

Reflexões sobre literatura e a promoção de uma educação antirracista

A literatura infantil pode ser considerada uma ferramenta essencial para o desenvolvimento crítico, social e emocional das crianças, uma vez que oferece não apenas estímulo à imaginação e ao letramento, mas também à construção de valores, identidades e visões de mundo. Ao entrar em contato com histórias, personagens e narrativas diversas, a criança tem a oportunidade de reconhecer a si mesma e ao outro, ampliando sua compreensão sobre a sociedade em que vive. Nesse sentido, a literatura não se limita ao entretenimento; ela é também um instrumento formativo que pode promover a empatia, o respeito à diversidade e a consciência crítica desde os primeiros anos escolares. Quando bem selecionadas, as obras literárias tornam-se espaços potentes de reflexão, especialmente ao abordarem temas como justiça social, equidade de direitos e enfrentamento ao racismo, contribuindo para uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista.

Ao promover o reconhecimento da identidade afro-brasileira, combater estereótipos e valorizar a diversidade, a educação se torna um poderoso instrumento de transformação social. Nesse contexto, práticas sensíveis, como o uso da literatura afrocentrada - produção literária que coloca **a cultura, a história e a perspectiva africana e afrodescendente como eixo central da narrativa**, buscando valorizar identidades negras e combater a marginalização ou invisibilização desses grupos na literatura e na sociedade - de cunho histórico-cultural africano ou afrodescendente é uma poderosa ferramenta alinhada aos princípios da literatura infantil.

Nas últimas décadas, o debate sobre a construção de uma educação voltada para a valorização da diversidade e para o enfrentamento das desigualdades sociais e raciais tem ganhado espaço nas políticas educacionais brasileiras. A promulgação da Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, representou um avanço fundamental nas políticas públicas voltadas à valorização da diversidade étnico-racial no Brasil, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, fator que simboliza um marco legal relevante na luta por uma escola mais democrática, inclusiva e antirracista. Esta legislação visa não apenas reconhecer a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira, mas também promover uma educação comprometida com a superação do racismo estrutural que pode ainda estar presente nas instituições escolares.

Entre os nomes consagrados da literatura infantil brasileira, a autora do livro analisado, Ruth Rocha destaca-se por abordar, em várias de suas obras, temas relacionados à justiça social, à diversidade cultural e à formação cidadã. Nesse sentido, cabe perguntar: o livro *O amigo do rei*, de Ruth Rocha pode contribuir para a efetivação dos princípios da legislação supracitada, especialmente no que tange à valorização da diversidade étnico-racial e ao enfrentamento do racismo no ambiente escolar?

A pesquisa mobiliza referenciais teóricos provenientes dos campos da literatura infantil, da educação para as relações étnico-raciais e da pesquisa em educação, com o objetivo de compreender de que forma a narrativa de Ruth Rocha, na obra em questão, pode contribuir para o fortalecimento de educação antirracista.

Desse modo, o estudo busca fortalecer o vínculo entre literatura, educação e justiça social, ressaltando o papel fundamental dos escritores na construção de repertórios simbólicos mais diversos, plurais e engajados com a transformação da realidade social.

O objetivo geral da pesquisa é produzir uma leitura crítica sobre o livro de Ruth Rocha, *O amigo do rei*, à luz dos estudos de Mortatti, que defende a centralidade da leitura literária na formação do sujeito leitor e na constituição de uma educação mais humanizadora. Assim, o livro previsto para a análise trabalha com as relações étnico-raciais e por esta razão que o estudo busca validar este livro como opção de literatura infantil para se promover uma educação antirracista dentro e fora das escolas. Neste artigo, entretanto, propõe-se apresentar os resultados parciais da investigação ainda em andamento, com foco na leitura crítica da obra mencionada, destacando os elementos determinantes identificados nas diferentes edições do livro, bem como uma breve contextualização histórica dos períodos em que cada uma delas foi publicada.

Buscar compreender o **livro** *O amigo do rei*, de Ruth Rocha, como documento histórico, em suas diferentes edições e em relação ao cenário da educação brasileira, sobretudo em relação à promulgação da Lei nº 10.639/2003. Nesse sentido, analisar o livro sob essa perspectiva permite compreender como os valores, discursos e representações presentes no texto dialogam com o imaginário social de cada época de publicação, em suma, o momento histórico de cada editoração. O estudo se configura como **pesquisa bibliográfica**, com ênfase na **configuração textual** da narrativa em diálogo com aportes teóricos provenientes dos **Estudos Literários**, da **Educação para as Relações Étnico-Raciais** e de **pesquisas sobre o ensino da leitura e da literatura infantil**.

Apesar da ampla produção acadêmica relacionada à Lei nº 10.639/2003, verifica-se uma lacuna no que concerne a estudos que estabeleçam um diálogo direto entre essa normativa e a literatura selecionada de Ruth Rocha - *O amigo do rei* - corpus central deste trabalho. Há outras pesquisas que contemplem literaturas infantis sobre a temática afro, entretanto, nos bancos de teses, dissertação e artigos científicos pesquisados no Google Acadêmico, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes não se localizou nenhum específico sobre uma leitura crítica de *O amigo do rei*. Foram utilizados os descritores “Ruth Rocha”, “educação antirracista”, “Lei 10.639/2003”, “literatura infantil” e “O amigo do rei”, considerando o período de 2003 a 2024. O mapeamento revelou uma expressiva de pesquisas que tangenciam a área ou investigam a autora da obra selecionada, por outras palavras, estudos sobre a legislação e sobre a autora isoladamente; entretanto, observou-se a ausência de trabalhos que correlacionassem de modo específico a obra *O amigo do rei* com os princípios da educação antirracista. Segue abaixo algumas das pesquisas encontradas:

A mais atual foi defendida em 2023, pela UNICENTRO no Paraná, como dissertação do programa de pós-graduação stricto sensu em Letras, intitulada como “A majestosa trilha axiológica de poder e democracia nas obras de Ruth Rocha”, produzida por Thaiane Mileide Klems Machado. Este estudo, buscou compreender a constituição axiológica dos enunciados da série de reis, de Ruth Rocha. A pesquisa foi sustentada pelo aporte teórico do Círculo de Bakhtin e de outros pesquisadores brasileiros contemporâneos, cujo campo matizam os estudos da Análise Dialógica do Discurso. O estudo fomentou discussões e reflexões acerca da práxis envolvendo a leitura de literatura para o público infantil.

“Narrativas infantis e figurações da convivência: uma proposta de discussão e seleção de textos” é a titulação de uma segunda dissertação, de autoria de Luiza Gomes dos Santos Bessa, pela Universidade Federal de Santa Maria, programa de pós-graduação em stricto sensu em Letras, defendida em 2022. Esta dissertação trouxe reflexões sobre como narrativas literárias infantis podem ser um impulso para se imaginar valores que corroborem com a convivência social mais acolhedora. Na esteira desse trabalho de reflexão será possível perceber que os textos literários têm potenciais de sensibilizar, problematizar, questionar e desencadear discussões, possibilitando à criança enxergar comportamentos extra ficcionais, transferindo os saberes obtidos por meio das narrativas a situações do cotidiano. Para a pesquisa, utilizaram a análise de literatura de algumas obras, dentre elas, está O amigo do rei.

No ano de 2021, Flávia Cortês de Alencar, pesquisou “Fiando histórias, tecendo vidas: a literatura infantil na formação de leitores”, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Sua dissertação investigou a literatura infantil como agente formador de leitores críticos, durante o processo de alfabetização escolar, fornecendo sugestões de atividades a serem utilizadas em sala de aula. Esse percurso passa pela importância da fantasia e do maravilhoso na formação do leitor, tendo por corpus ficcional, da tradição, os contos dos irmãos Grimm, bem como pela literatura infantil brasileira, com o chamado “boom” dos anos 1970 e o verismo, incluindo as contribuições de escritores considerados os maiores desbravadores dessa literatura no país: Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Lygia Bojunga.

No ano de 2017, pela Universidade Estadual de Paraíba – UEPB, o discente Paulo Ricardo Porpino Cruz, fez o estudo, cujo nome era “A representação da criança negra no livro infanto-juvenil “O amigo do rei” da autora Ruth Rocha”, ainda em esfera superficial, por se tratar de uma monografia, entretanto, dos estudos já encontrados, é o que mais se aproxima deste, pois o trabalho buscou analisar a representação do negro na literatura infanto-juvenil a partir da análise da obra literária “O amigo do rei”, de Ruth Rocha, mostrando a força e o valores do personagem Matias.

O estudo não tem como propósito oferecer respostas definitivas, mas sim abrir caminhos para a reflexão e o diálogo em direção a uma educação antirracista, a partir de uma proposta de leitura com um livro específico. Busca-se, assim, contribuir com alternativas concretas para a promoção de uma educação comprometida com a equidade, os direitos humanos e a valorização da diversidade cultural e étnico-racial desde a infância, por meio da literatura.

Revisão de literatura

Nas últimas décadas, o debate sobre a construção de uma educação voltada para a valorização da diversidade e para o enfrentamento das desigualdades sociais e raciais tem ganhado espaço nas políticas educacionais brasileiras. Munanga (2005, p.09) nos diz textualmente que “As políticas educacionais do país começam a reconhecer, ainda que tardiamente, a urgência de tratar das desigualdades raciais e de promover uma educação voltada para a diversidade cultural brasileira.”

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, representa um marco legal importante na luta por uma escola mais democrática, inclusiva e antirracista. Conforme Davi e Silva (2014, p.145), esta legislação visa promover “[...] a valorização e o conhecimento mútuo entre as diversas etnias que formam a sociedade brasileira”.

A relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, evidencia que “[...] a implementação da Lei 10.639/2003 exige o enfrentamento de práticas e discursos que historicamente negaram a presença e a importância dos negros na formação da sociedade brasileira.” (Silva, 2003, p. 51).

Como alerta Gomes (2022), a efetiva democratização do ensino brasileiro exige superar a mera garantia de acesso e permanência, demandando a eliminação do racismo estrutural que permeia tanto a sociedade quanto o sistema educacional. O tratamento adequado das diferenças no ambiente escolar requer a integração entre conteúdos curriculares e diversidades presentes em sala de aula, com a educação assumindo, assim, um papel político no combate às injustiças sociais. Em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural, a promoção de uma educação antirracista surge como estratégia fundamental para articular diversidade e conhecimento escolar mediante práticas pedagógicas que possibilitem o avanço para além do discurso e se materializem em propostas didáticas que incorporem, na vivência cotidiana da sala de aula, as diferenças existentes com os saberes trabalhados na Educação Básica.

Contudo, compreender a lei como um fato isolado não contribui para sua efetiva implementação nos espaços educacionais. É necessário articulá-la a um conjunto de ações promovidas não apenas pelos docentes, mas por toda a comunidade escolar.

Na área educacional, compreende-se que formar leitores é tarefa essencial e inadiável. Para isso, é primordial que o professor seja, antes de tudo, leitor. Na escola, o docente é um mediador que pode despertar a fantasia e a imaginação do aluno, aguçar sua curiosidade e fomentar o prazer da leitura de textos literários. Ao mediar esse encontro com a literatura, o professor possibilita a construção de sentidos, a ampliação do repertório linguístico e a articulação entre texto, mundo e experiências individuais, colaborando para o desenvolvimento cognitivo, emocional e ético dos estudantes.

Assim, a literatura infantil constitui uma rica fonte de aquisição de saberes e experiências. E, nesse processo, o professor ocupa o lugar de grande incentivador, de formador de leitores sensíveis, críticos e autônomos. A leitura literária permite à criança transcender o cotidiano, exercitar a empatia, problematizar o mundo e ressignificar a realidade por meio da ficção. A presença da literatura infantil no cotidiano escolar e familiar é uma construção histórica, na qual diversos autores e autoras desempenharam papéis fundamentais

Como bem evidencia Mortatti (2018, p. 23), “A formação do leitor inicia-se na infância; é por meio da literatura que se constroem valores, visões de mundo e identidades.” Complementando esta linha de pensamento, Fernandes *et al* afirmam:

A literatura infantil e os processos de mediação de obras que fortaleçam as identidades negras e garantam o direito a uma sociedade antirracista têm se tornado uma pauta emergente, sobretudo, em tempos nos quais essas identidades são negadas e o racismo ainda é uma realidade social no Brasil. (Fernandes *et al*, 2025, p.02)

Com o intuito de evocar e/ou despertar a consciência racial, o orgulho e a resistência, sentimentos que necessitam ser incentivados desde a primeira infância, torna-se, assim, fundamental promover reflexões em toda a sociedade, essencialmente nos ambientes educacionais. Essa necessidade é ainda mais urgente quando se trata de crianças negras, historicamente invisibilizadas no espaço escolar, que precisam se reconhecer como sujeitos de direitos e pertencentes à história e à cultura brasileira. Munanga (2004) argumenta que a educação brasileira historicamente invisibilizou a população negra e que a escola precisa assumir papel ativo na valorização da diversidade étnico-racial. Silva (2015), comenta que “[...]a ausência da criança negra como protagonista das histórias infantis e dos espaços escolares revela um processo contínuo de apagamento simbólico que contribui para sua marginalização desde a infância”. Para a mesma autora, essa ausência não é acidental, mas fruto de uma construção histórica que privilegia narrativas brancas, eurocêtricas e homogêneas, negando às crianças negras o direito à identificação e à valorização de sua identidade cultural.

A literatura infantil é uma importante ferramenta de mediação entre a criança e o mundo, possibilitando a construção do pensamento crítico, da sensibilidade e da cidadania. Ao ser inserida no contexto escolar, ela não deve se restringir ao papel de entretenimento, mas precisa ser compreendida como um instrumento pedagógico com potencial transformador.

Apresentação do livro

A obra *O amigo do rei* oferece uma narrativa que se desenrola em um reino fictício africano, com elementos simbólicos e traços culturais que remetem às tradições do continente africano. A partir da trajetória de seus personagens são problematizadas questões como a desigualdade social, os abusos de poder e a importância do senso crítico e da autonomia moral.

O enredo evidencia aspectos da relação social entre uma criança de etnia negra e outra, branca, abordando assim a relação destas duas crianças, nascidas em “berços” bem diferentes, no entanto que estreitam um laço de amizade e companheirismo intenso. Matias, descendente de escravizados, dizia que um dia seria rei igual seu ancestral fora na África. Ioiô, filho do patrão, não acreditava muito nisto, até porque ele sempre “tinha razão” quando surgiam desentendimentos entre eles.

Publicado inicialmente nos anos 1990, pela Ática e reeditada posteriormente pela Editora Salamandra, o livro *O amigo do rei* trata de um dos temas mais relevantes e sensíveis da história brasileira - como a escravidão e as desigualdades sociais-, por meio de uma narrativa dirigida ao público infantil. Ruth Rocha, ao dar voz a personagens historicamente silenciados, oferece ao leitor infantil um enredo que estimula o questionamento das estruturas de poder e das relações sociais herdadas do período colonial.

No livro, Matias e Ioiô são punidos porque desobedecem às regras impostas pela estrutura escravocrata da fazenda e, sobretudo, porque a relação de amizade entre eles rompe a hierarquia social que separava crianças brancas -filhos dos senhores- e crianças negras escravizadas. Assim, o pai de Ioiô, muito bravo com os meninos, deu uma surra nos dois garotos, para Matias o fato não o abalou, já que estava familiarizado com os açoites por ser da senzala. No entanto, Ioiô, ficou tão indignado e propôs ao amigo uma fuga. No companheirismo e gesto de fidelidade, Matias o acompanhou, ensinando-lhe o caminho a seguir.

Matias é castigado porque ultrapassa os limites do papel que lhe é imposto como escravizado. Em alguns momentos, ele demonstra autonomia, coragem e senso crítico — comportamentos que os adultos da fazenda interpretam como insubordinados. O simples fato de brincar livremente com Ioiô ou falar com ele como igual já é visto como uma transgressão.

Ioiô também recebe punição porque não cumpre seu papel esperado de “superior” na ordem escravocrata. A família considera inaceitável que ele trate Matias como amigo e companheiro, e não como propriedade da casa. Assim, quando defende Matias ou demonstra afeto e solidariedade, acaba sendo castigado pelo pai.

A punição dos dois meninos evidencia como a escravidão controlava até as relações afetivas, proibindo qualquer gesto que sugerisse igualdade.

Nesta aventura da fuga, os dois garotos vão parar em uma aldeia onde Matias é, realmente, consagrado rei. Este espaço apresentado como distante da fazenda e do toda a autoridade do “senhor da fazenda cumpre uma função simbólica central na narrativa, embora seja descrita de forma simples, ela opera como contraponto ao mundo opressor da escravidão. a aldeia representa um espaço de liberdade, em oposição direta ao ambiente da fazenda, marcado pela violência, hierarquia e controle impostos pelo sistema escravocrata. É nessa aldeia — associada à figura de um rei sábio, justo e benevolente — que os meninos encontram acolhimento, proteção e um modo de vida regido por valores completamente diferentes daqueles vividos na fazenda: igualdade, solidariedade, cooperação e respeito. No plano pedagógico e ideológico, Ruth Rocha utiliza esse espaço para oferecer ao leitor infantil uma alternativa ética, simbólica e afetiva à lógica de opressão que organiza o restante do enredo.

Enquanto a fazenda representa o espaço da ordem escravocrata — marcada pela violência, pela hierarquia racial e pela naturalização das desigualdades —, a aldeia configura-se como um espaço outro, regido por valores que rompem com essa lógica. O deslocamento espacial vivido por Matias e Ioiô funciona, portanto, como um movimento de desarticulação da ordem dominante, evidenciando, na materialidade do texto, a coexistência de dois sistemas éticos: um fundado na opressão e outro na solidariedade. Assim, pela perspectiva da configuração textual, a aldeia não é apenas cenário, mas instância responsável por reorganizar os valores que orientam a ação dos personagens e, consequentemente, a leitura do público infantil.

Ao analisar a aldeia como componente do espaço, torna-se possível compreender seu papel como dispositivo crítico na narrativa: ela desestabiliza a ordem escravocrata, propõe alternativas simbólicas de organização social e contribui para o caráter formativo da obra. Tal construção ficcional dialoga diretamente com diretrizes de uma educação antirracista, uma vez que oferece ferramentas simbólicas para que o leitor compreenda a historicidade da opressão e visualize possibilidades éticas de transformação.

Na literatura infantil, ainda é raro ver personagens negros representados em papéis de liderança, criatividade ou protagonismo; frequentemente, eles são colocados em posições secundárias ou associadas ao trabalho subalterno. Essa limitação reforça estereótipos e empobrece o imaginário das crianças, que precisam ter acesso a narrativas nas quais personagens negros ocupem espaços variados, complexos e inspiradores. Nesta narrativa de Ruth, há uma inversão dos papéis em que o menino negro é o centro da narrativa, Matias é coroado rei, portanto, o personagem negro ocupa um papel inverso do habitual. Percebe-se, ainda, a cumplicidade de dois meninos em um lindo laço de amizade e a apresentação no desfecho da luta pela abolição da escravidão a partir de um linguajar acessível, com o enredo favorável ao entendimento do leitor para esta parte histórica brasileira.

Ao coroar Matias como rei e reconhecê-lo como descendente de uma nobre linhagem africana, a narrativa produz uma quebra significativa do padrão tradicional, deslocando o personagem negro da posição subalternizada comum na literatura infantil e reinscrevendo-o em um lugar de autoridade, prestígio e legitimidade simbólica. Esse gesto narrativo não apenas ressignifica a trajetória do personagem negro, como também oferece ao leitor uma nova lente para compreender as narrativas hegemônicas sobre a história do Brasil.

Observar uma narrativa em que o desfecho apresenta uma criança de etnia afro sendo coroada evidência uma ruptura com os padrões convencionais da literatura infantil, nos quais personagens negros historicamente foram representados em papéis subalternos ou associados a posições de inferioridade.

Para Debus (2017, p.56) é fundamental que “[...] que a criança brasileira (re)conheça um pouco do que ficou por muito esquecido; por outro viés a luminância sob os fatos reais tão pouco focados auxilia na reelaboração de uma nova história.”

Fernandes *et al* ainda evidenciam que:

A comunidade escolar deve ser conscientizada sobre a construção histórica do Brasil, a contribuição da população negra e a existência ao longo de anos de políticas de branqueamento racial do povo e o apagamento da história dos descendentes de africanos em nosso país. (Fernandes *et al*, 2025, p.06)

A literatura estimula múltiplas habilidades nas crianças; é por meio dela que se ampliam o conhecimento cultural, o vocabulário, a criatividade e a maleabilidade do pensamento e da linguagem. O acesso à leitura e sua prática efetiva permitem a descoberta de novas experiências, abrindo caminho para um universo repleto de saberes, imaginação e ideias.

O *amigo do rei* livro foi publicado originalmente em 1993, pela Editora Ática tendo sua ilustração feita e assinada por Eva Furnari e compôs ao total nove edições (com 10 reimpressões) até o ano de 2008. Em 2009, pela Editora Salamandra, houve uma reformulação com reedição que preserva sua inclusão na coleção Vou Te Contar!

A edição de 2009 do livro conta com 32 páginas, ilustrações de Cris Eich e diagramação voltada ao público infantojuvenil, priorizando a harmonia entre texto e imagem. A capa, predominantemente em tons verdes e com figuras estilizadas, transmite desde o primeiro contato o tom lúdico e simbólico da narrativa, embora o enredo trate de um tema histórico complexo: a escravidão no Brasil.

Cada edição apresenta pequenas variações gráficas, mas mantém o núcleo narrativo intacto. A presença constante de ilustrações em todas as páginas, muitas vezes em diálogo direto com os acontecimentos descritos, reforça a dimensão visual da narrativa e contribui para a construção de sentidos, especialmente junto ao público leitor em formação. Nesse sentido, compreende-se a obra como um exemplo de livro ilustrado que se apoia fortemente na integração entre imagem e palavra.

A análise crítica dos aspectos editoriais permite observar como o livro, mesmo sendo direcionado ao público infantil, não subestima a capacidade de reflexão da criança. Pelo contrário, a materialidade da obra é pensada de forma a valorizar o enredo e possibilitar múltiplas interpretações — o que a torna especialmente potente para o trabalho em sala de aula, dentro de uma proposta de educação voltada para o combate ao racismo e à valorização das identidades negras.

A década de 1990 marcou um ponto de virada na forma como o Brasil passou a reconhecer e enfrentar o trabalho escravo contemporâneo. Embora a escravidão tenha sido oficialmente abolida em 1888, práticas de exploração extrema — como servidão por dívida, jornadas exaustivas e condições degradantes — continuaram ocorrendo, principalmente em áreas rurais isoladas. Até então, o tema era pouco debatido publicamente e raramente tratado como uma violação sistemática de direitos humanos.

A década de 1990 foi, portanto, um período de transição: o Brasil deixou de tratar o trabalho escravo contemporâneo como um problema invisível e passou a reconhecê-lo como uma grave violação social. A combinação de denúncias internas, pressão internacional e políticas públicas pioneiras deu origem ao marco institucional que sustentaria as ações de combate ao trabalho escravo nas décadas seguintes. (ESTERCI, 1994).

Entre 1993 e 2008, período que abrange a publicação feita pela editoração da Ática e a circulação de *O amigo do rei*, o Brasil atravessou transformações políticas, econômicas e sociais que moldaram intensamente o debate público sobre cidadania, democracia e desigualdades. Na esfera política, o país consolidava a ordem democrática inaugurada pela Constituição de 1988, passando por processos como o impeachment presidencial de 1992, a estabilização econômica do plano real a partir de 1994, moeda que vigora até os dias atuais; e a alternância de poder com a eleição de governos de orientação distinta, o que reforçou a institucionalização das práticas democráticas. Simultaneamente, aprofundavam-se discussões sobre direitos humanos e justiça social, impulsionadas pela crescente visibilidade de violações estruturais, entre elas o trabalho escravo contemporâneo, a violência no campo e a exclusão urbana. No campo cultural, intensificou-se a circulação de obras literárias e jornalísticas que problematizavam os limites da democracia brasileira frente às persistências históricas de desigualdade e autoritarismo, ambiente no qual *O amigo do rei* se insere ao expor dinâmicas de poder que atravessam as esferas econômica, política e simbólica. Assim, o livro dialoga diretamente com um contexto nacional marcado por tensões entre avanço institucional e permanências estruturais, permitindo compreender a década de 1990 e os anos 2000 como um espaço de disputa narrativa sobre o próprio projeto de país (SAKAMOTO, 2011).

Em 2009, ano da edição reformulada de *O amigo do rei* – publicado pela Editora Salamandra - o Brasil vivia um período marcado pela coexistência de avanços institucionais e conviviam com desigualdades estruturais profundamente marcadas por recortes étnico-raciais. Apesar da consolidação de políticas de combate ao trabalho escravo contemporâneo, como a Lista Suja e o fortalecimento das operações de fiscalização, as práticas de exploração continuavam fortemente associadas à vulnerabilidade de populações negras, indígenas e migrantes, refletindo a herança histórica da escravidão e da marginalização desses grupos. As desigualdades sociais, ainda elevadas apesar dos programas de redistribuição de renda implementados nos anos 2000, tinham um claro componente racial: negros seguiam ocupando majoritariamente posições de trabalho informal, precário e de baixa remuneração, além de comporem grande parte das vítimas das dinâmicas de servidão por dívida e coerção no campo. Esse cenário contrastava com o discurso de modernização e projeção internacional do país, que se fortalecia com o crescimento econômico e a preparação para grandes eventos esportivos, mas que frequentemente ocultava a persistência de hierarquias étnico-raciais profundamente enraizadas. Inserida nesse contexto contraditório, a edição de 2009 de *O amigo do rei* ressoa com debates sobre poder, desigualdade e a permanência de estruturas que historicamente definem quem tem acesso pleno à cidadania e quem permanece submetido a formas de invisibilidade e violência social.

Considerações finais

A análise do livro *O amigo do rei*, de Ruth Rocha, é um ponto de partida essencial para compreender não apenas as mudanças gráficas e materiais da obra ao longo do tempo, mas também os modos como o texto literário é apresentado e disponibilizado ao leitor infantil.

Mesmo com a primeira publicação ter sido feita antes da promulgação da Lei nº 10.639/2003 - que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - *O amigo do rei* dialoga de forma direta com os princípios que a lei viria posteriormente institucionalizar.

O livro, ao revelar mecanismos de exploração, desigualdade e relações de poder herdadas da escravidão, antecipa debates centrais sobre a permanência do racismo estrutural e a marginalização histórica da população negra no Brasil. Assim, ainda que produzido em um contexto anterior à obrigatoriedade legal de inserção dessas temáticas no currículo escolar, o livro contribui para o mesmo movimento político e pedagógico que inspirou a lei supracitada: o de reconhecer a centralidade da experiência negra na formação do país e de denunciar as continuidades entre o passado escravista e as formas contemporâneas de violência e exclusão.

Nesse sentido, a leitura do livro após a vigência da lei amplia sua potência crítica, pois permite relacionar seus conteúdos às discussões educacionais sobre memória, reparação e enfrentamento das desigualdades étnico-raciais, evidenciando como a literatura pode atuar como instrumento de reflexão histórica e transformação social e mesmo que ainda a pesquisa esteja em tramitações parciais, o livro proposto para a leitura crítica deste trabalho, pode sim ser visto como uma contribuição para a efetivação dos princípios da legislação mencionada, especialmente no que tange à valorização da diversidade étnico-racial e ao enfrentamento do racismo no ambiente escolar, como uma prática de educação antirracista.

Diz-se então que os livros contribuem para o desenvolvimento da linguagem, para a expansão vocabular, para o estímulo à criatividade e para o ingresso no mundo imaginário. Consequentemente, a criança que mantém contato constante com o universo literário tem maiores possibilidades de vivenciar o processo de construção de identidade e conscientização mais significativo e bem-sucedido. Nesse cenário, Ruth Rocha, com a produção de seu livro *O amigo do rei*, e tantas outras publicações, de inúmeros outros escritores, compõe um vasto acervo literário que poderia ser utilizado em prol de uma educação antirracista, oferecendo contribuições expressivas e incontestáveis para a educação brasileira.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2003.
- DAVI, T. N.; SILVA, Z. C. R. **Práticas pedagógicas para a implementação da Lei 10.639/2003.** Cadernos da FUCAMP, Monte Carmelo, v. 13, n. 18, p. 143-167, jul. 2014.
- DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens.** Florianópolis: Núcleo de Publicação, Centro de Ciências da Educação da UFSC, 2017.
- ESTERCI, Neide. **Trabalho escravo no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1994
- FERNANDES, Odília Barbosa Ribeiro; SILVA, Rovilson José; BORTOLIN, Sueli. **Literatura infantil e protagonismo negro: mediação na biblioteca escolar.** Em Questão, Porto Alegre, v.31, e-138792, 2025.
- GOMES, N. L. **Educação democrática antirracista: uma escolha política.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2022.
- MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: História, racismo e identidade.** São Paulo: Selo Negro, 2004.
- MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC/UNESCO, 2005.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor.** São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Leitura crítica da literatura infantil.** Itinerários: revista de literatura. Araraquara, n. 17/18, p. 179-187, 2001.
- ROCHA, Ruth. **O amigo do rei.** Ilustrações de Eva Furnari. São Paulo: Ática, 1993.
- ROCHA, Ruth. **O amigo do rei.** Ilustrações de Cris Eich. São Paulo: Salamandra, 2009.
- SAKAMOTO, Leonardo. **A escravidão contemporânea.** São Paulo: Contexto, 2011.
- SILVA, Isabel Cristina da. **Literatura infantil afro-brasileira: identidade, representatividade e resistência.** Curitiba: CRV, 2015.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação para as relações étnico-raciais: reflexões e práticas pedagógicas.** In: CANDAU, Vera Maria (org.). Didática em questão. Petrópolis: Vozes, 2003.

Enviado em 31/12/2025

Avaliado em 15/02/2026