Epes

III Encontro de Pesquisadores em Educação Escolar da Universidade de Sorocaba (EPES-Uniso)

Educação para as/nas diversidades

Sorocaba, 04 de novembro de 2024

UNISO

ANAIS

3º Encontro de Pesquisadores em Educação Escolar da Universidade de Sorocaba (EPES-Uniso)

Educação para as/nas diversidades

Sorocaba, 04 de novembro de 2024

Sorocaba
2024

Anais do 3º Encontro de Pesquisadores em Educação Escolar da Universidade de Sorocaba (EPES-Uniso), com o tema "Educação para as/nas diversidades"; publicação eletrônica técnico-científica, que contempla artigos apresentados durante o evento.

Os trabalhos apresentados e submetidos para publicação como parte dos anais do evento são de total e exclusiva responsabilidade de seus autores, que mantêm os respectivos direitos autorais, mas atribuem o direito da primeira publicação para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Uniso, no âmbito do seu Encontro de Pesquisadores em Educação Escolar. Os autores são responsáveis pela revisão dos respectivos textos, suas diagramações e por quaisquer violações a direitos autorais (ou outros direitos) de terceiros. Os autores permitem a publicação parcial ou total de seus textos, desde que a fonte seja citada.

Créditos
Arte / Capa: AsseCom
Normalização: Vilma Franzoni
Produção Editorial: Silmara Pereira da Silva Martins
Site: Wesley dos Santos Rodrigues

Periodicidade: Anual

Ficha Catalográfica

Encontro de pesquisadores em educação escolar da Universidade de Sorocaba (3, 2024 : Sorocaba, SP).
Anais do 3º encontro de pesquisadores em educação escolar da Universidade de Sorocaba / organização geral, André Pires. -- Sorocaba, SP : Uniso, 2024.
427p.

Tema: "Educação para as/nas diversidades"
ISSN: 2965-6850

1. Pesquisa científica. 2. Pesquisa – Congresso. 3. Educação - Congresso. 4. Educação para diversidade - Congresso. I. Pires, André, org.

Prof. Dr. Rogério Augusto Profeta
Reitor

Prof. Dr. José Martins de Oliveira Junior
Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Inovação – Propein

Prof. Dr. Fernando de Sá Del Fiol
Pró-Reitor de Graduação e Assuntos Estudantis - Prograd

ORGANIZAÇÃO GERAL DO EVENTO

Prof. Dr. André Pires (PPGE-Uniso)

COMISSÃO ORGANIZADORA

Prof. Dr. Édison Trombeta de Oliveira (PPGE-Uniso)

Prof. Dr. Guilherme Profeta (PPGE-Uniso)

Prof. Dr. José Renato Polli (PPGE-Uniso)

Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto (coordenador do PPGE-Uniso)

Prof. Dr. Rodrigo Barchi (PPGE-Uniso)

EQUIPE DISCENTE

Ma. Camila Caldini Coutinho

Ms. Carolina Caldini

Ms. Davi Fernandes Costa

Ma. Leila Regina Oliveira Chinelatto

Ms. Rafael Augusto Moreira Silva

Ms. Samuel Caliani Zamparoni

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dr. André Pires (PPGE-Uniso)

Prof. Dr. Édison Trombeta de Oliveira (PPGE-Uniso)

Prof. Dr. Fernando Silveira Melo Plentz Miranda (PPGE-Uniso)

Prof. Dr. José Renato Polli (PPGE-Uniso)

Prof. Dr. Guilherme Augusto Caruso Profeta (PPGE-Uniso)

Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta (PPGE-Uniso)

Profa. Dra. Maria Ogécia Drigo (PPGE-Uniso)

Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto (PPGE-Uniso)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 5

GT COTIDIANO

ESCOLAR MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA 6

Beatriz Oliveira Delboni

O DIA EM QUE OS DINOSSAUROS INVADIRAM A CRECHE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS BASEADO NA UTILIZAÇÃO DE JORNALISMO CIENTÍFICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 19

Marcio José Celestino, Guilherme Profeta

A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO/DO/COM RIO SOROCABA NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO: CAMINHOS PARA PENSAR O COTIDIANO ESCOLAR 42

Ângelo Tiago de Miranda, Rodrigo Barchi

GT ENSINO POR COMPETÊNCIAS

REFLEXÕES SOBRE CULTURA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, COMPETÊNCIA E EDUCAÇÃO MIDIÁTICA A PARTIR DE ALVES E RONCA 60

Aléxia Roche, Maria Alzira de Almeida Pimenta

COMPETÊNCIAS E PROCESSOS DE CONHECIMENTO: COLABORAÇÃO E CAPACIDADE DE SÍNTESE NA APRENDIZAGEM POR PROJETOS 74

Marlei Rose Renzetti Tartoni

GT FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CURRÍCULO ACADÊMICO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE LICENCIATURA 94

Rafael Augusto Moreira da Silva, Rafael Ângelo Bunhi Pinto

A RELAÇÃO ENTRE O *LESSON STUDY* EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E O CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTADO DA QUESTÃO 112

Talita Antônia da Silva Pinto, Ana Leticia Losano

INTEGRAÇÃO DOS SABERES DOCENTES: UMA ANÁLISE DO PLANO DE ORIENTAÇÃO PARA A OFERTA NO SENAC-SP 9 132

Luís Cláudio de Oliveira, Edison Trombeta de Oliveira

GT HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX 150

Angelica Paola dos Santos Ferreira Nascimento, José Renato Polli

GT POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO

CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DO PERÍODO COLONIAL AO IMPÉRIO 165

Thaís Fernanda Botelho, Rafael Ângelo Bunhi Pinto

RETENÇÃO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA..... 178

Carlos Eduardo Leite Costa, Ana Maria de Albuquerque Moreira

A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE ENFERMAGEM: UM DIÁLOGO ENTRE A FORMAÇÃO E O CUIDAR 195

Miriam Sanches do Nascimento Silveira, André Galvão, Rafael Ângelo Bunhi Pinto

DCN E BNCC: QUAL O ESPAÇO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS CURRICULARES? 211

Daniel Camargo, Rafael Ângelo Bunhi Pinto

EDUCAÇÃO BRASILEIRA E INFLUÊNCIA DE SEUS PRINCIPAIS EDUCADORES..... 232

Angelo Carneiro Bonadio, Rafael Ângelo Bunhi Pinto

IMPACTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO NOVO ENSINO MÉDIO EM SÃO PAULO: UMA REVISÃO DE CARÁTER HISTÓRICO 248

Walter Castelucci Neto, Fernando Silveira Melo Plentz Miranda

ESCOLA E SUA FUNÇÃO: O INTERESSE NA ERA DIGITAL E O USO DAS REDES SOCIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR 264

Helena Soares Henrique, Roger dos Santos

RETENÇÃO E MOVIMENTO ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL 279

José Carlos Franciso Filho, Rafael Ângelo Bunhi Pinto

MÍDIA, EDUCAÇÃO E CULTURA DA SUSTENTABILIDADE: UM ESTUDO NA REGIÃO METROPOLITANA DE SOROCABA 297

Leila Regina Oliveira Chinelatto, Daniel Bertoli Gonçalves

O PROJETO EU PRATICO ESPORTE EDUCACIONAL ESCOLAR E A INFLUÊNCIA CULTURAL DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR 316

Luis Gustavo Maganhato, Rafael Ângelo Bunhi Pinto, Rodrigo Paiva

INDISCIPLINA ESCOLAR: UMA ANÁLISE À LUZ DAS OBSERVAÇÕES DE FRANÇOIS DUBET 339

Ana Laura Pineda Pietrobon da Silva, Camila Bavia Diana, Marissol Quintiliano Santos

A FORMAÇÃO SUPERIOR DE ENFERMAGEM SOB OLHAR HISTÓRICO E POLÍTICO NO BRASIL 359

Débora Cabral Nunes Polaz, André Pires

CONTROLE SOCIAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SOROCABA-SP 380

Ana Rosa Rezende, José Renato Polli

HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES E DA LDBEN: INFLUÊNCIA NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....394

Lilian Aparecida Santos de Pádua Carneiro

EXAME DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DO BRASIL E DO CHILE: UMA ANÁLISE COMPARATIVA.....408

Edi Jane Mota Pédra, Rafael Ângelo Bunhi Pinto

APRESENTAÇÃO

Desde a segunda metade do século passado, os sistemas educativos do Brasil e do mundo passaram por processos de ampliação de matrículas e de inclusão nas diferentes etapas. Tal dinâmica implicou a abertura das escolas para um público diverso, seja em termos de classe social, cor/raça, gênero, idade, apenas para mencionarmos as marcações sociais mais conhecidas. Por outro lado, os sistemas educativos foram desafiados a lidar com as diversidades internamente, dentro das instituições de ensino, a partir de práticas, currículos, saberes que muitas vezes contribuem para aumentar as desigualdades sociais.

Em sua terceira edição, o Encontro de Pesquisadores em Educação Escolar da Universidade de Sorocaba (Epes-Uniso) propõe refletir sobre este tema. Será que os processos de inclusão resultaram numa Educação mais democrática para as/nas diversidades, ou esta inclusão pode ser compreendida como uma "democratização segregativa"?

Para tratar deste e de outros temas, a mesa de abertura contou com a presença do Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas, da Universidade Federal de São Paulo, e do Prof. Dr. João Henrique da Silva, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O período da tarde foi reservado para apresentação dos trabalhos nos GTs. Parte destes encontram-se agora disponibilizados nestes Anais.

Uma excelente Leitura!

GT COTIDIANO

ESCOLAR MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Beatriz Oliveira Delboni
Mestranda em Educação (Uniso). Email: beatriz.delboni@hotmail.com

Resumo: Diante do crescimento das universidades no Brasil, torna-se relevante compreender como pesquisas abordam o multiculturalismo no Ensino Superior. Este artigo realiza uma revisão sistemática das produções científicas brasileiras sobre o tema, analisando abordagens e perspectivas direcionadas às diversidades. O referencial teórico baseia-se em Candau, que explora a relação entre educação e cultura. A metodologia segue Schiavon e examina artigos publicados entre 2014 e 2024 no Portal de Periódicos Capes, considerando critérios como autoria, ano, tipo de estudo e abordagem adotada.

Palavras-chave: multiculturalismo; educação superior; educação multicultural.

1 INTRODUÇÃO

A expansão do acesso ao ensino superior no Brasil, acompanhada pelo aumento do número de instituições universitárias, tem intensificado os debates sobre inclusão e diversidade cultural nesse âmbito. Nesse contexto, o multiculturalismo emerge como um campo de estudo que valoriza a multiplicidade de identidades culturais e busca enfrentar desigualdades históricas e estruturais. Ao mesmo tempo, os desafios impostos por barreiras institucionais e práticas excludentes evidenciam a complexidade de concretizar uma educação superior inclusiva e atenta às diferenças culturais.

Considerando esse cenário, este artigo realiza uma revisão sistemática da literatura científica brasileira publicada nos últimos dez anos, com foco no multiculturalismo no ensino superior. Fundamentada nos aportes teóricos de Candau (2008, 2013, 2020) e na metodologia de revisão sistemática proposta por Schiavon (2015), a pesquisa organiza as principais abordagens e perspectivas identificadas, abrangendo desde políticas públicas até práticas pedagógicas e curriculares. A análise

busca contribuir para o aprofundamento das discussões sobre as múltiplas dimensões do multiculturalismo e para o reconhecimento dos desafios e potencialidades associados à sua implementação no ensino superior brasileiro.

Para isso, este artigo está dividido entre as seguintes seções: revisão de literatura, seguido pela descrição dos procedimentos metodológicos adotados, resultados e discussão e, por fim, as considerações finais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O Brasil, caracterizado por uma diversidade cultural significativa, enfrenta desafios para incorporar o multiculturalismo no ensino superior. A inclusão de estudos culturais nos currículos não é apenas uma recomendação, mas uma necessidade, conforme destacam as políticas educacionais (Candau, 2012). Moreira e Candau (2008) enfatizam que o currículo multicultural deve funcionar como um espaço de análise e debate, promovendo uma abordagem histórica e crítica das diferenças e valorizando as identidades diversas.

O conceito de multiculturalismo apresenta múltiplas interpretações, como apontado por Canen e Oliveira (2002), que o definem como um termo polissêmico. Para as pesquisadoras, o multiculturalismo abrange desde abordagens liberais ou folclóricas, focadas na valorização da pluralidade cultural, até perspectivas críticas que buscam questionar racismos, sexismos e outros preconceitos. Essas visões críticas têm como objetivo promover transformações nos espaços culturais, sociais e organizacionais.

Para Canen e Oliveira (2002, p. 61), o multiculturalismo também está associado à compreensão da sociedade como formada por identidades plurais, marcadas por diversidade de raças, gêneros, classes sociais, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros indicadores identitários. O termo também é definido por Groff e Pagel, conforme mostra o excerto a seguir.

> O multiculturalismo é uma forma de política social que visa o reconhecimento de grupos inferiorizados em nossa sociedade, seja por condições históricas, sócio-econômico, sexuais, raciais, dentre outras. No entanto, as políticas multiculturais terão mais êxito quando o Estado, por meio de políticas públicas, intervir nas políticas sociais com o objetivo de alcançar uma maior igualdade material entre os cidadãos (Groff; Pagel, 2009, p. 52).

No entanto, a inclusão de grupos sociais e culturais diversos no contexto brasileiro ainda enfrenta barreiras significativas, tornando importante que sejam pensadas ações afirmativas e políticas que reconheçam e valorizem as diferenças culturais, étnicas e raciais (Silva, 2007).

Moreira (2001, p. 41) aponta que em uma sociedade cada vez mais multicultural como a brasileira, a pluralidade de culturas, etnias, religiões e visões de mundo permeia de forma crescente os diferentes campos da vida contemporânea. Esse contexto demanda práticas educacionais que não apenas reconheçam, mas também tenham como propósito o respeito às diversidades.

Com base nisso, é interessante entender a relação entre multiculturalismo e currículo, que evidencia a necessidade de revisar práticas educativas que perpetuam a exclusão e invisibilização de grupos. Esses mecanismos, historicamente negligenciados, tornaram-se objeto de análise crítica no meio acadêmico, promovendo reflexões sobre formas de superar desigualdades estruturais (Canen; Arbache; Franco, 2013).

Canen e Oliveira (2002) propõem três categorias essenciais para a implementação de uma pedagogia multicultural: a crítica cultural, que analisa as identidades dos estudantes e desconstrói mitos sociais que sustentam preconceitos; a hibridização discursiva, que busca desenvolver uma linguagem pedagógica capaz de atravessar fronteiras culturais; e a ancoragem social dos discursos, que vincula conceitos educacionais às suas contextualizações históricas e sociais. Essas categorias fornecem bases teóricos para práticas pedagógicas que promovam a integração da diversidade cultural, oferecendo suporte tanto à formação de professores quanto à experiência educacional dos estudantes.

No contexto das instituições de ensino superior, a diversidade cultural se expressa em dimensões como identidades étnicas, religiosas, de gênero e orientação

sexual, que muitas vezes permanecem marginalizadas. Para Candau (2012), essas diferenças precisam ser problematizadas por meio de abordagens como a Educação em Direitos Humanos, que tem o potencial de promover uma formação que integre o respeito à diversidade e promova debates multiculturais tanto na educação formal quanto em contextos não formais.

Portanto, a inclusão no ensino superior exige o reconhecimento das especificidades dos estudantes e o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas e participativas. Mantoan (2003) argumenta que os espaços escolares devem estruturar-se com base em princípios de igualdade e diversidade, criando ambientes que acolham diferentes perspectivas culturais, para que as instituições sejam abertas "incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas" (Mantoan, 2003, p. 9).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente revisão sistemática foi conduzida de acordo com as etapas propostas por Schiavon (2015), cujo protocolo metodológico orienta o desenvolvimento de pesquisas no campo educacional. Esse protocolo é estruturado em seis etapas: a) identificação do tema e definição da questão de pesquisa; b) estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão dos estudos; c) identificação e seleção dos estudos relevantes; d) categorização dos estudos selecionados; e) análise e interpretação dos resultados; f) apresentação da síntese do conhecimento obtido.

A pesquisa envolveu uma busca minuciosa em bases de dados, utilizando combinações de termos com o operador booleano AND, além de aspas para politermos, como "educação superior" e "educação multicultural". Como critério de seleção, optou-se por incluir apenas artigos revisados por pares, considerados uma fonte criteriosa e confiável de produção de conhecimento científico.

Foram aplicados filtros específicos para delimitar os artigos a serem incluídos: apenas publicações em Língua Portuguesa, com um recorte temporal de 2014 a 2024 – selecionando, portanto, os últimos dez anos, para que seja possível entender como

o tema tem sido pesquisado nesse recorte mais recente. Além disso, o processo de seleção inicial considerou títulos, resumos e palavras-chave dos artigos indexados, com exclusão daqueles que não abordavam o tema específico do multiculturalismo no Ensino Superior.

A busca foi realizada no Portal de Periódicos da Capes, que se justifica pela sua ampla cobertura de bases de dados científicas. Após o processo de busca e filtragem, foram selecionados onze artigos para compor o corpus de análise desta revisão sistemática.

O protocolo está organizado também no quadro a seguir.

Quadro 1 – Protocolo de Pesquisa

Passos	**Descrição**
Base de Dados	A busca foi realizada no Portal de Periódicos da Capes, que se justifica pela sua ampla cobertura de bases de dados científicas.
Critérios de Busca	A pesquisa envolveu uma busca minuciosa em bases de dados, utilizando combinações de termos com o operador booleano AND, além de aspas para politermos, como "educação superior" e "educação multicultural".
Critérios de Seleção e Exclusão	Como critério de seleção, optou-se por incluir apenas artigos revisados por pares, considerados uma fonte criteriosa e confiável de produção de conhecimento científico. Foram aplicados filtros específicos para delimitar os artigos a serem incluídos: apenas publicações em língua portuguesa, com um recorte temporal de 2014 a 2024.
Análise Crítica do Material	Organizou-se o conteúdo em categorias (Bardin, 2004). Essas categorias, definidas com base nos temas recorrentes identificados nos estudos, representam as principais abordagens do multiculturalismo no ensino superior brasileiro.

Fonte: Autoria própria.

O quadro a seguir apresenta título, autoria e ano de publicação dos artigos.

Quadro 2 – Corpus de pesquisa da revisão sistemática

Título do artigo	**Autoria e Ano de publicação**
10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas	Paula e Guimarães (2014)
Diversidade cultural - diálogos interdisciplinares entre povos indígenas e não indígenas - uma experiencia na formação inicial docente	Silva, Lima e Vasconcelos (2016)
Diálogos: ensino da psicologia no Brasil e em Portugal	Daltro e Paixão (2016)
Gênero e Diversidade na Escola (GDE): da elaboração da política pública às recontextualizações produzidas nas práticas de formação docente	Moraes (2017)
Internacionalização acadêmica e/ou inclusão do estudante estrangeiro em Portugal: diversidade e diferença em questão	Cunha (2017)
Multiculturalismo e justiça social: reflexões sobre as políticas de ação afirmativa e o Ensino Superior	Caetano, Gaivizzo e Goulart (2017)
Os currículos dos cursos de pedagogia e os estudos culturais	Souza (2018)
Educação superior intercultural, reconhecimento e redistribuição: o duro caminho dos povos indígenas no Equador	Cavallazzi, Mello e Soares (2018)
Sala de aula inclusiva no ensino superior em cursos de licenciaturas: que espaço é esse?	Damázio, Rocha e Alencar (2018)
Educação em direitos humanos e multiculturalismo: políticas de gênero na educação superior	Andrade e Simões (2019)
Ações afirmativas e desafios na formação inicial de professores (BNC-formação)	Cardoso e Ens (2022)

Fonte: Autoria própria.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da leitura e análise dos onze artigos selecionados, organizou-se o conteúdo em categorias de acordo com o protocolo de Bardin (2004). Essas categorias, definidas com base nos temas recorrentes identificados nos estudos, representam as principais abordagens do multiculturalismo no ensino superior brasileiro a partir do corpus analisado. A seguir, descrevem-se as categorias encontradas e os critérios de inclusão utilizados para a análise.

Quadro 3 – Categorização da revisão sistemática

Categorias	Critérios de Inclusão
Políticas públicas e as ações afirmativas	Presença de políticas ou programas governamentais, discussões sobre ações afirmativas e análise das diretrizes curriculares voltadas para o multiculturalismo.
Multiculturalismo nos programas de formação de professores	Referências a práticas de ensino multicultural ou presença de programas de formação docente.
Incorporação da temática nos currículos	Análise de matrizes curriculares focadas no multiculturalismo, conteúdos e disciplinas sobre a temática e propostas de currículos.
Experiências de estudantes estrangeiros e de internacionalização	Estudos sobre a adaptação de estudantes estrangeiros e impacto da internacionalização na diversidade.
Particularidades voltadas para comunidades indígenas	Presença de programas específicos para povos indígenas.

Fonte: Autoria própria.

A análise dos artigos selecionados revelou, portanto, essas cinco categorias centrais relacionadas ao multiculturalismo no ensino superior. Com essas categorias, espera-se apresentar as diversas abordagens – e também desafios - enfrentados pelas instituições do ensino superior ao abordar a temática do multiculturalismo. A seguir, as cinco categorias serão discutidas.

A primeira categoria relaciona-se com políticas públicas e as ações afirmativas. Os estudos nesta categoria examinam políticas públicas e ações afirmativas voltadas à promoção da diversidade e inclusão no ensino superior. A implementação de legislações, como a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, e a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, exemplifica os avanços nessa área (Cardoso; Ens, 2022). A pesquisa de Andrade e Simões (2019) também se insere nessa categoria, pois discute as políticas públicas voltadas para a Educação em Direitos Humanos (EDH) e o multiculturalismo, com ênfase especial na temática de gênero na Educação Superior.

Caetano, Gaivizzo e Goulart (2017) também exploram as políticas públicas, examinando a interseção entre multiculturalismo e justiça social. O estudo destaca como as políticas brasileiras para combater a desigualdade ambiental têm sido guiadas por ações afirmativas e estratégias de reconhecimento. O artigo teve como objetivo discutir o impacto do multiculturalismo nas políticas universitárias que promovem o acesso ao ensino superior para grupos historicamente marginalizados. Argumentou-se que as consequências das discriminações afetam não apenas indivíduos e comunidades no contexto ambiental, mas também o próprio regime de cidadania.

A categoria seguinte explora o multiculturalismo nos programas de formação de professores. A temática se faz relevante, uma vez que, estudos como o de Canen e Oliveira (2002) enfatizam a relevância de estratégias críticas que valorizem a diversidade cultural no processo de ensino. Dentre os artigos analisados, destaca-se a pesquisa de Silva, Lima e Vasconcelos (2016) com estudantes do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade de Pernambuco, que destaca práticas multiculturais na formação inicial de professores. O trabalho de Paula e Guimarães (2014) também abordou a formação de professores, com vistas à implementação do estudo da História e Cultura da África e Afro-brasileira.

Além dos trabalhos mencionados, o artigo de Moraes (2017) também está incluso nesta categoria, pois investigou a implementação de uma política pública

voltada para a formação de professores/as sobre diversidade, tendo como foco o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Este curso aborda a capacitação de docentes em temas relacionados a gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Por meio desse estudo, Moraes (2017) destacou a importância das questões de gênero e das políticas de igualdade como elementos essenciais do multiculturalismo no ensino superior.

O artigo de Daltro e Paixão (2016) também discute a formação de professores, propondo um diálogo sobre a formação em psicologia no Brasil e em Portugal e incorporando o multiculturalismo nessa análise. Esses esforços buscam preparar educadores capazes de lidar com as complexidades da pluralidade cultural em sala de aula.

Os artigos inclusos na terceira categoria analisam como os estudos culturais estão incorporados aos currículos. As matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, por exemplo, são frequentemente investigadas para avaliar a presença de temas culturais, como a história afro-brasileira e indígena. No artigo de Souza (2018), foi apontado que a reformulação curricular é essencial para contemplar a diversidade e promover práticas educativas que respondam às demandas culturais de uma sociedade plural.

A quarta categoria aborda experiências de estudantes estrangeiros e de internacionalização. Nos trabalhos analisados, a internacionalização é apresentada como uma estratégia para enriquecer a diversidade cultural no ambiente universitário. Estudos, como o de Cunha (2017), investigam as experiências de estudantes internacionais em Portugal e no Brasil, ressaltando o impacto da convivência multicultural no desenvolvimento acadêmico e pessoal.

A quinta categoria, intitulada Particularidades voltadas para comunidades indígenas, reúne estudos que exploram o papel da educação superior nas discussões sobre multiculturalismo, com foco nas especificidades e necessidades dessas comunidades. Os artigos dessa categoria exploram os desafios enfrentados por populações indígenas nas universidades, como a necessidade de valorizar a identidade

cultural e o direito à diferença. Um exemplo é a experiência da Universidade Intercultural AMAWTAY WASI, no Equador, que ilustra a importância de modelos educacionais adaptados às especificidades culturais dessas comunidades, conforme descrito no artigo de Cavallazzi, Mello e Soares (2018).

As categorias identificadas, portanto, revelam a variedade de abordagens para tratar o multiculturalismo no ensino superior. Desde políticas públicas inclusivas até práticas pedagógicas específicas, os resultados ressaltam a importância de uma educação que reconheça e valorize a diversidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que o multiculturalismo no ensino superior brasileiro é abordado de forma multifacetada, refletindo tanto avanços quanto lacunas nas práticas e políticas educacionais. As categorias identificadas – políticas públicas e ações afirmativas, formação de professores, currículos e estudos culturais, internacionalização e inclusão de estudantes estrangeiros, e questões voltadas para comunidades indígenas – demonstram a diversidade de enfoques adotados pelas instituições de ensino e pela pesquisa acadêmica sobre essa temática. Desde políticas públicas inclusivas até práticas pedagógicas específicas, os resultados ressaltam a importância de uma educação que reconheça e valorize a diversidade.

Com isso, entende-se que os resultados dessa revisão sistemática evidenciam a relevância de uma abordagem ampla e integrada do multiculturalismo no ensino superior, conforme demonstrado nos estudos analisados. As políticas públicas, como as discutidas por Candau (2012, 2013, 2020) e detalhadas por autores como Cardoso e Ens (2022), destacam a importância das ações afirmativas para a inclusão de grupos historicamente marginalizados. No âmbito da formação docente, estudos como os de Moraes (2017) e Andrade e Simões (2019) ressaltam a necessidade de incorporar a Educação em Direitos Humanos e a temática de gênero nas práticas pedagógicas.

A análise dos currículos também é essencial, conforme apontado por Souza (2018), para garantir que os cursos de formação atendam à diversidade cultural

presente na sociedade. Por sua vez, a internacionalização e a inclusão de comunidades indígenas, discutidas por autores como Cunha (2017) e Cavallazzi, Mello e Moraes (2018), ilustram desafios e avanços na adaptação das instituições às especificidades culturais de diferentes grupos.

Cabe a destacar, além disso, que apesar dos avanços, os desafios persistem. A superação de práticas excludentes requer um compromisso contínuo das instituições de ensino superior com políticas inclusivas e abordagens críticas que valorizem a pluralidade cultura. Portanto, é importante que haja uma articulação entre pesquisa acadêmica, políticas públicas e práticas pedagógicas para que assim seja possível transformar as universidades em espaços inclusivos e que valorizem a diversidade cultural.

Com esse panorama, entende-se que é importante que estudos futuros aprofundem a compreensão das potencialidades relacionadas ao multiculturalismo no ensino superior. Portanto, a educação superior no Brasil deve seguir refletindo sobre suas práticas, políticas e currículos para a diversidade de identidades e de perspectivas. A implementação de medidas que respeite – e acolha - a pluralidade cultural pode, assim, contribuir para a construção de sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Jemina de Araújo Moraes; SANCHES, Miquelly Pastana Tito; SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. Educação em direitos humanos e multiculturalismo: políticas de gênero na educação superior. **Dialogia**, São Paulo, n. 31, p. 133–143, 2019. DOI: 10.5585/dialogia.N31.8750. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/8750. Acesso em: 7 set. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Rumo uma nova didática**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949. Acesso em: 10 set. 2024.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Bras. Educ**., v.13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique. Pesquisando Multicultura-lismo e Educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação & Realidade**, v. 26, n. 1, 2013. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41321. Acesso em: 10 set. 2024.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, 2002.

CARDOSO, Danielle Engel Cansian; ENS, Romilda Teodora. Ações afirmativas e desafios na formação inicial de professores (BNC-formação). **Revista Internacional de Educação Superior,** Campinas, SP, v. 8, n. 00, p. e022044, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v8i00.8667855. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8667855. Acesso em: 8 set. 2024.

CAVALLAZZI, Vanessa Wendhausen; PERRONE, Patrícia; SOARES, Raony. Educação superior intercultural, reconhecimento e redistribuição: o duro caminho dos povos indígenas no Equador. **Revista de Direito Internacional**, 27 abr. 2018.

DALTRO, Mônica Ramos; PAIXÃO, Rui Alexandre. Dialogos: ensino da psicologia no Brasil e em PortugaL**. Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, Brasil, v. 4, n. 1, 2016. DOI: 10.17267/2317-3394rpds.v4i1.584. Disponível em: https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/584.. Acesso em: 5 set. 2024.

GROFF, Paulo Vargas; PAGEL, Rogério. Multiculturalismo, democracia e reconhecimen-to. **Revista Videre**, v. 1, n. 2, p. 51–64, 2010. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/videre/article/view/691. Acesso em: 10 set. 2024.

MORAES, Emília Murta. Gênero e Diversidade na Escola (GDE): da elaboração da política pública às recontextualizações produzidas nas práticas de formação docente. **Eventos Pedagógicos**, v. 8, n. 1, p. 312–314, 2017. DOI: 10.30681/reps.v8i1.9974. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9974.. Acesso em: 11 set. 2024.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal no 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas**. Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 2, p. 435–448, jun. 2014.

SCHIAVON, Sandra Helena. **Aplicação da revisão sistemática nas pesquisas sobre formação de professores: uma discussão metodológica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

SILVA, Letícia Ramos; LIMA, Sônia Maria Pereira; VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima Maciel. Diversidade cultural - diálogos interdisciplinares entre povos indígenas e não indígenas - uma experiencia na formação inicial docente**. Ambivalências**, São Cristóvão-SE, v. 4, n. 7, p. 309–323, 2016. DOI: 10.21665/2318-3888.v4n7p309-323. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/Ambivalencias/article/view/4692. Acesso em: 10 set. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

SOUZA, Aurinete Santos. Os currículos dos cursos de pedagogia e os estudos culturais. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 76, n. 1, p. 101–124, 2018. DOI: 10.35362/rie7613037. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/3037. Acesso em: 10 set. 2024.

O DIA EM QUE OS DINOSSAUROS INVADIRAM A CRECHE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS BASEADO NA UTILIZAÇÃO DE JORNALISMO CIENTÍFICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marcio José Celestino[1]
Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniso (PPGE-Uniso). E.mail: spmarc@gmail.com

Guilherme Profeta
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-Uniso). E-mail: guilherme.profeta@prof.uniso.br.

Resumo: Este relato de experiências diz respeito a uma sequência didática (SD) concebida com o objetivo de compreender e propor possibilidades de utilização de reportagens de jornalismo científico na Educação Infantil, mais especificamente em creches — a exemplo do que já se faz no Ensino Superior, mas atentando-se ao risco de escolarização precoce que pode acompanhar o "empréstimo" de práticas oriundas de níveis subsequentes. O relato descreve uma intervenção em que duas reportagens jornalísticas, sobre dinossauros não avianos e aves contemporâneas, foram utilizadas como material didático complementar num Centro de Educação Infantil em Sorocaba, interior de São Paulo. Além da SD em si, o relato inclui uma breve contextualização histórica da instituição creche, discutindo suas funções sociais e percepções da comunidade, e uma contextualização conceitual das atividades pedagógicas desenvolvidas na creche, relacionando-as aos conceitos de temas geradores e transposição didática. Conclui-se que noções de letramento científico ainda estão distante do contexto das creches, o que demanda de um professorado crítico, nessa etapa de ensino, o desenvolvimento de rotas de aproximação em relação a essas temáticas, facilitando assim sua assimilação nas etapas de ensino subsequentes, idealmente.

Palavras-chave: relato de experiência; educação infantil; creche; letramento científico; jornalismo científico.

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), código de financiamento 001.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo, que se configura como um relato de experiências com a descrição de uma sequência didática (SD), teve como seu objetivo geral contribuir para a compreensão do processo de letramento científico no *locus* das creches, considerando-se crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses de idade). Tal relato foi motivado pela seguinte questão norteadora: "quais são as possibilidades de utilização de reportagens jornalísticas de CT&I (Ciência, Tecnologia e Inovação), na condição de temas geradores, em aulas voltadas à Educação Infantil, de modo a propiciar condições fecundas ao letramento científico no cotidiano escolar de uma creche no interior de São Paulo?"

De acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 06), o "relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional [...] cuja característica principal é a descrição da intervenção." Dessa maneira, as vivências do cotidiano escolar, ao serem registradas, tornam-se disponíveis para servir de base para novas experiências e novas pesquisas. Os mesmo autores (p. 05) também defendem que...

> o relato de experiência em contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante).

A experiência registrada por meio deste relato diz respeito à utilização de duas reportagens jornalísticas publicadas como parte da revista de jornalismo científico *Uniso Ciência/Science @ Uniso*, da Universidade de Sorocaba, num Centro de Educação Infantil na periferia da cidade de Sorocaba, interior de São Paulo, no segundo semestre de 2022. Tais reportagens foram as seguintes: "Mais de 100 espécies de aves foram identificadas na Cidade Universitária da Uniso" (Profeta, 2020a) e "Dinossauros no câmpus: Uma viagem ao passado pré-histórico do estado de São Paulo" (Profeta, 2020b). As reportagens já haviam sido publicadas no passado, pelo coautor deste artigo, enquanto a intervenção na creche foi conduzida pelo autor principal, como uma

experiência concebida no contexto do componente "Práticas Educativas pelo Letramento Científico", do Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba (Uniso)[2].

O relato — bem como a revisão de literatura e as discussões temáticas/críticas que o acompanham — foi dividido em três segmentos: no primeiro, foi apresentado um breve recorte histórico da instituição creche, bem como uma discussão sobre suas funções sociais como um espaço de múltiplas vivências/aprendizagens no desenvolvimento infantil; no segundo, buscamos contextualizar conceitualmente as atividades pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da creche, relacionando-as aos conceitos de temas geradores e transposição didática; no terceiro, foi apresentada a SD propriamente dita, com o detalhamento de sua aplicação, de modo a possibilitar que ela seja replicada e/ou adaptada em outros contextos, ou esteja disponível como literatura para estudos vindouros. Por fim, foram apresentadas nossas considerações finais.

2 SOBRE O NOSSO ÍMPETO DE REGISTRAR O COTIDIANO

Como objeto de pesquisa, as práticas educativas que se dão no cotidiano escolar são particularmente elusivas, no sentido de que são resistentes a tentativas de apreensão que venham de fora. Por isso, ao serem definidas e analisadas em contextos outros que não o cotidiano em si (do qual a aula faz parte), essas tentativas podem vir a ser influenciadas por certa "inventividade" interpretativa daqueles que as conduzem, o que nos leva à prerrogativa de estudar o *cotidiano no cotidiano*. Essa é a razão pela qual pesquisas desse tipo são por vezes definidas como "do/no cotidiano", já que "estudando o cotidiano estamos nele mergulhados, sempre" (Alves, 2003).

Não raro, compara-se o cotidiano escolar a uma "caixa preta" — na aviação, um objeto lacrado, que não permite intervenções externas, e que contém informações importantes sobre o funcionamento do avião (as quais se tornam especialmente

[2] O componente foi ministrado pela primeira vez em 2022, como uma disciplina eletiva do PPGE da Uniso, pelo Prof. Dr. Guilherme Profeta, à época colaborador do programa. Este artigo é resultado do referido componente, tendo então evoluído para um projeto de mestrado.

importantes após um desastre, quando se faz necessário elucidar os porquês de uma falha, seja ela técnica ou humana). Nos estudos do/no cotidiano escolar, a metáfora da caixa preta diz respeito à dificuldade de se estudar o que acontece dentro dos espaços fechados da escola: tem-se acesso mais facilmente às proposições iniciais (as políticas, os planos de aula, os currículos) e aos resultados finais (as avaliações), mas nem tanto às ocorrências intermediárias, que, a despeito de seu caráter elusivo — por vezes imensurável —, têm tanto impacto na eficácia do processo de ensino e aprendizagem quanto aquelas proposições iniciais (ou *inputs*), e talvez até mais, em dadas situações.

Daí advém a necessidade de se estudar as práticas educativas *nos cotidianos*, não para esgotá-las, tampouco para generalizá-las — já que mudam os "espaçostempos", outro termo utilizado por Nilda Alves (2003) —, mas para gerar registros outros que não somente aqueles que dizem respeito à entrada e à saída (compreendendo a escola como um sistema). Outrossim, vale destacar que essa perspectiva é o que, de certa forma, diferencia os estudos focados nas práticas educativas e/ou no cotidiano escolar daqueles focados nas políticas educacionais e/ou na gestão da educação: enquanto esses últimos buscam estudar como a educação deveria ser (ou como queremos que ela seja, ou ainda em que medida ela não é o que deveria ser), os estudos das práticas educativas do/no cotidiano intencionam estudar como a escola é, no aqui e no agora.

3 SOBRE ALGUNS DOS ANTECEDENTES DESTE ESTUDO

A experiência relatada neste estudo foi precedida por um mapeamento de como o jornalismo de CT&I vem sendo utilizado pelo corpo docente numa universidade comunitária de São Paulo (Profeta, 2022), em que se constatou amplo potencial de utilização desse tipo de material didático complementar: 96,3% dos professores participantes da pesquisa concordaram que reportagens científicas podem ser utilizadas em aula e 70,3% deles declararam que já fizeram uso desse tipo de texto, seja para exemplificar conceitos científicos pertinentes à aula (que foram mencionados nos textos jornalísticos), ou utilizando as pesquisas mencionadas nas reportagens

como base para estudos de caso, e por aí vai, o que faz dos textos jornalísticos o terceiro tipo de material didático complementar mais utilizado por esse grupo de professores, à frente de outros materiais considerados mais tradicionais, como apostilas e trechos de livros. Foi esse achado que nos levou a refletir sobre os potenciais do mesmo material em outros níveis de ensino, além do Superior.

Naturalmente, a despeito de os diferentes níveis de ensino estarem setorizados em etapas, as quais costumamos estudar isoladamente, é certo que não se pode falar sobre o letramento científico de um adulto acontecendo "magicamente", sem ter começado a partir de um marco zero. Esse processo de letramento — que consiste em desenvolver as competências necessárias para fazer uso do conhecimento validado cientificamente para tomar decisões nas mais diversas esferas da vida — deve começar em algum lugar:

> [...] a Ciência e a Tecnologia tendem a ser encaradas não somente como ferramentas capazes de solucionar problemas, tanto os dos indivíduos como os da sociedade, mas também como uma abertura para novas visões de mundo.
> Todavia, poucas pessoas aplicam os conhecimentos e procedimentos científicos na resolução de seus problemas cotidianos (como estimar o consumo de energia de aparelhos elétricos a partir de suas especificações técnicas, ler e interpretar rótulos de alimentos etc.). Tal constatação corrobora a necessidade de a Educação Básica — em especial, a área de Ciências da Natureza — comprometer-se com o letramento científico da população (Brasil, 2017, p. 547).

No caso dos adultos, esse processo de letramento pode acontecer tardiamente, ou mesmo nem acontecer, mas tomamos como premissa que ele pode ser antecipado e/ou facilitado, idealmente, se for precedido por um desenvolvimento de curiosidade epistemológica desde a tenra infância, da Educação Infantil à Superior, passando por toda e qualquer etapa intermediária. Nessa perspectiva, não seria errado afirmar que o processo de letramento científico de um estudante universitário pode ter começado na creche. Daí decorre a importância de se estudar o processo de letramento científico em todas essas etapas.

Vale destacar, ainda, que, ao discutir a Educação Infantil a partir de dados e/ou experiências originados em níveis subsequentes, especialmente na Educação Superior, tão distante dos anos iniciais no amplo processo de escolarização pelo qual passa um educando ao longo da vida, corre-se o risco de *antecipação* desse processo de escolarização, como nos alerta Cerisara (1999). Esse é um risco que não ignoramos, e que é ainda potencializado pela proposta de um planejamento baseado em temas, aquele em que "temas escolhidos pelo professor, sugeridos pelas crianças ou surgidos de situações particulares e significativas vivenciadas pelo grupo indicam o trabalho a ser desenvolvido" (Ostetto, 2000, p. 4), que deve ter como foco as necessidades e perguntas das próprias crianças envolvidas, mas que não raro é percebido — e conduzido — pelos docentes como mero "pretexto para a listagem de atividades" (Ostetto, 2000, p. 4). Alerta a autora:

> Parece que a preocupação primeira é ainda a realização da atividade e não os conhecimentos envolvidos, o questionamento da criança, sua pesquisa e exploração. Toma-se o tema como uma fôrma, dentro da qual um ou outro ingrediente pode ser trocado, mas o produto vai sair do mesmo jeitinho, sob o controle do formador (Ostetto, 2000, p. 5).

Essa é uma questão que merece particular atenção, especialmente se as propostas contidas neste artigo forem replicadas em contextos outros.

4 SOBRE A CRECHE, A ATUAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) E AS PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), define Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, sendo a matrícula nesse nível de ensino obrigatória a partir dos quatro anos de idade e facultativa nas idades entre zero e três anos e 11 meses. Nessa fase tão importante do desenvolvimento infantil, a creche, como o primeiríssimo espaço formal de ensino/aprendizagem, tem por premissa o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos cognitivo, físico/motor e psicossocial. Nem sempre, no

entanto, a comunidade compartilha dessa percepção; não raro as crianças são matriculadas nas creches por não contarem com um adulto de confiança que possa se responsabilizar por seu cuidado num dado período do dia, e não por uma percepção de que essa seja, como vimos, uma etapa importante da Educação Básica.

Na verdade, essa percepção nos remete justamente ao surgimento das creches, conforme apontam Amoedo *et al*. (2016, p. 66): "Mantinha-se a ideia da criança como ser 'carente', num contexto em que as mães saíam para trabalhar e crianças ficavam ociosas a perambular pelas ruas". Nesse contexto, há toda uma discussão sobre a creche como um espaço de lutas e conquistas das mulheres na sociedade — que não é tema deste relato específico —, mas vale lembrar que essa discussão tangencia (ou deve tangenciar) outra discussão, sobre a creche como um verdadeiro espaço de aprendizagem.

À criança dessa faixa etária que adentra um espaço/contexto escolar, como sujeito histórico e de direito, é garantido o binômio cuidar/educar, que se dá por meio de interações e brincadeiras. Essas vivências não estão restritas apenas ao espaço físico da creche, como um espaço que se ocupa durante X horas do dia, como apontam Vígari e Nista-Piccolo (2022, p. 49): "O cotidiano escolar representa mais do que uma estrutura de muros fechados: é um lugar onde, por meio das relações interpessoais, professores e alunos interagem para descobrir o conhecimento".

Como já foi reforçado, nem sempre é assim que as famílias e a comunidade entendem a função das creches. Nas falas dos próprios familiares, ainda é perceptível a visão de outrora sobre a sua função: as pessoas raramente perguntam, ao buscar as crianças ao fim do dia, sobre como foi o processo de ensino/aprendizagem dessas crianças; em vez disso, preocupam-se em perguntar se a criança comeu e/ou dormiu, por exemplo, o que denota uma redução da condição do(a) professor(a), que muitas vezes, como sabemos, recebe o status de "tio" ou "tia".

> A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma "inocente" armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de estórias, de leituras [...]. (Freire, 1997, p. 18, grifos nossos)

O atendimento educacional oferecido na creche é desenvolvido por vários atores — diretor(a), orientador(a) pedagógico(a), secretário(a) escolar, professores, auxiliares de educação, cozinheiros(as) e auxiliares de limpeza —, na maior parte mulheres. Para as crianças nessa idade, no entanto, pouco importa a nomenclatura dos cargos e suas especificidades, até porque as crianças custam a compreender que essas pessoas são, de fato, profissionais; percebe-se, por exemplo, nas rodas de conversa ou em outros momentos em que as crianças podem expor suas percepções e opiniões, que elas chegam a tecer hipóteses sobre a vida desses atores que as circundam: aquelas que já conseguem verbalizar seus pensamentos de maneira convencional chegam a perguntar coisas como "Ô tio/professor, você não trabalha?" e, ao serem informados de que essas pessoas, ao estar ali, na escola, também estão trabalhando, devolvem réplicas como "Mas aqui você só brinca com a gente", comparando a atividade do professor ou a de outros funcionários da creche àquilo que elas sabem sobre *o que é trabalhar* ("O meu pai trabalha no mercado", "O meu conserta celular" etc.).

O que queremos ressaltar é que as ações educativas que se dão no contexto da creche estão imbricadas nos afazeres cotidianos, de modo que aquilo que se compreenderia como conteúdos disciplinares em outros níveis de ensino está "diluído" naquilo que, na creche, se constitui no brincar, eixo estruturante da Educação Infantil (Brasil, 2017).

Para Martins e Moura (2017, p. 20), "as experiências vividas na Educação Infantil têm prioridade sobre a lógica conteudista", e essa afirmação tem toda relação com a intencionalidade educativa que, apesar de nem sempre aparente, deve estar sempre presente nessa fase do faz-de-conta, para que se promova de fato o desenvolvimento infantil.

Na creche, deve ser permitido experimentar por meio dos sentidos, além de expressar vontades e desejos, e tudo isso pode se transformar em processos de ensino/aprendizagem: o simples ato de colher uma folha da árvore ou uma flor do jardim, por exemplo, propicia (ou pode propiciar, idealmente) inúmeras discussões, desde aquela sobre a conservação da natureza até discussões mais instrumentais, sobre habilidades básicas de sobrevivência (como não colocar qualquer substância na boca), o que significa que o professor precisa estar atento ao educando como centro do processo de ensino/aprendizagem, processo que a ele ou ela cabe mediar, o que consiste em "articular os recursos ambientais, materiais e cognitivos para modificação qualitativa das competências do indivíduo" (Lima; Guerreiro, 2019 p. 05).

> O adulto tem um importante papel no processo de mediação, pois a ele cabe a função de favorecer uma prática que envolve interações colaborativas entre as crianças. Têm a função de perceber quais os instrumentos e os signos que proporcionam ações enriquecedoras no ambiente educativo, possibilitando a troca de experiência, a colaboração e o auxílio necessário para a realização das atividades (Brito; Kishimoto, 2019, p. 9).

Como novamente afirmam Martins e Moura (2017, p. 22), "em conformidade com os documentos que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, qualquer vínculo ao aprendizado escolar exige do professor o compromisso em garantir as interações e as brincadeiras."

Assim, a velha premissa que defende que *é brincando que se aprende* diz respeito à estrutura fundamental para um trabalho efetivo na creche: brincar pode, inclusive, proporcionar (ou propiciar) situações de aprendizagem científica, a qual talvez muitos não associem à Educação Básica, visto que, como reiteram Vígari e Silva (2022, p.12, grifos nossos), "a escola valorizada como <u>lugar onde se aprende</u> é a de crianças maiores, que já vão para aprender a ler, escrever e calcular".

Mas a educação científica, enquanto possibilidade de aprendizagem significativa, é uma possibilidade dentro do desenvolvimento integral da criança desde as idades mais tenras. Conforme afirmam Amoedo *et al*. (2016, p. 63), "a Educação Científica na Educação infantil tende a ser uma oportunidade de contribuir para os

avanços cognitivos das crianças, tornando-as construtoras do próprio conhecimento científico desde o início de suas escolaridade."

5 SOBRE TEMAS GERADORES E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

À primeira vista, tratar de temáticas relacionadas à ciência, à tecnologia e/ou à inovação não parece ser uma prática comum quando se tem crianças bem pequenas como o seu "público-alvo". Como vimos, a creche — por muitas vezes não ser reconhecida como um espaço de ensino/aprendizagem —, é culturalmente associada a um local em que a criança é simplesmente "deixada", mais objeto do que sujeito/agente propriamente ativo no que diz respeito à construção do próprio conhecimento. Mas essas crianças, quando chegam ao Centro de Educação Infantil para suas vivências diárias, já trazem "bagagens" diversas, inclusive interesses por determinadas temáticas[3] que, por diversas razões (a presença na cultura *pop*, por exemplo) lhes aguçam a curiosidade.

Os dinossauros constituem um desses exemplos. Conforme Vitkoski *et al*. (2021, p. 01), "o ensino de Paleontologia nas escolas — e com crianças — pode ser introduzido muito cedo, através dos dinossauros, em virtude de seu enorme potencial lúdico e também midiático", além do fato de a paleontologia "envolver disciplinas e conteúdos variados dentro do universo científico".

A ideia, assim, é se valer de uma temática com a qual as crianças já tenham alguma familiaridade e/ou pela qual já tenham algum interesse prévio (neste caso, os dinossauros), de modo a desenvolver conhecimentos e interesses novos a partir dessa temática, convergindo, de certa forma, com aquilo que Paulo Freire registrou em sua obra sob a nomenclatura "tema gerador".

> Paulo Freire busca no grupo de cultura resgatar o sentido de unidade e síntese entre o conhecimento e vida [...], procurando no universo de palavras da comunidade *temas geradores*, isto é, 'lugares' repletos de sentidos de

[3] Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) lista algumas temáticas em potencial: "pequenos animais, bichos de jardim, dinossauros, tempestades, tubarões, castelos, heróis, festas da cidade, programas de TV, notícias da atualidade, histórias de outros tempos etc. As vivências sociais, as histórias, os modos de vida, os lugares e o mundo natural são para as crianças parte de um todo integrado" (Brasil, 1998, p. 163). O principal, no entanto, é deixar tais temáticas emergirem naturalmente num processo de escuta e construção conjunta, em vez de impô-las "de cima para baixo".

> experiências nucleares para a existência que imantam sentido cotidiano às vivências (Passos, 2019, p. 447).

Conforme destacam Oliveira *et al*. (2017, p. 16), discorrendo a respeito da contribuição metodológica dos temas geradores para a prática docente:

> O trabalho com tema gerador sugere uma prática interdisciplinar, que possibilita o rompimento do saber 'compartimentalizado' dos conteúdos escolares, além de se apresentar como proposta que vem ao encontro [...] das inquietudes de uma população, pois visa responder, através da ciência, as necessidades inerentes de suas vivências [...].

A lógica de pensar o conhecimento emergindo do interesse do educando, e sendo desenvolvido ao redor dele — especialmente na creche, onde os conhecimentos ainda não estão tão "compartimentalizados" como em outros níveis de ensino —, vale para a temática dos dinossauros, mas, logicamente, não para ela somente; ainda na perspectiva freiriana, em que o desenvolvimento da autonomia do educando é um ponto fundamental (Freire, 1996), o uso de temas geradores está relacionado, também, ao ato de tornar a escola um espaço de escuta, em que o estudante deve ser capaz de se perceber como indivíduo que fala ("eu gosto disso, tenho interesse por isso") e é ouvido ("o professor me ouviu e, ao reconhecer meu interesse, reconheceu-me como indivíduo"), numa relação de educação que "não se faz de 'A' <u>para</u> 'B' ou de 'A' <u>sobre</u> 'B', mas de 'A' <u>com</u> 'B'" (Freire, 1987, p. 48, grifo nosso).

Uma vez identificado o tema gerador a partir da escuta do educando, cabe ao professor tecer as relações do tema com os conceitos a serem ensinados e, em sentido mais amplo, com o mundo que nos rodeia. Em outras palavras, cabe ao professor prover contextualização, articulando o tema gerador ao conhecimento definido como ensinável, e fazer escolhas quanto à apresentação desse conhecimento. Conforme lembra Oliveira (2014, p. 172), "um professor, ao transpor um conteúdo, realiza várias ações como: ler, expor, explicar, dar exemplos, renormalizar, contextualizar e intertextualizar conceitos téoricos."

Defendemos, neste artigo, que as reportagens de jornalismo científico — a exemplo das duas reportagens selecionadas para compor a intervenção ora registrada — podem ser utilizadas nesse processo de transposições, como já acontece em outros níveis de ensino (ver seção "Sobre os antecedentes deste estudo"), seja isoladamente e/ou articuladas a outros produtos culturais. Logicamente, pelo fato de os educandos, neste caso, serem crianças bem pequenas, a abordagem precisa ser outra, muito diferente daquela que seria empregada em outros níveis de ensino.

A partir do conceito de transposição didática (Chevallard, 2013), tem-se como norte que os materiais didáticos complementares (neste caso, as reportagens de jornalismo científico, selecionadas por um docente a partir da identificação de temas geradores junto aos seus educandos) não se bastam por si mesmos, ainda mais quando se considera um conjunto de reportagens complexas sendo aplicado a estudantes em suas idades mais tenras.

Vale lembrar que, no caso da utilização do jornalismo científico, especificamente, ocorrem múltiplas fases de transposição: do conhecimento tecnocientífico disponível na pesquisa original, base de uma reportagem, para a linguagem jornalística (uma transposição que precede a aula e sobre a qual o professor não costuma ter qualquer controle); e depois da linguagem jornalística para o docente, que a interpreta; antes de, por fim, acontecer do docente para o cotidiano escolar. O docente é, assim, peça-chave nesse processo, especialmente no caso de crianças ainda não alfabetizadas, que não poderiam ler o conteúdo original sem uma mediação.

> O professor é o elemento que realiza o processo de Transposição Didática. Podemos inferir que o professor tem um papel fundamental, pois é ele que propicia, transpõe ou realiza a passagem do 'conhecimento científico' para o conhecimento a ser ensinado em sala de aula (Oliveira, 2014, p. 170).

Naturalmente, não existe, nas creches, a *obrigatoriedade* de se promover o letramento científico. Mas isso não significa que não existem oportunidades, desde que o(a) professor(a), no processo de preparar suas SDs e conduzir o processo de transposição, esteja atento(a) a elas. Para Costa e Pinheiro (2013, p. 37, grifos nossos): "Quando o educador ultrapassa o posto de mero reprodutor de conhecimento, assumindo a postura de transformador da realidade, enxerga a importância da forma de condução do ensino dos alunos, independentemente da etapa de escolarização."

A SD a ser apresentada no próximo segmento foi desenvolvida e aplicada, antes de ser registrada, com essa perspectiva — acima de tudo, de valorização do docente da creche — e de uma crença fundamental de que as diferentes etapas de educação devem ser compreendidas numa perspectiva de continuidade.

6 OS DINOSSAUROS INVADIRAM A CRECHE: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A SD descrita neste segmento foi aplicada num Centro de Educação Infantil localizado na periferia da cidade de Sorocaba, no interior de São Paulo, no segundo semestre de 2022. A turma envolvida era formada por 30 crianças compreendidas na faixa etária de até três anos e 11 meses de idade, no seu último ano na unidade escolar. O grupo era heterogêneo, composto por 17 meninos e 13 meninas (dos quais, vale destacar, dois estudantes já haviam sido diagnosticados previamente com Transtorno do Espectro Autista, TEA, sendo acompanhados por uma cuidadora; até o fim do ano, um terceiro estudante receberia o mesmo diagnóstico).

As crianças frequentavam as aulas a partir das 7h e saíam às 17h, sendo que o professor responsável pelas atividades pedagógicas — um destes autores que vos escreve — permanecia com a turma apenas no período matutino, até as 11h10 (com exceção de um dos dias, em que permanecia até as 12h). Os outros adultos que acompanhavam a turma eram auxiliares de educação, que dividiam o horário de atendimento às crianças, sem ultrapassar a jornada de seis horas diárias.

Em relação à frequência, o grupo era composto, em média, por 20 crianças presentes durante toda a rotina de atividades. Além de três crianças com diagnóstico de TEA, outras duas ainda estavam em processo de desfralde e as demais estavam no processo de desenvolvimento de autonomia nos cuidados referentes à alimentação e à higiene.

No que diz respeito ao espaço físico, a creche já contava com área verde em que diversos animais coexistiam com as crianças durante as vivências diárias: galinhas e galinhas-d'Angola, um galo, um peru, coelhos, jabutis e peixes ornamentais, além de dois lagartos que, apesar de não "inventariados", habitavam um cano de águas pluviais e costumavam dar as caras em dias de Sol.

Em relação às questões didático-pedagógicas, a unidade em questão já possuía um Projeto Anual em andamento e a SD sobre os dinossauros foi desenvolvida a título de intervenção, de maneira específica para esse grupo de crianças, assim incluída a esse Projeto Anual já durante sua execução.

Em relação às reportagens científicas escolhidas para nortear a SD, a primeira delas, "Mais de 100 espécies de aves foram identificadas na Cidade Universitária da Uniso" (Profeta, 2020a), foi publicada na edição de junho de 2020 da revista *Uniso Ciência/Science @ Uniso*, fazendo referência a um processo contínuo de registro de aves no principal câmpus da Universidade de Sorocaba, que permitiu identificar mais de 100 espécies compondo essa avifauna (ou o equivalente a mais de 12% da avifauna de todo o estado de São Paulo).

A segunda delas, "Dinossauros no câmpus: Uma viagem ao passado pré-histórico do estado de São Paulo" (Profeta, 2020b), publicada na mesma revista, na edição de dezembro do mesmo ano, foi uma colaboração com a divisão de difusão cultural do Museu de Zoologia da Universidade de São Paulo, e apresentou uma reconstituição de exemplares selecionados da fauna que habitaram a região de Sorocaba entre os períodos Permiano (275 milhões de anos atrás) e Cretáceo (até 65 milhões de anos atrás). A reportagem inclui ilustrações de 26 espécies de animais, em sua maioria dinossauros, acompanhadas de legendas explicativas. Esse texto é

encerrado com um bloco de dois parágrafos discutindo o fato de os dinossauros avianos (ou seja, as aves contemporâneas — incluindo as galinhas, o galo e o peru presentes na creche) ainda serem contemporâneos do ser humano.

A segunda reportagem utilizada (a que versa sobre os dinossauros) foi, na verdade, a primeira a ser selecionada, pelo seu potencial enquanto tema gerador, especialmente para crianças bem pequenas, dado o interesse já percebido previamente pelo docente responsável pela turma. A primeira (que versa sobre as aves) foi escolhida depois, pelo seu potencial de associação à temática dos dinossauros a partir de uma perspectiva que aguça a curiosidade e desafia o senso comum.

A SD foi divida em cinco momentos, de acordo com o quadro 1, incluído na sequência:

Quadro 1 - SD baseada em reportagens de jornalismo científico na creche

Primeiro momento (introdução/ exposição)	Inclusão das reportagens selecionadas como parte da experiência diária da roda de leitura, realizada em voz alta pelo professor, com destaque aos nomes dos dinossauros.
Segundo momento (apropriação)	Pseudoleitura das reportagens para identificação dos elementos que despertam maior interesse nas crianças: apreciação das revistas originais e/ou fotocópias, de modo a despertar a curiosidade em relação à reportagem como um todo e promover a associação com os animais do/no cotidiano da creche.
Terceiro momento (ambientação)	Associação entre a temática das reportagens e referências da cultura *pop* próprias do imaginário infantil, a partir da escuta atenta das crianças em rodas de conversa, de modo a construir um repertório coletivo de referências familiares ao alunado em questão[4]. A título de sugestão, essa etapa pode incluir recursos audiovisuais, se disponíveis.
Quarto momento	Observações *in loco*: (1) toca de lagartos; (2) aves da creche e miniaturas de dinossauros (para comparação de semelhanças e

[4] Toma-se como certo que repertórios culturais, especialmente estes ainda em plena construção, podem variar bastante a depender de fatores como localidade geográfica e classe social, por exemplo. No caso desta SD, algumas obras que se mostraram como oportunas para esse tipo de associação foram: "Barney e seus amigos" ("*Barney and Friends*", no original em inglês), série estadunidense transmitida originalmente entre 1992 e 2010, com mais de 250 episódios acumulados; "Sid, o Cientista" ("*Sid the Science Kid*", no original em inglês), outra série estadunidense transmitida originalmente entre 2008 e 2013, com mais de 60 episódios; e "O show da Luna!", série brasileira iniciada em 2014, ainda em produção, com mais de 180 episódios acumulados — uma "animação [que] promove vivências de natureza científica a partir da atuação de crianças e tendo como o apoio o universo fantasioso, próprio da infância." (Santana; Silva; Freitas, 2021, p. 08).

(exploração/ contextualização)	diferenças entre dinossauros avianos e não avianos). As observações aconteceram em horários destinados à "exploração" do parque, parte do espaço físico da creche.
Quinto momento (continuidade)	Hora Social (momentos em que as crianças ficam livres para explorar as atividades por interesse): pseudoleitura de livros paradidáticos, aos quais as revistas de jornalismo científico foram acrescidas, brincadeiras com as miniaturas de dinossauros e animais diversos, tempo livre para atividades artísticas.

Fonte: elaboração própria

A aplicação da SD se estendeu por uma quinzena, com a leitura dos textos sendo conduzida diariamente, assim como a exploração do parque. A associação temática se deu em dias alternados, com o suporte de recursos audiovisuais. Já os momentos de hora social foram conduzidos duas vezes, ao fim de cada semana.

Num primeiro momento, e valendo-se do fato de já haver aves domésticas convivendo com as crianças no ambiente da creche, a reportagem sobre as aves presentes no câmpus foi introduzida como parte das rodas de leitura diárias, de modo a estabelecer uma relação entre o texto e o ambiente já familiar às crianças. O termo "biodiversidade" pode não ser o mais adequado para crianças bem pequenas, mas o conceito foi abstraído por meio da comparação com as espécies próximas a elas; já o câmpus da universidade foi referenciado como a "escola dos maiores". Assim, os conceitos fundamentais do texto jornalístico foram adaptados pelo docente, sempre que necessário.

A segunda reportagem, por sua vez, permitiu tanto construir com os estudantes o conceito de extinção — que deverá ser importante, ao longo dos níveis de ensino seguintes, para que esses estudantes possam construir a ideia de uma biodiversidade em crise, seja por razões naturais ou antrópicas — quanto desmistificar a ideia de dinossauros como espécies restritas ao passado, a partir dos conceitos de "dinossauros avianos" e "dinossauros não avianos" (ainda que os termos em si não tenham sido utilizados dessa forma, naturalmente).

É claro que introduzir reportagens jornalísticas complexas nos momentos de leitura pode causar estranheza para educandos em idades tão tenras, acostumados a obras infantis de caráter paradidático, daí a preferência por reportagens ilustradas e a "diluição" das temáticas em dias variados, bem como a vinculação com outras mídias e outros tipos de atividades (artísticas e táteis, por exemplo), de modo a despertar a curiosidade desse alunado. Conforme apontam Santana, Silva e Freitas (2021, p. 03):

> A curiosidade é um impulso para o conhecimento ou o aprendizado, sem o qual não haveria a *criatividade*, outro princípio e habilidade da educação científica [...]. Ser curioso é, por isso, um dos atributos do pesquisador, que está sempre a indagar, a questionar, a buscar por respostas [...].

Os mesmos autores (2021, p. 15) mencionam os desenhos animados com temática científica, compreendidos "como um suporte importante para a educação científica do público infantil, contribuindo, também, para o desencadeamento da educação científica". No caso da aplicação desta SD, deu-se preferência à articulação com aquelas referências da cultura *pop* que tangenciassem a temática das reportagens jornalísticas escolhidas.

Além das referências midiáticas familiares, utilizar-se dos espaços físicos para dialogar com as crianças bem pequenas sobre conceitos complexos é uma maneira de criar situações de aprendizagem mais contextualizadas. As crianças têm a sua maneira específica de ver (e ler) o mundo e, com a inclusão dos textos jornalísticos e referências a outras mídias, o interesse dessas crianças pareceu ter sido acentuado em relação aos dinossauros — e, consequentemente, às aves.

Uma vez que esse interesse foi despertado, foi possível usar o espaço físico para observações e comparações que, para as crianças, podem ser bastante surpreendentes: no espaço ao lado da creche (um terreno hoje ocupado por vacas e bois, por exemplo), dinossauros podem ter vivido no passado, mas alguns deles ainda vivem hoje em dia. Com o olhar já direcionado, as crianças passaram a relacionar a morfologia das aves com a dos próprios dinossauros, e até a de outros animais, como os lagartos que também habitam a creche, e mamíferos, até chegar ao homem.

A partir dessas vivências, elas passaram, inclusive, a demonstrar preocupação coletiva com os animais do próprio convívio — pode-se citar como exemplo o fato de ter cessado a prática de "cutucar" o buraco dos lagartos com um graveto após a explicação da etimologia da palavra *sauro*, do grego, e a associação aos dinossauros que estavam sendo estudados com euforia.

O momento final da SD consistiu em prover autonomia para que esses estudantes explorassem a temática dos dinossauros como julgassem mais pertinente, o que incluiu a disponibilização de outros materiais paradidáticos (livros infantis ilustrados) relacionados à temática, junto às próprias reportagens de jornalismo científico, de modo a normalizar a "leitura" desse tipo de material, além da oferta de recursos táteis, como miniaturas de animais (dinossauros de brinquedo), e da possibilidade de explorar a temática artisticamente.

Os dinossauros passaram, assim, a integrar o cotidiano escolar, seja em suas formas mais contemporâneas — quando um dos estudantes apontou para uma ave e o professor respondeu, cotidianamente, que se tratava de um dinossauro, por exemplo ("Fiquem calmos, são apenas dinossauros!") —, ou em suas versões não avianas, resgatadas das eras pré-históricas nas brincadeiras de faz-de-conta — sempre que um dos estudantes "perseguia" as outras crianças, incorporando um T-rex em seu ato cênico, noutro exemplo. Diante de tantas vivências, eis que, certa vez, por iniciativa própria, um desses estudantes chamou a atenção do professor para o fato de ter comparecido "caracterizado" à escola: "Olha professor, hoje eu vim com a minha camiseta de dinossauro!". De fato, não é que os dinossauros invadiram a creche?

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num dos trechos deste texto, foram destacadas algumas falas reais de crianças, proferidas na mesma creche em que se conduziu a intervenção, quanto aos trabalhos desempenhados por seus pais: "O meu pai trabalha no mercado", disse uma delas; "O meu conserta celular", disse outra... Quantas poderiam dizer "O meu pai — ou a minha mãe — é cientista"? Provavelmente pouquíssimas. Para muitas delas, nessa e em outras

creches pelo Brasil, o universo das ciências pode parecer demasiadamente distante, a princípio — o que nos permitiria até mesmo começar a flertar com o conceito de herdeiros, de Bourdieu e Passeron (2014).

São essas as mesmas crianças que, depois da creche, se tiverem sorte e investirem doses de esforço pessoal nos momentos certos, chegarão ao Ensino Superior, estrato mais próximo de onde se dá, de fato, a feitura da ciência. E, se prosseguirem ainda mais adiante em seus estudos, essas mesmas crianças poderão elas mesmas se tornar cientistas.

Nem todas farão tal escolha, naturalmente, e nem todas precisam fazê-lo. Mas elas precisam saber que essa é uma possibilidade real, alcançável, se assim desejarem. E mesmo que não o façam, entender (mesmo que minimamente) sobre ciência e tecnologia é, nos termos da Base Nacional Comum Curricular, já citada anteriormente, "uma abertura para novas visões de mundo" (Brasil, 2017, p. 547), a que nenhuma criança deveria ter o acesso negado. Se queremos mais crianças crescendo e estudando até chegar ao Ensino Superior, é natural que os primeiros passos sejam dados na Educação Infantil.

Entendemos que, se a ciência das universidades, dos laboratórios e dos museus está distante das creches, cabe ao professor crítico e reflexivo traçar essas rotas de aproximação. A "naturalização" dos textos de jornalismo científico nesses ambientes pode ser uma das formas — decerto não a única — de se fazer isso. Certamente as crianças não lerão essas reportagens da mesma forma que faz um adulto alfabetizado, tampouco se espera que elas o façam, mas espera-se que essa introdução ajude a diminuir resistências posteriores à leitura de materiais análogos, que não mais lhes serão completamente estranhos, alienígenas, ameaçadores etc.

Além disso, por meio de SDs como esta registrada aqui, que incluam as reportagens como parte das vivências das crianças, espera-se que esses materiais se tornem significativos, para elas, devido à contextualização e à associação (com o espaço físico, com obras audiovisuais etc.), e que às suas pautas diárias sejam introduzidos os germes de discussões socialmente agudas dos nossos tempos: das

questões ambientais, por exemplo (que dependem da construção de conceitos como o de extinção, os quais, por sua vez, podem ser facilmente associados a um gosto que muitas crianças já trazem consigo).

Não temos qualquer pretensão de que a SD registrada neste texto resolva todos esses problemas, ou mesmo que, em sua simplicidade, ela seja válida a todo e qualquer contexto; lidar com as incertezas é condição recorrente no cotidiano escolar e nenhuma SD é receita de bolo ou prescrição médica. É justamente por isso que um olhar atento para os interesses das crianças é fator essencial à prática aqui registrada, bem como uma seleção criteriosa de materiais adequados às suas expectativas e necessidades, que não precisam necessariamente ser as mesmas reportagens selecionadas para utilização neste estudo, ainda que um mapeamento de reportagens profícuas seja uma possível contribuição à literatura disponível sobre o assunto.

É de nosso desejo, no entanto, visto que muitas experiências de aprendizagem acabam se perdendo no que diz respeito à "caixa-preta" da Educação Infantil, pela falta de registros, que textos de jornalismo científico sejam explorados em outras creches, de modo a gerar registros outros que possam ser eventualmente sistematizados, assim motivando novas pesquisas que tangenciem a tão importante questão da promoção do letramento científico, em todas as etapas de escolarização.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/ago. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/drzj7WstvQxKy7t5GssT4mk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 abr. 2023.

AMOEDO, Francisca Keila de Freitas *et al*. Educação Científica: o desafio de ensinar cientificamente no contexto educacional infantil. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Areté, Manaus, v.9, n.19, p.62-71, jul./dez. 2016. Disponível em: https://pos.uea.edu.br/data/eng/area/publicacoes/download/16-4.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 21. jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRITO, Angela do Céu Ubaiara; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A mediação na Educação Infantil: possibilidade de aprendizagem. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 44, e. 93, p.1-19, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao. Acesso em: 15 jun. 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, v. 17, n. especial, jul./dez., 1999. Disponível em: **https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539**. Acesso em: 26 ago. 2022.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v.3, n.2, maio/ago. 2013. Disponível em: http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338. Acesso em: 15 jun. 2022.

COSTA; Jaqueline de Morais; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. **Imagens da Educação**, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/20265 Acesso em: 14 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar**.** São Paulo: Olho d´Água, 1997.

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

LIMA, Miriam Bastos Reis Maia; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. Perfil do professor mediador: proposta de identificação. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 44, p.1-27, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/34189 Acesso em: 15 ago. 2022.

MARTINS, Leilane; MOURA, Vera. Projetos pedagógicos na Educação Infantil: possibilidades de experiências orientadas pelo desejo e pela curiosidade infantil. **Revista Práticas em Educação Infantil**, Realengo/RJ, v. 2, n.1, mar. 2017. Disponível em:https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/praticasei/article/view/1152 Acesso em: 07 set. 2022.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento. **Revista práxis educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060 Acesso em: 07 set. 2022.

OLIVEIRA, Elisandra Brizolla de *et al*. Temas geradores como contribuição metodológica para a prática docente. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, n. 2, maio 2017. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/14300 Acesso em: 07 set. 2022.

OLIVEIRA, Márcia Donizete Leite. Trabalho docente: a transposição didática, como fazê-la? **Dialogia**, São Paulo, n. 20, p.167-190, jul./dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/4924 Acesso em: 07 set. 2022.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

PASSOS, Luiz Augusto. Tema gerador. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PROFETA, Guilherme. Mais de 100 espécies de aves foram identificadas na Cidade Universitária da Uniso. **Uniso Ciência/Science @ Uniso,** Sorocaba, v. 3, p. 108-115, jun. 2020a. Disponível em: https://uniso.br/unisociencia/r6/dinossauros-pre-historia-sao-paulo-brasil.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

PROFETA, Guilherme. Dinossauros no câmpus: uma viagem ao passado pré-histórico do estado de São Paulo. **Uniso Ciência/Science @ Uniso**, Sorocaba, v. 3, p. 44-56, dez. 2020b. Disponível em: https://uniso.br/unisociencia/r6/dinossauros-pre-historia-sao-paulo-brasil.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

PROFETA, Guilherme. Práticas educativas voltadas ao letramento científico: mapeamento da utilização do jornalismo de CT&I como material didático numa universidade comunitária de São Paulo. **Quaestio - Revista de Estudos em**

Educação, Sorocaba, v. 24, p. 1-24, 2022. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4916. Acesso em: 09 nov. 2022.

SANTANA, Bruno Reis; SILVA, Wagner Rodrigues; FREITAS, Mirella Oliveira. O Show da Luna como Gênero Mediador de Educação Científica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/mWbjxSX639vX6bY4h7GHmjL/ Acesso em: 07 set. 2022.

VÍGARI, Michele Padilla Pedroso; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. Resultados de uma pesquisa de mestrado mostrando um pouco da construção da autonomia no cotidiano da educação infantil. **Revista DoCEntes**, Fortaleza, v. 7, n. 19, set. 2022. Disponível em: https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/index.php/revistadocentes/article/view/508. Acesso em: 12 out. 2022.

VÍGARI, Michele Padilla Pedroso; SILVA, João Henrique da. O cotidiano escolar na educação infantil durante a pandemia do Covid-19: relato de experiência de uma professora de creche. *In:* ENCONTRO DOS PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESCOLAR DA UNIVERSIDADE DE SOROCABA, 1., 2022, Sorocaba. **Anais** [....]. Sorocaba, PPGE-Uniso, out. 2022. Disponível em: https://sistema.uniso.br/site-uniso/epes/2022/gts/cotidiano-escolar/o-cotidiano-escolar-na-educacao-infantil-durante-a-pandemia-do-covid-19.pdf

VITKOSKI, Brenda Ferraz *et al*. Os dinossauros vão à escola. *In:* SIEPEX - UERGS, 10., 2021, Porto Alegre, v.1, n.10, nov. 2021. Disponível em: http://pev-proex.uergs.edu.br/index.php/xsiepex/article/view/3324. Acesso em: 12 out. 2022.

A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO/DO/COM RIO SOROCABA NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO: CAMINHOS PARA PENSAR O COTIDIANO ESCOLAR

Ângelo Tiago de Miranda
Mestrando em Educação pela Universidade de Sorocaba na linha de pesquisa Cotidiano escolar, práticas educativas e formação de professores. E-mail: angelotmiranda@gmail.com

Rodrigo Barchi
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-UNISO). E-mail: rodrigo.barchi@prof.uniso.br

Resumo: O município de Sorocaba (SP) é um espaço, como muitos espalhados pelo mundo, que sofreram as consequências da intervenção humana na qual a tônica foi a falta de planejamento. A face mais visível da irracionalidade e da barbárie no trato com os recursos naturais é a poluição do rio Sorocaba. A partir de 1972 na Conferência de Estocolmo organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) é que a educação ambiental começou a ser apontada como uma possível solução para os problemas ambientais. Em Sorocaba há algumas ações de educação ambiental no/com/pelo rio Sorocaba implantadas pelo governo municipal principalmente por meio da autarquia SAAE (Serviço Autônomo de Água e Esgoto). Tais ações são divulgadas no principal veículo jornalístico do município, o jornal "Cruzeiro do Sul". Este trabalho, parte de uma pesquisa de Mestrado financiada com bolsa CNPq, buscou por meio da análise das reportagens publicadas no jornal verificar quais as ações de educação ambiental ocorreram especificamente no rio Sorocaba no período de 1982 a 2024 e quais os discursos ecológicos presentes nestas ações de educação ambiental. Foram separadas um total de 2050 reportagens e selecionadas para a análise um total de 62. Os resultados indicam que as ações de educação ambiental no/com/pelo rio Sorocaba foram realizadas pela prefeitura por meio de alguma secretaria ou pela autarquia SAAE sendo ações permeadas por um discurso ecológico conformista e baseada, principalmente, na transmissão de conhecimentos ecológicos por vários métodos. Os resultados permitiram compreender como a imagem do rio Sorocaba está sendo construída por meio das atividades e ações de educação ambiental que o têm como foco. A proposta, na etapa seguinte desse trabalho, é compreender a influência – se houver – desse posicionamento sobre educação ambiental e o rio Sorocaba, nas perspectivas e práticas cotidianas de professores de Geografia na rede de Ensino Municipal da Região Metropolitana de Sorocaba.

Palavras-chave: educação ambiental; rio Sorocaba; educação midiática; cotidianos escolares.

1 INTRODUÇÃO

O município de Sorocaba nasceu às margens do rio também denominado Sorocaba. O rio corta uma porção do município cuja história e o seu desenvolvimento se deve, em parte, também ao rio. Antes era um elemento promotor do desenvolvimento por onde chegaram, no passado, alguns bandeirantes. Suas margens serviram de ponto de parada, posteriormente, para os tropeiros com os seus muares e a suas águas serviram para matar a sede não só dos animais como dos aventureiros que rumavam por vias relativamente desconhecidas ao centro econômico do país, nas Minas Gerais para comercializarem carne de charque, mulas e utensílios diversos num país que crescia pela mineração do ouro. Desde as primeiras povoações, os moradores da cidade encontravam no rio uma fonte para satisfazer suas necessidades.

Durante a metamorfose em que foi submetido, o município passando do rural para urbano, isso provocou profundas alterações no espaço sendo a parte mais visível a paisagem e os elementos naturais que dela fazem parte, incluindo aí o rio Sorocaba, que não passou incólume a esse processo. Segundo Milton Santos (1997, p. 37),

> A paisagem nada tem de fixo, de imóvel. Cada vez que a sociedade passa por um processo de mudança, a economia, as relações sociais e políticas também mudam, em ritmos e intensidades variados. A mesma coisa acontece em relação ao espaço e à paisagem que se transforma para se adaptar às novas necessidades da sociedade.

Com a expansão urbana, o rio Sorocaba deixou de ser visto como um elemento promotor do desenvolvimento da cidade, como outrora, e passou a ser percebido como um incômodo devido às alterações em suas características naturais. A partir de 1970, com o aumento da população decorrente, principalmente da industrialização, suas margens foram intensamente ocupadas. O rio foi retificado para permitir a construção de avenidas, a mata ciliar foi removida e suas águas começaram a exalar um forte odor devido à poluição. Segundo Almeida e Carvalho (2009, p. 2),

> Os rios que cortam as cidades são utilizados como receptáculo de tudo o que é descartado pela sociedade, ela mesma baseada no consumismo e no utilitarismo. Esses ambientes são negados pela cidade já que se tornaram áreas desvalorizadas pela mesma sociedade que os degradam, os confinaram em canais de concreto, ou simplesmente os ocultam da paisagem, tornando-os subterrâneos e simples elementos do sistema de drenagem urbana.

Ou deixam de ser notados confundidos com uma paisagem construída pelo homem, como são as paisagens urbanas. O rio só se faz notar quando as suas águas transbordam para as vias expressas durante as chuvas de verão, ou quando, em períodos de seca e vazante, passam a exalar o odor forte.

Ao longo da história, especialistas de vários países alertavam sobre os problemas ambientais que poderiam surgir, caso não houvesse um controle sobre o uso irracional dos recursos naturais, no entanto, foi na Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano, mais conhecida como Conferência de Estocolmo, organizada pela Organização das Nações Unidas em 1972, que essa problemática foi globalmente reconhecida. Segundo Reigota (1996, p. 15), "Uma resolução importante da conferência de Estocolmo foi a de que se deve educar o cidadão para a solução dos problemas ambientais. Podemos então considerar que aí surge o que se convencionou chamar de educação ambiental".

Se a saída era pela educação, mais precisamente pela educação ambiental, faltava ainda definir os objetivos dessa modalidade de educação e isso foi realizado três anos depois, em 1975, em Belgrado, na então Iugoslávia. Ali foi realizada uma reunião com especialistas em várias ciências, como biologia, geografia, história entre outros e foram definidos os objetivos da educação ambiental, organizados num documento que convencionou-se chamar de "Carta de Belgrado". Na carta de Belgrado foram definidos seis objetivos indicativos da educação ambiental: conscientização, conhecimento, comportamento, competência, capacidade de avaliação e participação (Reigota, 1996).

Nesse mesmo período, a então primeira-ministra norueguesa, Gro Harlem Brundtland organizou diversas reuniões em várias cidades do mundo para discutir os problemas ambientais e as soluções encontradas depois da Conferência de Estocolmo, em 1972.

Em abril de 1987 ela reuniu as conclusões desses encontros no livro "O Nosso Futuro Comum", também conhecido como relatório Brundtland, apresentado em 1988 na Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas. Segundo Reigota (1996, p. 17), "É a partir desse livro que o conceito de desenvolvimento sustentável se torna mais conhecido. Aí também se enfatiza a importância da educação ambiental para a solução dos problemas". Neste documento (1991), o desenvolvimento sustentável é definido nos seguintes termos:

> [...] é um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender as necessidades e aspirações humanas.

Vale ressaltar que o conceito de desenvolvimento sustentável, embora tenha surgido só em 1987, tem importantes antecedentes históricos. Ele remonta aos anos 60. De acordo com Reigota (1996, p. 13),

> Em 1968 foi realizada em Roma uma reunião de cientistas dos países desenvolvidos para se discutir o consumo e as reservas de recursos naturais não renováveis e o crescimento da população mundial até meados do século XXI. As conclusões do "Clube de Roma" deixam clara a necessidade urgente de se buscar meios para a conservação dos recursos naturais e controlar o crescimento da população, além de se investir numa mudança radical na mentalidade de consumo e procriação. Seus participantes observam que: o homem deve examinar a si próprio, seus objetivos e valores. O ponto essencial da questão não é somente a sobrevivência da espécie humana, porém, ainda mais, a sua possibilidade de sobreviver sem cair em um estado inútil de existência.

Essas ideias chegaram a ser criticadas por alguns intelectuais por lerem nas entrelinhas a indicação que para se conservar o padrão de consumo dos países desenvolvidos era preciso controlar o crescimento da população nos países pobres (Reigota, 1996). Vale ressaltar que esse pensamento foi muito presente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) onde se firmou entre uma ampla gama de intelectuais a ideia neomalthusiana por conta do expressivo aumento populacional ocorrido nos países subdesenvolvidos por conta das melhorias no desenvolvimento da medicina e a consequente diminuição da mortalidade. Embora essa observação, um dos méritos

dos debates e das conclusões do Clube de Roma foi colocar o problema ambiental em nível planetário culminando na Conferência de Estocolmo, em 1972.

A partir do seu surgimento, o termo desenvolvimento sustentável pautou as demais conferências, acordos, documentos, enfim, toda a ação proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU) e não somente por ela, também pelas empresas, organizações não-governamentais e governos, embora haja crítica quanto a junção de termos considerados antagônicos e incompatíveis como "desenvolvimento" e "sustentável".

Na obra "Educar para a sustentabilidade", Gadotti chama a atenção no fato do termo "desenvolvimento" ter sido utilizado ao longo da história numa concepção de economia, de sociedade e do próprio ser humano. Portanto, um termo carregado ideologicamente pelos países desenvolvidos que na história subjugaram os países subdesenvolvidos com a ideia de desenvolvê-los, de levar o progresso e civilidade, enfim, uma visão colonizadora, segundo Gadotti (2008, p. 50) "remetendo-se sempre a um único padrão de industrialização e de consumo".

Segundo esse mesmo autor (p. 50), esse padrão:

> supõe que todas as sociedades devam orientar-se por uma única via de acesso ao bem-estar e à felicidade, a serem alcançados apenas pela acumulação e consumo de bens materiais. Metas de desenvolvimento foram impostas pelas políticas econômicas neocolonialistas dos países chamados "desenvolvidos", em muitos casos, com enorme aumento da miséria, da violência e do desemprego. Junto com esse modelo econômico, com seus ajustes por vezes criminosos, foram transplantados valores éticos e ideais políticos que levaram à desestruturação de povos e nações.

Portanto, segue o autor (2008, p. 50), "Não é de se estranhar (...) que muitos tenham reservas quando se fala em desenvolvimento sustentável". Para ele (2008, p. 50), "Essa concepção e essa prática desenvolvimentista e colonialista do desenvolvimentismo levou o planeta ao estado de agonia".

Nesse ponto, vale lembrar que, segundo Latour (2020), o problema que enfrentamos tem raízes em um estilo de vida insustentável, o qual nos conduziu a uma mutação climática com efeitos irreparáveis. A nossa sociedade – de base urbana, alicerçada na Revolução Industrial, voltada para a exploração de recursos ambientais como se fossem inesgotáveis – tem como face um sistema econômico de interdependência internacional e concentração de riquezas em países "desenvolvidos". Esses países drenaram (e ainda drenam) as riquezas do planeta para seus respectivos territórios, gerando, de forma contínua e crescente, a decadência e exaustão do meio ambiente e do ser humano. Esse estilo de vida, baseado na exploração dos recursos naturais de forma predatória, consumo com proporções cada vez maiores e "progresso" contínuo e permanente, é inexequível; seu resultado é a mutação climática, as emigrações e a explosão das desigualdades.

Ainda segundo Latour (2020, p. 24), no momento, a Terra parou de amortecer os golpes e começou a revidar de maneira cada vez mais violenta. O autor afirma que precisamos reconhecer o terrestre como um ator-político e não mais com um cenário ou pano de fundo. Para ele, o terrestre age sobre nós, e, apesar de nunca ter sido passivo, sua reação, atualmente, é mais agressiva: o solo desaba sob nossos pés; trata-se de uma crise existencial. Tragédias ambientais, elevação da temperatura, degelo, chuvas ácidas, mudanças no sistema pluviométrico, inundações, desertificações, emigrantes fugindo da fome e da guerra, entre outros, são sintomas do problema.

Esses problemas que a humanidade agora toma consciência pelas catástrofes cada vez mais frequentes precisam ser traduzidos em ações "para retirar do desenvolvimento essa visão predatória e concebê-lo de forma mais holística, antropológica e menos economicista" (Gadotti, 2008, p.50).

Para Gadotti (2008, p. 51), a ambiguidade dos termos "desenvolvimento" e "sustentável" só será superada na ação, na prática. Segundo ele,

> A ambiguidade só será superada na prática. Os debates teóricos são importantes, mas eles têm um limite sem a sua utilização prática. Afinal, a sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável, propondo novos modos de produção e de reprodução da vida – novos modos ou estilos de vida

> sustentável –, dependem, na sua prática, da correlação de forças políticas existentes na sociedade. A prática deverá necessariamente superar a ambiguidade estabelecida pela "vaguidade" dos conceitos nela apresentados. Quando falamos em vida sustentável a entendemos como um modo de vida de bem-estar e bem viver para todos, em harmonia (equilíbrio dinâmico) com o meio ambiente: um modo de vida justo, produtivo e sustentável. [...]. Levado às suas últimas consequências, o projeto do desenvolvimento sustentável coloca em questão não só o crescimento econômico ilimitado e predador da natureza, mas o próprio modo de produção capitalista.

Enxergamos a educação ambiental como sendo uma dessas práticas, uma dessas ações. Uma educação ambiental como educação política, indo ao encontro do que defende Reigota (1996, p. 10):

> A educação ambiental deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza. [...]. Considerando que a educação ambiental surge e se consolida num momento histórico de grandes mudanças no mundo, ela tende a questionar as opções políticas atuais [...]. É absolutamente vital que os cidadãos do mundo insistam para que se tomem medidas de apoio a um tipo de crescimento econômico que não tenha repercussões nocivas sobre a população, que não deteriore de nenhum modo seu meio nem as suas condições de vida.

Nesse contexto destacamos a contribuição do jornalismo na formação política dos indivíduos, fornecendo informações essenciais para a compreensão dos processos democráticos e das questões sociais, econômicas e ambientais que moldam a vida social. Em um mundo onde a informação é abundante e, muitas vezes, fragmentada, o jornalismo serve como uma bússola, ajudando os cidadãos a navegar no complexo cenário político.

O jornalismo fornece acesso a informações confiáveis e verificadas, essenciais para a formação de opiniões informadas. Através de reportagens, análises e investigações, os jornalistas trazem à tona dados e fatos que muitas vezes não estão disponíveis em outras fontes. Este acesso a informações é fundamental para que os cidadãos possam compreender as políticas públicas, os direitos e deveres, e os impactos das decisões governamentais em suas vidas. Além de relatar eventos, o jornalismo oferece contexto e análise, ajudando os indivíduos a entender as complexidades das questões políticas. Reportagens aprofundadas, entrevistas com

especialistas e artigos de opinião proporcionam uma compreensão mais rica dos problemas enfrentados pela sociedade e das possíveis soluções. Essa contextualização é vital para que os cidadãos possam formar opiniões críticas e fundamentadas.

Portanto, o jornalismo é um produtor de significados e sentidos, contribuindo para a formação de diversas representações sociais nos indivíduos. Essas representações moldam a maneira como eles percebem e entendem o mundo ao seu redor.

Para Reigota (1996, p. 47, 48), "a educação ambiental conta com vários recursos didáticos a serem empregados. Entre esses recursos, incluem-se o acesso aos meios de comunicação de massa" e o jornal impresso e atualmente o jornal digital são considerados meios de comunicação de massa. Para Reigota (1999, p. 38, 39), "A ecologia, que agrega discursos tão diversos [...] têm em comum o fato de difundirem suas ideias na mídia e a alta receptividade pelo grande público" e é se utilizando desse canal que teremos, a partir da segunda metade da década de 1990, a profusão de discursos ecológicos que podem ser chamados, segundo Reigota (1999, p. 38) de: conformista; conservacionista; new age; científico; econômico; radical e catastrófico. Esses discursos que emergem do Sul, são originados de uma série de ecologistas (militantes, intelectuais, músicos, jornalistas entre outros). Organizamos abaixo as categorias dos diversos discursos ecológicos e as suas respectivas características de forma resumida, segundo Reigota (1999, p. 38, 39).

Quadro 1 – Discursos ecológicos e as suas características

Discurso ecológico	**Características**
Conformista	Segue as diretrizes oficiais relacionadas com a questão, é o porta-voz de políticas que não alteram o *status quo* econômico, político e cultural vigente.
Conservacionista	Insiste na necessidade de preservar a natureza, despolitizando a questão, e está despreocupado ou despreparado para entender a relação natureza-sociedade.
New age	Procura sacralizar a natureza e mediatiza todas as relações

	sociais com ela, através de argumentos metafísicos. Acredita que o problema ecológico principal passa por uma relação energética pessoal e é por princípio apolítica.
Científico	Incorpora a divulga a noção de desenvolvimento sustentável - principalmente a especificada no relatório Brundtland.
Econômico	Procura dar um tom reformista, conciliador e contemporâneo ao modelo capitalista de desenvolvimento.
Radical	Tenta estabelecer novas relações entre cultura, sociedade e natureza, enfatizando a necessidade de novas alianças éticas que garantam a sobrevivência de diferentes formas de vida e cultura. Procura orientar-se tendo em vista as relações cotidianas, questionando as opções oferecidas pelos grupos no poder, buscando fixar as bases alternativas para o futuro a partir de uma práxis intensiva.
Catastrófico	Não questiona o futuro, simplesmente argumenta que não haverá nenhum futuro diante do aparato militar existente no planeta: o grau de diferenças entre o Norte e o Sul, as diferenças internas nos países do Sul, que vão da barbárie à pós-modernidade. Nesse sentido, as possibilidades de sobrevivência da humanidade são mínimas.

O artigo tem por objetivo pesquisar no acervo do jornal Cruzeiro do Sul todas as reportagens que trazem as ações de educação ambiental tendo o rio Sorocaba como pano de fundo ou como objeto para a execução de uma dada ação ambiental, com o intuito de analisar mediante à luz das categorias delimitadas por Reigota que tipo de discurso está presente nas ações de educação ambiental que ocorrem dentro do município de Sorocaba.

Os resultados permitirão compreender como a imagem do rio Sorocaba está sendo construída por meio das atividades e ações de educação ambiental que o têm como foco. Essas imagens podem impactar as percepções em torno do rio, refletidas nas representações sociais que permeiam o cotidiano e o cotidiano escolar.

A análise das ações de educação ambiental veiculadas na mídia, junto às representações sociais presentes no cotidiano e no contexto escolar, poderá, no futuro, fundamentar novas pesquisas. Esses dados podem ser utilizados para elaborar planos

de ação em educação ambiental com o objetivo de criar e promover novas perspectivas sobre o rio. Para propor ações de educação ambiental, vale lembrar o que Reigota (2004, p. 14) indica, por exemplo, de onde devemos partir, para ele "[...] creio que o primeiro passo para a realização da educação ambiental deve ser a identificação das representações das pessoas envolvidas no processo educativo".

Os resultados deste estudo podem servir como um espelho para que o jornalismo reflita sobre como as matérias de cunho ecológico acerca do rio Sorocaba produzidas por ele podem adotar um novo discurso ecológico. Esse discurso deve contemplar o atual momento de mudanças climáticas e a complexidade da nova época geológica, o Antropoceno.

Optou-se pelo jornal Cruzeiro do Sul por apresentar todo o seu acervo digitalizado, além de ser um veículo de mídia que conta com uma ampla cobertura e análise dos acontecimentos locais. Além disso, é o jornal mais longevo do município. Fundado em 1903 sua edição impressa conta com 21 mil exemplares diários (número que se eleva para 22 mil no domingo), é considerado o jornal com maior tiragem e percentual de assinantes no interior do Estado de São Paulo[5]. Ao acessá-lo há duas possibilidades de pesquisa no acervo. Uma selecionando o ano e o mês e a outra possibilidade é por meio do campo "Pesquisa" onde podemos selecionar todos os anos, todos os meses. Já em "Pesquisa de conteúdo" podemos digitar uma palavra ou uma frase e dar o comando para que o computador faço o rastreamento em todas as edições do jornal, desde a sua fundação em 1903 até a última edição trazendo o total de registros que a palavra ou a frase digitada aparece nas publicações e também logo abaixo consta as publicações para o usuário abri-las.

Foi nessa segunda opção que fizemos a busca de notícias utilizando os termos (entre aspas para indicar para o computador que queríamos que ele encontrasse exatamente os termos digitados) "educação ambiental". A pesquisa iniciou no dia 26 de abril de 2024, portanto, o computador indicou até aquela data um total de 2050

[5] Segundo dados retirados da Fundação Ubaldino do Amaral (FUA) que administra o jornal desde 1964. Disponível em: https://www.fua.org.br/comunicacao-jornal/. Acesso em 20 jun. 2024.

registros no arquivo centenário contendo os termos educação ambiental. A partir disso, começamos a abrir edição por edição para lermos e verificarmos se a educação ambiental que buscávamos era aquela que queríamos, ou seja, alguma ação envolvendo o rio Sorocaba diretamente ou indiretamente. A cada edição que íamos encontrando essas notícias, foram printando a reportagem e separando em um documento no *Google Docs* indicando a data em que ela foi publicada.

O último registro que o acervo indicou com os termos educação ambiental foi de 9 de junho de 1982. Vale ressaltar que nem todos os registros que a busca trouxe eram ações de educação ambiental no/com/pelo rio Sorocaba.

Ao final da leitura de cada notícia foram separados um total de 62 reportagens que noticiaram ações de educação ambiental no rio, sendo a primeira selecionada com a data de 19 de abril de 2024 e a última 23 de março de 1999.

Vale ressaltar que não houve nenhuma reportagem referente ao ano de 2020. Fizemos a pesquisa utilizando os termos "educação ambiental", como tínhamos realizado nos demais anos e não surgiu nenhum registro. Achando que foi algum erro do sistema de busca, refizemos a pesquisa dessa vez selecionando somente o ano de 2020 com os termos "rio Sorocaba". Embora tenha surgido 136 registros ao analisar cada um, não houve nenhum registro que vinculasse o rio a alguma ação de educação ambiental. Vale lembrar que 2020 foi o auge da pandemia de COVID-19 e das medidas restritivas que foram impostas. Provavelmente por conta desse fato não houve nenhuma atividade de educação ambiental tendo como objeto o rio Sorocaba.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com as 62 reportagens selecionadas, passamos a analisá-las para primeiro, verificar quais as ações de educação ambiental mais comuns no município e segundo analisá-las à luz da classificação proposta por Reigota (vide quadro nas páginas 7 e 8) para verificarmos qual(is) o(s) discurso(s) ecológico(s) que impera(m) nas ações de educação ambiental no município.

Segundo Reigota (1996, p. 37), "muitos são os métodos possíveis para a realização da educação ambiental" e isso é o que conseguimos visualizar ao analisarmos as reportagens. Verificamos uma série de ações, mas as que mais sobressaíram foram as palestras, as exposições - principalmente com informações da história do rio, características naturais, animais taxidermizados que povoam as margens do rio e os peixes que compõem a ictiofauna do rio -, as visitas às estações de tratamento de água, o plantio de árvores nas margens do rio Sorocaba como forma de mitigar o desmatamento das matas ciliares, a caminhada ecológica com recolhimento de lixo das margens do rio, o tour do rio Sorocaba onde um ônibus percorre vários pontos da cidade próximo ao rio com explicações sobre o rio e inclusive terminando numa visita à uma estação de tratamento de água e pôr fim a descida de barco pelo rio Sorocaba.

Praticamente todas as ações foram realizadas em algumas datas emblemáticas como o dia 5 de junho que é o "Dia Mundial do Meio Ambiente" e o dia 22 de março, em que é comemorado o "Dia Mundial da Água" e também o "Dia do Rio Sorocaba" instituído pela Lei Municipal nº 5.433/1997, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre a importância da recuperação do Rio Sorocaba e da preservação dos mananciais. A data também faz parte do Calendário Oficial de Datas Alusivas ao Meio Ambiente, instituído pela Lei Municipal nº 8.812/2009.

Fora dessas datas há algumas ações/programas promovidos ou pela Prefeitura de Sorocaba por meio da secretaria de meio ambiente ou pelo Serviço Autônomo de Água e Esgoto (SAAE), uma autarquia municipal. Conseguimos, por meio das reportagens, levantar alguns projetos que na maior parte ocorrem dentro das escolas: "Rio vai à escola"; "Água Viva"; "Revivágua"; "SAAE vai à escola" e o "Projeto Roda d'água".

Em relação ao discurso ecológico presente nessas ações, vale salientar que temos uma limitação na compreensão, porque dependemos única e exclusivamente das informações e da descrição que o jornalista que apurou as informações trouxe na reportagem e isso na maior parte das vezes não torna fiel o que realmente aconteceu

numa ação de educação ambiental e quais, de fato, os assuntos e a forma com que eles foram abordados. Feito essa ressalva e procurando compreender as características das ações de educação ambiental, verificamos que todas as ações de educação ambiental promovidas no/com/pelo rio Sorocaba tiveram um caráter "conformista", ou seja, seguiram as diretrizes oficiais relacionadas com a questão, sendo o porta-voz de políticas que não alteram o *status quo* econômico, político e cultural vigente.

Chegamos a essa análise porque verificamos, pelas notícias veiculadas no jornal, que os agentes responsáveis por desenvolverem e aplicarem as ações de educação ambiental no/com/pelo rio Sorocaba em Sorocaba são órgãos públicos municipais, ligados ao governo municipal, ou seja, ao poder executivo local. Dada essa característica, dificilmente outros discursos ecológicos surgiriam nas ações educativas ambientais, como o radical, por exemplo. Provavelmente teríamos outras ações com outros discursos se tivéssemos outros agentes organizados no município para promoverem a educação ambiental, como sindicatos ou organizações não-governamentais.

Algumas ações tiveram uma aproximação no discurso ecológico conservacionista, mas ao verificamos detidamente as características desse tipo de discurso e as características das ações implantadas, descartamos essa classificação, principalmente pelo fato já citado anteriormente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire (1996, p. 45) afirmava que havia "uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço". Sobre isso, segundo ele (1996, p. 44):

> Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas.

Essas potencialidades pedagógicas dos espaços escolares, dos não-escolares - aqui podemos considerar os rios e em especial o rio Sorocaba - e dos cotidianos para serem exploradas é preciso uma postura diferente dos professores que ali frequentam. Destacamos que um dos "requisitos" é que os sentidos e os alertas estejam apurados para perceber a melodia que transbordam desses espaços (Camargo; Mariguela, 2007). Consideramos outro "requisito" que é a necessidade também do professor ter a consciência de que "[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...] (Freire, 1996, p. 23), ou seja, que é no processo de ensino-aprendizagem que ambos, o professor e o estudante aprendem e ensinam mutuamente, mas para tanto, o professor precisa ter a humildade de entender que nesse processo "Ninguém é superior a ninguém" (Freire, 1996, p. 121). Portanto, como que o professor vai ouvir e aprender com o cotidiano se ele se julga superior a alguém?

Por isso, "a importância de educadores e educadoras se colocarem em pé de igualdade e saberem escutar educandos e educandas. Isso sugere que uma escuta atenta, verdadeira, exige uma disponibilidade permanente em relação ao outro" (Kohan, 2019, p. 2).

Essa postura também se faz necessária na educação ambiental, que é outro campo contemplado na pesquisa de mestrado que estamos desenvolvendo e aqui a contribuição do pensamento freiriano encontra espaço para refletirmos que/qual educação ambiental queremos para o rio Sorocaba?

Para se realizar a educação ambiental em qualquer realidade é preciso primeiramente identificar as representações das pessoas envolvidas no processo educativo (Reigota, 2017) e aqui entra a contribuição de Paulo Freire que concebia uma pedagogia voltada à participação cidadã e ao reconhecimento dos saberes étnicos e populares. Transmitir conhecimento científico sobre ecologia, por si só, não é suficiente para alterar mentalidades e comportamentos e é justamente essa prática que mais observamos ao analisar as reportagens.

Segundo Reigota (1996, p. 35), "o conteúdo mais indicado deve ser originado do levantamento da problemática ambiental vivida cotidianamente pelos alunos e que

se queira resolver. Esse levantamento pode e deve ser feito conjuntamente pelos alunos e professores".

É essencial também estimular a participação cidadã e a construção de novos conhecimentos e alternativas coletivas para o cotidiano. Para que o processo educativo seja significativo para os participantes, é essencial que ele comece a partir das experiências individuais de cada pessoa, algo defendido por Paulo Freire. Essa educação dialógica é o ponto de partida em qualquer ação visando a educação ambiental.

A Carta de Belgrado (1975) fruto do "Seminário Internacional Sobre Educação Ambiental" que ocorreu na cidade homônima, definiu seis objetivos indicativos da educação ambiental. São objetivos que provocam ou buscam provocar uma mudança no pensamento e principalmente no comportamento, visando uma ação. Neste ponto, trazemos uma referência presente no artigo "Florestan Fernandes e a Educação", de Demerval Saviani (1996) referente ao conceito de "segunda natureza", conceito este emprestado de Gramsci.

Não só a educação ambiental, quanto a educação em geral, compreendemos que a sua essência se refere ao que trouxe Gramsci e também Bordieu-Passeron com o conceito de habitus.

Segundo Saviani (1996, p. 73),

> [...] Esses conceitos foram por mim assumidos e sintetizados no conceito gramsciano de "catarse" entendido como a "assimilação superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens" buscando identificar o ponto culminante do processo educativo que se define pelo "ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Ao considerar que o ensino da sociologia e a pesquisa sociológica provocaram "o aparecimento de uma segunda natureza humana dentro de mim", Florestan está apontando para a essência da educação, isto é, um processo que visa à transformação interna dos sujeitos pela incorporação de elementos que não são dados naturalmente e nem adquiridos espontaneamente, mas que, uma vez incorporados pela mediação da ação educativa, passam a operar como se fossem naturais. Constituem, pois, um habitus, ou seja, uma disposição permanente e irreversível que passa a constituir a própria estrutura do sujeito, não lhe sendo possível agir sem que intervenham esses elementos. Trata-se, consequentemente, de uma segunda natureza construída pela educação sobre a base da primeira natureza transmitida por códigos genéticos e pela tradição espontânea.

Portanto, se aqueles que promovem a educação ambiental conseguirem atingir, pelo menos, um dos objetivos trazidos pela Carta de Belgrado, sem dúvida, vão conseguir provocar o aparecimento de uma segunda natureza dentro da pessoa que passará a incorporar os cuidados necessários não só para a conservação do planeta terra, mas também a sobrevivência da espécie humana.

A pesquisa que desenvolvemos que vai resultar numa dissertação pretende desenvolver a educação ambiental no/com/pelo rio Sorocaba, entendendo-o, como um dos lócus possíveis de atuação do professor para realizar uma educação fora dos muros da escola, na chamada educação não formal. Para Marandino (2017, p. 812),

> qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem.

Nesse processo de ensino-aprendizagem da educação ambiental, pretendemos fazer algumas andarilhagens - para utilizar um termo freiriano - pelas margens do rio Sorocaba no intuito de constatar as percepções que os participantes da pesquisa têm em relação ao rio e se as representações que eles tinham do rio se confirma ou não ao fazer uma imersão na realidade do rio. A partir disso, é que, segundo Reigota num trecho já citado, é que conseguiremos planejar e sugerir ações efetivas de educação ambiental.

Nesse ponto tendo o rio como um ambiente de aprendizagem também, lembramo-nos de outra passagem do pensamento de Paulo Freire presente no texto "Educação: o sonho possível", em que ele ao discutir o fazer do professor enquanto educador e o fazer do aluno enquanto educando, mas também educador, lança a pergunta (Freire, 1982, p. 95):

> [...] será que a prática educativa pode se dar sem se constituir numa situação de conhecimento? Será que é possível que, de um lado, o educador e, do outro, os educandos podem se encontrar numa sala, ou debaixo de uma árvore, não importa, sem que esteja em jogo algo a se conhecer? Eu acho que não é possível. Eu acho, por isso, que a educação, não importando o grau em que ela se dá, é sempre uma certa teoria do conhecimento que se põe em prática.

Portanto, não temos dúvida que até nas margens de um rio, no encontro de educadores e educandos, essa relação vai ser permeada pelo conhecimento, esse encontro constituirá uma prática educativa e numa situação de conhecimento, em nosso caso particular, uma série de conhecimentos visando atingir os objetivos da educação ambiental preconizados pela Carta de Belgrado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lutiane Queiroz de; CARVALHO, Pompeu Figueiredo de. A negação dos rios urbanos numa metrópole brasileira. *In*: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA (Egal), 12., 2009, Montevidéu, 2009. **Anais** [...]. Montevidéu, 2009. Disponível em: http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiaurbana/281.pdf. Acesso em: 17 jun. 2024.

CAMARGO, Ana Maria Facciolli de; MARIGUELA, Márcio (orgs.). Apresentação. *In:* CAMARGO, Ana Maria Facciolli de; MARIGUELA, Márcio (orgs.). **Cotidiano escolar:** emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. *In:* BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador:** vida e morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

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

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 45, e201600, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/fHZDML53D8X6xTsRzgHL8Qp/. Acesso em: 17 jun. 2024.

LATOUR, Bruno. **Onde aterrar? -** Como se orientar politicamente no antropoceno. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? Editorial. **Ciência & Educação.** Bauru, v. 23, n. 4, out./dez. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1516-731320170030001. Acesso em: 18 jun. 2024.

REIGOTA, Marcos. **A floresta e a escola**: por uma educação ambiental pós-moderna. São Paulo: Cortez, 1999.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem.** 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Florestan Fernandes e a educação. **Estudos Avançados,** v. 10, n. 26, 1996. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/CwvqDcdywntVY7dZDwmGpGf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 jun. 2024.

GT ENSINO POR COMPETÊNCIAS

REFLEXÕES SOBRE CULTURA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, COMPETÊNCIA E EDUCAÇÃO MIDIÁTICA A PARTIR DE ALVES E RONCA

Aléxia Roche
Mestra e Doutoranda em Educação pela Uniso. E-mail: alexiaroche@hotmail.com, Lattes: http://lattes.cnpq.br/2690006115416812, ORCID: 0000-0002-9105-8456

Maria Alzira de Almeida Pimenta
Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Cultura da Uniso. E-mail: alzira.pimenta@gmail.com.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5704053709365172, ORCID: 0000-0002-5775-5856.

Resumo: O presente trabalho objetivou relacionar a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel e as ideias de Fernando Azevedo, com uma pesquisa sobre educação midiática. Fez-se necessário apresentar as perspectivas dos autores, construindo uma revisão bibliográfica para estabelecer conexões entre a cultura, a educação midiática, as práticas pedagógicas e a competência midiática, em um estudo de abordagem qualitativa. Isto posto, o trabalho sugere que tanto Azevedo quanto Ausubel contribuem para a construção de uma visão educacional diferenciada na medida em que articulam elementos importantes para a educação midiática em um contexto contemporâneo marcado pela globalização, midiatização da vida e evolução tecnológica.

Palavras-chave: Fernando Azevedo; Ausubel; competência midiática; educação midiática.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido para o componente curricular de Estudos Avançados em Educação Escolar (UNISO), no curso de doutorado, com o objetivo de articular os aportes de Alves (2010) e Ronca (1994) - referentes às figuras e contribuições de Fernando Azevedo e David Ausubel - com a tese "Entre Culturas, Práticas Pedagógicas e Competência: uma análise dos cursos de licenciatura em Pedagogia à luz da Educação Midiática".

Durante o curso da disciplina, após refletir sobre o objeto de investigação e as dificuldades de se realizar pesquisas de campo no Brasil, devido à baixa adesão de participantes (realidade já enfrentada por essa pesquisadora no mestrado), o projeto de pesquisa, que antes versava sobre um curso de desenvolvimento profissional docente em educação midiática - para professores de cursos de licenciatura na região de Sorocaba - teve sua proposta modificada e transformou-se em estudo teórico.

O novo projeto da tese, parte da premissa de que a cultura, as práticas pedagógicas e a competência (geral, digital e midiática) determinam a educação midiática. A partir disso, o projeto de pesquisa da tese, ainda em desenvolvimento, consistirá em uma análise documental de projetos políticos-pedagógicos dos cursos de Pedagogia no Brasil, com o intuito de identificar a presença da educação midiática na formação inicial do professor. Os documentos serão levantados no site do MEC (Ministério da Educação), que a cada três anos realiza uma avaliação do ensino superior. O objetivo é identificar a qualidade e excelência dos cursos, através do Conceito Preliminar de Curso (CPC), um indicador da situação dos cursos de graduação no Brasil, relacionado ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Ao realizar um levantamento prévio, as melhores universidades de Pedagogia foram agrupadas por região e chegou-se ao seguinte resultado: Região Norte - nenhuma universidade; Região Nordeste - 3 universidades; Região Centro-Oeste - 5 universidades; Região Sudeste - 30 universidades; Região Sul - 10 universidades. A partir desses números, as instituições que farão parte do processo analítico serão sorteadas mediante critérios definidos posteriormente.

Ademais, os seguintes objetivos específicos serão utilizados: caracterizar as diversas manifestações culturais; conceituar os diferentes tipos de competência e verificar as diferenças e semelhanças nas abordagens da educação midiática entre as regiões brasileiras. Além da análise documental e revisão de literatura, também será realizado um estado da questão utilizando a plataforma CAFÉ. Inicialmente, a fundamentação teórica reúne as contribuições de Buckingham (2022) acerca da educação midiática; Ferrés e Piscitelli (2015) e as dimensões da competência midiática;

Jenkins (2009) sobre a cultura da convergência; Lévy (1999) e a cibercultura, e por fim, Mota (2021) em relação à definição da competência. A interpretação dos dados coletados será realizada por meio do Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989).

2 METODOLOGIA

Utilizando uma perspectiva qualitativa, este estudo adota a abordagem proposta por Minayo (2009), que reconhece a pesquisa qualitativa como um instrumento facilitador da compreensão de diversos aspectos da realidade, proporcionando a avaliação e assimilação de processos. Durante o segundo semestre de 2023, procedeu-se à leitura completa de todos os artigos disponibilizados na disciplina. Ao longo das aulas, as anotações provenientes das discussões realizadas foram registradas, bem como os fichamentos das leituras.

Em meio aos textos lidos, os aportes de Alves (2010) e Ronca (1994), relacionados, respectivamente, às figuras de Fernando Azevedo e David Ausubel tiveram maior destaque. A partir disso, a possibilidade de relacionar tais autores com a educação midiática, cibercultura, competência, prática pedagógica e formação docente teve início. Na sequência, os fichamentos elaborados para a discussão em sala de aula foram retomados, assim como as anotações realizadas anteriormente, que contribuíram para que novas sínteses e reflexões fossem construídas.

3AS CONTRIBUIÇÕES DE FERNANDO AZEVEDO A PARTIR DE ALVES (2010)

Explorando a figura de Fernando Azevedo, por meio do livro A cultura brasileira, Alves (2010) retrata que o educador era alguém que considerava as condições e desafios da educação brasileira, visto que estava ciente da desigualdade social, das limitações estruturais do sistema educacional e da diversidade cultural.

De acordo com Alves (2010), apoiando-se em Dewey e na Escola Nova, Azevedo acreditava na aprendizagem ativa e no protagonismo do estudante, ademais, compreendia que a Educação não deveria ser vista como um fenômeno isolado, mas sim como parte integrante de um amplo contexto social e cultural. Por isso, Fernando

de Azevedo destaca que seria necessário um conhecimento cultural, com uma estrutura variada que atendesse às demandas da sociedade, do desenvolvimento político, econômico e social de cada país. Esse conhecimento abrangeria tanto a ciência e a tecnologia, quanto a preparação para funções ou habilidades específicas, com o intuito de atender às necessidades do mercado de trabalho.

Essa perspectiva corrobora para enfatizar uma educação que não apenas forneça informações específicas, mas também prepare os indivíduos para enfrentar os desafios da sociedade. Em função disso, Azevedo sugere que a educação deve abranger conhecimentos específicos e uma compreensão abrangente da cultura, o que implica no desenvolvimento de uma visão integrada do mundo.

Segundo Alves (2010), nesse processo de ensino, ocorre o que ele chama de assimilação e diferenciação, evidenciadas na reorganização do ensino primário e secundário de acordo com a política educacional, em que os horizontes de aprendizado do estudante avançam ou recuam dependendo de suas características individuais e do objetivo de aprofundar e expandir essa cultura geral.

A partir das ideias de Fernando de Azevedo, discutidas por Alves (2010), é possível estabelecer algumas relações com a tese, especialmente, no que se refere à educação midiática, cultura e competência.

Ao relacionar esses aportes com a cultura contemporânea, percebe-se que as reflexões continuam pertinentes. A globalização, a evolução tecnológica e as mudanças nas estruturas sociais destacam a importância de uma educação que ultrapasse a transmissão de conhecimento.

Inspirando-se nas ideias de Dewey, Azevedo percebeu a necessidade de uma abordagem educacional que promovesse habilidades como pensamento crítico e resolução de problemas. A partir disso, é possível relacionar o desenvolvimento da competência com a necessidade da abordagem educativa proposta por Azevedo.

O termo competência é empregado em diversas áreas do conhecimento, e ao buscar responder à questão "Como o conceito de competência foi introduzido na Educação?", Mota (2021) orientou-se pelo objetivo geral de compreender a origem e

as acepções desse conceito. Para atingir tal objetivo, conduziu uma revisão bibliográfica a fim de analisar as diversas interpretações do termo e identificar suas ramificações. Os resultados da pesquisa indicaram que a base do termo remonta à Teoria do CHA (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes), fazendo referência às:

> "chaves de aprendizagem: cabeça, mãos e coração", de Johann Pestalozzi (Educação); alimentada pela "aprendizagem por experiência", de John Dewey (Educação); e consolidada pela Taxonomia dos Objetivos Educacionais, de Benjamin Bloom (Psicologia) (Mota, 2021, p. 92-93).

Ao investigar o conceito de competência na Educação, Mota (2021) realizou um estudo abrangente, fundamentando-se na Teoria do CHA, que serviu como alicerce para a compreensão do termo competência. A convergência de pensamentos entre Dewey e Azevedo destaca a importância da abordagem educacional para o desenvolvimento integral do indivíduo, indo além do acúmulo de conhecimentos, incorporando aspectos práticos e valores. Nesse contexto, o conceito de competência emerge como uma expressão integrada dessas dimensões, em concordância com a visão educacional proposta por Azevedo e ancorando-se nas raízes teóricas delineadas por Pestalozzi, Dewey e Bloom.

Ao ressaltar a importância de um vasto conhecimento cultural, que englobaria tanto a ciência e a tecnologia, quanto a preparação para funções específicas no mercado de trabalho, Azevedo também contempla uma perspectiva abrangente de educação, que pode abarcar a compreensão da mídia e da tecnologia como fatores que integram o contexto educativo.

Segundo Wang, Pereira e Andery (2016), as mídias desempenham papéis diversos na descrição de atividades comunicativas, abrangendo esferas como a publicidade, o jornalismo e o marketing. Essas práticas comunicativas divergem em termos de suporte, incluindo meios eletrônicos, digitais e impressos, e são vinculadas a várias instituições de comunicação, como editoras de revistas, emissoras de rádio e televisão, além de sites e portais online. Os autores fazem uma distinção entre as mídias tradicionais, como o jornal, o rádio e a televisão, e as novas mídias, que englobam as plataformas de redes sociais originadas na internet.

A ênfase de Azevedo na aprendizagem ativa e no protagonismo do educando pode ser vinculada à competência midiática, sintetizada como a capacidade de analisar, acessar e avaliar criticamente diferentes tipos de mídias e conteúdos, bem como dos sons, imagens e mensagens que cercam as pessoas, transformando-as em produtores conscientes e consumidores com responsabilidade (UNESCO, 1982).

Buckingham (2022) afirma que os professores podem incentivar os discentes a analisar, documentar e refletir sobre o uso da mídia, levando-os a debater abertamente como e por que utilizam as mídias, aparelhos e plataformas, indagando qual é a finalidade dessas mídias e quais são seus diferentes públicos. Por isso:

> É importante que a análise de mídia seja de fato aberta: os estudantes certamente interpretarão a mídia de diferentes maneiras e apreciarão coisas diferentes. Em vez de impor uma única interpretação correta ou de procurar impor normas de comportamento saudável, o ensino deve explorar essas diferenças, considerar suas razões e incentivar os estudantes a questioná-las (Buckingham, 2022, p. 84).

Por outro viés, o processo de socialização do indivíduo - conforme a ideia durkheimiana da transmissão da cultura - englobaria o fenômeno educacional e o ensino escolar, contemplando as interações entre a sociedade e o indivíduo, a formação da cultura e da personalidade, tornando impossível separar a técnica dos propósitos humanos, sociais e políticos defendidos pela política educacional. Além disso, esses aspectos estão diretamente ligados à qualificação dos agentes sociais encarregados de realizá-los (Alves, 2010, p. 48). Assim:

> O processo educacional, dessa forma, é visto por Fernando de Azevedo como um estreito vínculo das necessidades sociais com as aptidões ou os fatores individuais, pressupondo tanto a necessidade da sociologia, para compreender aquela, quanto da psicologia, para compreender estes, além da filosofia, para conferir um sentido à educação responsável por formar o homem, dentro do espírito científico atual e tecnológico de que necessita a sociedade moderna, sem descurar da cultura geral a ser processada e a orientar o uso que se faz da ciência e da tecnologia, respeitando as singularidades pessoais e, ao mesmo tempo, particularidades de nossa cultura (Alves, 2010, p. 49).

Em relação à cultura, como visto anteriormente, Azevedo ressalta que a educação não é um fenômeno isolado, mas parte de um contexto maior. No Brasil,

essa diversidade apresenta sua importância devido à ampla variedade de culturas presentes no país, as quais são influenciadas por sua história de colonização, mistura de raças e imigração. Azevedo propõe que a educação deve considerar as particularidades pessoais e os aspectos específicos da cultura brasileira. Essa perspectiva está de acordo com a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade cultural existente no Brasil. Candau (2012) revela que alguns estudos denunciaram o caráter padronizador e monocultural no que se denomina de cultura escolar, por isso, é necessário perceber o ambiente escolar como um espaço de diversidade multicultural, no qual as culturas se interrelacionam.

Ao encontro dessa diversidade cultural, Lemos (2008), ao abordar a cibercultura, refere-se às transformações culturais, sociais e cognitivas decorrentes do uso das tecnologias da informação e comunicação. Essa perspectiva pode ser relacionada ao contexto educacional, considerando como as novas tecnologias podem ser integradas para promover a pluralidade de culturas e ampliar as experiências de aprendizado. Incorporar as inovações tecnológicas ao ambiente educacional reflete as mudanças culturais da atualidade. Essa integração, aliada ao multiculturalismo e à competência midiática, pode contribuir para a formação de indivíduos mais conscientes, críticos e preparados para um mundo cada vez mais interconectado e diversificado.

4 AS CONTRIBUIÇÕES DE AUSUBEL A PARTIR DE RONCA (1994)

Ao refletir acerca das contribuições de David Ausubel, que se preocupava em criar uma teoria de ensino para auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas, Ronca (1994) destaca a importância dessa contribuição no contexto educacional brasileiro, no qual há uma demanda crescente por eficiência escolar, especialmente para lidar com a repetência nos primeiros anos do ensino fundamental. Com a ausência de teorias de ensino e aprendizagem, os professores recorrem à normas do folclore educacional, exemplos de seus próprios professores ou tentativas e erros. Uma teoria de aprendizagem, conforme Ausubel, deve ser baseada na construção de princípios adaptáveis a diferentes sujeitos e situações (Ronca, 1994).

O pensamento de Ausubel chegou ao Brasil na década de 70, e desde então, diversos pesquisadores exploraram diferentes aspectos de sua teoria. Ronca (1994) destaca trabalhos que abordam a localização do cognitivismo ausubeliano na psicologia, exemplos de aplicação da teoria em disciplinas como Física, Biologia, Língua Estrangeira e Português, além de estudos sobre os princípios propostos por Ausubel em relação à programação de conteúdo e a utilização de mapas conceituais.

Em sua teoria de aprendizagem, Ausubel destacou a necessidade da estrutura cognitiva do aluno. A assimilação de conteúdo pela estrutura cognitiva segue uma hierarquia em que os conceitos mais amplos se sobrepõem a conceitos mais específicos. Dessa maneira, a aprendizagem significativa, segundo Ausubel, ocorre quando novos significados são adquiridos pela relação e incorporação de símbolos, conceitos e proposições à estrutura cognitiva existente (Ronca, 1994).

O autor dialoga sobre a necessidade de os docentes compreenderem a estrutura cognitiva dos alunos e contribuírem para torná-la mais clara, estável e organizada. Ademais, Ronca (1994) salienta a importância de identificar os conceitos amplos e abrangentes em cada disciplina, priorizando aqueles com maior poder de inclusividade, com o intuito de facilitar a superação da concepção de unidades de ensino fechadas e permitindo uma abordagem coletiva na construção do conhecimento. Em síntese, Ronca (1994) disserta sobre a contribuição de Ausubel para a teoria de ensino, abordando a estrutura cognitiva, a aprendizagem significativa e a aplicação prática desses conceitos no contexto educacional brasileiro.

A partir desses aportes, algumas relações com a tese podem ser estabelecidas contemplando a educação e a competência midiática; as práticas pedagógicas; a formação inicial docente e a cultura contemporânea.

Embora Ronca (1994) não aborde diretamente a educação midiática, a teoria de Ausubel, ao destacar a importância da estrutura cognitiva na aprendizagem significativa, pode ser relacionada ao desenvolvimento da competência midiática, necessária para a compreensão crítica da informação.

Kaam (2019) defende que o desenvolvimento da competência midiática implica capacitar o indivíduo para que se torne um consumidor informado e ativo, apto a praticar o uso responsável dos meios de comunicação. Nesse sentido, em face ao progresso tecnológico em nossa sociedade, torna-se crucial promover a competência midiática.

O destaque da teoria de aprendizagem ausubeliana, ao adaptar os princípios pedagógicos a diferentes sujeitos e situações, pode ser relacionado às práticas pedagógicas que são intencionalmente estruturadas para atender às expectativas educacionais específicas exigidas por uma determinada comunidade social. Nesse contexto, elas enfrentam um dilema crucial durante sua formulação: a validade e a importância dessas práticas derivam de acordos sociais, negociações e deliberações com um grupo coletivo. Resumidamente, "as práticas pedagógicas configuram-se e evoluem através de adesão, negociação ou até mesmo imposição" (Franco, 2016, p. 541).

Ao mencionar a introdução das ideias de Ausubel no Brasil por meio de cursos de pós-graduação, Ronca (1994) abre espaço para a discussão da formação inicial de professores, capacitando-os com teorias educacionais para aperfeiçoar suas práticas.

Imbernón (2022) considera que as práticas pedagógicas são essenciais para aprimorar o sistema educacional e destaca a formação de professores como elemento central nesse cenário, percebendo-a como um investimento na qualidade da educação. Assim, os professores, devidamente capacitados, contribuem para um ambiente de ensino e aprendizagem eficiente. A influência positiva somente pode ser viabilizada por meio de uma formação sólida, capacitando os educadores a desenvolverem habilidades pedagógicas, adquirir conhecimentos atualizados e ajustar suas práticas às constantes mudanças nas necessidades dos alunos.

Em relação à aprendizagem discente, na perspectiva ausubeliana, Ronca (1994, p. 92) afirma que "para que haja aprendizagem significativa é necessário que se estabeleça

uma relação entre o conteúdo que vai ser aprendido e aquilo que o aluno já sabe". Tal afirmação contempla um conteúdo pré-existente que pode ser um conceito, uma imagem ou uma proposição e assemelha-se à visão do primeiro passo para uma pedagogia da educação midiática, conforme Buckingham (2022, p. 84): "começar com o que os estudantes já sabem [...] e com sua própria experiência direta tem mais chances de se mostrar muito mais envolvente e eficaz".

Embora Ausubel e Buckingham (2022) tenham diferentes focos em suas teorias educacionais, é possível estabelecer algumas relações entre a aprendizagem significativa de Ausubel e a educação midiática proposta por Buckingham.

Como visto anteriormente, Ausubel apresenta a importância do conhecimento prévio na aprendizagem significativa. Da mesma forma, Buckingham (2022) enfatiza que a educação midiática deve considerar as experiências e conhecimentos prévios dos alunos ao abordar a mídia. Os autores reconhecem que a conexão com a experiência prévia é fundamental para uma aprendizagem eficaz.

Ademais, Ausubel sugere a integração de novos conceitos ao conhecimento existente do aluno, enquanto Buckingham (2022) recomenda que os estudantes aprendam a analisar criticamente a mídia, integrando-a ao seu entendimento do mundo. Nesse sentido, ambos defendem uma abordagem em que novas informações se conectam ao que os discentes já sabem.

O protagonismo discente também é abordado por ambos os autores, que defendem a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. À medida que Ausubel valoriza a atuação ativa do estudante no processo de aprendizagem significativa, Buckingham (2022) argumenta que a educação midiática deve envolver os discentes ativamente, permitindo-lhes analisar, questionar e produzir mídia.

Além disso, tanto Ausubel quanto Buckingham (2022) enfatizam a importância da reflexão crítica. Ausubel destaca a necessidade de reflexão crítica na aprendizagem significativa, enquanto Buckingham acentua que a educação midiática requer pensamento crítico sobre como a mídia funciona, seus impactos e efeitos na sociedade.

Buckingham (2022) destaca a necessidade de um entendimento de como a mídia representa o mundo, sua produção e utilização, enfatizando a necessidade do pensamento crítico, especialmente ao lidar com a mídia, visto que as experiências e visões de mundo são influenciadas por ela. Dessa forma, destaca que a mídia molda nossas crenças e identidades, tornando crucial a compreensão de como ela funciona e quais são

seus impactos. A educação midiática, segundo o autor, deve abranger as relações entre leitura, produção criativa e análise contextual, adotando uma abordagem crítica que combine teoria e prática. Em síntese, Buckingham (2022) ressalta que aprender vai além do acesso à informação; envolve a interpretação e aplicação da informação para transformá-la em conhecimento. Assim, o pensamento crítico desempenha um papel crucial na análise, síntese e avaliação da informação.

A educação midiática é parte da cultura contemporânea e embora Ronca (1994) não dialogue diretamente com essa cultura, evidenciar a eficiência educacional para enfrentar desafios como a repetência nas primeiras séries do ensino fundamental reflete a necessidade de alinhar as práticas educacionais com as demandas da sociedade moderna. Essas necessidades podem ter desdobramentos a partir de Lévy (1999), que define a cibercultura como: uma transformação cultural impulsionada pela interconexão global proporcionada pela internet, promovendo a emergência da inteligência coletiva, em que a colaboração e a criação compartilhada de conhecimento são fundamentais; caracterizada pela natureza hipertextual e não-linear da informação, desafiando as formas tradicionais de comunicação; integrada à transição para uma sociedade da informação, destacando questões éticas e exigindo uma reflexão contínua sobre o impacto das tecnologias digitais na sociedade e na expressão democrática.

A preocupação de Ausubel em construir uma teoria de ensino e aprendizagem, para auxiliar os docentes em sala de aula, revela sua preocupação com a formação docente, de modo que é possível inferir que essa mesma preocupação pode ocorrer desde a formação inicial do professor, nos cursos de licenciatura, mais especificamente,

nos cursos de Pedagogia, que serão analisados na tese. Por esse motivo, a partir das reflexões de Ronca (1994), percebe-se que a utilização de mapas conceituais como recursos pedagógicos; a identificação da estrutura cognitiva dos estudantes e o planejamento educacional considerando o conhecimento prévio dos discentes podem contribuir para os processos de ensino e aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente ensaio, desenvolvido no contexto da disciplina de Estudos Avançados em Educação Escolar no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, buscou articular as contribuições de Alves (2010) e Ronca (1994) com o projeto da tese "Entre Culturas, Práticas Pedagógicas e Competência: uma análise dos cursos de licenciatura em Pedagogia à luz da Educação Midiática". Diante da necessidade de reconfigurar a proposta inicial de pesquisa devido a desafios metodológicos, o estudo assumiu uma abordagem teórica, voltando-se para a análise documental de projetos político-pedagógicos de cursos de Pedagogia no Brasil.

A compreensão da obra de Fernando Azevedo, apresentada por Alves, revelou a atualidade de suas reflexões sobre a educação brasileira, ressaltando a importância de uma visão integrada do mundo, que inclui conhecimentos específicos e uma compreensão abrangente da cultura. A relevância dessa perspectiva transcende a época vivida por Azevedo, alinhando-se com a necessidade contemporânea de uma educação que promova habilidades como o pensamento crítico, mobilização de conhecimentos e atitudes, fundamentais para o desenvolvimento da competência midiática.

Ao relacionar essas contribuições teóricas com o projeto da tese, emergem conexões entre a visão de Azevedo sobre a educação como parte de um amplo contexto social e cultural, a importância da diversidade cultural brasileira e a necessidade de integrar as novas tecnologias de informação e comunicação para promover a pluralidade de culturas no ambiente educacional.

Por fim, a contribuição de David Ausubel, abordada por Ronca, trouxe à tona a importância da estrutura cognitiva na aprendizagem significativa. A teoria ausubeliana,

e a educação midiática, proposta por Buckingham, embora distintas, compartilham princípios fundamentais, como: a importância da experiência prévia; a integração de novos conceitos; o papel ativo do aluno e a ênfase na reflexão crítica.

Finalmente, o presente ensaio aprofundou as reflexões sobre a interseção entre educação midiática e formação docente, evidenciando, a partir das contribuições de Ausubel e Fernando Azevedo, a importância de integrar conhecimentos específicos a uma visão ampla e crítica da cultura. Ao considerar a estrutura cognitiva na aprendizagem significativa e a relevância de uma educação conectada ao contexto social, o estudo reforça a necessidade de práticas que promovam a pluralidade cultural, o pensamento crítico e a inovação pedagógica. Dessa maneira, pode contribuir com subsídios teóricos para a formação de educadores em um cenário em constante transformação.

Convém ressaltar que após a escrita deste trabalho, a tese, ainda em desenvolvimento, teve sua temática modificada novamente, e passou a versar sobre práticas pedagógicas de educação midiática na formação inicial de professores, visto que a adesão de instituições para participação na pesquisa foi formalizada. Atualmente, a pesquisa está na fase de coleta de dados. Porém, este ensaio, desenvolvido no âmbito da disciplina do programa de doutorado, continua pertinente à temática investigada, e por esse motivo, poderá compor a futura tese.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. E. R. Fernando Azevedo e o esboço de uma teoria pedagógica para as condições da educação brasileira. **Educação em Revista**, Marília, v. 11, n. 1, p. 37-52, jan./jun. 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação**. O que é o conceito preliminar de curso? Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13074:o-que-e-o-conceito-preliminar-de-curso. Acesso em: 12 nov. de 2023.

BUCKINGHAM, D. **Manifesto pela educação midiática**. São Paulo: Edições Sesc, 2022.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo. v. 33, p. 235-250, 2012.

FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. **Lumina**, v. 9, n, 1, 2015. Disponível em: https://lumina.ufjf.emnuvens.com.br/lumina/article/view/436/389. Acesso em 02 de dez. 2023.

FRANCO, M. A. D. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534–551, set. 2016.

GINZBRUG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In:* MITOS, Emblemas e Sinais: morfologia e história. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2022.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

KAAM, T. **Competências midiáticas na formação de professores**: um estudo de campo em Sorocaba. 2019. Dissertação de Mestrado (em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil, 2019.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOTA, C. B. **O conceito de competência:** origem e aplicações na educação. 2021. Dissertação de Mestrado (em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil, 2021.

RONCA, A. C. C. Teorias de ensino: a contribuição de David Ausubel. **Temas psicologia,** v. 2, n. 3, p. 91-95, 1994. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300009&lng=pt&nrm=iso. ISSN 1413-389X.

UNESCO. **Grünwald declaration on media education**. Unesco, 1982. Disponível em: https://bit.ly/3ISW18d. Acesso em 22 de nov. 2023.

WANG, M. L.; PEREIRA, M. E. M.; ANDERY, M. A. Mídia, comportamento e cultura. **Perspectivas**, São Paulo v. 7, n. 2, p. 147-164, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482016000200001&lng=pt&nrm=iso.%20.Acesso em 02 dez. 2023. http://dx.doi.org/10.18761/pac.2015.024.

COMPETÊNCIAS E PROCESSOS DE CONHECIMENTO: COLABORAÇÃO E CAPACIDADE DE SÍNTESE NA APRENDIZAGEM POR PROJETOS

Marlei Rose Renzetti Tartoni
Professora da ETEC Armando Pannunzio e da Fatec Votorantim, doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais, pesquisadora do grupo NALET (Núcleo de Aprendizagem de Línguas e Ensino Tecnológico) e-mail: mrrtartoni@gmail.com.

Resumo: Este artigo versará sobre pesquisa investigativa, de cunho qualitativo, sobre a aprendizagem por projetos, e adiciona como base teórica os processos de conhecimento tomados como catalizadores do desenvolvimento de competências. Na pesquisa realizada com 3 turmas do Ensino Médio técnico e uma turma do Ensino Superior técnico, em Sorocaba e em Votorantim, respectivamente, foram elencadas situações de aprendizagem dirigidas por um projeto denominado *One slide is all you need* (Um slide é tudo de que você precisa), que tinha como objetivo desenvolver junto aos alunos suas capacidades de síntese de informações, de construção de textos multimodais e preparação de apresentações, tendo como princípio o trabalho colaborativo em grupos.

Palavras-chave: ensino médio técnico; ensino superior técnico; processos de conhecimento; competências; aprendizagem por projetos.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é o resultado de várias etapas de um trabalho divulgado durante o III Epes (Encontro de Pesquisadores em Educação Escolar da Universidade de Sorocaba), e se tornou possível devido às aplicações de práticas pedagógicas de ensino da língua inglesa com turmas do ensino médio técnico integral e ensino técnico superior, a saber, 3 (três) turmas da Etec Armando Pannunzio e 1 (uma) turma da Fatec Votorantim. Trarei experiências práticas realizadas no ano de 2024 e versarei, com a ajuda de meus registros, análises e conclusões, sobre o conceito de *design* na educação e, também, sobre o desenvolvimento de situações de aprendizagem da língua inglesa por meio de projetos. Trarei bases teóricas que sedimentam a conexão entre competências (Brasil, 2008) e processos de conhecimento (Kalantzis; Cope, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), estes últimos base da teorização sobre a aprendizagem por *design* (Kalantzis; Cope, 2010).

Para o *design* e o desenvolvimento do trabalho com os alunos, preocupei-me com a construção contextualizada de conhecimento multimodal, premissa do desenvolvimento dos multiletramentos que, por sua vez, prescinde dos processos de conhecimento. Em adição a esse ponto, ante a realidade de turmas numerosas de alunos na Etec Armando Pannunzio, tornou-se crucial a utilização de trabalho em grupos, que possibilita o desenvolvimento de competências de colaboração imprescindíveis para a vida em sociedade e atuação cidadã (Brasil, 2008), além da oportunidade de negociação e compartilhamento de habilidades, experiências e identidades no confrontamento de problemas complexos (Gee, 2005).

As experiências de que tratarei neste artigo envolveram, na Etec Armando Pannunzio, as turmas de primeiro e terceiro anos de Automação Industrial, que contavam com 40 (quarenta) e 34 (trinta e quatro) alunos, respectivamente, uma turma de segundo ano de Administração, com 37 (trinta e sete) alunos e, por fim, uma turma pequena, de apenas 6 (seis) alunos de Inglês 1, do terceiro semestre de Desenvolvimento de Software Multiplataforma, na FATEC de Votorantim. Nesse último grupo, o trabalho com o projeto foi realizado individualmente.

O convite realizado aos alunos para que se envolvessem no projeto enfatizou a constante necessidade que eles mesmos têm de preparar apresentações em *slides*, com eficiência: uma competência requisitada em seus anos escolares e, futuramente, por sua vida profissional. Assim, desenvolvemos o projeto denominado *One slide is all you need*, em português, "Um slide é tudo de que você precisa", cujas características gerais consistiam na apresentação de um tema escolhido pelos alunos em um único *slide*, com pouco texto escrito, mas várias imagens significativas, que apoiasse os alunos em apresentações que não poderiam exceder 3 (três) minutos.

Esse projeto foi inspirado em trabalhos semelhantes, denominados *thesis statements* (declarações/apresentações de tese), muito comuns em universidades americanas, que têm como objetivo desafiar mestrandos e doutorandos a explicar suas teses em apenas 3 (três) minutos, com informações escritas e imagéticas organizadas

em 1 (um) slide apenas. Trarei uma descrição mais detalhada dessa modalidade na seção em que explicitarei as etapas da pesquisa.

Finalmente, como objetivos desse trabalho com os alunos tivemos: [a] entender a relação texto escrito, imagético e falado, e os sentidos que cada um carrega/apresenta; [b] promover a reflexão sobre a importância da escrita de notas de apresentação sucintas; [c] propiciar o trabalho em grupos de alunos com diferentes habilidades e incentivar a conjunção de forças para que o trabalho refletisse eficiência e alcançasse as metas propostas e [d] incentivar a utilização de recursos tecnológicos que auxiliam na tradução e pronúncia de termos, orações e textos.

2 VIÉS TEÓRICO

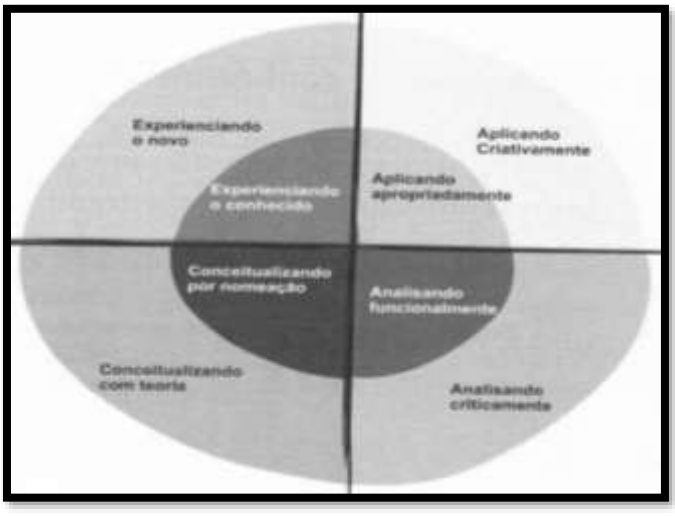
A preocupação que os profissionais de ensino e pesquisadores manifestam com relação ao que significa aprender tem gerado práticas, métodos, metodologias e teorias, cuja natureza e complexidade variam, de acordo com diferentes visões e abordagens. Os diversos atores das rotinas e procedimentos que promovem o letramento e a aprendizagem precisam lidar com materiais didáticos, pedagogias vigentes, recursos tecnológicos, disposição e quantidade de alunos em salas de aula e, ainda, crenças sobre o que é ensinar e o que é aprender.

A realidade deste século XXI sinaliza, devido especialmente ao uso das tecnologias digitais, com o reconhecimento de uma multiplicidade de diferenças significantes em contextos, padrões e sentidos, que fazem com que o ensino de letramento ultrapasse procedimentos tradicionais e precise capacitar os aprendizes a negociar os sentidos manifestados por contextos socioculturais das mais diferentes naturezas (Cope; Kalantzis, 2015). Para tanto, reconhece-se que, além da multiplicidade de contextos e domínios da atuação humana, a linguagem se reveste de significados que são expressos de maneiras múltiplas: visuais, sonoras, táteis, gestuais e espaciais (Kalantzis; Cope, 2012; Brasil, 2018). Assim, a abordagem dos multiletramentos encerra em sua teorização a premissa de que a linguagem é multimodal, ou seja, é composta de diversos modos, particularmente utilizados pelas novas mídias digitais, e, então,

aprender é permitir que processos de conhecimento se estabelecem, já que cada um deles significa uma maneira de ver, pensar, sentir, estar e ser neste mundo multiforme, movendo-se através das variações dos diversos modos e de suas sinestesias, suas semioses (Cope; Kalantzis, 2015; Brasil, 2018).

Aprender torna-se um movimento de multiletramentos e de processos de conhecimento, que são: experienciar o conhecido e o novo, conceitualizar por teorias e por nomes, analisar criticamente e funcionalmente e agir apropriadamente e criativamente. Ademais, por meio de pedagogias reflexivas, que capacitam o entendimento de atividades, tanto em sala de aula quanto fora dela, há que se pensar em oportunidades de aprendizagem cuja força "é a sobreposição dos modos de saber [e] a relação produtiva de um processo de conhecimento ao outro"[6] (Cope; Kalantzis, 2015, p.16). O que equivale a dizer que o *design* na educação remete à premissa de que a aprendizagem surge à medida que os processos de conhecimento se posicionem em combinações variadas, feitas de maneira cuidadosamente planejada (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), apresentando caráter circular e entrecruzado (Fig. 1):

Figura 1 – Os processos de conhecimento



Fonte: KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos.** Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

Ao entender a natureza da informação da atualidade, desenhar procedimentos didáticos significa convidar os aprendizes a interagir com as diversas formas de

[6] Tradução nossa: "[...] the strength of the learning is the overlay modes of knowing, the productive relation of one knowledge process to another […]" (Cope; Kalantzis, 2014, p. 16)

conhecimento, por meio do aprendizado por tarefas, organizadas a partir dos objetivos de projetos pedagógicos. Tarefas podem ser vistas como uma variedade de planos de trabalho de diferentes complexidades, que tomados por etapas ou concomitantemente, são realizados por diferentes atores possuidores de diferentes competências, e possibilitam a concepção de um produto, de um fruto de trabalho de mudança de comportamento (Oxford, 2006). A realização de tarefas, então, é organizada por meio de projetos pedagógicos significativos, nos quais os aprendizes são protagonistas das ações e apresentam diretrizes que discriminam as etapas pelas quais torna-se crucial que o aluno/aprendiz passe (Fig. 2):

Figura 2 – Diretrizes da Aprendizagem baseada em projetos

Fonte: ESTEVAN, I. **Educação e tecnologia:** aprendizagem baseada em projetos – a metodologia do futuro?. 2019. Disponível em: https://edtec2019.blogspot.com/2019/08/aprendizagem-baseada-em-projeto.html

Torna-se mister enfatizar o movimento circular de fatores como investigação a partir de decisões e escolhas dos alunos (Fig. 2), norteados por uma questão ou problema. Mendes et al. (2020) definem projeto como uma experiência humana única, carregada de "elementos e circunstâncias que facilitam a compreensão do que está sendo proposto" (p. 164). Percebe-se que a teoria dos processos de conhecimento encontra espelho nas diretrizes apresentadas pelo trabalho com projetos (Fig. 2), já que são necessárias reflexões críticas e revisões constantes, por parte dos alunos, para que, mediante aprendizagens novas e competências adquiridas, a informação conhecida, o ponto de partida de conhecimento, transforme-se em produto novo,

criativo e apropriado, possibilitando, então, a apresentação pública dos feitos e achados.

As responsabilidades quanto à eficiência dos procedimentos e à qualidade do produto, fruto de objetivos claros e definidos são compartilhadas por professores e alunos, em situações de aprendizagem por problemas. Gee (2005) também se encarrega de desenvolver a ideia de *design* na educação, por meio da estratégia de analisar as características de jogos eletrônicos e sugerir que se desenhe os processos de conhecimento seguindo-se alguns parâmetros. Um deles, que resgata o compartilhamento de ações entre professores e alunos, diz respeito ao *co-design*, que requisita que os alunos sejam ativos em sua aprendizagem, produzindo e criando as condições, estratégias e materiais, que, em última análise, fomentarão sua percepção de propriedade, já que participaram do desenho do projeto (Gee, 2005).

A BNCC do ensino médio, em seus princípios concernentes à área de Linguagens e suas Tecnologias, convida os profissionais da educação a ampliar o alcance da compreensão, da exploração, da análise e da utilização da multimodalidade, ou seja, as linguagens visuais, sonoras, verbais, corporais, gestuais, táteis. Dessa maneira, a partir de práticas que propiciem a ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria do aluno, possibilita-se, recorrentemente, a sua identificação e postura crítica quanto aos diferentes usos das linguagens, além de ser coparticipante, tendo poder no estabelecimento de relações, na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (Brasil, 2018).

Como competências, a BNCC fornece uma lista abrangente, e elas norteiam as caminhos pelos quais os professores devem trilhar, ao planejar suas aulas, estabelecendo os requisitos, os procedimentos, os recursos, a visão geral das tarefas e dos projetos. As 7 (sete) competências gerais da área de Linguagens e suas Tecnologias, divididas em tópicos que descrevem habilidades a serem observadas, traçam um panorama amplo sobre como o saber fazer (as habilidades) são coordenadas de modo a fazer com que o aluno construa conhecimento, atitude e julgamento (competências) para estabelecer seu fazer cidadão.

Para este trabalho, ressalta-se a competência de utilização da linguagem, elencada pela BNCC (2018, p. 493):

> [u]tilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. (Brasil, 2018, p. 493).

A competência de que tratamos nos direciona a desenhar tarefas e projetos cujo *design* dos processos de conhecimento abarca habilidades como participar de processos de produção, posicionar-se criticamente, debater questões, observar contextos de produção, formular propostas, mapear e criar possibilidades de atuação social, discutir princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica e criativa, dentre outras (Brasil, 2018). Essas habilidades são, indubitavelmente, desmembramentos dos processos de conhecimento e, coordenadas, cumprem seu papel na construção de competências.

Cumpre-nos, ainda, ressaltar outra competência imprescindível para que nossos alunos entendam o teor multicontextual da linguagem (Brasil, 2018, p. 494):

> [c]ompreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

A referência dessa competência às expressões identitárias e coletivas encontra eco na necessidade de pensar o trabalho colaborativo dos alunos, sabedores "das regras do jogo e de quem as joga" (Gee, 2005, p. 8). Como Gee (2005, p. 8) salienta, os alunos precisam assumir identidades e operar de acordo com um conjunto de valores, apresentando atitudes e ações, dentro do contexto, obtendo entendimento do domínio em estudo. Outro ponto também defendido por Gee (2008, p.10), e que se refere ao desenvolvimento de competências de colaboração diz respeito ao princípio dos bons jogos eletrônicos, de que aquele autor trata, denominando-o de time de funcionalidades cruzadas, afirmando que, assim como jogadores, os alunos procuram

afiliar-se uns aos outros na perseguição de seus objetivos, entendendo as especialidades e habilidades de cada um, para integrarem-se, comprometidos com o resultado do "jogo".

O fechamento desta explanação da fundação teórica selecionada para este trabalho reforça que os autores aqui citados defendem a emancipação do aluno como agente dos processos que ele precisa empreender para aprender, e, a cada projeto, esse aluno desenvolve, então, habilidades para lidar com desafios que precisam ser intrigantes, para que construa níveis mais altos de enfrentamento de situações problemas, que são as suas competências.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Como professora de todas as turmas e pesquisadora na área de aprendizagem de línguas e ensino tecnológico[7], empreendi uma pesquisa de cunho qualitativo, uma vez que observei, analisei e conduzi as atividades, de modo a propiciar o entendimento, por parte dos alunos, da necessidade da observância da qualidade dos procedimentos realizados em cada etapa. Amparada pelas premissa de uma pesquisa-ação (Norton, 2009), procurei observar questões pedagógicas através de lentes reflexivas, lançando luz às minhas próprias práticas, mas também, convidando os alunos a entenderem o contexto das aplicações dos saberes e as mudanças possíveis em suas ações de estudo, seu discernimento sobre técnicas e aprendizagem de línguas por meio de pesquisa e apresentação de conteúdo e, fundamentalmente, sobre como interagir com o conhecimento, ou seja, o que fazer para aprender e quais habilidades são efetivamente necessárias para sua atuação cidadã (Cope; Kalantzis, 2015). A seguir, descrevo as aulas e as tarefas que compuseram o projeto.

4 AS AULAS E AS TAREFAS

As atividades que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa de que trata este artigo foram realizadas entre os dias 23 de maio e 06 de julho de 2024, e seguiram os mesmos passos em todas as 4 (quatro) turmas. Ao descrever as etapas do trabalho

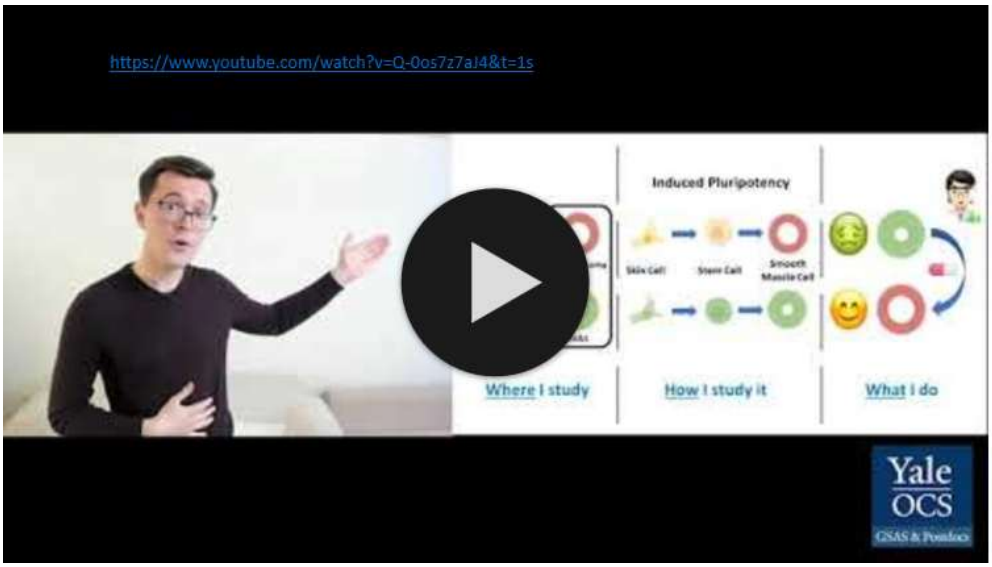
[7] Grupo Nalet, pertencente ao Cefet - Centro de Educação Tecnológica - MG.

que possibilitou a pesquisa, vou fazer referência ao *design* dos processos de conhecimento, segundo Cope e Kalantzis (2015).

EXPERIENCIANDO O CONHECIDO E O NOVO: A primeira etapa do projeto abarcou o procedimento conhecido como *brainstorming* (tempestade de ideias), cujas perguntas norteadoras relacionadas ao levantamento do que os alunos conheciam sobre apresentações em *slides*. Conceitualizamos e analisamos os tipos de *slides*, os motivos pelos quais precisamos prepará-los. Dessa forma, foi possível entender que os alunos participantes das aulas e da pesquisa precisavam modelar apresentações com slides para demonstrar seus conhecimentos e suas competências de síntese, de escrita de notas de apresentação e de composição multimodal em *slide*.

O desafio para os alunos foi lançado quando discutimos se um *slide* apenas era suficiente para sustentar uma fala de 3 (três) minutos. Assim, o próximo movimento, ainda no primeiro encontro com todas as turmas, consistindo em 2 (duas) aulas de 50 (cinquenta) minutos geminadas, foi o de mostrar aos alunos de todas as turmas 2 (dois) vídeos encontrados na internet que mostravam doutorandos explicando suas teses em 3 minutos, enfatizando que esses palestrantes foram ganhadores de concursos realizados em suas universidades. A figura 3 mostra um *print* da tela do primeiro vídeo mostrado aos alunos:

Figura 3 – Primeira apresentação Thesis Statement



Fonte: 3-MINUTE thesis competition (2021) First place winner Matthew Ellis. 3:06 minutos. Publicado por YALE Career Strategies. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Q-0os7z7aJ4&t=1s. Acesso em: 28 maio. 2024.

Após assistirem ao vídeo, os alunos foram convidados a se pronunciarem, emitindo suas opiniões sobre a estrutura da fala do palestrante. Nesse ponto, discutimos os seguintes aspectos:

EXPERIENCIANDO O NOVO, CONCEITUALIZANDO E ANALISANDO:

a) O palestrante domina a matéria (a disciplina ou o assunto) sobre o qual discursa;
b) Ele procura falar fluente e claramente, transmitindo autoconfiança;
c) Ele modula sua voz de modo a transparecer motivação e entusiasmo. Ele, realmente, parece quere comunicar suas ideias, sua pesquisa, sua tese;
d) Ele gesticula mostrando as partes do *slide* de que trata nas etapas em que dividiu sua palestra;
e) Ele faz contato visual com a câmera (ou sua audiência) a maior parte do tempo;
f) Ele escolheu poucas imagens, mas elas conseguiram ilustrar os pontos que ele traz;

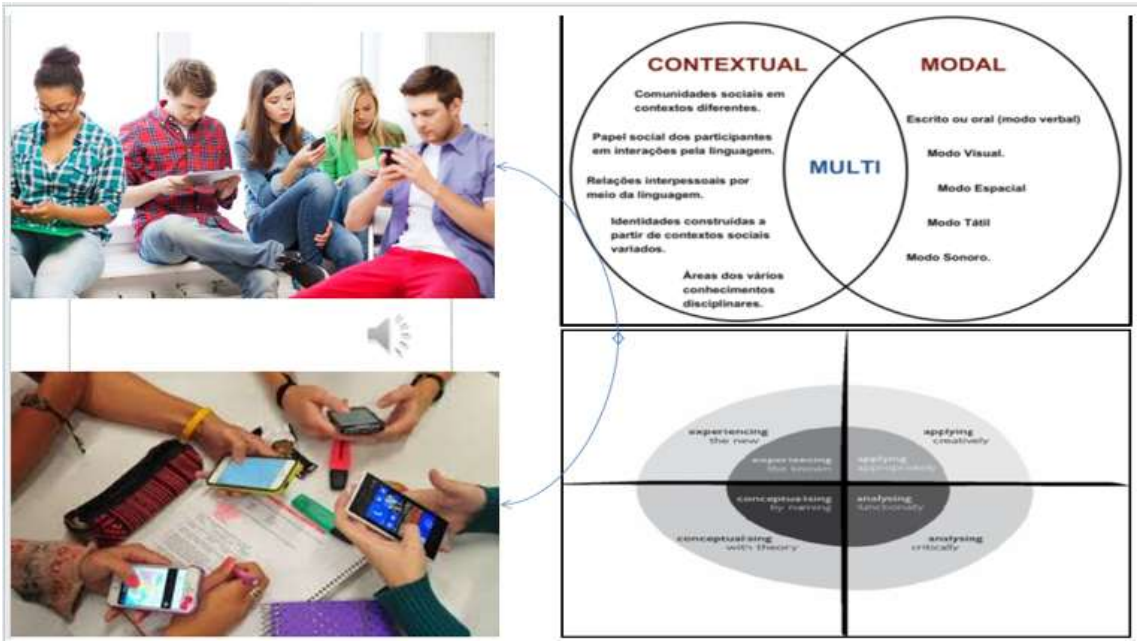
g) Há pouco texto escrito no único *slide* de sua apresentação.

Esses pontos levantados foram cruciais para o entendimento dos alunos quanto às possibilidades que esse projeto encerrava em seu escopo. Na sequência, foram apresentados mais dois *slides*, para reforço das informações: um deles (Fig. 5) mostra uma outra tese de doutorado, desta vez relacionada ao desenvolvimento de tecnologia robótica e o outro consiste em um slide preparado por mim, na posição de pesquisadora e doutora em estudos linguísticos, com informações sobre minha própria tese de doutoramento, (Fig. 4):

Figura 4 – *Thesis statement – Robotics*

Fonte: Three Minute Thesis Competition 2015 - 1st Place Sean Andrist. Publicado por UW-Madison Graduate School. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kDivUilrfJ4&ab_channel=UW-MadisonGraduateSchool. Acesso em: 28 maio 2024.

Figura 5 **–** Declaração de tese da pesquisadora



Fonte: elaborado pela autora com base em KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Australia: Cambridge University Press, 2012.

Ao mostrar meu próprio slide, e para contribuir com mais um exemplo do produto do nosso projeto, eu mesma falei, durante 3 (três) minutos sobre o material que os alunos podiam ver nas imagens. Ainda mais, ao examinarmos a figura 5, com o meu *slide* de pesquisadora, percebemos um arquivo de áudio, que foi tocado durante a aula e disponibilizado para os alunos quando, e essa é uma de nossas práticas diárias, enviei um documento em *pdf* com os conteúdos estudados e atividades que fizemos em sala, por meio do aplicativo *whatsapp*. Como rotina, os alunos acompanham comigo a aula por meio de meu conjunto de slides, mas também têm um documento que, em muitas aulas, traz as atividades que eles farão. Nesse caso, o arquivo em áudio continha minha última tentativa quando estava ensaiando para apresentar meu slide em uma aula que tive durante meu doutoramento. Assim, pude compartilhar com meus alunos a minha própria prática, garantindo a eles que, após ter feito anotações sucintas sobre o que eu iria falar e após escolher cuidadosamente as imagens que iria utilizar foi-me possível começar a treinar minha apresentação, com a utilização de um aplicativo de gravação de voz do meu próprio celular. Estavam então lançadas as bases para o projeto.

A segunda etapa foi estabelecida pelo convite aos alunos para que se reunissem em grupos e, inicialmente, discutissem o teor do conteúdo das pesquisas que

empreenderiam para preparar seu slide (um por grupo, para a Etec e um por aluno, na Fatec). Assim, todo o restante de tempo das duas aulas geminadas que correspondiam ao primeiro contato dos alunos com o projeto foi destinado ao trabalho em grupo, com a minha orientação junto aos alunos, dirimindo dúvidas, dando sugestões, interagindo, assim, pessoalmente com eles. Esse primeiro encontro aconteceu em sala de aula e os alunos fizeram uso de seus celulares, quando necessário, para pesquisar sobre algum conceito ou item que delimitasse sua escolha de tema. Os segundo e terceiro encontros, com as turmas da Etec, aconteceram na sala *maker*, que conta com 14 (quatorze) *laptops*, que foram utilizados pelos alunos. Já na Fatec, nossas aulas acontecem, normalmente, em laboratório munido de *laptops* para todos os alunos.

CONCEITUALIZANDO, ANALISANDO E APLICANDO:

Na sequência, portanto, mais 2 (duas) aulas geminadas foram utilizadas para a preparação dos slides, para o trabalho em grupo, para o treino da fala dos alunos em 3 (três) minutos. Os alunos da Etec tiveram liberdade para escolher um ou mais representantes para apresentar seus slides. Assim, houve casos em que mais de um aluno por grupo apresentou um slide. Os outros alunos participantes do grupo tiveram outras funções durante a elaboração do projeto, como [a] discutir o tema; [b] selecionar imagens; [c] dispor as imagens na sequência lógica da palestra. Dessa maneira, criou-se a sinergia a que Gee (2008) se refere como time de funcionalidades cruzadas.

APLICANDO:

Finalmente, no encontro seguinte, as duas aulas geminadas foram suficientes para as apresentações dos alunos. No total, obtivemos 25 (vinte e seis) apresentações nos grupos da Etec, e 6 (seis) apresentações na Fatec, assim divididas:

a) 9 (nove) grupos apresentaram, no 3º ano de Automação Industrial, abordando os seguintes temas: sistemas de programação de computadores, jogos digitais, comidas, música, dança e vida de influenciadores digitais;

b) 7 (sete) grupos apresentaram, no 1º ano de Automação Industrial, abordando os seguintes temas: desenhos animados, filmes, seriados, física, pneumática, cultura brasileira, personagens de jogos eletrônicos e curiosidades da língua inglesa;
c) 9 (nove) grupos apresentaram, no 2º ano de Administração, abordando os seguintes temas: seriados estrangeiros, times de futebol, vida de influenciadores digitais, esportes, dança e musicais;
d) 6 (seis) alunos da disciplina de Inglês 1, do curso de Desenvolvimento de Software Multiplataforma da Fatec, apresentaram, abordando os seguintes temas: música, jogos eletrônicos e relacionamentos.

Em todas as etapas do projeto, que, como podemos perceber a partir da explanação dos procedimentos sob a ótica dos processos de conhecimento, os alunos precisaram desenvolver competências de maneira cíclica e integrada, formando o design da sua construção de conhecimento. Durante todas as etapas do projeto, como pesquisadora e professora das turmas, estive orientando e incentivando os alunos e fornecendo feedback a todo momento. As apresentações finais contaram com minhas últimas considerações, primeiramente elogios aos pontos positivos do trabalho e, então, escolhi somente um ponto a desenvolver para cada uma delas, como, por exemplo, algo para melhorar a postura, a pronúncia específica de uma palavra, a quantidade talvez excessiva de texto escrito. No entanto, as correções foram muito pequenas e não consistiam no objetivo final da atividade, que tinha como meta o desenvolvimento de competências de apresentação de conteúdo, síntese e trabalho colaborativo.

5 ALGUMAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

Para ilustrar o tipo de *slides* de que tratamos em nosso projeto, escolhi alguns dos trabalhos que os alunos me enviaram por mensagem do aplicativo *whatsapp* e, também, forneceram-me autorização para divulgá-los durante o congresso e no corpo deste artigo. Por motivo de espaço, farei um compilado de quatro slides em cada figura:

Figura 6 **–** Compilado de 4 slides do Inglês 1 – Fatec

Fonte: Material enviado pelos alunos para a pesquisadora

Figura 7 – 1º Compilado de 4 slides dos alunos do 2º Adm - Etec

Fonte: Material enviado pelos alunos para a pesquisadora

Figura 8 **–** 2º Compilado de slides do 2º Adm.

Fonte: Material enviado pelos alunos para a pesquisadora

Figura 9 – Compilado de slides do 3º ano AI - Etec

Fonte: Material enviado pelos alunos para a pesquisadora

Os compilados disponibilizados nas figuras desta seção mostram diversos assuntos, ou seja, o que os teóricos consultados para este trabalho chamam de domínios da atuação humana pela linguagem. Em minha tese de doutorado (Tartoni, 2021) forneço dados de pesquisa também com alunos de ensino médio, os processos de construção de conhecimento a partir de diversos gêneros e conteúdos midiáticos preferidos (séries, filmes, canções, jogos) e ressalto o desenvolvimento das competências pelas práticas sociais pela linguagem, a saber, ler, escrever, ouvir e falar. Analogamente, neste projeto, as práticas sociais pela linguagem entrelaçaram-se, em transposição, de uma para a outra, para que os alunos lograssem sucesso no desenvolvimento e apresentação de seus projetos.

6 ANÁLISE DE RESULTADOS

Apesar de tratar-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, há números significativos que podem ser mencionados aqui: 111 (cento e onze) alunos, nas 3 (três) turmas da Etec produziram 25 (vinte e cinco) apresentações; na Fatec, todos os 6 (seis)

alunos apresentaram seus projetos. Em todas as apresentações os requisitos foram observados, no sentido de extensão de tempo de exposição, a quantidade de um slide apenas e temas de livre escolha dos alunos, sem que houvesse nenhuma abordagem que fosse desconfortável, desrespeitosa ou de mau gosto. Em meu diário de pesquisadora, foram recorrentes as observações sobre o respeito dos colegas da audiência, a admiração que muitos expressaram pela desenvoltura com que os colegas falaram inglês e fizeram sua apresentação e, por parte dos palestrantes, foi notória a sensação de realização, de efetividade no desenvolvimento do projeto e de segurança quanto à minha posição (e a dos colegas) de fornecedora de *feedback*.

O feedback fornecido ao alunos levou em conta 4 (três) pontos principais:

a) a pertinência e a adequação do projeto;
b) elementos linguísticos e estilísticos únicos em cada um dos projetos;
c) a postura do palestrante;
d) apenas um ponto para melhoria: uma pronúncia específica, um termo gramatical, algo que era mencionado a partir da frase "se eu fosse você, para ficar ainda melhor, eu investiria em [...]".

Assim, a análise qualitativa do projeto assinala o desenvolvimento de competências cruciais para o convívio em sociedade, mas, é importante que pensemos que se trata de valorizar a participação do aluno e ajudá-lo a gerenciar, principalmente, seus sentimentos de ansiedade e de perda de confiança em si mesmos, fatores preponderantes em alunos de ensino médio, em especial nas Etecs, que precisam lidar com uma quantidade grande de disciplinas e, ainda, trabalhos de conclusão de curso.

De fato, a confiança dos alunos se construiu mediante a visão do produto e o passo-a-passo da otimização de tempo e processos. A competência discursiva dos alunos, bem como a utilização da língua inglesa foi conferida pelo domínio contextual e do assunto que eles abordaram.

7 CONCLUSÕES

Esse projeto foi denominado *One slide is all you need* e foi criado no intuito de fornecer liberdade para que os alunos pesquisassem e apresentassem material em apenas um *slide*, trabalhando competências essenciais para ambas as suas vidas escolar e profissional. Tornou-se possível a aplicação de métodos qualitativos de acompanhamento das rotinas da sala de aula, aliados à observância da utilização intencional de recursos tecnológicos durante todo o percurso. Os resultados apresentados demonstraram a eficácia do envolvimento dos alunos com suas próprias aprendizagens, gerenciamento de tempo, desenvolvimento de foco e abertura ao *feedback* constante da professora e pesquisadora. Conclui-se que, na disciplina de língua inglesa muito espaço há para que a aprendizagem da língua propriamente dita seja ampliada na direção de desenvolvimento de competências muito mais abrangentes, por meio de tarefas e de projetos, cuja execução e apresentação sejam claras e façam sentido para os alunos em suas vidas como estudantes e como cidadãos.

Ao lograr sucesso em meios discursivos que dominam, os alunos crescem tanto no entendimento de suas competências quanto na eficiência do uso da língua, uma vez que o *design* do projeto, ancorado nos processos de conhecimento (experienciar o conhecido e o novo, conceitualizar por teorias e por nome, analisar criticamente e funcionalmente e aplicar apropriadamente e criativamente), fornece o suporte necessário para que os alunos se sintam seguros em participar.

REFERÊNCIAS

3-MINUTE thesis competition. First place winner Matthew Ellis. 3:06 minutos. Publicado por YALE Career Strategies. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Q-0os7z7aJ4&t=1s. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf

COPE, B.; KALANTZIS, M. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **A pedagogy of multiliteracies: learning by design**. Palgrave: London, 2015. p.1-36.

ESTEVAN, I. **Educação e tecnologia:** aprendizagem baseada em projeto – a metodologia do futuro? 2019. Disponível em: https://edtec2019.blogspot.com/2019/08/aprendizagem-baseada-em-projeto.html. Acesso em: 29 set. 2024.

GEE, J. Learning by design: good video games as learning machines. **E-learning,** v. 2, n. 1, 2005.

GEE, J. **Good video games and good learning**. New York: Peter Lang, 2008.

KALANTZIS, M; COPE, B. The teacher as a designer. **E-Learning and Digital Media,** v. 7, n. 2, p. 200-222, 2010.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Australia: Cambridge University Press, 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **New learning**. Disponível em: https://newlearningonline.com/. Acesso em: 29 set. 2024.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos.** Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

MENDES, M. H.; LANGHI, C.; PETEROSSI, H. G.; RUBIM, L. Conectando a aprendizagem baseada em projetos com a experiência do aluno: uma análise do pbl à luz de Dewey. **Interfaces Científicas - Educação,** v. 9, n. 1, p. 161–170, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v9n1p161-170

NORTON, L. S. **Action research in teaching and learning**: a practical guide to conducting pedagogical research in universities. New York: Routledge, 2009.

OXFORD, L. Task-based language teaching and learning: an overview. **Asian EFL Journal,** v. 8, n. 8, 2006.

TARTONI, M. **Transformando o espaço da sala de aula de língua inglesa na escola pública com o desenvolvimento de expressão oral, sob o viés da pedagogia dos multiletramentos:** uma intervenção com alunos do ensino médio em ilhas de aprendizagem. 2021. Tese (Doutorado) - Faculdade de Letras, Poslin, UFMG, 2021. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/40627

THREE Minute Thesis Competition 2015 - 1st Place Sean Andrist. Publicado por UW-Madison Graduate School. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kDivUiIrfJ4&ab_channel=UW-MadisonGraduateSchool. Acesso em: 28 maio 2024.

GT FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CURRÍCULO ACADÊMICO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Rafael Augusto Moreira da Silva
Doutorando em Educação pela Uniso. E-mail: rafael.augusto1994@hotmail.com

Rafael Ângelo Bunhi Pinto
Doutor em Educação (Uniso), Pós-doutorando no Departamento de Ciências Humanas e Educação (UFSCar-Sorocaba). Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-Uniso). E-mail: rafael.pinto@prof.uniso.br.

Resumo: As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) surgiram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996. A LDB propõe que é responsabilidade da União estabelecer, em colaboração com o Distrito Federal, estados e os municípios, competências e diretrizes para a educação básica e superior, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. No que tange aos cursos de formação de professores, as DCN também definem princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a Educação Básica, ou seja, as licenciaturas. Portanto, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o planejamento, processos de avaliação e de regulação presentes nas três últimas DCN para cursos de formação inicial de professores no Brasil, promulgadas nos anos de 2015, 2019 e 2024. A metodologia será da pesquisa qualitativa, sendo adotado os métodos da pesquisa documental e da categorização. Espera-se que os métodos de pesquisa empregados tragam subsídios para analisar as semelhanças e pontos divergentes dessas três DCN, envolvendo a forma de organização dos cursos, carga horária, tempo de integralização, princípios pedagógicos e conteúdos curriculares mínimos exigidos para a formação.

Palavras-chave: currículo acadêmico; diretrizes curriculares nacionais; formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) surgiram com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que definiu que a educação escolar deve ser desenvolvida em instituições escolares, no nível da educação básica e superior, vinculando o papel da educação escolar ao mundo laboral e à prática social. Nesse sentido, cabe ao governo federal definir, "em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum" (Brasil, 1996).

Apesar de a LDB ser promulgada em 1996, as primeiras DCN voltadas para a formação de professores só entraram em vigor com a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, introduzindo princípios gerais para a formação de currículos de licenciatura em todo o país. Após uma reflexão sobre as mudanças sociais e educacionais desde então, foram promulgadas outras DCN para formação docente pela Resolução CNE/CP n° 2, de 1º de julho de 2015, durante o governo de Dilma Rouseff. Após o golpe político de 2016, Michel Temer assume o poder e as DCN passaram por um movimento de desvalorização e detrimento das questões voltadas à diversidade de formação, o que fica mais evidenciado no governo seguinte, de Jair Bolsonaro, que, pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, estabeleceu uma nova DCN para a Formação Inicial de Professores, a qual buscava alinhar as competências necessárias à realidade contemporânea. Por fim, no atual governo progressista de Lula, pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, foram instituídas novas Diretrizes para cursos de primeira licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura.

A proposta de criação de DCN, segundo Menezes (2001), leva em conta a autonomia das escolas e suas abordagens pedagógicas, estimulando as instituições a desenvolverem seus próprios currículos. Elas podem selecionar, dentro das diversas áreas do conhecimento, os conteúdos que consideram mais adequados para formar as competências descritas nas diretrizes, o que transforma o currículo acadêmico,

segundo Moreira, Sousa e Castanha (2023), em um importante instrumento político para a formação social de indivíduos que ingressam no ensino superior, já que são estas Diretrizes que determinam o conteúdo apresentado dentro de um curso do ensino superior.

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o planejamento e os processos de avaliação e de regulação presentes nas três últimas DCN para cursos de formação inicial de professores no Brasil, promulgadas nos anos de 2015, 2019 e 2024. A metodologia será da pesquisa qualitativa, sendo adotado os métodos da pesquisa documental e da categorização. Espera-se que os métodos de pesquisa empregados tragam subsídios para analisar as semelhanças e pontos divergentes dessas três DCN, envolvendo a forma de organização dos cursos, carga horária, tempo de integralização, princípios pedagógicos e conteúdos curriculares mínimos exigidos para a formação, dentre outros aspectos.

2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA: UM CONTEXTO HISTÓRICO

Após promulgação da LDB, em 1996, iniciou-se a partir de 1997 o debate, conduzido pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) e pelo Ministério da Educação (MEC), em resposta a LDB de 96, para elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de graduação no país. Segundo Diniz-Pereira (2016), especificamente no âmbito dos cursos de licenciatura, esse processo visava uma nova cultura institucional dos cursos de formação de professores, fugindo da proposta de atender às demandas de mercado, que vinha sendo priorizado desde a expansão do ensino superior brasileiro por meio da iniciativa privada, mas sim, de preparar um tipo diferenciado de professor, capaz de atuar como transformador da escola de educação básica no Brasil, adotando uma postura interrogativa e voltada a produzir conhecimentos escolares necessários para um desenvolvimento socioeconômico dos alunos.

Após processo de audiências públicas, foi então que entrou em vigor, no final do governo de Fernando Henrique Cardoso, pela Resolução CNE/CP n° 1, de 18 de fevereiro de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que consistia em "um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica" (Brasil, 2002).

Essas DCN, segundo Scheibe e Bazzo (2016), buscavam reformular o currículo para todos os cursos de licenciatura e modalidades de ensino no país pós LDB de 1996. Isso acarretaria na substituição dos currículos mínimos que estabeleciam uma formação curricular mais rígida, resultando em uma estrutura mais flexível, aumentando a diversidade disciplinar nos currículos cursos, o qual atenderia a demanda presente no campo educacional. Apesar de iniciarem essa possibilidade de avanço na formação dos professores, Fitchter Filho, Oliveira e Coelho (2021) acenam que não foram contempladas todas as demandas das entidades e dos educadores, o que deu continuidade a essência de atender ao mercado, fazendo com que a maior parte das licenciaturas mantivessem de forma geral as estruturas curriculares já existentes, com pequenas alterações.

Eis que surge um novo ciclo político no Brasil, iniciado em 2003, com os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016). Um período marcado pelo avanço de políticas educacionais, como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), composto por 20 metas a serem batidas em uma década, a fim de consolidar um sistema educacional capaz de assegurar plenamente o direito à educação, eliminando obstáculos ao acesso e à permanência, diminuindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e a prática autônoma da cidadania (Brasil, 2014).

Em conjunto com a Meta 15, que estipulava garantir uma política de formação dos professores específica em nível superior, obtida por meio de licenciatura na área de conhecimento de atuação docente, surgiram, por meio da Resolução CNE/CP n° 2,

de 1° de julho de 2015, novas Diretrizes Curriculares Nacionais, substituindo a DCN/2002. Tais diretrizes, segundo Silva e Nunes (2020), avançaram em aspectos conceituais relacionados a formação de professores da educação escolar básica, progredindo no delineamento de atividades formativas em cursos de licenciaturas.

Porém, no final de 2015, começa ser arquitetado o que viria a se tornar o golpe da atual presidente da época, denunciada por crime de responsabilidade fiscal. Dilma sai do poder em agosto de 2016, entrando em cena o vice-presidente da época, Michel Temer, do partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Este movimento contribuiu para o início da "onda conservadora" no país, "a qual articula, em níveis diferentes, pelo menos quatro linhas de forças sociais: economicamente liberal, moralmente reguladora, securitariamente punitiva e socialmente intolerante" (Almeida, 2019, p. 185).

Tal conservadorismo permaneceu e eclodiu durante as eleições de 2018, onde o candidato de extrema-direita, Jair Messias Bolsonaro, foi eleito com 55,13% dos votos válidos, contra o candidato do Partido Trabalhista (PT), Fernando Haddad. No campo dos currículos nacionais, o governo Bolsonaro instituiu novas diretrizes curriculares na formação de professores, por meio da Resolução CNE/CP n° 2/2019, de 20 de dezembro de 2019.

Essa nova DCN "homologou uma diretriz que separa em resoluções distintas a formação inicial e a continuada, que retoma os princípios da competência e das habilidades e que propõe e enfatiza uma racionalidade técnico-instrumental" (Portelinha, 2021, p. 233), no qual, segundo o autor, revoga os avanços na formação, tanto inicial quanto continuada, além de desconsiderar toda pesquisa e discussão histórica produzida pelo meio acadêmico desde a LDB de 1996, reforçando a visão mercantilista da educação, apoiado a ofensiva neoliberal, que produz ataques às ciências e às universidades, em uma onda de individualismo e anti-intelectualismo.

Por fim, passado o governo bolsonarista, em 2022, Luiz Inácio Lula da Silva retorna ao poder no Brasil, vencendo as eleições com 50,90% dos votos válidos, o que não permitiu a reeleição de Bolsonaro. Foi instituído, assim, um governo progressista,

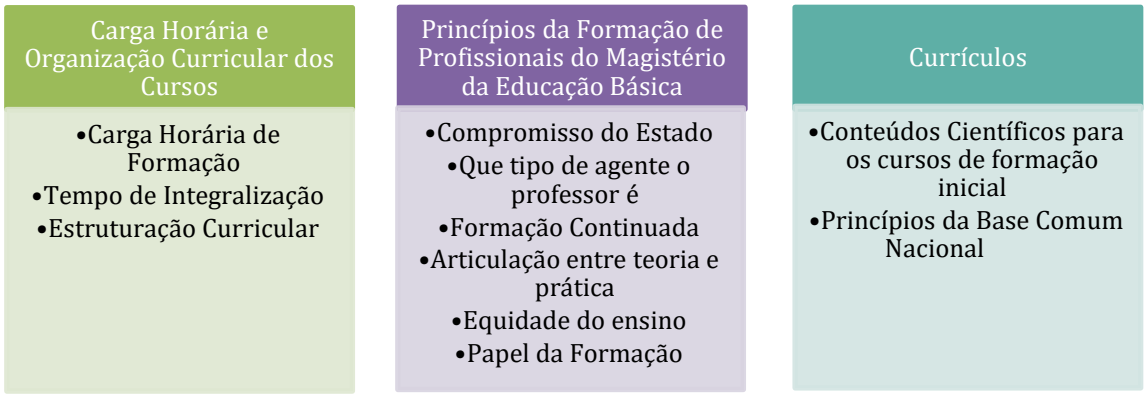
que utiliza um discurso contrário ao conservadorismo vivenciado nos quatro anos anteriores, permitindo também a retomada dos direitos humanos e a visibilidade de minorias sociais, o que respingou diretamente na proposta de definição de novas DCN, originadas pelo Parecer CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, "definindo fundamentos, princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo a serem observados nas políticas" (Brasil, 2024).

Pelo exposto, constata-se que, em quase 20 anos, foram instituídas quatro Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas para cursos de licenciatura, mostrando a complexidade existente sobre o campo da formação dos professores.

3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR: UMA ANÁLISE DAS DCN DE 2015, 2019 E 2024

Como metodologia, o trabalho elaborou uma categorização, conforme ilustra a Figura 1, com as três categorias principais, criadas a partir da leitura das três últimas diretrizes curriculares e, consequentemente, as categorias intermediárias, organizadas para analisar melhor toda a conjuntura das diretrizes.

Figura 1 – Categorias principais e categorias intermediárias da categorização



Fonte: Elaborado pelos autores.

Para começar a análise, conforme o Quadro 1, compara-se a Carga Horária e a Organização Curricular dos Cursos, divididas em três categorias intermediárias: Carga horária de formação; Tempo de Integralização; e Estruturação curricular.

Quadro 1 – Análise da Carga Horária e Organização Curricular dos Cursos

Categoria Intermediária	DCN/2015	DCN/2019	DCN/2024
Carga Horária de Formação	Mínimo de 3.200 horas	Mínimo de 3.200 horas	Mínimo de 3.200 horas
Tempo de Integralização	Mínimo de 4 anos ou 8 semestres	Não especificado	Mínimo de 4 anos ou 8 semestres
Estruturação Curricular	I - 400 horas para a prática pedagógica; II - 400 horas para estágio supervisionado; III - 2.200 horas para atividades formativas estruturadas pelo núcleo nos Grupos I e II; IV - 200 horas para outras atividades de interesse do estudante.	I - 800 horas para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos; II - 1.600 horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas; III - 400 horas para estágio supervisionado; IV - 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II.	I - 880 horas para às atividades de formação geral; II - 1.600 horas para atividades formativas estruturadas; III - 320 horas para atividades acadêmicas de extensão; IV - 400 horas para estágio curricular supervisionado

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nas DCN (Brasil, 2015, 2024).

As três diretrizes apresentam a mesma carga horária de formação, de no mínimo 3.200 horas, buscando garantir uma formação adequada aos futuros educadores, permitindo que adquiram tanto conhecimentos teóricos quanto práticos para atuarem na educação básica. No que tange ao tempo de integralização, a carga horária mínima estabelecida deve ser integralizada em no mínimo 4 anos (ou 8 semestres), nas DCN de 2015 e 2024. Já as DCN de 2019 não definem um tempo mínimo para integralização da carga horária de 3.200 horas estabelecida.

Quanto à Estruturação Curricular, ou seja, como essa carga horária é dividida em núcleos ou eixos de formação, nota-se uma diferença entre as três DCNs, tirando a permanência de 400 horas para estágio curricular supervisionado, presente em todas as DCNs. As 400 horas para a prática pedagógica são mantidas nas DCN de 2015 e 2019 e foram substituídas, na DCN de 2024, por 320 horas para atividades acadêmicas de extensão, "[...] realizadas na forma de práticas vinculadas aos componentes curriculares: envolvem a execução de ações de extensão nas instituições de Educação Básica, com orientação, acompanhamento e avaliação de um professor formador da IES" (Brasil, 2024).

Além dos estágios e das atividades práticas ou extensionistas, as Diretrizes de 2015 determinam que 2.200 horas deveriam ser dedicadas à atividades formativas estruturadas pelo núcleo I e II, ou seja, "núcleos de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional e de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos" (Fitchter Filho; Oliveira e Coelho, 2021, p. 948-949), e mais 200 horas para outras atividades de interesse dos estudantes, por meio da iniciação cientifica, à docência, da extensão e da monitoria. Já nas Diretrizes de 2019, as determinações horárias do conteúdo são mais diretas, sendo composta por 800 horas para os conhecimentos científicos educacionais e 1.600 horas para os conteúdos específicos.

Por fim, nas Diretrizes de 2024, a carga horária é dividida em 880 horas de Estudos de Formação Geral (EFG), composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que auxiliam na compreensão sobre a educação escolar, formando a base comum para todas as licenciaturas, e 1.600 horas de Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos (ACCE), composto pelos conteúdos específicos de cada área, obtendo um domínio pedagógico necessário para cada área de atuação.

Passando para a próxima categoria de análise, especificada no Quadro 2, será tratado sobre os Princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, divididos nas seguintes categorias intermediárias: Compromisso do Estado; que tipo de agente o professor é; Formação Continuada; Articulação entre teoria e prática; Equidade do ensino; e Papel da Formação.

Quadro 2 – Análise dos Princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica

Categoria Intermediária	DCN/2015	DCN/2019	DCN/2024
Compromisso do Estado	A garantia da oferta de formação de profissionais do magistério para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso público de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas, sociais e técnicas sólidas e em consonância com as diretrizes dos documentos nacionais e marcos normativos de orientação curricular específicos de cada etapa e de cada modalidade.	A formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes.	A garantia da oferta de formação de profissionais do magistério para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso público de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas, sociais e técnicas sólidas e em consonância com as diretrizes dos documentos nacionais e marcos normativos de orientação curricular específicos de cada etapa e de cada modalidade.
Equidade do ensino	A equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais.	A equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais.	A equidade no acesso e na permanência dos licenciandos nos programas e cursos de formação inicial de profissionais do magistério, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais, étnico-raciais, de gênero e de qualquer outra natureza.
Que tipo de agente o professor é	Formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.	Formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural.	Motivadores e impulsionadores de formação e transformação das identidades, sociabilidades e dos repertórios culturais dos seus estudantes e o reconhecimento desta relevância nos PPC das licenciaturas, prevendo estratégias de ampliação, e diversificação do acesso dos licenciandos às informações, vivências e experiências culturais diversificadas.
Papel da formação	Compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à	Não especificado.	Contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, laica, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade

	valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação.		e, portanto, contrária a toda forma de discriminação.
Formação Continuada	Componente essencial da profissionalização, inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica.	Deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente.	Não especificado
Articulação entre teoria e prática	Fundamentada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.	Fundamentada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes.	Fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nas DCN (Brasil, 2015, 2019, 2024).

Nota-se, quanto à questão de acesso ao curso de formação, que as três DCN garantem a equidade do ensino, visando minimizar as desigualdades sociais, regionais e locais, sendo que a DCN de 2024 traz um caráter mais específico na questão social, abordando as temáticas étnico-raciais, de gênero e de qualquer outra natureza. Além disso, quanto ao Compromisso do Estado, as três DCN têm exatamente a mesma diretriz, buscando a garantia da oferta de formação de profissionais do magistério para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, assegurando o direito à educação para todos, a fim de beneficiar qualquer pessoa à uma educação de qualidade, moldada nos conteúdos estipulados pelas diretrizes especificados.

Quanto às especificidades da profissão do professor, há diferenças na abordagem referente ao tipo de agente que o professor é. Nas DCN 2015 e 2019, o docente é um agente formativo de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais, sendo acrescentado nas DCN de 2019

a questão de "agente formativo de conhecimento". Enquanto isso, as DCN de 2024 abordam essa questão de maneira mais completa, enxergando os professores como agentes motivadores e impulsionadores de formação e transformação das identidades, sociabilidades e dos repertórios culturais dos seus estudantes, reforçando o reconhecimento destas questões nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) das licenciaturas e prevendo estratégias de ampliação e diversificação do acesso dos licenciandos às informações, vivências e experiências culturais diversificadas.

Passando pelo Papel da Formação, as DCN de 2019 não especificam nada a respeito, enquanto as DCN de 2015 e de DCN 2024 reforçam a importância da formação no engajamento de iniciativas sociais, políticas e éticas que ajudem a fortalecer uma nação soberana, democrática e justa. Essas iniciativas devem ser inclusivas e promover a emancipação de indivíduos e grupos sociais, valorizando a diversidade e se opondo a qualquer forma de discriminação.

As Diretrizes abordam também a questão da formação continuada que, segundo Gatti (2003), é o desenvolvimento profissional contínuo, que sempre está em busca de se adequar às mudanças presentes na sociedade, por meio de informações e conteúdos que trabalhem a racionalidade dos profissionais a ponto de produzirem novos conhecimentos, mudanças de posturas e formas de agir. Sendo assim, nota-se que não há nenhuma especificação sobre o tema dentro da DCN de 2024, mas as DCN de 2015 e de 2019 especificam que a formação continuada é apresentada como um modelo fundamental para a capacitação de professores, ancorado nos diversos conhecimentos e na vivência profissional. Essa abordagem deve ser incorporada à rotina da instituição de ensino e alinhada ao projeto pedagógico da escola de educação básica.

No que tange à questão da articulação entre a teoria e a prática na formação de um curso de licenciatura, as DCN de 2015 e de 2019 trabalham com a premissa de que esta articulação deve estar fundamentada nos conhecimentos científicos e didáticos, enaltecendo a indissociabilidade prevista para a formação em nível superior que, segundo Gonçalves (2016), se trata da relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão

de maneira inseparável, constituindo possibilidades de mudanças para um fortalecimento de uma prática educativa dinâmica e de qualidade. Já as DCN de 2024 trazem uma visão mais completa sobre esta articulação, além daquela já explicitada nas duas DCN anteriores, complementando que a formação também deve estar ancorada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais e pela inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica.

Por fim, para a última categoria, conforme o Quadro 3, serão analisados os Currículos, divididos em duas categorias intermediárias: Conteúdo Científico para os cursos de formação inicial; e Conteúdo em comum entre os cursos.

Quadro 3 – Análise dos Currículos

Categoria Intermediária	DCN/2015	DCN/2019	DCN/2024
Conteúdos Científicos para os cursos de formação inicial	Conteúdo da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.	Currículos e seus marcos legais; didática e seus fundamentos; Metodologias e práticas de ensino; Gestão escolar; Conhecimento de Educação especial; Avaliação escolar; Conhecimento da cultura da escola; Compreensão dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos das práticas pedagógicas; Sistema Educacional Brasileiro; Compreensão do contexto sociocultural dos estudantes.	Conteúdo da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras e Educação Especial.
Conteúdo em comum entre os cursos	Pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das	Garantir que garantindo que as competências necessárias para o ensino sejam desenvolvidas durante a formação docente, dando ênfase na formação integral, sendo as competências gerais: Engajamento na Aprendizagem, Práticas Pedagógicas, Expressão Multilíngue, Tecnologias Digitais, Formação	Concepção de educação como processo emancipatório e permanente; Reconhecimento da especificidade do trabalho docente, organizado a partir da práxis como expressão da articulação entre teoria e prática; e necessidade de assegurar a socialização profissional inicial dos

	instituições educativas da educação básica e da profissão	Permanente, Argumentação Crítica, Autoconhecimento e Saúde, Empatia e Respeito, Ação Ética e Responsável. E as competências especificas: Conhecimento profissional, Prática profissional e Engajamento profissional.	licenciandos, considerando às múltiplas realidades e contextos sociais em que estão inseridas as instituições de Educação Básica, suas diversificadas formas de organização e as características, necessidades e singularidades dos estudantes."

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nas DCN (Brasil, 2015, 2019, 2024).

A começar pela questão dos Conteúdos científicos para os cursos de formação inicial, conforme já visto no Quadro 1, as DCN de 2015 não têm uma determinação de carga horária específica para a temática, ao passo que as DCN de 2019 possuem uma dedicação de 800 horas e as DCN de 2024 exigem 880 horas. Quanto ao conteúdo presente em cada DCN, nota-se uma diferença entre as DCN de 2015 e de 2024 com a de 2019.

As DCN de 2015 e de 2024 têm um foco social com conteúdo da respectiva área de conhecimento ou conteúdos interdisciplinares, incluindo princípios e abordagens metodológicas, além de conteúdos que tratam dos fundamentos da educação. Isso abrange a formação em políticas públicas e gestão educacional, suas bases teóricas e métodos, assim como temas relacionados à direitos humanos, diversidade étnico-racial, questões de gênero e sexualidade, religião, diferentes faixas etárias, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Educação Especial. Já as DCN de 2019 têm um caráter mais de competência e termos técnicos como: currículos e seus marcos legais; didática e seus fundamentos; metodologias e práticas de ensino; gestão escolar; conhecimento de educação especial; avaliação escolar; conhecimento da cultura da escola; compreensão dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos das práticas pedagógicas; sistema educacional brasileiro; e compreensão do contexto sociocultural dos estudantes.

Esse viés técnico que a DCN de 2019 traz é reflexo de um conjunto de leis instituídas a partir do governo Temer que, segundo Ostermann e Santos (2021), deram

face a um governo neoliberal extremo e que continuou durante o governo de Bolsonaro, culminando em uma agenda educacional pautada em mercantilização, transformando a área da educação em uma área de negócios, minando o entendimento de conteúdos sociais e científicos no processo de ensino-aprendizagem. Pode-se notar essa vertente também na segunda competência intermediária analisada, que é dos Princípios da Base Comum Nacional.

Há, novamente, uma similaridade nas DCN de 2015 e de 2024, que abordam a concepção de educação como um processo emancipatório e permanente, tornando fundamental reconhecer a especificidade do trabalho dos educadores, que se organiza a partir da manifestação da conexão entre teoria e prática. Além disso, é imprescindível garantir uma socialização profissional inicial eficaz para os futuros professores, levando em conta as diversas realidades e contextos sociais das instituições de Educação Básica. Isso inclui considerar as variadas formas de organização dessas instituições, bem como as características, as necessidades e as particularidades dos alunos. Esse conteúdo presente corrobora com o pensamento freiriano de Formação Permanente que, segundo Tomelin e Rausch (2022), foge da visão de uma formação direcionada ao mercado de trabalho, propondo estratégias libertadoras, com fins emancipatórios, que garantem um acolhimento da formação de todos os sujeitos, respeitando suas singularidades, promovendo um processo de humanização.

Já nas DCN de 2019, não há um pensamento freiriano, o que já era de se esperar devido aos inúmeros ataques que o pensador sofreu durante o governo de Bolsonaro que, segundo Lima, Costa Neto e Silva (2021), não concordava com as ideias de Paulo Freire, chegando até o chamar de "energúmeno" e o culpando pelo baixo desempenho do país no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), além de corroborar com um discurso repleto de "achismo", sem embasar em uma fundamentação teórica e científica. Sendo assim, o conteúdo presente na Base Comum Nacional da DCN de 2019 se baseia em competências que julgam ser necessárias para a formação docente, dando ênfase na formação integral, sendo elas divididas em competências gerais, como: engajamento na aprendizagem, práticas pedagógicas, expressão multilíngue,

tecnologias digitais, formação permanente, argumentação crítica, autoconhecimento e saúde, empatia e respeito, ação ética e responsável e; em competências específicas, como: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, é tratada a trajetória e os conteúdos presentes nas DCN de formação de professores no Brasil, começando, brevemente, pela primeira DCN em 2002 e analisando de maneira mais abrangente as DCN seguintes, que entraram em vigor nos anos de 2015, 2019 e 2024.

As Diretrizes de 2015, que entraram em vigor durante o governo Dilma, apresentam uma maior valorização da formação de professores como um projeto social, político e ético, que consiga criar uma nação mais democrática e justa, criando um professor como agente formativo de cultura, conhecimento e reconhecimento das diferenças, sabendo reconhecer e abordar de maneira humana toda diversidade presente em sala de aula. Além disso, o aumento da carga horária mínima em relação às DCN de 2002, de 2.800 horas para 3.200 horas, com tempo de integralização mínimo de quatro anos ou oito semestres, demonstra características políticas que sinalizavam "[...] um caminho à criticidade, autonomia e novas possibilidades para os cursos de licenciatura" (Fitchter Filho, Oliveira e Coelho, 2021, p. 952).

Partindo para as DCN de 2019, nota-se que estas carregam o discurso conservador inicialmente instaurado pelo governo de Michel Temer, pós golpe de 2016, que se estendeu com o governo de Bolsonaro. Tal discurso reverberou nas diretrizes que, segundo Collier (2023), tratou de diminuir ou até eliminar os componentes curriculares relacionados à estética, intuição, liberdade, movimento e corporeidade. Nesse contexto, prioriza-se uma formação técnica, com um possível aspectos de aligeiramento na formação, dado a não definição de tempo de integralização mínimo, o que pode resultar em uma diminuição da capacidade de reflexão crítica dos alunos. Assim, estudantes de licenciatura são forçados a se submeter a uma formação de aspecto mercadológico, com precarização na qualidade

do ensino de formação para professores, retratando um retrocesso significativo para as licenciaturas.

Tendo em vista que não existe um modelo certo e único, já que, a partir de 2015, entraram em vigor três diretrizes, com suas diferenças e especificidades, o trabalho abre o diálogo sobre a análise das diretrizes curriculares na formação de professores. Portanto, apesar de ter exposto os componentes da última diretriz, que entrou em vigor por meio da Resolução CNE/CP n° 4 de 29 de maio de 2024, não se tem dados qualitativos para averiguar suas consequências, apenas que tem similaridade com as DCN de 2015 e diferenças bastante significativas no que tange às DCN de 2019. Então, cabe acompanhar sua implantação e seus resultados dentro do cenário educacional brasileiro atual, onde podem surgir novos elementos para a formação docente.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Novos estudos CEBRAP**, v. 38, p. 185-213, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/nec/a/rTCrZ3gHfM5FjHmzd48MLYN/ Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências., 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 de junho de 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192 Acesso em: 9 jun. 2024.

BRASIL. Resolução n° 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Resolução n° 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 de julho de 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o Acesso em: 9 jun. 2024.

BRASIL. Resolução n° 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf Acesso em: 9 jun. 2024.

COLLIER, Luciana Santos. Educação Física escolar pós pandemia e governo Bolsonaro: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 45, p. e20230010, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbce/a/yw68dzfPVt3C9W7BvKYTj4d/ Acesso em: 7 nov. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum**, v. 42, p. 139-160, set./dez. 2016. Disponível em: http://www.hottopos.com/notand42/10%20-%20JULIO%20DINIZ.pdf. Acesso em: 24 out. 2024.

FITCHTER FILHO, Gustavo Adolf; OLIVEIRA, Breynner Ricardo de; COELHO, Jianne Ines Fialho. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 940–956, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iEsp.1.14930. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930. Acesso em: 26 out. 2024.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 191-204, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/ZvqbCbK3qV6kNR54KvQ4Cwr/?lang=pt. Acesso em: 01 nov. 2024.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1229 Acesso em: 31 out. 2024.

LIMA, Maria Jocelma Duarte de; COSTA NETO, Francisco Alves; SILVA, Cicero Nilton Moreira da. Ataques à educação: um olhar sobre as críticas que o educador Paulo Freire vem sofrendo do atual Governo Bolsonaro. **Educação em Debate**, a. 43, n. 85, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/65602 Acesso em: 02 nov. 2024.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: https://educabrasil.com.br/dcns-diretrizes-curriculares-nacionais/. Acesso em 23 out. 2024

MOREIRA, Mateus Martins; SOUSA, Elenice de; CASTANHA, André Paulo. Contribuições de Marx-Engels, Gramsci e Althusser para o pensamento educacional contemporâneo: uma leitura possível: **Revista Cocar,** v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7008. Acesso em: 13 jun. 2024.

OSTERMANN, Fernanda; SANTOS, Flavia Rezende Valle dos. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno brasileiro de ensino de física**. Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 1381-1387, dez. 2021. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/236760/001137187.pdf?sequence=1 Acesso em: 10 out. 2024.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de pedagogia. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 216-236, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000300216&script=sci_arttext Acesso em: 28 out. 2024.

SCHEIBE, Leda.; BAZZO, Vera Lúcia. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 241-256, maio/ago. 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650549/16760. Acesso em: 19 out. 2024.

A RELAÇÃO ENTRE O *LESSON STUDY* EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E O CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTADO DA QUESTÃO

Talita Antônia da Silva Pinto
Mestranda em Educação (Uniso). talitaantonia@prof.educacao.sp.gov.br, https://orcid.org/0009-0003-6205-408X

Ana Leticia Losano
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-Uniso). ana.losano@prof.uniso.br. https://orcid.org/0000-0002-6120-4926

Resumo: Este trabalho visa apresentar o estado da questão de produções que exploram as inter-relações entre o *Lesson Study* na formação de professores de matemática e o contexto escolar. Através do estado da questão, se busca delimitar o objeto da pesquisa de mestrado da primeira autora e identificar sua relevância. Os trabalhos foram coletados na plataforma Scielo[5] e em dois dossiês temáticos sobre *Lesson Study* publicados em revistas de Educação Matemática. Foram identificados e analisados oito trabalhos para compor o estado da questão, pois todos eles abordam, as relações entre o contexto escolar e a metodologia formativa quando adotada em diversos países. A análise revelou a influência positiva do *Lesson Study* no ambiente escolar. Ao ser utilizado em duas escolas em Lisboa, Portugal, o *Lesson Study* gerou mudanças na atitude das professoras. No Brasil, diversos trabalhos adaptaram o *Lesson Study* para as realidades das escolas públicas em distintos estados. Experiências na Dinamarca também revelaram o *Lesson Study* como uma estratégia eficaz.

Palavras-chave: *lesson study;* formação de professores de matemática; desenvolvimento profissional.

1 *LESSON STUDY* NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

De acordo com Richt e Tomkelski (2023, p. 9):

> *Lesson Study* é a tradução para o inglês do termo japonês Jugyou Kenkyu. Em português, a tradução mais utilizada é estudo de aula, apresentando outras denominações, tais como pesquisa de aula ou aula- pesquisa. A tradução em espanhol é estudo de clase. O *Lesson Study* surgiu no Japão na transição do século dezenove para o século vinte e se consolidou como um dos principais processos de desenvolvimento profissional de professores naquele país, tornando-se política pública educacional a partir dos anos 1960. O *Lesson Study*, de acordo com a definição predominante na literatura internacional, caracteriza uma abordagem de desenvolvimento profissional de professores centrada em dois princípios basilares: a reflexão e a colaboração.

No Lesson Study, o foco é a aprendizagem do aluno e as aprendizagens

profissionais do professor. Esse método é desfrutado em diversos países e em diferentes níveis educacionais, graças à sua capacidade de integrar teoria e prática pedagógica, além de promover colaboração, reflexão e troca de saberes. O método envolve grupos pequenos de professores que participam de um processo formativo fundamentado em diálogos que favorecem a colaboração, a reflexão sobre a prática e a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos alunos. Essa estratégia inclui aulas demonstrativas e abertas, e foi adotada no período de transição do modelo de ensino individual para um aprendizado mais colaborativo no país de origem (Richt; Tomkelski, 2023).

As primeiras iniciativas de *Lesson Study* no Brasil tiveram início em 2008, como resultado de uma parceria entre o Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e o Ministério da Educação. O objetivo dessa colaboração era melhorar o conhecimento e as práticas pedagógicas. Formado por professores de várias instituições de ensino superior, o grupo focou no desenvolvimento profissional dos professores do ensino fundamental, com ênfase no ensino e na aprendizagem da Matemática (Richt; Tomkelski, 2023).

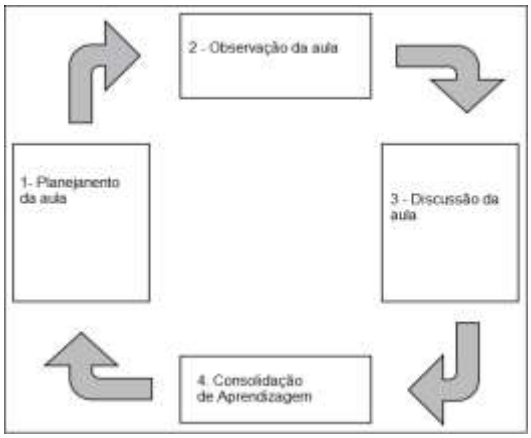
Os professores brasileiros envolvidos nesse projeto analisaram suas vivências e as contrastaram com métodos japoneses, reconhecendo a necessidade de transformações nas salas de aula. Posteriormente, o *Lesson Study* foi desenvolvido por meio de um evento coordenado pela Universidade de Tsukuba, envolvendo os estados de São Paulo e Rio de Janeiro (Richt; Tomkelski, 2023).

Essas iniciativas experimentais em instituições públicas de São Paulo e do Rio de Janeiro se difundiram por todo o Brasil, resultaram em experiências significativas relacionadas aos tópicos curriculares tratados nas aulas de investigação. Essas aulas focaram na solução de problemas e no raciocínio dedutivo, além de estimular debates sobre os aspectos observados, o que influenciou no desenvolvimento profissional de professores, tanto na formação inicial quanto na formação continuada (Richt;Tomkelski, 2023).

De acordo com Richt e Tomkelski (2023), a estrutura do *Lesson Study* é formada

por quatro momentos essenciais (Figura 1). Portanto, a primeira etapa consiste em estabelecer objetivos para a aprendizagem dos alunos com base em um tópico curricular. O planejamento da aula de investigação envolve cuidadosamente preparar a aula para atingir os objetivos definidos. Durante a aula, um professor leciona para os alunos enquanto outros observam e coletam informações por meio de notas ou gravações. Após a aula, os professores se reúnem para refletir sobre a experiência, resultando na etapa da consolidação da aprendizagem que envolve comparar os objetivos planejados com os resultados alcançados.

Figura 1- Ciclos de Lesson Study



Fonte: Richt e Tomkeski, 2023. (Tradução nossa)

2 A CONSTRUÇÃO DO ESTADO DA QUESTÃO

O processo de revisão de literatura foi produzido a partir dos artigos incluídos na plataforma Scielo[8] e em dossiês temáticos sobre o *Lesson Study*, publicados em revistas do campo da Educação Matemática.

A busca por artigos teve início na plataforma Scielo.org no dia 30 de novembro de 2023, às 20 horas e 30 minutos por artigos escritos em português ou espanhol. No total foram realizadas três buscas.

Na primeira, foram colocadas as palavras-chave "*Lesson Study*" e "Matemática", e a biblioteca mostrou dois resultados. Foi realizada a leitura dos títulos e os resumos dos artigos, sendo selecionado somente um, aquele que estava vinculado especificamente com o *Lesson Study* na formação de professores de Matemática, e descartado o outro.

Na segunda busca, foram colocadas as palavras-chave "Estudo de Aula" e "Matemática" tendo como resultado 47 trabalhos. Foi realizada a leitura dos títulos e dos resumos dos artigos, sendo selecionados cinco deles por serem aqueles que estavam vinculados especificamente com o estudo de aula na formação de professores de Matemática.

Na terceira busca, foram colocadas as palavras-chave "Estúdio de Aula" e "Matemática" e apareceram 38 resultados. Foi realizada a leitura dos títulos e dos resumos dos artigos, sendo selecionados os mesmos cinco trabalhos anteriormente selecionados. Assim, essa terceira busca não acrescentou novos artigos.

Portanto, as buscas na livraria Scielo somente possibilitaram identificar seis

[8] Scielo é um portal eletrônico cooperativo de periódicos científicos que incorpora revistas científicas publicadas em diversos países ibero-americanos e que está apoiada por variadas instituições nacionais e internacionais para o desenvolvimento científico com objetivo de uma metodologia comum para a preparação, o armazenamento, a disseminação e a avaliação da produção científica em formato eletrônico de acesso livre. https://scielo.org/

artigos que estavam especificamente relacionados com o *Lesson Study* na formação de professores de Matemática. Nesse contexto e visando ampliar o corpus documental considerado na revisão de literatura, foi decidido explorar os seguintes dossiês temáticos:

► Dossiê temático da revista Paradigma: *Lesson Study* no ensino da matemática: Contribuições da Formação Japonesa em diferentes países, publicado no volume XLIV, em maio de 2023. Esse dossiê reúne 16 artigos;

► Dossiê temático da revista Educação Matemática em Revista: Seminário Internacional de *Lesson Study* no Ensino de Matemática–2021, publicado no volume 1, número 23 em 2022. O dossiê está composto de 9 artigos.

Assim, considerando a livraria Scielo e os dois dossiês, foi possível criar um primeiro corpus documental formado por 31 artigos que tratavam especificamente do *Lesson Study* como processo de formação para professores que ensinam matemática.

O próximo passo foi ler cuidadosamente os resumos de todos esses trabalhos – e, em alguns casos, a leitura completa dos textos – para identificar aqueles que abordavam, de forma consistente, as inter-relações entre o *Lesson Study* e o contexto escolar. Ademais, foi decidido considerar somente artigos escritos em língua portuguesa. Isso resultou na seleção de oito artigos para a revisão da literatura. O Quadro 1 ilustra o processo de busca e seleção dos trabalhos.

Quadro 1 - Artigos encontrados e selecionados

Fonte	**Artigos encontrados**	**Artigos selecionados**
Plataforma *Scielo.org*	6	3
Dossiê temático *Paradigma*	16	2
Dossiê temático *Educação Matemática em Revista*	9	3
Total	31	8

Fonte: Elaborado pelas autoras

O Quadro 2 descreve os oito artigos considerados.

Quadro 2 - Artigos selecionados para revisão de literatura

Nº	Autores	Ano	Título	Dados bibliográficos
1	Adriana Richit, João Pedro da Ponte.	2019	A Colaboração Profissional em Estudos de Aula na Perspectiva de Professores Participantes.	Bolema, Rio Claro (SP), v. 33, n. 64, p. 937-962, ago. 2019
2	Adriana Richit, João Pedro da Ponte, Mauri Luís Tomkelski	2019	Estudos de aula na formação de professores de matemática do ensino médio.	Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 100, n. 254, p. 54-81, jan./abr. 2019.
3	João Pedro da Ponte, Marisa Quaresma, Joana Mata-Pereira, Mónica Baptista	2016	O Estudo de Aula como processo de desenvolvimento profissional de Professores de Matemática.	Bolema, Rio Claro (SP), v. 30, n. 56, p. 868 - 891, dez. 2016
4	Madeline Gurgel Barreto Maia, Dario Fiorentini	2023	Aprendizagem Conceitual e Didática Acerca do Sentido de Número: resultados de um *Lesson Study* em uma escola pública sobralense.	Revista Paradigma, v. XLIV, p.241 – 267, mayo. 2022.
5	Yuriko Yamamoto Baldin, Aparecida Francisco da Silva, Thiago Francisco Felix	2023	Introdução dos Princípios da *Lesson Study* no Brasil: primeiros passos e grupos de estudo.	Revista Paradigma, v.XLIV, p.131 – 158 mayo. 2022.
6	Jacob Bahn, Aluska Macedo, klauss Rasmussen, Carl Winslow	2022	*Lesson Study* em matemática: o caso da Dinamarca	Educação Matemática em Revista - RS, n. 23, v. 1, p.122 – 134, 2022.
7	Yuriko Yamamoto Baldin, Aparecida Francisco da Silva, Maria Alice Veiga Ferreira de Souza.	2022	Desafios e diversidades de iniciativas para a implementação do *Lesson Study* com foco na formação continuada de professores de matemática.	Educação Matemática em Revista - RS, n. 23, v. 1, p.149 – 159, 2022.
8	Ana Leticia Losano, Thaís de Oliveira Ferrasso, Andrey Patrik M. de Paula, Dario Fiorentini.	2022	Experiências de *Lesson Study* híbrido de uma comunidade fronteiriça de professores que ensinam matemática.	Educação Matemática em Revista - RS, n. 23, v. 1, p.175 -188, 2022.

Fonte: Elaborado pelas autoras

O processo de análise teve início com a leitura na íntegra dos oito artigos. A seguir, foi realizado o fichamento dos trabalhos, tendo em conta seus objetivos, resultados obtidos, bem como a descrição de todo processo de implementação do *Lesson Study* e as possíveis modificações no contexto escolar a partir dessa implementação. O Quadro 3 mostra a ficha utilizada para cada artigo.

Quadro 3 - Ficha individual

Ano de publicação	**Título do artigo**	**Autores**	**Nome da revista, número e volume e páginas**
Objetivo do artigo (copiar, a seguir, o objetivo do artigo. Colocar o número de página do artigo de onde ele foi copiado):			
Descrição do processo de *Lesson Study* Implementado			
País onde foi desenvolvido o estudo:			
Professores envolvidos (descrever o número de professores e o nível de ensino no qual atuam):			
Pesquisadores envolvidos (descrever quantos pesquisadores/professores da universidade participaram do ciclo):			
Instituições ou grupos envolvidos (descrever quantas escolas participaram e se participaram grupos colaborativos):			
Descrever o ciclo de *Lesson Study* (incluir citações textuais das fases e atividades incluídas no ciclo de *Lesson Study* desenvolvido na pesquisa):			
Resultados (destacar os principais resultados da pesquisa. Sempre que puder colocar citações textuais, sem se esquecer de colocar o número de página de onde foram copiados):			
O artigo menciona alguma inter-relação entre o *Lesson Study* e o contexto escolar? Se sim, detalhar qual.			
O artigo menciona alguma modificação na atuação cotidiana dos professores a partir da participação no *Lesson Study*? Se sim, qual(is)?			
O artigo menciona a necessidade de adaptar as atividades e as tarefas do *Lesson Study* para atender as demandas do contexto escolar? Se sim, qual(is)?			

Fonte: Elaborado pelas autoras

A partir de cada uma das fichas, foi elaborada uma síntese de cada artigo, enfatizando os aportes e os achados dos trabalhos relativos às inter-relações entre *Lesson Study* e o contexto escolar.

3 PRINCIPAIS DESTAQUES DA REVISÃO DE LITERATURA

Ponte *et al.* (2016) desenvolveram um artigo visando compreender as potencialidades do *Lesson Study* como processo de desenvolvimento profissional em uma escola da rede pública localizada em Lisboa (Portugal). Considerando as relações entre o *Lesson Study* e o contexto escolar, nesse caso foi a própria instituição escolar que solicitou a ajuda dos acadêmicos da universidade. Ademais, foi a diretora quem indicou as cinco professoras do 5.º e 6.º ano que iriam participar do processo formativo em colaboração com professores do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Ao iniciar o ciclo, e tendo em conta a imposição de participar em um *Lesson Study*, as professoras demonstraram um certo receio. Os autores notaram que as docentes participavam de maneira contida, deixando de compartilhar suas opiniões e dificuldades. O tempo extenso dedicado ao desenvolvimento de um único tópico e a quantidade de observadores em sala de aula também chamaram a atenção das professoras. Ponte *et al.* (2016) destacaram, ainda, que essa era a primeira vez que as docentes trabalhavam colaborativamente. Os acadêmicos da universidade planejaram cuidadosamente os encontros iniciais de maneira a criar um ambiente acolhedor.

Ao longo do ciclo, as participantes alteraram sua postura, envolveram-se no grupo, passaram a zelar as atividades desenvolvidas nas sessões de trabalho e demostraram um forte apreço pelas formadoras. Além disso, passaram a valorizar as discussões coletivas na sala de aula e obtiveram importantes aprendizagens. De acordo com Ponte *et al.* (2016, p. 886):

> tornaram-se muito mais atentas às dificuldades que os alunos têm na aprendizagem de conceitos e na resolução de problemas matemáticos, passaram a valorizar as capacidades dos alunos, reconhecendo que estes têm muitas vezes estratégias interessantes e surpreendentes.

Já o trabalho de Richit e Ponte (2019) focaliza a colaboração profissional durante o *Lesson Study*. Os autores colocam em evidência e discutem diversos aspectos da colaboração a partir da perspectiva dos professores. Participaram da pesquisa sete professores que lecionam do 1.º aos 3.º ciclos de Ensino Básico da rede pública de ensino de Lisboa (Portugal) e que tinham sido os protagonistas de uma série de ciclos

de *Lesson Study* sob a coordenação de uma equipe de investigadores do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Em relação às professoras do primeiro ciclo, os autores apontam um importante ator dentro do contexto escolar: o currículo. Explicam Richit; e Ponte (2019, p. 948) que:

> a pressão exercida pela implementação de um novo programa de Matemática em Portugal, à altura, colocou-as diante do desafio de se preparem para ensinar novos conteúdos curriculares nos níveis em que atuavam, levou-as a partilharem esta angústia no âmbito do estudo de aula, a enfrentarem os desafios advindos dessa mudança e a sentirem a necessidade de buscar esta preparação. O assumir deste objetivo comum também contribuiu para consolidar a colaboração entre as colegas do grupo, à medida que valorizavam a partilha de recursos, objetivos, experiência e o trabalho em grupo, concretizado intensa e colaborativamente para alcançar este propósito.

Assim, durante o processo de planejamento das tarefas, as professoras puderam refletir e dialogar juntas, explorando experiências inovadoras o que alavancou a produção de tarefas de melhor qualidade.

Por sua vez, a atuação cotidiana das professoras foi modificada, pois passaram a usar outros recursos de comunicação, como e-mail e celular. O grupo começou, inclusive, a compartilhar com maior frequência recursos educacionais, experiências em sala de aula, preocupações profissionais e metas relacionadas ao ensino de assuntos específicos do currículo (Richit; Ponte, 2019).

Os autores destacam que a adoção do *Lesson Study* promoveu parceria baseada na confiança e na comunicação aberta e contribuiu para fortalecer os laços entre os docentes. O trabalho em equipe foi valorizado, com a colaboração mútua entre colegas, que se apoiavam e trocavam recursos, metas e vivências, atuando de forma coesa para atingir os objetivos estabelecidos de forma conjunta. Como muito bem pontuam Richit e Ponte (2019, p. 950):

> O envolvimento, voluntário e intenso, do grupo no processo fortaleceu a comunicação entre os pares, de maneira que a cooperação que houve na realização atividades foi equilibrada e adequada aos espaços e tempos de cada um. Havia a possibilidade de complementação ou continuação das atividades desenvolvidas nas sessões do estudo de aula em outros momentos, para além das interações presenciais, assim como não havia hierarquias ou imposições.

Essas experiências foram fundamentais para fortalecer a cooperação entre

profissionais, na execução e no planejamento da aula investigativa e em outras tarefas diárias, enriquecendo a cultura profissional. Finalmente, os autores ressaltam que a colaboração entre profissionais se fortalece, quando elementos contraditórios são compartilhados e discutidos em um ambiente de apoio ao aprendizado.

Richit *et al.* (2019) exploraram os desafios e as potencialidades do *Lesson Study* para promover o desenvolvimento profissional docente. Participaram da pesquisa 17 professores de Matemática que lecionam no Ensino Médio em escolas públicas no Rio Grande do Sul (Brasil). Os docentes participaram de um ciclo de *Lesson Study*, cujas atividades foram distribuídas em 10 encontros de 3 horas cada, realizados quinzenalmente. O trabalho dos autores evidencia interessantes relações entre o processo formativo e os contextos escolares, destacando adaptações que foi necessário realizar.

A primeira dessas adaptações surgiu logo na primeira sessão e se deveu à diversidade do grupo: dele participavam professores das três séries do Ensino Médio. Por sua vez, o número de participantes era alto. Diante desse cenário, os docentes foram divididos em três grupos de acordo com a série em que desejavam desenvolver suas atividades investigativas (Richit *et al.,* 2019).

Com essa nova organização, os encontros seguintes ocorreram de maneira satisfatória. Ela facilitou a interação entre os colegas, fortaleceu os laços e estimulou debates mais intensos entre os professores de cada grupo. O tamanho reduzido beneficiou o planejamento das tarefas, permitindo que as atividades e as escolhas fossem discutidas, revisadas e aprofundadas com maior eficácia (Richit *et al.*, 2019).

Outra adaptação evidenciada pelos autores foi integrar a tecnologia na aula de investigação. No início do ciclo, dois grupos usaram, por iniciativa própria, softwares gráficos e de geometria dinâmica para explorar os conceitos envolvidos no tópico da aula. Essas ferramentas os auxiliaram a concluir as tarefas exploratórias propostas. Em seguida, os professores ressaltaram os benefícios da tecnologia, e ambos os grupos concordaram em desenvolver tarefas baseadas nessas ferramentas. Segundo relatam Richit *et al.* (2019, p. 71):

> O grupo pretendia, com essa experiência, apresentar alguma inovação em relação ao ensino da matemática sobre aquele tópico e, por isso, decidiu investir em atividades pautadas nas tecnologias. Nesse sentido, sugerimos que o grupo, a partir da situação-problema formulada, desenvolvesse duas tarefas exploratórias, ambas centradas em representações, justificações e generalizações, contudo a segunda a ser realizada a partir das representações produzidas no software GeoGebra.

Desse modo, surgiu a necessidade de uma nova adaptação: dividir a aula de investigação em duas etapas.

Com o desenrolar do ciclo foi preciso inserir mais uma adaptação: a de adotar a lecionação compartilhada.

> Diante do desconforto manifestado pelos professores em ministrar a aula na presença de todo o grupo (formadores e participantes), propomos, alternativamente, que cada uma das três aulas fosse lecionada de modo compartilhado entre a formadora e um professor de cada grupo, o que foi bem aceito pelos participantes. Assim, ao longo das sessões de planejamento, mediante um diálogo cuidadoso e contínuo, conseguimos que um professor de cada grupo se disponibilizasse a co-ministrar a referida aula. Feito esse ajuste, os participantes sugeriram que a formadora iniciasse a aula, esclarecendo os objetivos e a dinâmica das atividades, e ao final assumisse a etapa da discussão matemática sobre as resoluções apresentadas pelos alunos. O professor de cada grupo assumiu a função de dirigir as atividades, esclarecer algum aspecto sobre as tarefas exploratórias e encaminhar os diferentes momentos da aula. (Richit *et al.*, 2019, p.72).

A docência compartilhada foi benéfica ao incentivar e motivar os educadores a experimentarem novas abordagens nas aulas de pesquisa, introduzindo uma característica única em comparação com o modelo predominante no Japão e em outras nações.

Richit *et al.* (2019) concluem que, no seu contexto, o *Lesson Study* se adaptou às necessidades dos professores, principalmente no que tange à organização dos grupos, realizando três aulas de investigação, e à docência compartilhada para promover a colaboração entre formadores e professores. Os autores ainda reiteram que os professores foram incentivados a buscar modos diferenciados de trabalho (colaborativo e compartilhado) e a adotar uma prática distinta da habitualmente desenvolvida. Assim, o Lesson Study foi uma experiência formativa marcada pelo pensamento positivo coletivo e a valorização profissional de todos os envolvidos no processo.

O trabalho de Baldin, Silva e Felix (2023) aborda as origens dos estudos e dos esforços para utilizar o *Lesson Study* no Brasil. Com esse objetivo, analisam um projeto

inovador conduzido por um professor em exercício que percebeu a necessidade de uma formação mais abrangente para os professores de Matemática. Sendo assim, o *Lesson Study* surgiu como uma opção formativa eficaz, resultando na introdução deste processo formativo numa escola pública de São Paulo em 2009.

Um dos primeiros passos precisos para implementar o *Lesson Study* foi alterar o paradigma no planejamento das aulas, com investigação prévia guiada pelos princípios do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. Assim, foi necessário reconhecer a importância de observar a execução de uma aula, conforme um plano previamente estabelecido (Baldin; Silva; Felix, 2023).

Segundo os autores, o planejamento das aulas revelou-se uma tarefa mais desafiadora do que previsto, demandando colaboração, debates sobre conteúdos e materiais com a orientadora e um colega da pós-graduação. A organização das atividades foi fruto da análise do contexto e das adaptações necessárias nas aulas, evidenciando a relevância da combinação entre teoria e prática, investigação de métodos de ensino e ambiente de aprendizagem.

As atividades planejadas foram implementadas pelo professor em duas situações distintas:

> a primeira com aplicação solitária das atividades, sem que houvesse outros colaboradores observando a aula, e a segunda com a orientadora como única observadora, nos moldes do que é esperado na metodologia LS. Para contornar o problema de não ter observadores externos, pensou-se em realizar gravações em áudio captando o ambiente de sala de aula, além de fotografias que registrassem os momentos cruciais da aula planejada, além de realizar anotações de perguntas dos alunos e as intervenções feitas pelo professor [...] Vale lembrar que, à época, a filmagem via smartphone ainda era uma tecnologia não difundida, no entanto, para os dias de hoje, seria uma adaptação viável e com ótimos resultados para essa etapa (Baldin; Silva; Felix, 2023, p. 146).

Os autores ressaltam que, para que o *Lesson Study* se desenvolva adequadamente, é fundamental a presença de observadores externos durante a execução da tarefa. Visões de profissionais com conhecimento no assunto colaboram com a análise abrangente da condução da aula, das reações dos alunos, da participação na aprendizagem e em identificar detalhes que poderiam passar despercebidos pelo professor (Baldin; Silva; Felix, 2023).

Durante a etapa de Avaliação, os participantes puderam identificar aspectos da aula que poderiam ser aprimorados tais como questões de linguagem até mesmo oportunidades perdidas de intervenção. Essa etapa viabilizou ao professor revisar suas ações, identificar quais intervenções contribuíram para a aprendizagem dos alunos e promoveram efetivamente o desenvolvimento do pensamento matemático (Baldin; Silva; Felix, 2023).

O estudo de Baldin, Silva e Souza (2022) explora diversas iniciativas de utilização do *Lesson Study* em grupos de estudo localizados nos estados de São Paulo e Espírito Santo.

No estado de São Paulo, um projeto piloto em parceria com a Olimpíada Brasileira de Matemática nas Escolas Públicas semeou o terreno para criar um desses grupos de estudos. O projeto, desenvolvido entre os anos 2013 e 2014, teve como objetivo formar professores do Ensino Fundamental na resolução de problemas matemáticos através de estratégias de ensino investigativo, integrando o *Lesson Study* na formação de docentes de Matemática. O Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) e a gestão da diretoria de ensino de José Bonifácio desempenharam um papel essencial nessa iniciativa, que tinha o propósito de preparar educadores para lidar com desafios matemáticos. Em 2016, a criação do grupo de *Lesson Study* em José Bonifácio foi uma consequência direta desse projeto, com a diretoria de ensino local atuando como mediadora e facilitadora. Isso possibilitou a organização e a continuidade das reuniões planejadas, juntamente com a convocação oficial dos professores, assegurando a estabilidade do grupo (Baldin; Silva; Souza, 2023).

Os autores ressaltam que esse grupo de *Lesson Study* contribuiu significativamente com atividades de investigação sobre o conteúdo de ensino, metodologias de sala de aula, criação de sequências didáticas e de materiais de ensino. Todas essas foram atividades formativas prósperas que favoreceram o desenvolvimento profissional docente.

O segundo grupo de *Lesson Study* analisado pelos autores se localiza no Espírito Santo. O Grupo de Estudos em Formação Colaborativa (COLABORA) surgiu em 2014 e reúne professores e pesquisadores de Matemática de diversos níveis educacionais, com o intuito de aprimorar os conhecimentos em conteúdos escolares e práticas de ensino, seguindo os princípios do *Lesson Study* (Baldin; Silva; Souza, 2023).

As reuniões do grupo ocorreram semanalmente, de forma presencial ou remota, com a colaboração de diversas instituições, tanto do Brasil quanto do exterior. Os participantes eram de instituições de ensino e pesquisa capixabas e também participaram membros de outros países (Baldin; Silva; Souza, 2023). O grupo COLABORA conquistou cautelosamente seu espaço, desafiando a cultura do isolamento. Os objetivos foram alcançados de forma conjunta, com liderança compartilhada e reconhecimento das contribuições. Segundo os autores, esses foram fatores contributivos para um processo formativo de excelência.

Maia e Fiorentini (2023) exploram as aprendizagens e os conhecimentos conceituais e didáticos de três professoras que participaram de um ciclo de *Lesson Study*. As docentes lecionam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública em Sobral, Ceará. A escolha da escola foi feita pela Secretaria de Educação, visando otimizar a organização e a distribuição do grupo de pesquisadores que investigava a experiência educacional em Sobral.

A experiência formativa foi dividida em quatro fases: discussão com as professoras sobre as ideias de sentido de número na prática cotidiana delas; reflexões sobre as ações docentes desenvolvidas por elas e a proposta pela rede e análise de documentos curriculares; planejamento da aula com a exploração do sentido de número; reflexão conjunta sobre a prática e a avaliação dos conhecimentos adquiridos e progressos alcançados (Maia; Fiorentini, 2023).

Os autores enfatizam que, durante a primeira fase, as professoras demostraram resistência, por não estarem habituadas a questionamentos mais profundos. Elas reclamaram da abordagem da formadora e reconheceram a necessidade de mais formação para lidar com o tema em questão. Foi observado que que elas não questionavam os estudantes como a formadora fazia e que o trabalho delas em sala de aula não colaboraria para revelar o sentido do número (Maia; Fiorentini, 2023). Mas, com o desenvolvimento do processo formativo, as professoras começaram a enxergar as atividades com olhar muito diferente. Fortaleceram-se e compreenderam que, por meio de questionamentos e reflexões, é possível estimular mais os alunos do que do modo que faziam anteriormente. Desenvolveram, ainda, um olhar mais crítico sobre as formações que recebiam antes de participar do *Lesson Study* e concluíram , que elas não as ajudavam a aguçar o pensamento do estudante (Maia; Fiorentini, 2023).

Segundo Maia e Fiorentini (2023), o *Lesson Study* proporcionou às docentes um aprendizado didático, ao incentivar a problematização e a mudança de paradigma do ensino de Matemática, desencadeando a utilização de atividades exploratórias e investigativas. Assim, o estudo ajudou a identificar as limitações do modelo tradicional centrado em exercícios. Permitiu, inclusive, antecipar estratégias de exploração e questionamento durante a aula, além de adaptar atividade de acordo com as capacidades dos alunos (Maia; Fiorentini, 2023).

A participação no *Lesson Study* resultou na ressignificação de suas ações e vivências. Passaram a considerar, na prática, a importância e a urgência de solucionar e questionar algo que já vem pronto. Portanto, ao avaliar os conteúdos e as habilidades que são priorizados e a forma de ensiná-los, as professoras compreenderam que poderiam encontrar brechas e desenvolver estratégias para reestruturar as tarefas propostas, de acordo com seus pontos de vista (Maia; Fiorentini, 2023).

O trabalho de Losano *et al.* (2022) analisa a experiência de uma comunidade fronteiriça, o Grupo de sábado (GdS), ao desenvolver um projeto no qual se apropriaram do processo do *Lesson Study* e o articularam com as práticas que o grupo vinha desenvolvendo ao longo da sua história. Nesse projeto, o grupo foi dividido em três subgrupos, segundo o nível de ensino (anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Em relação ao grupo dos anos iniciais, nível de ensino contemplado na presente dissertação, Losano *et al.* (2022) relatam que, ao longo de cada etapa do ciclo, houve diversas aprendizagens, e as professores se enriqueceram pedagogicamente, principalmente quanto à transição de um cenário típico do paradigma tradicional para um ambiente mais exploratório e investigativo, no qual os alunos ganham mais destaque no desenvolvimento das atividades. Assim, ao implementar tarefas abertas, as professoras eram desafiadas a estar prontas para respostas imprevisíveis, incentivando a adaptação a situações inesperadas em sala de aula.

Os autores apontam diversas transformações nas práticas dos professores participantes assim como importantes aprendizagens. Fortaleceram o seu pensamento matemático e passaram a adotar abordagens mais reflexivas e abertas no ensino de Matemática, estimulando respostas dos estudantes durante o planejamento das aulas e desenvolvendo habilidades de escuta e observação. Adicionalmente,

> aprenderam a planejar de forma colaborativa suas aulas, seja através da busca, elaboração e adaptação de suas próprias atividades ou atividades disponíveis em materiais didáticos da própria BNCC [...] Aprenderam, também, a fazer uma gestão efetiva da aprendizagem em sala de aula, mediante produção e negociação de significados, e a desenvolver um conhecimento especializado para ensinar matemática, ressignificando, deste modo, a matemática escolar e seu potencial para desenvolvimento intelectual dos alunos (Losano *et al.,* 2022, p. 186).

O último trabalho considerado na revisão de literatura foi desenvolvido por Bahn e colegas e aborda experiências de *Lesson Study* no contexto dinamarquês. Naquele país, a disciplina matemática enfrentou obstáculos, como o baixo rendimento dos estudantes e as elevadas taxas de reprovação. Era necessário aprimorar a qualidade do ensino de Matemática, buscando enriquecimento por meio da interação com diferentes culturas. Sendo assim, os pesquisadores encontraram o *Lesson Study* em publicações internacionais e o consideraram uma estratégia eficaz para o ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento profissional dos docentes (Bahn *et al.,* 2022). Foi assim que, em 2008, depois de um período de estudo acerca deste processo formativo, foi desenvolvido um primeiro projeto em que professores universitários e professores de escolas do Ensino Fundamental (do 1.º ao 9.º ano) passaram a se envolver com o *Lesson Study* durante formações obrigatórias. Essa experiência, desenvolvida dentro de um município, foi orientado pelas seguintes ideias:

> i) uma imagem convincente de uma forma diferente e desejável de ensinar (PMRP) [ensino centrado na resolução de problemas], e de uma f orma de perseguir essa forma de ensinar (LS); ii) uma aproximação e uma cooperação consistente entre o município, a direção da escola e os professores; iii) um apoio contínuo de recursos para líderes e professores, abrangendo desde logística e dinheiro até conhecimento teórico, materiais para estudo e ensino e facilitação dos processos dos professores; e iv) um fornecimento contínuo de inspiração concreta na forma de aulas exemplares (vídeo e ao vivo), incluindo aulas por professores especialistas em PMRP e pares de professores novatos em PMRP, e workshops por especialistas com uma visão profunda e completa sobre PMRP e LS, compreendendo a lógica e a conexão entre ambos (Bahn *et al.,* 2022, p. 124).

Por sua vez, o projeto foi desenvolvido em quatro fases. Durante a fase 1, que teve início em 2012 e se estendeu até 2015, os professores e os funcionários municipais foram introduzidos ao PMRP e ao *Lesson Study*. Já na fase 2, que ocorreu de 2015 a 2016, o *Lesson Study* foi implementado em três escolas, com a participação de três a quatro professores em cada uma delas. Nesta fase, os participantes também participaram de uma conferência com um especialista japonês. A fase 3 se estendeu de 2016 a 2020. Com base nas experiências anteriores, duas das escolas adotaram o formato de aula aberta para reuniões profissionais. ´Também o município incentivou a realização de *Lesson Study* nas escolas. Houve, ainda, aulas abertas realizadas por professores especialistas. Finalmente, vários professores foram treinados para serem facilitadores do processo formativo. Os autores destacam que todas essas atividades foram financiadas na sua totalidade pelo município. Na fase 4, iniciada em 2020, o PMRP foi adotado oficialmente pelos participantes. Ademais, foi introduzido o conceito de escola modelo que se refere:

> ao esforço da escola em se tornar um modelo de como mudar a cultura de ensino (incluindo o desenvolvimento do ensino) para poder adotar um ensino centrado no aluno, como o PMRP. O conceito de escola modelo envolve o conceito de LS em toda a escola (Bahn *et al.,* 2022).

Nestas escolas todos os professores de uma determinada disciplina são envolvidos no *Lesson Study*, participam de observação e reflexão pós aula (Bahn *et al*, 2022). Perante todo o trabalho desenvolvido, os professores passaram a valorizar mais o pensamento do aluno e o compartilhamento das ideias entre a turma. Igualmente aprenderam a fazer um uso metódico do caderno e da lousa. Ao participarem do *Lesson Study*, os professores mais experientes puderam experimentar novas abordagens e se tornaram profissionais mais competentes (Bahn *et al,* 2022).

Os autores destacam que, devido à crise do Corona vírus, o trabalho teve que ser interrompido. Passado o período de restrições, ocorreram várias tentativas malsucedidas de obter apoio financeiro e colaboração escolar abrangendo todos os elementos necessários para dar continuidade ao projeto. Por conta desses desafios, mais adaptações com limitações e tentativas de redução dos ciclos de *Lesson Study* foram necessárias. Apesar de receberem feedback positivo e satisfatório, os pesquisadores encontraram obstáculos e estão procurando validar a continuidade de projetos (Bahn *et al,* 2022).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise desses oito artigos, foi possível identificar conexões significativas e relevantes entre o *Lesson Study* e a Cultura Escolar. A revisão da literatura aponta que a implementação do LS na prática educacional é um processo moroso e gradual. Além disso, diversas adaptações e transformações ocorrem quando é implantado em contextos distintos de sua origem e que apresentam culturas escolares variadas. A adoção do LS requer condições materiais, institucionais e curriculares adequados, assim como a transformação em uma cultura marcada pelo isolamento que é comum nas escolas públicas brasileiras.

Ao ser utilizado como processo formativo, o processo tem mostrado ser muito enriquecedor em experiências, independentemente do país ou da cultura onde é aplicado. Essa abordagem trouxe à tona discussões sobre as culturas escolares envolvidas, seja por escolha ou imposição. Os pesquisadores perceberam que, em

algumas situações, a implementação enfrentou mais dificuldades do que o esperado, com conflitos e obstáculos surgindo ao longo do caminho. Em algumas iniciativas, participaram professores de diferentes ciclos de *Lesson Study*, enquanto em outras, apenas de um ciclo. Além disso, é importante ressaltar que, mesmo dentro de um mesmo país ou estado, o Lesson Study passou por várias adaptações nas escolas devido às diversas culturas presentes, já que cada uma delas possui sua própria identidade cultural.

Ademais, possibilitou mudanças nas práticas profissionais, as quais surgiram a partir das particularidades do LS, que se fundamenta nas rotinas específicas desse processo de formação e na atuação do professor de Matemática. Incentivou o empoderamento matemático e desafiou uma cultura marcada pelo isolamento e pelo individualismo. A mudança na cultura escolar está profundamente relacionada à alteração na cultura profissional. Isso se dá quando há uma problematização e/ou ruptura com as práticas locais pré-existentes, trazendo uma reestruturação ou reformulação nas abordagens dos professores, particularmente no ambiente da sala de aula, que serve como ponto de partida desse processo. É sob essa ótica que se inicia uma mudança capaz de reverberar e ativar repercussões positivas na escola, gerando ressonâncias na cultura escolar vigente.

REFERÊNCIAS

BALDIN,Y. Y.; SILVA, A. F.; FELIX, T. F. Introdução dos Princípios da Lesson Study no Brasil: primeiros passos e grupos de estudo. **Paradigma**, Maracay, v. XLIV, p. 131-158, maio 2023.

BALDIN, Y. Y.; SILVA, A. F.; SOUZA, M. A. V. F. Desafios e diversidades de iniciativas para a implementação do Lesson Study com foco na formação continuada de professores de matemática. **Educação Matemática em Revista,** v. 1, n. 23, p. 149-159, 2023.

BAHN, J.; MACEDO, A.; RASMUSSEN, K.; WINSLOW, C. Lesson study em matemática: o caso da Dinamarca. **Educação Matemática em Revista,** v. 1, n. 23, p. 122-134, 2023.

LOSANO, A.L.; FERRASSO, T. O.; PAULA, A. P. M.; FIORENTINI, D. Experiências de Lesson Study híbrido de uma comunidade fronteiriça de professores que ensinam matemática. **Educação Matemática em Revista,** v. 1, n. 23, p. 175-188, 2023.

MAIA, M. G. B; FIORENTINI, D. Aprendizagem Conceitual e Didática Acerca do Sentido de Número: resultados de um *lesson study* em uma escola pública sobralense. **Paradigma**, Maracay, v. XLIV, p. 241-276, maio 2023.

RICHIT, A. ; PONTE, J.P. A Colaboração Profissional em Estudos de Aula na Perspectiva de Professores Participantes. **Bolema**, Rio Claro, v. 33, n. 64, p. 937- 962, ago. 2019.

RICHIT, A.; PONTE, J.P.; TOMKELSKI, M. L. Estudos de aula na formação de professores de matemática do ensino médio. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 54-81, jan./abr. 2019.

RICHIT, A.; TOMKELSKI, M. L. ***Lesson Study* em matemática.** Curitica: CRV, 2023.

PONTE, J.P.; QUARESMA, M.; PEREIRA, J. M.; BAPTISTA, M. O estudo de aula como processo de desenvolvimento profissional de professores de matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 30, n. 56, p. 868 - 891, dez. 2016.

INTEGRAÇÃO DOS SABERES DOCENTES: UMA ANÁLISE DO PLANO DE ORIENTAÇÃO PARA A OFERTA NO SENAC-SP 9

Luís Cláudio de Oliveira
Mestrando em Educação (Uniso). lco-oliveira@uol.com.br

Edison Trombeta de Oliveira
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-Uniso).
Líder do Grupo de Pesquisa TEIA – Tecnologias, Escola, Inovação e Aprendizagem.
edison.trombeta@prof.uniso.br

Resumo: O Plano de Orientação para a Oferta: Habilitação Profissional Técnica em Administração orienta técnicos e docentes nas práticas pedagógicas para que desenvolvam as competências do curso técnico em Administração. Enfatiza a mediação pedagógica flexível, permite ajustes no ensino conforme as necessidades dos estudantes. O estudo analisa as concepções de saberes docentes com base nas teorias de identidade profissional docente e formação docente e identifica quatro saberes: disciplinar, curricular, da formação e da experiência docente. Conclui-se, que o Plano de Orientação para a Oferta: Habilitação Profissional Técnica em Administração alinha-se às teorias propostas pelos autores ao valorizar os diferentes saberes docentes e promover um ambiente de ensino que integra teoria e prática. Ao respeitar a autonomia dos docentes e focar no desenvolvimento contínuo, voltado para a construção de competências profissionais.

Palavras-chave: saberes docentes; prática pedagógica; formação de professores; plano de orientação; SENAC-SP.

1 INTRODUÇÃO

O Plano de Orientação para Oferta do SENAC-SP objetiva proporcionar diretrizes pedagógicas que subsidiem técnicos e docentes na construção de práticas educacionais que possibilitem desenvolver as competências esperadas no Perfil Profissional de Conclusão dos cursos oferecidos pela instituição. Esse documento enfatiza a importância de uma mediação pedagógica flexível, na qual o docente possui autonomia para realizar adaptações nas abordagens de ensino, respeitando as características individuais de cada estudante.

Conforme descrito no Plano de Orientação:

> No SENAC-SP, o Plano de Orientação para a Oferta é um documento norteador, que oferece aos técnicos e docentes das Unidades Escolares um conjunto de sugestões orientadas a auxiliá-los na elaboração de uma prática pedagógica voltada à construção de processos de ensino-aprendizagem capazes de viabilizar o desenvolvimento das competências previstas no Perfil Profissional de Conclusão, de maneira alinhada com a Proposta Pedagógica e com o Regimento das Unidades Escolares, do SENAC-SP. (Plano de Orientação para a Oferta: Habilitação Profissional Técnica em Administração, 2021, p. 5).

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar como os saberes docentes, orientados pelas teorias de Imbernón (2022), Tardif (2014) e Nóvoa (1992, 1995), que estão presentes no Plano de Orientação para Oferta do curso de Habilitação Profissional Técnica em Administração do SENAC-SP. Como objetivos específicos, busca-se identificar os saberes docentes nas categorias disciplinar, curricular, de formação e de experiência descritos no Plano de Orientação para Oferta do SENAC-SP referente ao curso técnico em Administração; analisar o alinhamento do Plano de Orientação do SENAC-SP com os objetivos de competências profissionais previstos no perfil profissional de conclusão do curso técnico em Administração.

Segundo o Plano de Orientação:

> Por ter como premissa o respeito aos saberes e às competências dos docentes atuantes no processo educacional, partindo da convicção de que é fundamental que cada docente atue de acordo com seu estilo, sua experiência e seus conhecimentos, considerando a singularidade de cada grupo de alunos e a necessidade de uma mediação pedagógica que responda a essas particularidades. (Plano de Orientação para a Oferta: Habilitação Profissional Técnica em Administração, 2021, p. 5).

Além disso, o Plano de Orientação para Oferta do SENAC-SP ressalta a importância da aprendizagem significativa, na qual os estudantes são incentivados a construir seus conhecimentos a partir da interação com o conteúdo e com suas próprias vivências. Esse processo é mediado pelo docente, que deve atuar como facilitador do aprendizado, utilizando metodologias ativas que estimulem a reflexão, a experimentação e a resolução de problemas práticos do contexto profissional. Assim, busca-se desenvolver a autonomia dos estudantes e prepará-los para os desafios do mercado de trabalho.

Outro aspecto fundamental abordado no documento é a importância da atualização dos docentes em relação às novas demandas educacionais e em relação ao mundo do trabalho. O SENAC-SP reconhece que a formação continuada dos docentes é essencial para aprimorar suas práticas pedagógicas e atender às necessidades dos estudantes. Nesse sentido, o Plano de Orientação enfatiza a importância da participação dos docentes em programas de capacitação e , cursos que contribuam para a ampliação de seus saberes e da prática docente.

Para finalizar, o documento reforça a relevância da avaliação formativa como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação deve ser utilizada não apenas como um instrumento de mensuração do desempenho dos estudantes, mas também como uma ferramenta de acompanhamento e ajuste das estratégias pedagógicas. Ao adotar uma abordagem avaliativa contínua e reflexiva, os docentes poderão identificar dificuldades, propor revisões para que os estudantes alcancem os objetivos de aprendizagem da melhor maneira, consolidando as competências exigidas no Perfil Profissional de Conclusão.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

No contexto do Plano de Orientação para Oferta: Habilitação Profissional Técnica em Administração do SENAC-SP, conectada aos saberes propostos por Tardif (2014), que destaca que esses saberes são construídos ao longo da formação e da experiência profissional e englobam conhecimentos disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais. Já Imbernón (2022) reforça que tais saberes possibilitam ao docente uma mediação significativa, permiti ajustes às especificidades do contexto educacional e às necessidades dos estudantes. Ambos os autores enfatizam que a formação contínua é essencial para o desenvolvimento profissional, pois promove reflexões que facilitam a adaptação e a inovação nas práticas educativas.

A investigação baseia-se em uma análise documental exploratória, fundamentada nas categorias de saberes docentes propostas por autores como Imbernón (2022), Tardif (2014) e Nóvoa (1992, 1995). O plano valoriza quatro tipos

principais de saberes docentes: o saber disciplinar, o curricular, o da formação de professores e o saber da experiência, que serão expostos ao longo do texto. A análise documental, portanto, configura-se como uma metodologia relevante para entender como o SENAC-SP organiza diretrizes pedagógicas que orientam as práticas docentes e as alinham com o perfil profissional dos estudantes.

O saber disciplinar refere-se ao domínio do conteúdo específico que o docente deve possuir para ensinar determinada área do conhecimento. No contexto da Habilitação Profissional Técnica em Administração, isso envolve conhecimentos aprofundados sobre gestão, finanças, marketing e outras disciplinas correlatas.

Já o saber curricular diz respeito à compreensão e aplicação do currículo no processo de ensino-aprendizagem. O docente precisa conhecer a estrutura curricular do curso, os objetivos de cada disciplina e as conexões entre os diferentes conteúdos.

O saber da formação de professores, por sua vez, está relacionado às metodologias e estratégias pedagógicas utilizadas no ensino. Esse conhecimento permite que o docente escolha abordagens adequadas para estimular o aprendizado, considerando as diferentes necessidades dos estudantes.

Finalmente, o saber da experiência é construído ao longo da trajetória profissional do docente, que é enriquecido pelo contato com os estudantes e pela vivência no ambiente escolar. Esse conhecimento permite que o docente adapte suas práticas pedagógicas de acordo com a realidade da sala de aula, promove uma mediação mais direcionada e relevante.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho baseia-se em uma abordagem exploratória de cunho documental, com o objetivo de analisar as concepções de saberes docentes presentes no Plano de Orientação para Oferta: Habilitação Profissional Técnica em Administração do SENAC-SP. Para Gil (2021, p. 41), as pesquisas exploratórias são realizadas especialmente quando o tema escolhido é pouco estudado e proporcionam maior familiaridade com o problema. Sendo assim, a escolha de uma metodologia exploratória é justificada pela necessidade de compreender como as diretrizes institucionais do SENAC-SP se relacionam com as teorias de saberes docentes propostas pelos autores Imbernón (2022), Tardif (2014) e Nóvoa (1992, 1995).

O Plano de Orientação para Oferta: Habilitação Profissional Técnica em Administração do SENAC-SP constitui o principal documento de análise, utilizado para identificar como articula os saberes docentes disciplinar, curricular, da formação e da experiência e de que maneira essas categorias orientam a prática pedagógica dos docentes no SENAC-SP.

Essa análise de conteúdo possibilitou a interpretação sistemática das características do Plano. No contexto deste trabalho, as categorias de saberes docentes definidas por Imbernón (2022), Tardif (2014) e Nóvoa (1992, 1995) serviram como base para a organização dessa pesquisa. Como aponta Bardin (2015, p. 121), a análise de conteúdo é uma técnica que busca descrever de forma sistemática e quantitativa o conteúdo das mensagens, a fim de interpretar seu sentido.

Os quatro saberes docentes propostos por Tardif (2014) e Imbernón (2022) — saber disciplinar, curricular, da formação e da experiência — foram utilizados na análise, com o objetivo de investigar como esses saberes estão refletidos nas orientações presentes no Plano de Orientação para Oferta do SENAC-SP, com o apoio também das contribuições de Nóvoa (1992, 1995).

Conclui-se que a metodologia aplicada se mostrou adequada para atingir os objetivos da pesquisa, proporcionando uma análise contextualizada do Plano de

Orientação para Oferta, em consonância com as teorias de saberes docentes. A utilização da análise de conteúdo, aliada à pesquisa documental, ofereceu uma abordagem rica e consistente para a compreensão da prática pedagógica no contexto do SENAC-SP.

4 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE SABERES DOCENTES – ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

4.1 SABERES DOCENTES SEGUNDO TARDIF (2014) E IMBERNÓN (2022) E SUA RELAÇÃO COM O PLANO DE ORIENTAÇÃO PARA OFERTA

Para Tardif (2014), os saberes docentes englobam um conjunto de conhecimentos que os professores constroem ao longo da carreira, integrando formação acadêmica, prática pedagógica e experiências acumuladas. Ele classifica esses saberes em várias categorias, entre as quais se destacam: o saber disciplinar, curricular, da formação profissional e da experiência. Esses saberes aplicam-se diretamente no contexto educativo, moldando o ensino e a relação professor-aluno.

Segundo Tardif (2014, p. 37):

> Os saberes docentes não são fixos nem estáticos, mas resultam de um processo contínuo de construção e reconstrução. Eles são influenciados pelas interações que os professores estabelecem ao longo da sua trajetória, pelo contato com seus pares, pela formação recebida e pela experiência adquirida no exercício da profissão. Dessa forma, os saberes docentes representam uma fusão entre o conhecimento acadêmico e o saber prático, permitindo que o professor desenvolva sua identidade profissional e adapte seu ensino às realidades da sala de aula.

No contexto do SENAC-SP, esses saberes permitem que o docente atue de forma adaptativa, adequa suas práticas à realidade dos estudantes e ao mundo do trabalho. O Plano de Orientação para Oferta se alinha com o saber disciplinar, pois assegura que os docentes construam conhecimentos alinhados com as competências para cada perfil profissional de conclusão do curso técnico.

Imbernón (2022) reforça a importância desses saberes para a mediação pedagógica significativa, destacando que:

> A formação docente deve ser um processo contínuo, no qual os professores não apenas adquiram novos conhecimentos, mas também reflitam sobre sua prática e reavaliem suas estratégias didáticas. O ensino eficaz não se limita à transmissão de conteúdos; ele exige uma compreensão aprofundada das necessidades dos alunos e uma capacidade de adaptação às transformações educacionais e sociais. Dessa forma, a atualização constante do docente torna-se um elemento essencial para a inovação pedagógica e para a construção de uma educação de qualidade (p. 45).

Dessa maneira, o Plano de Orientação para Oferta do SENAC-SP reconhece a importância da atualização docente e da reflexão crítica sobre a prática pedagógica, incentivando a construção de um ensino que esteja alinhado tanto às necessidades do mercado de trabalho quanto às especificidades dos estudantes.

4.2 IMBERNÓN (2022) E A IMPORTÂNCIA DA INTEGRAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA

Imbernón (2022) contribui para o entendimento de como a formação docente se relaciona com a prática pedagógica e, especialmente, com o desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Ele enfatiza que os saberes docentes são continuamente transformados e enriquecidos por meio de interações e experiências na prática educativa.

Segundo Imbernón (2022, p. 67):

> A formação docente não pode ser vista como um processo estanque e isolado, mas sim como um percurso contínuo de aprendizagem e reflexão. A teoria e a prática devem estar integradas, pois a formação de professores exige uma constante renovação dos saberes, aliada à capacidade de adaptação às novas realidades educacionais. Esse processo é essencial para que os docentes consigam responder às exigências do ensino e garantir uma educação significativa e de qualidade.

No Plano de Orientação para Oferta do SENAC-SP, esse conceito é aplicado ao incentivar que utilizem o saber da formação de professores e o saber da experiência, adapta as abordagens pedagógicas de acordo com as características da formação técnica dos estudantes e do mundo do trabalho.

Nóvoa (1992) também reforça essa perspectiva ao destacar a importância da construção da identidade docente e do papel da experiência na formação profissional. Para ele:

> A profissionalização docente não se restringe à aquisição de conhecimentos teóricos, mas envolve a construção de uma identidade pedagógica fundamentada na prática e na reflexão crítica. A experiência, quando acompanhada de um processo reflexivo, permite ao professor desenvolver estratégias inovadoras e adaptar-se às transformações sociais e educacionais, consolidando, assim, seu papel como mediador do conhecimento (Nóvoa, 1992, p. 45).

Essas perspectivas fortalecem a proposta do Plano de Orientação para Oferta do SENAC-SP, evidenciando que a formação continuada dos docentes é um fator determinante para a melhoria da qualidade do ensino e para a preparação dos estudantes para os desafios do mercado de trabalho.

4.3 NÓVOA (1992) E TARDIF (2014) E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Nóvoa (1992) defende que a identidade profissional do professor é construída ao longo da trajetória de atuação e está profundamente associada às experiências individuais e contextuais. O autor enfatiza que a identidade do professor é moldada por fatores sociais, institucionais e culturais, os quais influenciam suas práticas e a relação com os estudantes .

Segundo Nóvoa (1992):

> A construção da identidade docente não ocorre de forma isolada, mas em um processo contínuo de interação com o meio social e institucional. Os professores constroem suas práticas a partir de suas experiências, dos desafios enfrentados e das influências do contexto em que atuam. Assim, a identidade profissional docente não é algo fixo, mas um processo dinâmico de aprendizagem e adaptação, que se transforma ao longo do tempo (Nóvoa, 1992, p. 25).

No Plano de Orientação para Oferta do SENAC-SP, percebe-se essa dimensão ao incentivar uma mediação pedagógica que respeite os estilos, as vivências e os conhecimentos individuais de cada docente, promovendo uma prática que considera a singularidade de cada grupo de estudantes. A valorização dos saberes curriculares no plano também reflete a necessidade de integração entre os conteúdos e as demandas de mercado, permitindo ao professor ajustar suas estratégias de ensino.

Tardif (2014) complementa essa perspectiva ao destacar a importância dos saberes docentes na construção da identidade profissional. Para ele:

> Os saberes docentes são heterogêneos e resultam da combinação de múltiplas influências, incluindo a formação inicial, a experiência profissional e os conhecimentos adquiridos ao longo da prática. Esses saberes não são simplesmente acumulados, mas reinterpretados constantemente pelo professor, que os adapta conforme suas necessidades e desafios diários na sala de aula. A identidade docente, portanto, se desenvolve a partir dessa interseção de saberes e experiências (Tardif, 2014, p. 42).

Dessa forma, o Plano de Orientação para Oferta do SENAC-SP reforça a importância da construção da identidade docente baseada na valorização dos saberes e na experiência adquirida ao longo da trajetória profissional. Ao considerar a singularidade de cada docente e a necessidade de adaptação constante, o plano contribui para um ensino mais significativo e alinhado às exigências do mercado de trabalho.

4.4 CONEXÃO ENTRE OS SABERES E O PERFIL DE CONCLUSÃO PROFISSIONAL

A orientação metodológica do Plano de Orientação para Oferta do SENAC-SP promove uma prática docente que prepare os estudantes para atenderem às exigências do mercado. Os saberes curriculares e disciplinares orientam os professores a elaborarem práticas pedagógicas que estejam em conformidade com o perfil profissional de conclusão do curso técnico em Administração estabelecido, enquanto os saberes da experiência e da formação docente incentivam uma abordagem prática e contextualizada.

Esse modelo educativo busca integrar os saberes técnicos, humanos e de relacionamento interpessoal que os docentes acumulam e aplicam nas diversas situações de sala de aula, sendo fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, percebe-se que a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes são elementos importantes para a efetividade do ensino técnico, permiti uma mediação pedagógica mais abrangente e alinhada com as demandas do mundo

do trabalho. A valorização dos saberes docentes contribui para uma prática pedagógica reflexiva e dinâmica, na qual o docente tem autonomia para adaptar suas estratégias didáticas de acordo com as necessidades dos estudantes.

Além disso, a articulação entre os diferentes saberes possibilita um ensino significativo, que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e visa à formação integral dos estudantes. Ao reconhecer a importância dos saberes adquiridos ao longo da trajetória docente, o Plano de Orientação para Oferta fortalece a identidade profissional dos docentes e contribui para um ambiente educacional inclusivo.

Assim, a integração entre os saberes docentes e o perfil profissional de conclusão promove uma formação técnica de qualidade, prepara os estudantes para os desafios do mercado e garante que eles desenvolvam competências técnicas e habilidades essenciais para sua atuação profissional. O Plano de Orientação do SENAC-SP, ao adotar essa abordagem, reforça seu compromisso com a excelência educacional e a formação de profissionais preparados para enfrentar os desafios contemporâneos.

5 RESULTADOS

O Plano de Orientação para Oferta do SENAC-SP integra esses saberes, garante uma abordagem pedagógica que valoriza a autonomia docente e promove o desenvolvimento contínuo.

5.1 SABER DISCIPLINAR

Refere-se ao domínio profundo do conteúdo específico da área de atuação dos docentes. Tanto Imbernón (2022) quanto Tardif (2014) destacam que esse conhecimento é essencial para a autoridade e eficácia do ensino. No SENAC-SP, a exigência de formação específica garante que os docentes possuam a competência técnica necessária para proporcionar um ensino atualizado e de acordo com as necessidades de mercado.

Na análise documental do Plano de Orientação para Oferta do SENAC-SP, o saber disciplinar é um dos pilares fundamentais para a prática docente, sendo discutido

por Imbernón (2022), Tardif (2014) e Nóvoa (1995). Este saber, que se refere ao domínio profundo do conteúdo específico da área de atuação, é apontado por esses autores como essencial para a construção da autoridade do professor em sala de aula e para a eficácia de sua prática pedagógica.

Segundo Tardif (2014, p. 37):

> Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamá-los de saberes disciplinares. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos.

O saber disciplinar, além do conhecimento teórico, envolve também a compreensão de como esse conhecimento se articula e se atualiza, especialmente em um contexto de formação técnica como o do SENAC-SP. Nesse sentido, o professor não é apenas um detentor de conhecimentos teóricos, mas um profissional que compreende o conteúdo e as aplicações práticas de sua disciplina, o que enriquece a relevância do ensino para os estudantes.

Imbernón (2022) complementa:

> Os saberes disciplinares são indispensáveis para a construção do conhecimento pedagógico do docente, pois fornecem a base para a reflexão e a ação educativa no contexto da sala de aula e não pode ser transmitido de forma pura e isolada; é necessário integrá-lo com as experiências do cotidiano escolar e com as necessidades dos alunos (Imbernón, 2022, p. 45).

Nessa linha, o SENAC-SP enfatiza a importância de uma formação técnica sólida e de uma atualização contínua dos docentes. A análise do Plano de Orientação para Oferta demonstra que a instituição requer essa competência técnica, e busca garantir que ela seja aplicada de forma contextualizada, leva em consideração as demandas do mercado de trabalho e as necessidades específicas de seus estudantes. Esse enfoque garante que o saber disciplinar não permaneça isolado, mas se integre de maneira prática, contribui para uma aprendizagem significativa e alinhada com o perfil profissional exigido dos estudantes.

Nóvoa (1995) acrescenta:

> A formação dos professores deve permitir que eles adquiram não apenas um saber disciplinar profundo, mas também as competências para o adaptar às diversas situações pedagógicas que surgem no seu cotidiano profissional (Nóvoa, 1995, p. 102).

No contexto do SENAC-SP, a formação específica e técnica atua, para um ensino de qualidade, como um alicerce para o crescimento profissional dos docentes, promove uma prática pedagógica que responde às demandas tanto do conteúdo específico quanto às necessidades dos estudantes. Essa integração entre o saber disciplinar e a prática educativa configura-se como um diferencial no ensino técnico, proporciona aos estudantes uma formação para o mundo do trabalho.

Em conclusão, o saber disciplinar emerge como um elemento essencial para a prática pedagógica de qualidade, especialmente no contexto do SENAC-SP, onde a formação técnica dos docentes é relevante. Dessa forma, garante que seus docentes possuam tanto o conhecimento técnico quanto as competências pedagógicas para adaptar o conteúdo às situações cotidianas de ensino, fortalece a qualidade educacional e a formação técnica.

5.2 SABER CURRICULAR

Relaciona-se à compreensão dos conteúdos e métodos de ensino. O Plano de Orientação para Oferta do SENAC-SP enfatiza o alinhamento das práticas pedagógicas com as competências do Perfil Profissional de Conclusão do curso técnico em Administração, promove um planejamento educacional eficaz, o que reflete a importância dada por Imbernón (2022), Tardif (2014) e Nóvoa (1992) ao saber curricular.

Na análise documental do Plano de Orientação para Oferta do SENAC-SP, o saber curricular aparece como um elemento central, reflete a importância de uma compreensão integrada entre conteúdos e métodos de ensino para garantir um planejamento educacional competente.

Para Tardif (2014, p. 35-42):

> O saber curricular não se limita à transmissão de conteúdos, mas inclui também as práticas e estratégias pedagógicas que devem ser aplicadas para garantir a aprendizagem efetiva dos alunos englobando as formas de organização do ensino, a seleção de conteúdos e as metodologias aplicadas na prática pedagógica.

Dessa forma, o professor passa a desempenhar o papel de mediador ativo, que seleciona e adapta método e conteúdo de acordo com as especificidades do perfil profissional de conclusão do curso técnico em Administração que se espera ao final do curso.

Imbernón (2022, p. 41), por sua vez, destaca:

> O saber curricular deve ser entendido como uma construção coletiva, onde os professores, ao interagirem com o conteúdo e com as necessidades dos alunos, são agentes ativos no processo de definição do que e como ensinar e não pode ser vista de forma rígida.

No contexto do SENAC-SP, o Plano de Orientação para Oferta proporciona diretrizes que não se limitam a roteiros rígidos, mas incentivam os docentes a ajustarem suas práticas pedagógicas ao perfil dos estudantes e às demandas do mercado. Isso reflete a compreensão de que o currículo não é um fim em si, mas uma ferramenta de desenvolvimento de competências profissionais e pessoais. O plano, ao enfatizar o alinhamento com o Perfil Profissional de Conclusão do curso técnico em Administração, traduz essa visão, permite que o saber curricular se torne uma base para a formação de profissionais competentes e adaptáveis.

Nóvoa (1992, p. 77) complementa: "A formação do professor implica, portanto, em uma reflexão profunda sobre o saber curricular, que não deve ser visto como algo imutável, mas como um conjunto de saberes que precisa ser constantemente revisado e contextualizado".

No ambiente do SENAC-SP, o plano reforça essa perspectiva ao conceder aos docentes liberdade para adaptar o currículo dentro das diretrizes, respeita as competências específicas do Perfil Profissional de Conclusão e promove práticas educacionais alinhadas com a realidade dos estudantes e do mercado de trabalho.

Portanto, a análise do Plano de Orientação para Oferta revela que o saber curricular é uma competência complexa e dinâmica, que requer do docente a capacidade de integrar conhecimentos, metodologias e contextos atualizados.

5.3 SABER DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Envolve o conhecimento teórico-metodológico adquirido na formação inicial e contínua. O SENAC-SP reforça a necessidade de desenvolvimento profissional constante por meio de programas de capacitação, alinha-se à visão de Imbernón (2022) e Tardif (2014) e Nóvoa (1995) sobre a relevância da reflexão crítica e adaptação das práticas pedagógicas.

Na análise documental do Plano de Orientação para Oferta do SENAC-SP, o saber da formação de professores revela-se como um componente para o desenvolvimento profissional docente, destaca a importância da formação inicial e contínua, que proporciona o embasamento teórico-metodológico necessário à prática pedagógica.

Imbernón (2022, p. 63) diz:

> A formação de professores deve ir além da aquisição de conteúdos específicos, abrangendo a capacidade de refletir sobre os próprios saberes e práticas pedagógicas. Isso implica em um processo contínuo de aprendizagem e autocrítica, no qual o docente não apenas transmite conhecimento, mas também se envolve em um processo de construção de sentido junto aos seus alunos.

O SENAC-SP, ao oferecer programas de desenvolvimento e atualização profissional, adota uma postura que está em consonância com essa visão, proporciona aos seus docentes a possibilidade de integrar novas metodologias e práticas que atendam ao Perfil Profissional de Conclusão do curso técnico em Administração.

Segundo Tardif (2014):

> Os saberes da formação de professores são construídos não apenas no âmbito teórico, mas também na experiência prática do docente, sendo

> fundamental a reflexão constante sobre sua prática pedagógica para o aprimoramento da formação (Tardif, 2014, p. 52).

O plano do SENAC-SP apoia esse desenvolvimento contínuo ao reconhecer a importância de oferecer aos docentes o acesso a programas de formação, nos quais podem aprimorar sua formação e expandir seu repertório pedagógico.

Nóvoa (1995) corrobora:

> O saber da formação de professores não se restringe ao domínio de conteúdos específicos, mas envolve, sobretudo, a capacidade de compreender e adaptar as práticas pedagógicas aos contextos diversos e às necessidades dos alunos. Esse saber é uma construção constante, que deve ser alimentada pela reflexão crítica e pela troca de experiências entre os docentes (Nóvoa, 1995, p. 45).

No SENAC-SP, a ênfase na formação continuada reflete esse princípio, reconhece que os docentes são parte essencial do processo educativo e valoriza sua capacidade de reflexão crítica sobre a prática e o aprimoramento pessoal e profissional.

Ao investir na capacitação e no desenvolvimento contínuo de seus docentes, a instituição assegura que eles estejam preparados para os desafios na educação profissional, oferece aos estudantes uma experiência de aprendizagem contextualizada.

5.4 SABER DA EXPERIÊNCIA

Refere-se ao conhecimento prático adquirido pela interação com os estudantes e o ambiente escolar. O SENAC-SP valoriza a autonomia e a flexibilidade dos docentes para ajustar suas práticas pedagógicas conforme as realidades da sala de aula, o que se alinha às perspectivas de Imbernón (2022), Tardif (2014) e Nóvoa (1992) sobre a importância da experiência na prática docente.

Na análise documental do Plano de Orientação para Oferta do SENAC-SP, o saber da experiência destaca-se como um componente para a eficácia da prática pedagógica, aborda o conhecimento adquirido no cotidiano da sala de aula e na interação direta com os estudantes. Esse saber, conforme apontado por Imbernón

(2022), Tardif (2014) e Nóvoa (1992), é um produto das vivências e dos desafios que o professor enfrenta, permite desenvolver um repertório prático que complementa e reconfigura o conhecimento teórico. O SENAC-SP, ao valorizar a autonomia e flexibilidade de seus docentes para adaptar práticas pedagógicas ao contexto específico da sala de aula, demonstra um alinhamento com as perspectivas desses autores sobre o papel fundamental da experiência na formação contínua dos educadores.

Para Tardif (2014, p. 113):

> É um componente fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica, pois é a partir dele que o docente organiza, reflete e modifica suas abordagens de ensino. Esse saber se constrói ao longo do tempo, à medida que o professor acumula vivências em sua trajetória profissional, e se integra com o conhecimento teórico adquirido na formação inicial e contínua.

Esse processo de ajuste contínuo é promovido no SENAC-SP, onde os professores são incentivados a adaptar suas abordagens de ensino de forma autônoma, respeita as características e o contexto de cada turma.

Imbernón (2022, p. 89) enfatiza que:

> O saber da experiência é essencial para a formação docente, pois não se limita ao aprendizado teórico, mas é construído de forma contínua e dinâmica a partir das práticas cotidianas do professor. Ele envolve a reflexão constante sobre essas experiências, permitindo ao docente ajustar suas estratégias pedagógicas e responder adequadamente às necessidades dos alunos no contexto específico de sua sala de aula.

Para ele, a experiência possibilita que os docentes conectem o conteúdo teórico à realidade dos estudantes, o que facilita a compreensão e a aplicabilidade do conteúdo ensinado. A abordagem do SENAC-SP, que promove a autonomia dos professores na adaptação de conteúdos, reflete a importância desse saber prático, pois reconhece que a experiência do docente enriquece o processo de ensino-aprendizagem e promove uma maior aproximação entre o conteúdo curricular e a realidade dos estudantes.

Nóvoa (1992, p. 56) aborda:

> O saber da experiência do professor vai além da simples vivência no ensino; trata-se de uma experiência reflexiva, onde o docente analisa suas práticas, identifica desafios e adapta suas abordagens pedagógicas. Esse saber é, portanto, um processo contínuo de aprendizagem e adaptação, que exige que

> o professor esteja constantemente atento às mudanças no contexto educacional e às necessidades dos alunos.

Dessa forma, o saber da experiência se revela, na análise documental, como um pilar importante do Plano de Orientação para Oferta do SENAC-SP. A valorização desse saber no contexto proporciona aos docentes a liberdade necessária para ajustar suas práticas e tornar o ensino mais significativo para os estudantes. Isso reforça a construção de uma educação profissional que não apenas transmite conhecimento técnico, mas também se adapta e responde às realidades vividas na sala de aula, formando profissionais para o mundo do trabalho e para a sociedade.

6 CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo analisar as concepções de saberes docentes presentes no Plano de Orientação para Oferta: Habilitação Profissional Técnica em Administração do SENAC-SP, à luz das teorias de Imbernón (2022), Tardif (2014) e Nóvoa (1992, 1995). A pesquisa, de natureza exploratória e documental, evidenciou que o Plano de Orientação para Oferta valoriza a integração entre teoria e prática, alinhando-se aos diferentes saberes docentes: disciplinar, curricular, da formação e da experiência, promove uma prática pedagógica flexível e centrada no desenvolvimento das competências profissionais.

A análise dos dados, estruturada por meio da análise de conteúdo de Bardin (2015), evidenciou que o saber disciplinar é altamente valorizado no SENAC-SP, pois garante que os docentes possuam o domínio necessário sobre suas áreas de ensino, em conformidade com as exigências do mundo do trabalho. Da mesma forma, o saber curricular, que orienta o planejamento e a condução das aulas, é visto como fundamental para o desenvolvimento das competências previstas no Plano de Orientação para Oferta, especialmente no perfil profissional de conclusão do curso técnico em Administração. Além disso, o Plano de Orientação para Oferta destaca a importância da formação contínua dos professores, reforça o saber da formação como elemento para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Esse aspecto é coerente

com a visão de Imbernón (2022), que defende a formação continuada como essencial para que os docentes acompanhem as transformações educacionais e aprimorem suas metodologias.

Por fim, a pesquisa destacou a relevância do saber da experiência docente, que permite aos professores adaptarem suas práticas conforme as necessidades dos estudantes e o contexto educacional. Ao valorizar a autonomia e a capacidade de inovação dos docentes, o Plano de Orientação para Oferta fomenta um ambiente pedagógico dinâmico, reflexivo e alinhado às necessidades do mercado.

Conclui-se, portanto, que o Plano de Orientação para Oferta: Habilitação Profissional Técnica em Administração do SENAC-SP estabelece uma base para a prática pedagógica dos docentes, respeita a diversidade dos saberes docentes e promove um ensino de qualidade que integra conhecimento teórico, experiência e adaptação às demandas profissionais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa, Portugal, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Barueri (SP): Atlas, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2022. v. 14. *E-book*.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

SENAC SÃO PAULO. **Plano de orientação para a oferta**: habilitação profissional técnica em administração. São Paulo, out. 2021. Versão 7.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. *E-book*.

GT HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX9

Angelica Paola dos Santos Ferreira Nascimento
Doutoranda em Educação (Uniso). angelicapaolasantos@gmail.com

José Renato Polli
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-Uniso).
jpolli@unicamp.br

Resumo: Este texto é um recorte de pesquisa que visa reconstruir historicamente a Escola Maternal de Santa Rosália. Para tanto, destaca-se a importância de analisar a instituição escolar dentro do contexto em que esteve inserida, considerando aspectos micro e macro, reconhecendo as instituições escolares como componentes integrantes de um todo maior. O objetivo é compreender o contexto educacional brasileiro no período em que a escola esteve ativa. A pesquisa qualitativa amparou-se na análise documental e revisão bibliográfica, com base em autores como Saviani, Nagle e Kishimoto. Como resultado encontra-se que as instituições escolares desempenham um papel fundamental na promoção de um determinado modelo educativo, sendo impactadas por influências externas.

Palavras-chave: história da educação; políticas públicas educacionais; história das instituições escolares.

Entende-se que o homem cria as instituições para satisfazer as necessidades humanas. Inicialmente essas necessidades aparecem de forma espontânea, desestruturada, com seu desenvolvimento e sua continuidade exige-se uma organização. Buscando o conceito de instituição no dicionário tem-se, segundo Saviani (2005, p.28), um aspecto em comum às várias definições:

> A palavra instituição guarda a ideia comum de algo que não estava dado e que é criado, posto, organizado, constituído pelo homem. Mas essa é ainda uma ideia muito geral, pois as coisas que o homem cria são muitas e dos mais diferentes tipos e nem todas podem ser consideradas como instituição.

[9] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

Ao examinar superficialmente o termo "instituição escolar" pode-se chegar ao que normalmente se explicita pelo nome de escola. Porém, exige-se uma formulação mais complexa. Instituição escolar é muito mais que um prédio. É a trajetória de constituição do ambiente escolar propriamente dito, nas relações sociais que se desenvolvem no seu interior e todo o processo de organização da escola em uma rede que abrange outras instituições (família, Estado, sociedade, igreja, etc.), sua sistematização do ponto de vista administrativo, legislativo, bem como sua permanência.

Estudiosos (Sanfelice, 2007; Saviani 2005; Gatti Jr., 2007) das instituições escolares são unânimes em defender que não se pode conhecer uma instituição escolar isoladamente, sem relacioná-la ao seu entorno, seja ele micro e macro, é preciso reconhecê-las como parte de uma totalidade. Pode-se compreender tal afirmação nas palavras de Sanfelice (2007, p.78) quando disserta:

> A dimensão da identidade de uma instituição somente estará mais bem delineada quando o pesquisador transitar de um profundo mergulho no micro, e com a mesma intensidade, no macro. As instituições não são recortes autônomos de uma realidade social, política, cultural, econômica e educacional. Por mais que se estude o interior de uma instituição a explicação daquilo que se constata não está dada de forma imediata em si mesma. Mesmo admitindo que as instituições adquirem uma identidade, esta é fruto dos laços de determinações externas a elas e, como já dito acomodadas dialeticamente no seu interior.

Considerando-se que a pesquisa de doutorado da autora em andamento trata de compreender como se constituiu a Escola Maternal de Santa Rosália em Sorocaba, bem como sua trajetória em relação aos sujeitos, às práticas e à cultura escolar, procedendo assim a uma reconstrução histórica da instituição escolar, este texto tem como pretensão analisar o contexto educacional entre as décadas de 1920-1960.

Retomando, a relação entre ações espontâneas e criação de uma instituição fica muito clara ao analisar o surgimento das instituições escolares. A escola,[10] como

[10] Toma-se por base a assertiva de Saviani (2015, p. 288) que diz "A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; a cultura erudita e não a cultura popular". Entende-se aqui escola como instituição geral, genérica, que acolhe alunos para o processo de ensino-aprendizagem.

conhecemos hoje, é uma evolução da difusão do conhecimento de forma espontânea que ocorria de forma individual, por familiares ou pessoas que detinham o saber. Segundo Alves (2005, p. 619):

> Até o século XVI, o ensino era ministrado, com predominância, em ambientes internos e externos da residência do discípulo ou da própria residência do preceptor. A sala de aula ainda não havia se expressado, claramente, como uma necessidade no âmbito da educação.

Com base em Gauthier e Tardif, é possível constatar que a escola não nasce em determinado tempo tão definido, mas sim que se trata de um processo de educação iniciado pelos gregos e continuado pelos romanos, sendo o conceito de educação difícil de definir, de forma científica e lógica, pois:

> Trata-se de um campo geral de conhecimentos, cujo significado varia segundo as épocas, as culturas, os autores. Nesse sentido não há uma boa definição de educação; há várias, e essas definições são limitadas, parciais, incompletas. Dito isso, podemos, entretanto, propor uma definição que nos pareça aceitável. Inspirando-nos em Durkhein (1980), vamos definir a educação como sendo a ação exercida pelos adultos sobre e com as crianças, a fim de integrá-las a sua comunidade e lhes transmitir a sua cultura, isto é, o conjunto dos saberes necessários a existência dessa comunidade (Gauthier; Tardif, 2010, p. 43).

Até a Idade Média, a educação era, portanto, transmitida de maneira informal e espontânea, dado que os conhecimentos eram baseados principalmente em atividades cotidianas. Com o passar dos tempos a igreja iniciou um movimento de difusão do ensino da leitura e escrita, no intuito de dar acesso à todas as pessoas aos livros sagrados, sendo então a responsável pelos primeiros passos para a instituição da escola, de ensino coletivo, como conhecemos.

No Brasil, até 1759, os jesuítas, ligados à igreja católica, foram os responsáveis em fundar escolas, sendo expulsos do país pelo Marquês de Pombal influenciado pelo iluminismo anticlerical. Percebe-se então que, a partir de uma motivação, no caso a disseminação do cristianismo, e a necessidade de uma organização, cria-se as instituições escolares.

A nível mundial, alguns educadores propuseram uma educação distinta para a criança pequena antes mesmo da criação das instituições escolares. No século XVII,

John Amós Comenius, em sua "Didática Magna" diferenciava os estágios de formação em: infância, puerícia, adolescência e juventude, projetando um modelo de Escola Maternal para o primeiro estágio. Comenius alegava que a educação da criança no primeiro estágio era de responsabilidade exclusiva da família, devendo ser realizada no âmbito doméstico, sugerindo para isso uma lista de atitudes (Comenius, 2001, p. 476).

Jean Jacques Rousseau foi outro pioneiro ao pensar uma educação específica para a criança pequena no século XVIII, defendendo uma educação promovida pelo desenvolvimento natural. O educador genebrino se destacou pelo valor dado à infância, à educação sensorial, à liberdade e à bondade natural das crianças, sendo educadas em contato com a natureza (Nascimento, 2000, p. 32).

Johan Henrich Pestalozzi influenciado pelos estudos de Rousseau, cria, entre o final do século XVIII e início do século XIX, estabelecimentos para educar órfãos, procurando desenvolver as habilidades naturais e inatas das crianças através do afeto.

Com a mudança dos modos de produção na sociedade, Saviani (2005); relaciona o desenvolvimento da institucionalização da educação com o surgimento da sociedade dividida em classes, consequentemente à divisão do trabalho, neste sentido argumenta:

> Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada de outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso à classe dominada. É aí que se localiza a origem da escola (Saviani, 2005, p. 9).

Compreende-se, portanto, que a escola serve a um tipo de educação que se espera dela, entendendo as influências que esta sofre dos meios em que está inserida. É preciso conhecer esse movimento real em sua totalidade, levando em conta os contextos socioeconômico e político dialeticamente relacionados.

Assim, em uma sociedade agrícola, era necessário pensar em pessoas aptas a lidar com a terra mediante a educação para o trabalho, transmitindo saberes e culturas em seu cotidiano de forma prática, sem a necessidade de uma instituição para tal. Com o passar do tempo e o desenvolvimento da sociedade para urbano-industrial, uma outra educação é necessária e a escola torna-se o lugar adequado para ela. É o desenvolvimento da escola no contexto histórico nas primeiras décadas do século XX que se procura destacar neste texto, partindo de seu público-alvo: a criança.

A criança que até então era responsabilidade da família e da igreja passa a contar também com a preocupação da sociedade. Gauthier e Tardif (2010) atribuem a criação das escolas e o desenvolvimento da pedagogia a vários fatores, entre eles um novo sentimento de infância com uma preocupação moral. Ariès (1986), argumenta que as crianças antes deste período não eram percebidas em suas especificidades:

> O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (p. 156)

De acordo com as mudanças ocorridas na sociedade a noção sobre o que vem a ser infância também muda. Houve épocas em que a criança foi vista como adulto em miniatura, outras épocas como incapazes, invisíveis, inocentes, dependentes e inferiores (Ariès, 1986). Segundo Rizzini (2008, p. 19), o conceito de infância adquiriu novos sentidos a partir do final do século XIX com a era industrial capitalista. No Brasil, ao longo da Velha República (1889-1930), via-se na criança um potencial elemento para produzir um modelo de nação desenvolvida, pois seria um elemento mais "dúctil e moldável – que tanto pode ser transformado em "homem de bem" (elemento útil para o progresso da nação) ou num "degenerado" (vicioso inútil a pesar nos cofres

públicos)". Iniciou-se, com a interferência do Estado, a institucionalização da criança com vistas à formação política e social do país, objetivando uma nação culta e civilizada. Segundo Nagle (1974, p. 30), "O entusiasmo pela educação e as frequentes reformas deixam entrever o objetivo de democratizar a cultura pela ampliação dos quadros escolares".

Prova destas reformas é a proposta por Antonio de Sampaio Doria em 1920 no estado de São Paulo, que propunha uma diminuição no tempo de duração da escola primária para dois anos, ocasionado assim um maior número de vagas nas instituições escolares, como resultado houve um aumento de crianças alfabetizadas, o que traria uma contribuição para a diminuição do alto índice de analfabetismo, que era considerado um empecilho para o progresso do país. Em outras palavras, ao escolarizar as crianças aproximava-se da República idealizada, pois educação e progresso andavam lado a lado e o analfabetismo era um obstáculo para um futuro nacional mais próspero.

Durante o desenvolvimento do processo de industrialização do ramo têxtil, em 1924, foi criada a Escola Maternal de Santa Rosália em Sorocaba, importante instituição para a história da educação infantil por ser a primeira nos moldes de cooperação, era custeada pelo governo estadual em parceria com o setor privado.

As escolas maternais foram regulamentadas pelo decreto 3356, art. 87 de 31 de maio de 1921, que estabelecia a frequência nestas instituições de filhos de operários que tivessem mais de três e menos de oito anos, desde que não sofressem de "moléstia" contagiosa. Em 1920 na lei 1750[11] sobre a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, Washington Luís de Oliveira já havia sinalizado que o governo instalaria tais instituições, de preferência junto às fábricas que oferecessem as instalações e alimentação para as crianças.

Segundo Kishimoto (1986), devido aos esforços do deputado federal Campos Vergueiro em oferecer uma melhoria na educação da cidade, foi instalada em Sorocaba

[11] Reforma Sampaio Dória

a primeira escola maternal custeada pelo Estado, tendo seu prédio fornecido pelas indústrias da Cia Nacional de Estamparia em 1924. Conforme Kishimoto (1986, p. 248), os interesses na instalação da instituição eram outros, para além da preocupação com a educação da criança:

> Para o governo, a instalação de creches e escolas maternais anexas a indústrias reverte em dividendos para o Estado na medida em que permite maior produtividade da empresa que passa a ocupar o contingente feminino nas linhas de produção. [...] A divisão das despesas com o governo é medida altamente vantajosa para a empresa que conta com creches e escolas maternais e permite melhor aproveitamento do trabalho feminino em suas linhas de produção.

Com o aumento da industrialização e a falta de instituições em que as operárias pudessem deixar seus filhos, começam a surgir também em outros lugares as escolas maternais e creches mantidas pelas indústrias, com o apoio do governo estadual, segundo Oliveira (2005, p. 97):

> As poucas conquistas ocorridas em algumas regiões operárias não se deram sem conflitos. As reivindicações operárias, dirigidas inicialmente aos donos de indústrias, foram sendo, com o tempo, canalizadas para o Estado e atuaram como força de pressão pela criação de creches, escolas maternais e parques infantis por parte dos órgãos governamentais.

Neste sentido, Oliveira (2005) argumenta que como forma de atenuar os movimentos operários, muitos empresários concediam benefícios sociais a seus empregados, que deixavam de lado suas oposições às empresas e então as fábricas acabavam controlando a vida de seus funcionários. Kishimoto (1986), corrobora com a ideia de que os benefícios traziam um controle social exercido pelas fábricas.

As creches e as escolas maternais passaram a ser bem vistas pelas fábricas, também por outros motivos: "O fato de o filho da operária estar sendo atendido em instituições montadas pelas fábricas passou até a ser reconhecido por alguns empresários como algo vantajoso por provocar um aumento de produção por parte da mãe" (Oliveira, 2005, p. 96).

Um outro aspecto educacional comum ao governo e aos industriais era o higienista. Em uma época em que a mortalidade infantil tinha altos índices[12], era mister preocupar-se com os hábitos de higiene, porém tratavam sua falta como imprudência da família e não como resultado das defasagens sociais do próprio sistema capitalista que se fortalecia, trazendo muita riqueza para uns e privação para outros. Ostetto (1990), ao analisar a efervescente industrialização no início do século XX em São Paulo, observa a composição da história da infância trazendo o Estado como protetor da assistência à infância e à maternidade da época, em um sistema de interesses econômicos entre governo e burguesia, conforme é possível compreender em um Discurso do deputado Nicanor Nascimento que diz:

> [...] sendo o homem o maior capital social de uma raça e de uma pátria, o resguardo da capacidade dos nascituros, do seu potencial como produtor, como propulsor econômico, interessa profundamente à sociedade. A mãe que, parturiente, tem que andar à procura de subsistência para si e para o produto, há de necessariamente e inevitavelmente gerar um instrumento econômico menos válido do que aquela que está bem alimentada e tranquila (Nascimento *apud* Ostetto, 1990, p. 114).

Diante do exposto, é evidente a influência das políticas públicas para a criação das escolas maternais e creches pelas indústrias, oferecendo até mesmo apoio financeiro em uma época em que a educação escolar era para poucos.

Por outro lado, o contexto político, segundo Nagle (1974), ao final da Primeira República[13] era de efervescência ideológica e inquietação social, dado o descontentamento da sociedade com relação à continuidade de formações oligárquicas, fortalecidas com a implantação do regime republicano e que culminou com a chamada "Política dos governadores", fortalecendo assim as elites e a monopolização do poder pelas famílias nobres. Para Nagle (1974), o ideário escolanovista surge em meio a esse cenário de insatisfações, propondo um quadro reformista, a partir da reorganização da escola pública.

Pensadores ligados à um grupo de renovação educacional, articulavam um movimento que se desdobrou entre os anos de 1920 e 1930, formando-se assim a ABE (Associação Brasileira de Educação), que segundo Carvalho (1997, p. 115), promovia "inquéritos, debates,

[12] Em 1925 o coeficiente sobre mil nascimentos era de 167,98 segundo os arquivos de higiene e saúde pública. Disponível em: https://www.fcc.org.br/pesquisa/educacaoInfancia/EducacaoInfancia.downloadArtigo.mtw?id=259

[13] Primeira República ou República Velha é o período entre a proclamação da República em 1889 e a Revolução de 1930 em que Getúlio Vargas assumiu como presidente por meio de um golpe de Estado.

cursos e organizando congressos nacionais de educação. A ABE mantinha um olhar diferenciado para a educação no país. Intelectuais com visões mais abertas e comprometidos com o desenvolvimento do país faziam parte da instituição e atraiam grupos de pessoas que faziam parte da estrutura social alta brasileira. Para eles, se existia uma coisa que merecia investimento, era a educação. O uso de slogans como estratégia discursiva de tipo persuasivo era comum, assim o grupo criou uma identidade organizacional para garantir visibilidade. O movimento tinha influência direta do positivismo que estava em voga. Em seus discursos aparecem vários ideários: cívicos, higienista, sanitarista, moralista, de organização escolar. O grande contributo foi ser pioneira, porém passível de crítica por seus discursos.

Constitui-se, sem dúvida, na principal instância que gestava políticas educacionais na década de 1930. A partir dos debates ocorridos neste coletivo de pensadores, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é gestado.

Trata-se de um documento assinado por educadores e intelectuais em 1932, durante o governo de Getúlio Vargas, que propunha as linhas mestras da educação pública no Brasil. Dentre essas linhas, seus princípios mais importantes: escola aberta a todos independente de sexo, raça, religião e condição social, portanto, a educação deveria ser gratuita para que todos pudessem ter acesso e pública como responsabilidade do Estado.

Fernando de Azevedo foi quem redigiu o documento, apoiado por importantes nomes da história brasileira como Sampaio Dória, Lourenço Filho, Cecília Meireles, entre outros. Importante aqui destacar o pensamento de dois dos principais idealizadores do Manifesto e também reformadores da educação no Brasil na época, inspirados pelos ideais escolanovistas e pela perspectiva da educação como transformação da sociedade: Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Segundo Alves (2010), Fernando de Azevedo era um homem extremamente culto que se preocupava em reformar o ensino para alcançar a consolidação da sonhada democracia no país. Sua formação era Direito, porém dedicou-se à Ciência Sociais, ensinou Psicologia e Latim. Também exerceu vários cargos administrativos na área educacional, nunca perdendo de vista seu pensamento relacionado à democratização da educação e seu projeto educacional para o país, lutando por ele em todas as instâncias em que percorreu.

Dando destaque à educação pré-primária da época, Santos (2006) aponta que Fernando de Azevedo esteve à frente do planejamento de outra iniciativa voltada para a criança pequena quando era diretor da Escola Normal da Praça da República (Caetano de Campos), posteriormente denominada de Instituto de Educação de São Paulo. Trata-se dos Parques infantis desenvolvidos em parceria com Mário de Andrade, e segundo a autora foram influenciados pelos ideais de Fernando de Azevedo com "[...] ares de mudança advindos da Reforma do Ensino do Distrito Federal (1927), do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e do Código de Educação (1933)."

O nome de Anísio Teixeira é dos mais conhecidos quando tratamos dos educadores que se destacaram na história da educação do século XX. Não apenas por ser um grande pensador sobre a educação como direito social e fator de democratização, mas também por seu grande potencial como administrador público em educação. O que o movia era a possibilidade de fazer uma educação democrática, de qualidade e para todos. Sua concepção girava em torno da ideia que sem educação não existe democracia e era necessária uma educação de qualidade, pois a escola não deveria se reduzir ao ensino. O importante para Anisio Teixeira era ter uma escola com condições de instruir cidadãos para discutir as questões do seu presente e preparados para escolher os seus representantes políticos. Pensava a partir de uma perspectiva de educação popular para formação de crianças, adolescentes e adultos, onde entendia a carência do sujeito pobre como omissão do governo e falta de oportunidades e não como "preguiça" ou falta de esforço. A escola como ele pensava, pretendia-se incentivadora da esperança em vidas concretas (Nunes, 2010).

Apesar das iniciativas individuais de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira pelos Estados onde passaram como administradores, não existiam no país até a década de 1930, ações concretas de políticas públicas educacionais que estabelecessem de fato uma regulamentação em um sistema nacional de educação.

A época conhecida como "Era Vargas"[14] trouxe grandes mudanças para o contexto educacional, haja vista o país moderno e industrializado que os campos econômico, político e

[14] Iniciada com a Revolução de 1930 em que se colocou fim à República Velha ao impedir a posse do presidente eleito Júlio Prestes

social almejavam e que de fato se desenvolvia, deixando para trás a economia agrário-exportadora. Logo em 1930, Vargas cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, instituindo em seguida a reforma Francisco Campos que é considerada a primeira organização educacional a nível nacional, suas ações foram com relação ao ensino secundário e superior. Nesse momento também se cria o Conselho Nacional de Educação (Palma Filho, 2010).

Já em 1934, a Constituição Federal trouxe modificações importantes com relação à educação tornando facultativo o ensino religioso nas escolas públicas em todos os níveis, fixando percentual mínimo obrigatório para aplicação das verbas públicas ao ensino, descentralizando competências administrativas ao definir que cabia aos estados organizar e manter o sistema de ensino em seus territórios, atribuindo como competência de a União fixar o plano nacional de educação.

Porém em 1937 um novo golpe instaura a ditadura alegando salvar a nação da ameaça comunista. Getúlio Vargas dissolveu o Congresso e anunciou uma nova Constituição. Nas disposições transitórias, a carta de 1937 autorizava o presidente da República a confirmar ou não o mandato dos governadores podendo nomear interventores aos estados, expedir decretos e leis em todas as matérias federais durante a inexistência do poder legislativo e declarava o país em estado de emergência, suspendendo as liberdades civis e autorizando o presidente a aposentar funcionários civis e militares no interesse do serviço público ou por conveniência do regime.

Pode-se dizer que essa foi uma fase marcada pela centralização do poder em uma economia voltada à indústria e pelo controle das forças armadas tendo um papel de manutenção da ordem nacional. A educação na "Era Vargas" reflete esses princípios, servindo ao Estado mais como um mecanismo para atender aos princípios de racionalidade e preparação para o trabalho e aos valores do nacionalismo. Os rumos do sistema de ensino no Estado Novo regridem à Constituição de 1934 estabelecendo a centralização, o autoritarismo, a nacionalização e a repressão às doutrinas externas e difusão da ideologia do regime.

Os escolanovistas durante o governo Vargas terão trajetórias diferentes, alguns com o tempo foram afastados, como no caso de Anísio Teixeira (Nunes, 2010), mas outros se acomodaram ao cenário institucional e pedagógico no período como Lourenço Filho que

desenvolveu a linha de educação como contributo para a criação da identidade nacional brasileira e assumiu diversos cargos no governo durante a ditadura de Vargas. Com o forte movimento propagandista do governo Vargas, no intuito de reforçar a importância dos cidadãos na execução dos ideais do Estado Novo, a população mostrava-se bastante simpática à política nacional e à figura do presidente, bem como defendia a educação como mola propulsora para a nova sociedade propagandeada na época (Monarcha, 1999).

Do período que vai de 1946 a março de 1964 percebe-se um período relativamente calmo no Brasil entre o intervalo de duas ditaduras[15]: a ditadura do Estado Novo e a ditadura civil militar que vai ser implantada por meio de um golpe a partir de primeiro de abril de 1964. O período foi marcado por uma política baseada na democracia, sendo um de seus maiores feitos a Constituição de 1946, elaborada por representantes eleitos democraticamente e tendo a educação muitos ganhos com relação às políticas públicas educacionais. Segundo Lombardi (2014, p. 30):

> [...] no período de 1946 a 1964, garantiu-se o direito constitucional à educação; foi elaborada e aprovada a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional; elaborou-se um complexo plano estratégico de desenvolvimento educacional, científico, tecnológico e cultural, inclusive redirecionando o papel de instituições educacionais, como o INEP, ou criando novas instituições voltadas ao desenvolvimento científico e à formação de quadros para o ensino superior, como a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES); a criação do Conselho Federal de Educação (em 1961); a realização de campanhas e movimentos voltados à alfabetização de adultos, à educação e à cultura popular; etc.

O mesmo autor bem destaca a forte influência americana na educação dos países periféricos como forma de fortalecer as relações econômicas, não sendo diferente no Brasil. Anísio Teixeira volta à cena das políticas públicas educacionais, juntamente com Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, assessorando as questões educacionais.

Para concluir o pensamento educacional pretendido pelo texto, após muitos embates, idas e vindas para apreciação, um momento dos mais importantes nesta última época do recorte temporal analisado foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em

[15] Não se pode ignorar o período pós-guerra e a Guerra Fria no contexto mundial, que de certa forma, a polaridade e suas influências, atingiam todos os países.

dezembro de 1961, que privilegiou a perspectiva conservadora da educação. Lombardi (2014, p. 34) nos esclarece que:

> O período que se inicia após a Segunda Guerra Mundial continua a conceber a educação como poderoso instrumento para fortalecer a estrutura moral e econômica nacional, ratificando discurso que percorreu a década de 1920, sendo especialmente articulado desde que Getúlio Vargas assumiu o poder, a partir de 1930.

Demonstrando que apesar da mudança nas formas de governo, a educação escolar continuou sendo a força motriz para a ideologia nacionalista.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição jesuítica. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 617-635, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/HGmTrkkxJ8JjmvzQMSvb4rq/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 jun. 23.

ALVES, Catharina Edna Rodriguez. Fernando Azevedo e o esboço de uma teoria pedagógica para as condições da educação brasileira. **Educação em Revista**, Marília, v. 11, n. 1, p. 37-52, jan./jun. 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Educação e política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. In: LORENZO, H. C de; COSTA, W. P. da. **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno.** São Paulo: Unesp, 1997.

COMENIUS, John Amós. **Didática magna – tratado de arte universal do ensinar tudo a todos.** 2001. E-books Brasil. Disponível em: http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia:** teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GATTI JÚNIOR, Décio. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. **Revista Educação em Questão**, v. 28, n. 14, p. 172-191, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (Das origens a 1940)**. 1986. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da USP, 1986.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. 7. ed. Mediação, 2015.

LOMBARDI, J. C. Educação e nacional-desenvolvimentismo (1946-1964). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 56, p. 26–45, 2014. DOI: 10.20396/rho.v14i56.8640432. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640432. Acesso em: 17 nov. 2023.

MONARCHA, Carlos. Notas sobre a educação nacional na era getuliana. **Revista História da Educação**, p. 57-68, 1999. Disponível em https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4891621. Acesso em 10 nov. 2023

NASCIMENTO, Angelica Paola dos Santos Ferreira**. Guardar já?** Mas a gente ainda nem brincou! Um estudo sobre tempos e espaços para brincar na educação infantil do município de Votorantim. Sorocaba: UFSCar, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12676. Acesso em: 25 set. 2023

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República.** São Paulo, 1974.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Da rua à fábrica: a condição infantil na República. **Perspectiva**, v. 8, n. 15, p. 91-125, 1990. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9120/8462/27275. Acesso em 26 jun. 2023

PALMA FILHO, João Cardoso. **A educação brasileira no período de 1930 a 1960**: a Era Vargas. São Paulo: UNIVESP, 2010. **(**Caderno de formação Formação de Professores Educação, Cultura e Desenvolvimento, v. 1, p. 85-103).

RIZZINI, Irene. **O século perdido:** raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SÃO PAULO. ALESP. **Lei n.1750, de 8 de dezembro de 1920**, **que reforma a Instrução Pública do Estado de São Paulo**. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/norma/65983. Acesso em: 23 nov. 2023.

SÃO PAULO. ALESP. **Decreto nº 3356, de 31 de maio de 1921**. Regulamenta a Lei n.1750, de 8 de dezembro de 1920, que reforma a Instrução Pública. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/norma/133890. Acesso em: 23 nov. 2023.

SANFELICE, José Luis. História das instituições escolares. *In:* NASCIMENTO, Maria Isabel Moura *et al.* (Ed.). **Instituições escolares no Brasil:** conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007.

SANTOS, Maria Walburga. Parques Infantis em São Paulo: o lúdico como eixo educativo. *In*: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 13., 2006, Recife. **Anais** [...]. Recife, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, v. 4, 2005.

SAVIANI, Dermeval. NASCIMENTO, Instituições escolares no Brasil. *In:* NASCIMENTO, Maria Isabel Moura *et al*. (Ed.). **Instituições escolares no Brasil:** conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.

GT POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO

CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DO PERÍODO COLONIAL AO IMPÉRIO[16]

Thaís Fernanda Botelho
Mestra em Educação (Uniso), doutoranda em Educação (Uniso). thais.botelho@prof.uniso.br.

Rafael Ângelo Bunhi Pinto
Doutor em Educação (Uniso), Pós-doutorando no Departamento de Ciências Humanas e Educação (UFSCar-Sorocaba). Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-Uniso). E-mail: rafael.pinto@prof.uniso.br.

Resumo: O artigo aborda sobre a concepção da Educação Profissional no Brasil desde o Período Colonial até o início do Período Imperial. Nesse contexto, tem como objetivo geral analisar as primeiras iniciativas de educação para a formação profissional no país e os sujeitos para quem ela era destinada. Como objetivos específicos, busca-se verificar como esta modalidade de educação estava diretamente ligada às demandas econômicas da época e sua influência na estruturação do sistema educacional. O procedimento metodológico adotado foi a pesquisa bibliográfica. Como resultado, conclui-se que a educação profissional até o Império se desenvolveu de forma limitada, sendo utilizada como ferramenta para consolidar o poder e moldar a mão de obra qualificada, que era para o crescimento econômico.

Palavras-chave: educação profissional; políticas educacionais; sistema educacional no Brasil Colônia; sistema educacional no Brasil Império.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho busca tecer algumas considerações sobre a concepção da Educação Profissional no Brasil e seu desenvolvimento, desde o Período Colonial até o início do Período Imperial.

Nesse contexto, objetiva-se analisar qual foi a gênese da educação profissional no país e quem eram os sujeitos a quem essa educação era destinada, bem como verificar a possibilidade de existência de uma ligação entre a educação profissional nos

[16] Artigo apresentado ao Grupo de Trabalho Políticas e Gestão em Educação do II Encontro de Pesquisadores em Educação Escolar da Universidade de Sorocaba (EPES 2024-Uniso).

referidos períodos históricos e as necessidades econômicas e sociais da época.

Para que fosse possível chegar aos resultados, utilizou-se do procedimento metodológico da pesquisa bibliográfica, com ênfase em autores de grande expoente no campo da educação no Brasil, como Fonseca (1986), Cunha (2000), Pegorini (2020), Manfredi (2016), Santos (2010), dentre outros.

Dessa forma, observou-se que as práticas educativas ligadas ao trabalho eram reflexo das demandas econômicas vigentes na sociedade, resultando em um sistema que distinguia a educação para o trabalho manual e o ensino de caráter intelectual e humanista, destinado às elites.

O texto encontra-se estruturado em três partes. Primeiramente, descreve-se uma breve consideração sobre a educação profissional no período colonial, seguida pela explanação sobre a educação profissional no início do período imperial, e, por fim, as considerações finais em que se constatou que essa modalidade de educação e as demandas econômicas e sociais da época estão inteiramente ligadas, bem como a sua influência no sistema educacional brasileiro e a consolidação da dualidade educacional do país, de um lado há uma educação voltada para o trabalho, de outro lado, a educação propedêutica .

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PERÍODO COLONIAL

O período colonial se estabeleceu no Brasil por aproximadamente três séculos, entre os anos de 1500 e 1822, em que houve a gênese da formação da educação profissional no país. Mesmo de início bastante limitado, o período foi marcado por características específicas à colonização portuguesa e às exigências da sociedade da época, tendo em vista a predominância do sistema escravocrata de produção e organização do trabalho, envoltos com a escassez de mão de obra.

Destaca-se a análise feita por Fonseca (1986), que explica como se deram as iniciativas para o trabalho durante o Período Colonial:

> Logo que os colonizadores aportaram, resolutos, às terras de Santa Cruz, espalharam-se por vários pontos da extensa costa, e, perdidos na imensidão do território, dispersaram-se, passando a viver, a princípio, quase isolados, lutando sozinhos contra os índios bravios, os animais selvagens e a mataria bruta. Cedo, porém, compreenderam que aquele isolamento, aquela solidão, lhes seria fatal na luta contra o meio ambiente. E passaram a formar pequenos núcleos, que lhes facilitavam a defesa contra os inimigos comuns, mas que se achavam separados uns dos outros por enormes distâncias, sem meios fáceis de comunicações, desprovidos de tudo e onde tudo estava por fazer. Por outro lado, tornava-se indispensável para a sobrevivência dos membros daquelas pequenas agremiações um esforço comum para melhorar as condições de vida, obrigando o elemento humano à execução dos mais pesados encargos, onde, a par da força física, se fazia necessária, também, a habilidade manual. Aos poucos, e em virtude do árduo e rude trabalho realizado, dilataram-se os limites daquelas minúsculas concentrações. O esforço e a persistência, que caracterizaram os colonizadores, trocaram, em breve, a riqueza e a prosperidade. E, com elas, profundas alterações na sociedade que habitava aqueles centros de população (Fonseca, 1986, p. 13).

Nesse cenário, para o desenvolvimento das atividades econômicas brasileiras, que tinham como base a agroindústria açucareira, era necessário a utilização de força física e das mãos. Os primeiros aprendizes eram oriundos da população nativa de índios e de negros africanos, por meio do trabalho escravo, o qual era realizado nos engenhos. Os trabalhadores que possuíam mais experiência, transmitiam as técnicas para os demais que estavam iniciando, sem que houvesse qualquer organização ou sistema de ensino. Sobre esse assunto, afirma Cunha (2000, p. 32):

> A aprendizagem dos ofícios, tanto para os escravos quanto para os homens livres, era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho sem padrões ou regulamentações, sem atribuições de tarefas para os aprendizes. [...] Os aprendizes não eram necessariamente crianças e adolescentes, mas os indivíduos que eventualmente demonstrassem disposições para a aprendizagem, em termos tanto técnicos (força, habilidade, atenção) quanto sociais (lealdade ao senhor e ao seu capital, na forma das instalações, instrumentos de trabalho, matéria-prima, mercadorias e a conservação de si próprio, também capital).

Em 1549, com a chegada dos jesuítas no Brasil e a Companhia de Jesus, há uma mudança no cenário até então existente. Com os jesuítas, "a educação introduzida no processo de colonização traduziu-se como movimento de aculturação, irrompendo assim a dimensão religiosa, por meio da catequese" (Pegorini, 2020, p. 27). Segundo Pegorini (2020), os jesuítas, de maneira informal, ofereceram uma educação profissional para os primeiros trabalhadores no país, mesmo não sendo esse o objetivo

central da Companhia. Isso ocorreu, principalmente, devido ao contexto socioeconômico do Brasil.

> Apesar de os jesuítas terem oferecido, ainda que informalmente, a formação profissional para os primeiros trabalhadores da terra que ainda se chamaria Brasil, é necessário destacar que essa formação não era uma preocupação, uma vez que não fazia parte das orientações educacionais pensadas para o país. Assim, a instrução profissional foi ofertada exclusivamente por força do contexto socioeconômico a ser desbravado no Brasil, onde havia muito a fazer. Por isso, os índios e os escravos foram os primeiros aprendizes de ofício em um cenário impregnado de servidão. Esse foi o início do ensino em nosso país (Pegorini, 2020, p. 28).

Com a expansão das plantações de cana-de-açúcar e a descoberta do ouro, em Minas Gerais, foram criados núcleos urbanos, nascendo um mercado consumidor para os mais diversos produtos, gerando a necessidade de trabalhos especializados para atender as demandas da população.

Nesse contexto, segundo Manfredi (2016), os colégios e as residências dos jesuítas podem ser considerados os primeiros núcleos de formação para o trabalho, sediados nos principais centros urbanos, que tinham como função ensinar ofícios. Por isso, ficaram conhecidos como "escolas-oficinas", as quais instruíam sobre atividades ligadas à carpintaria, ferraria, obras de construção, de pintura, de fiação e tecelagem e produção de medicamentos. Sobre o tema, esclarece Cunha (2000, p. 51):

> Na organização da Companhia de Jesus havia os padres, dedicados diretamente ao trabalho religioso, e os irmãos coadjutores, empregados no desempenho dos mais diversos ofícios, em apoio daqueles, nas tarefas domésticas (cozinheiros, despenseiros, roupeiros, porteiros), nas tarefas religiosas (sacristãos) e nos ofícios mecânicos (alfaiates, sapateiros, pedreiros, ferreiros, enfermeiros etc.). [...]. Nos colégios e nas residências da Europa, os jesuítas contratavam trabalhadores externos para o desempenho dos ofícios mecânicos, tendo apenas um irmão coadjutor para dirigi-los. No Brasil, entretanto, a raridade de artesãos fez que os padres trouxessem irmãos oficiais para praticarem aqui suas especialidades como, também, e principalmente, para ensinarem seus misteres a escravos, homens livres, fossem negros, mestiços e índios [...] os irmãos procuravam reproduzir nas oficinas as práticas de aprendizagem de ofícios vigentes na Europa, onde eles próprios aprenderam. Por isso, davam preferência às crianças e aos adolescentes, aos quais iam sendo atribuídas tarefas acessórias da produção.

A presença dos portugueses em território brasileiro não era nenhuma novidade, por outro lado, passa-se a ter a presença das mais altas autoridades portuguesas e seus familiares na Colônia. Diante disso, passa-se a ser ministrado pelos jesuítas um ensino de caráter clássico,

intelectual e humanista, porém restrito somente à formação dos filhos dos colonizadores, como forma de ensinar a camada mais elevada da sociedade e conseguir mantê-la afastada dos trabalhos que eram destinados aos escravos, dando início a dualidade da educação no Brasil, entre a educação propedêutica e a educação para o trabalho.

Portanto, a partir do momento que os trabalhos artesanais começaram a ter uma organização, pautou-se pelo modelo corporativo da metrópole, tendo seu ensino ministrado por meio das Corporações de Ofício, sendo que evitavam ao máximo o ingresso de escravos, dando preferências aos homens brancos. Sobre o assunto, explica Santos (2010, p. 206):

> Ao contrário do que ocorreu na Europa, as Corporações de Ofícios no Brasil, instituídas em pleno período colonial, possuíam rigorosas normas de funcionamento, que contavam, inclusive, com o apoio das Câmaras Municipais para dificultar ao máximo, ou até mesmo impedir, como era o caso de algumas delas, o ingresso dos escravos. Os requisitos para a admissão de aprendizes nas Corporações de Ofícios contribuíram para aprofundar ainda mais o caráter pejorativo que caracterizava determinadas ocupações ao reforçar, de forma subjetiva, o embranquecimento dos ofícios, na medida em que os homens brancos e livres procuraram preservar para si algumas atividades manuais.

A instalação e funcionamento de indústrias no Brasil Colônia era proibida pela Coroa Portuguesa, como forma de tentar evitar o desenvolvimento econômico do Brasil. Porém, em 1808, com a chegada de Dom João VI e a Família Real, ocorre a permissão do livre estabelecimento, incentivando a criação do Colégio das Fábricas no ano seguinte. Sobre o assunto, Fonseca (1986, p. 102) frisa que:

> O Colégio das Fábricas representa, em ordem cronológica, o primeiro estabelecimento que o poder público instalava em nosso país, com a finalidade de atender à educação dos artistas e aprendizes, os quais vinham de Portugal atraídos pelas oportunidades que a permissão de indústrias criara no Brasil. Era uma espécie de reservatório de artífices e casa de ensino de aprendizes, devendo uns e outros, com o produto de seu trabalho, enquanto não se colocassem nas indústrias, fazer face às despesas da instituição que seriam auxiliadas pelo Real Erário durante o tempo em que a produção ainda não desse para cobrir os gastos.

De acordo com Moura (2007), o Colégio das Fábricas, instituído pelo Decreto de 23 de março de 1809, foi primeira instituição de ensino com a finalidade de formar mão de obra para ser absorvida pelas indústrias, estabelecendo a dualidade educacional entre a educação propedêutica e a educação para o trabalho, tendo em

vista que a última era destinada para aqueles que iriam se preparar para o trabalho fabril.

> **DECRETO – de 23 de março de 1809**
> Dá providencias a bem do serviço da Casa denominada Collegio das Fabricas estabelecido nesta cidade.
> Attendendo a acharem-se trabalhando e aprendendo á custa da minha Real Fazenda na Casa denominada Collegio das Fabricas debaixo da direção de Sebastião Fabregas Surigué, meu criado, varios artifices, manufactureiros, aprendizes vindos de Portugal, e isso em virtude das providencias que fui servido dar para a sua subsistencia em utilidade do commercio e industria, que pelo meu Alvará de 1º de Abril do anno proximo passado de 1808 fui servido a promover no Brazil: e tendo consideração ao arranjamento e economia, com que o sobredito Sebastião Fabregas tem promovido o trabalho dos officiaes no dito Collegio, ou Casa do antigo Guindaste, já estabelecidas: hei por bem, que pelo meu Real Erario, na forma até agora praticada, em observancia das minhas Reaes Ordens, se continuem a pagar as folhas dos jornaleiros alli empregados, e as despesas dos reparos da Casa do sobredito Collegio, sendo primeiro assignadas pelo sobredito Director que vencerá 600$000 por anno pagos aos quarteis pela folha respectiva debaixo da Inspecção do meu Ministro e Secretário de Estado dos Negocios do Brazil: o qual nomeará para a contabilidade e expedição dos negocios deste estabelecimento os officiaes que julgar necessarios: os quaes serão pagos pelo producto da venda dos gêneros alli fabricados, que será recolhido ao competente cofre debaixo da fiscalização determinada para todos os objectos de arrecadação, e distribuição da minha Real Fazenda. O Conde de Aguiar, do Conselho de Estado, Presidente do meu Real Erario o tenha assim entendido, e o faça executar com os despachos necessarios, sem embargo de quaisquer leis, regimentos e disposições em contrário. Palacio do Rio de Janeiro, 23 de março de 1809. Com a rubrica do Principe Regente Nosso Senhor (Brasil, 1809).

Tratava-se de uma instituição criada e mantida pelo Tesouro Real, "destinada a educar os artífices e manufatureiros que haviam chegado de Portugal com a Família Real e que não encontraram trabalho no Brasil" (Miranda; Carmo, 2020, p. 332). Isto é, uma escola profissional assistencialista.

Porém, a implantação das indústrias em território brasileiro não ocorreu da forma esperada e esta instituição não prosperou, sendo desativada definitivamente em 1812.

Santos (2010) explica que com as indústrias, que outrora eram proibidas de funcionar, e a escassez de mão de obra para diversas ocupações indispensáveis ao desenvolvimento do país, foi necessária tomar uma providência. A medida adotada foi a implementação da aprendizagem compulsória, que tinha como destinatários as

crianças e os jovens, ambos socialmente excluídos, isto é, os pobres, órfãos e desvalidos, passando o ensino ser ofertado nos arsenais militares do Exército e da Marinha, e, em seguida, no interior das indústrias. Ainda sobre o assunto, conforme Miranda e Carmo (2020, p. 333):

> Em 1840 são criadas as Casas de Educandos e Artífices e, posteriormente, os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos destinados a menores abandonados, local em que as crianças órfãs eram educadas nas primeiras letras e, após, os egressos eram encaminhados ao trabalho nas oficinas públicas ou privadas.

Além disso, Dom João VI trouxe importantes mudanças para o cenário educacional da época, pois foi o protagonista da criação de Cursos Superiores e das primeiras instituições públicas de ensino superior, não tendo os demais níveis de ensino sofrido qualquer alteração. Conforme Romanelli (2010), ele empenhou todos os esforços para a criação do Ensino Superior com o único propósito de proporcionar uma educação para os nobres que se encontravam em território brasileiro.

Oliveira (2005) ressalva que, em 1820, com a presença da Missão Cultura Francesa, foi criada a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, a qual, posteriormente, foi transformada em Escola Nacional de Belas-Artes, além da criação do Jardim Botânico e do Museu Nacional.

Desse modo, nota-se que o Período Colonial deixou uma herança educacional marcada pela distinção entre o trabalho manual, que utilizava da força, e o trabalho intelectual e humanístico, sendo que o primeiro foi destinado ao menos afortunados, isto é, os escravos, e o segundo às classes sociais mais privilegiadas, isto é, as elites. Demostrando que os problemas sociais em nosso país são de longa data, preservando a dicotomia trabalho manual-intelectual.

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INÍCIO DO PERÍODO IMPERIAL

Com o enfraquecimento político e econômico de Portugal, criou-se um momento propício para o processo de Independência do Brasil, a qual ocorreu no dia 7 de setembro de 1822, com Dom Pedro I. Inicia-se, então, um novo regime administrativo e político, o Período Imperial, que iria durar até o ano de 1889, quando ocorre a Proclamação da República.

Assim, se fez necessário a instalação de uma Assembleia Constituinte, para que fosse elaborada a Constituição Política do Império do Brasil. Um ano após a Independência, foi formada a comissão constituinte e os trabalhos tiveram início.

Conforme Cunha (2000), a primeira Constituição Brasileira que foi outorgada em 25 de março de 1824. Ao tratar sobre educação, se limitou, apenas, à gratuidade da instrução primária e a assuntos referentes à organização dos colégios e das universidades, bem como locais para ensinar ciências, belas artes e artes. Ressalta-se que mesmo o artigo que tratou da gratuidade da instrução primária não conseguiu ser aplicado na prática, tendo em vista a falta de recursos e a distinção de classes, devido a continuidade do sistema escravocrata.

No Início do Império nenhum avanço em relação ao ensino de ofícios foi notado, tendo em vista que ele sequer chegou a ser contemplado na Constituição, conforme argumentado por Fonseca (1986, p. 135):

> Nenhum progresso havia sido feito com a mudança operada no regime político, ou com as discussões ocorridas na Constituinte. A mesma mentalidade, o mesmo pensamento de destinar aquele ramo de ensino aos humildes, aos pobres, aos desvalidos, continuava a imperar.

Nota-se que a Constituição de 1824 não tratou em seus artigos sobre questões relacionadas ao Ensino de Ofícios. Porém, fica nítido, que de forma indireta, "os dispositivos constitucionais tiveram influência nas diretrizes e no desenvolvimento desse tipo de capacitação, uma vez que determinou a extinção das Corporações de Ofício" (Caires; Oliveira, 2016, p. 36). Para Fonseca (1986), foi um grande prejuízo não ter sido realizada uma nova organização para a aprendizagem de ofícios.

E mesmo com a previsão, no artigo 179, parágrafo XXIV, da Carta Constitucional Imperial, o qual dispõe que "Nenhum gênero de trabalho, de cultura, industria, ou commercio póde ser prohibido, uma vez que não se oponha aos costumes publicos, à segurança, e saude dos Cidadãos" (Brasil, 1824), a indústria no Brasil não conseguia se desenvolver, encontrando vários empasses como, por exemplo, falta de energia elétrica, falta de mão de obra especializada, ausência de um mercado consumidor, dentre outros.

De acordo com Manfredi (2016), no século XIX a indústria no Brasil permaneceu ainda dependente da economia agrária, tendo como principal objetivo a exportação dos seus produtos primários e a importação das manufaturas que eram necessárias para atender ao pequeno mercado consumidor brasileiro, que se encontrava restringido à elite política e econômica. Nessa época, o governo Imperial somente se envolvia na educação voltada para o trabalho quando havia necessidade de uma grande quantidade de mão de obra e esta não se encontrava disponível.

Referida educação ainda era direcionada à camada social excluída da sociedade, como os desvalidos, os órfãos e os abandonados, em que crianças e jovens em situação de pobreza eram encaminhados para casas de educandos artífices, onde recebiam primeiramente uma instrução primária e, em seguida, aprendiam algum ofício. Sobre o tema, explica Manfredi (2016, p. 55):

> Entre 1840 e 1856 foram fundadas as casas de educandos artífices por dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigentes no âmbito militar, incluindo os padrões de hierarquia e disciplina. Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária - no âmbito da leitura, da escrita, da aritmética, da álgebra elementar, da escultura, do desenho, da geometria, entre outros - e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio, que lhe era entregue no final do triênio.

Ainda, de acordo com Miranda e Carmo (2020), os artífices, após concluída sua aprendizagem, passavam a trabalhar nas indústrias, principalmente nas instaladas na Província de São Paulo, uma vez que o cultivo do café para a exportação dos grãos possibilitou o acúmulo de capital, criando-se uma potência industrial naquela região.

Dessa forma, com o aumento da produção manufatureira e a expansão da economia cafeeira, as pessoas da área rural começaram a se deslocar para as cidades em busca dos empregos que estavam sendo gerados, devido a industrialização. Com o crescimento da indústria no país, são construídas as primeiras estradas de ferro no Brasil, como meio de escoar a produção de café, bem como inicia-se a construção das primeiras fábricas de tecelagem. Sobre o tema, disserta Miranda e Carmo (2020, p. 334):

> Os alunos artífices passavam a trabalhar na indústria que se instalava principalmente na Província de São Paulo, uma vez que a monocultura do café para a exportação dos grãos ao mercado externo propiciou o acúmulo de capital, gerando um ciclo de investimentos que possibilitaria a criação de uma indústria nascente naquela região.
>
> A expansão da economia cafeeira trouxe consigo uma crescente população atraída para as cidades e pelos empregos gerados pela crescente industrialização de alguns centros de serviços. As máquinas instaladas pela indústria brasileira se limitavam à adaptação de equipamentos importados e à adaptação das necessidades locais, com a indústria brasileira se desenvolvendo a partir da importação de máquinas a vapor da Inglaterra. Nessa época, foram construídas as primeiras estradas de ferro ligando o interior do país aos portos, notadamente o porto de Santos, em que eram escoadas as produções de café. À mesma época, foram construídas as primeiras fábricas de fiação e tecelagem.

Este crescimento industrial só foi possível devido ao capital gerado pela produção de café, que possibilitou a expansão da infraestrutura ligada à plantação desse grão, principalmente na Região Sudeste. Devido a isso, surge uma necessidade de uma mão de obra para atender as necessidades do mercado, criando-se a necessidade da substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre e assalariado.

Em 1858, a Sociedade Propagadora da Instrução de Belas-Artes cria o Liceu de Artes e Ofícios da Província do Rio de Janeiro. Posteriormente, esses Liceus são criados em outros estados, como o de São Paulo, em 1882, a partir "da iniciativa de entidades

da sociedade civil, cujos recursos vinham das quotas de sócios ou de doação de benfeitoria" (Manfredi, 2016, p. 57). Assim, institui-se uma escola primária no período noturno e de forma gratuita, com o intuito de ensinar à população os conhecimentos necessários para o ofício na lavoura, na indústria e no comércio. Isto é, tratava-se da elite da sociedade formando a mão de obra desejada pela indústria da época.

Sobre esse período, de acordo com Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 87):

> Embora não tenha sido objeto de legislação especial, a questão do ensino profissional veio à tona ainda no Período Imperial. Sem dúvida, essa era uma preocupação que refletia as transformações por que passaria, em curto prazo, a sociedade brasileira. Essas transformações já se prenunciavam no movimento pela abolição da escravidão, no processo imigratório que se iniciava e no breve surto industrial do Segundo Reinado. Tudo colaborava para acelerar a urbanização do Sudeste do país, que vinha estimulando o crescimento da demanda de ensino superior, a denúncia da precariedade da escola pública elementar e, como não poderia deixar de ser, a defesa de um ensino popular profissionalizante.

Em 13 de maio de 1888, por meio da Lei nº 3.353, conhecida como Lei Áurea[17], foi proibida a escravidão em todo território brasileiro, pondo fim a um período que pendurou por aproximadamente 400 anos, em que os escravos contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento social, econômico e cultural do país. Porém, este longo período colaborou para a discriminação e preconceito à prática de certos ofícios manuais, por serem exclusivamente exercidos pelos escravos ou pelos desfavorecidos da sorte.

Com o término da escravidão, inicia-se o trabalho assalariado no Brasil, porém a educação ainda não se torna uma prioridade, devido à falta de alteração social. Sobre o assunto, ressalta Manfredi (2016, p. 78):

> Durante o Império, tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado como as da iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e legitimador da dignidade da pobreza. Ideológica e politicamente, tais iniciativas constituíam mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial.

[17] Referida lei recebeu essa denominação devido a "áurea" significar ouro e a expressão fazer referência ao caráter significativo e nobre da lei que aboliu os escravos.

Porém, foi somente na Primeira República que o Brasil dá início a sua industrialização de forma efetiva, passando a ter os trabalhadores industriais papel importante na sociedade brasileira, refletindo-se diretamente no sistema educacional, que passa a se configurar conforme as novas exigências da sociedade.

4 CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a gênese da educação profissional no Brasil partindo do período Colonial até o Império, bem como se essa modalidade de educação possuía ligação direta com as necessidades econômicas e sociais da sociedade daquela época.

No Período Colonial, a educação profissional se desenvolveu de forma bastante limitada, sendo utilizada como ferramenta para consolidar o poder e moldar a mão de obra qualificada, que era extremamente escassa no país, e necessária para o crescimento econômico, sendo voltada para a educação das pessoas de classes econômicas menos favorecidas, iniciando-se a consolidação da dualidade entre a educação propedêutica e a educação para o trabalho.

Já no Brasil Império, a educação profissional ainda continuou limitada, porém houve uma maior estruturação e formalização, com a criação de instituições especializadas e leis que incentivaram a formação profissional.

Assim, pode-se concluir que a educação profissional nos períodos estudados se desenvolveu lentamente e de forma precária. Porém, o que não se pode negar, é que desde os seus primórdios ela sempre foi destinada aos menos afortunados, isto é, as classes baixas.

Consequentemente, consolida-se a dualidade da educação brasileira que ainda temos na atualidade, de um lado há uma educação voltada para o trabalho, em que se prioriza a formação técnica e profissional, preparando os estudantes diretamente para o mercado de trabalho, sendo destinada às classes menos favorecidas e historicamente tem sido vista como um ensino de menor prestígio social. De outro lado, existe a educação propedêutica, voltada para as classes sociais mais afortunadas. Essa divisão reflete as desigualdades sociais no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto de 23 de março de 1809.** Dá providencias a bem do serviço da Casa denominada Collegio das Fabricas estabelecido nesta Cidade.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil (1824)**. Manda observar a Constituição Política do Império, oferecida e jurada por Sua Majestade o Imperador.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira:** da colônia ao PNE 2014-2024. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues da. **O ensino dos ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo: UNESP, 2000.

FONSECA, Celso Suchow. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DPEA, 1986.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016.

MIRANDA, Fernando Silveira Melo Plentz; CARMO, Jefferson Carriello do. A legislação educacional para o trabalho no Brasil: do império à primeira república. **Série Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 329-343, set. 2020.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, v. 2, p. 1-27, 2007.

OLIVEIRA, Ramon. **Empresariado industrial e educação brasileira**: qualificar para competir? São Paulo: Cortez, 2005.

PEGORINI, Diana Gurgel. **Fundamentos da educação profissional:** política, legislação e história. São Paulo: Intersaberes, 2020.

SANTOS, Pablo. **Guia prático da política educacional no Brasil:** ações, planos, programas, impactos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Campinas: Vozes, 2010.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação:** a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

RETENÇÃO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Carlos Eduardo Leite Costa
Mestrando em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional pela Universidade de Brasília.
E-mail: carloseduardo.leitecosta@hotmail.com

Ana Maria de Albuquerque Moreira
Doutora em educação. Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação internacional (PPGDSCI) da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: anaalbuquerque@unb.br.

Resumo: O acesso à educação superior brasileira foi marcado, nas últimas décadas, por políticas de expansão e democratização. Apesar do aumento no ingresso, as taxas de desistência dos cursos de graduação são elevadas, tornando necessária a compreensão dos aspectos relacionados à permanência dos estudantes. Este estudo foca em uma dimensão pouco explorada: a retenção do/a estudante no fluxo do curso. O artigo trata de uma revisão da literatura sobre retenção em cursos de graduação no Brasil, no qual a coleta de dados se deu através do Banco de Teses e Dissertações da Capes e teve dois focos distintos: o levantamento de trabalhos que tiveram como objeto a permanência de discentes da graduação e a coleta de trabalhos sobre o fenômeno da retenção nos cursos de graduação.

Palavras-chave: acesso; permanência; retenção; educação superior; Brasil.

1 INTRODUÇÃO

A educação superior brasileira passou por modificações substanciais nas últimas décadas, notadamente na expansão do acesso à graduação, impulsionado por uma combinação de fatores socioeconômicos, políticas públicas e demandas por formação superior e qualificação profissional resultaram na ampliação de cursos e vagas, assim como na expansão das matrículas em cursos de graduação. A consolidação de programas de expansão do ensino superior no Brasil representa marcos significativos, notadamente, na busca pelo crescimento e pela democratização do acesso aos cursos de graduação no país. Dentre esses programas, evidenciam-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação, o Programa de Expansão das

Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), a Lei nº 12.711/2012 e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que, criados em momentos distintos, desempenharam papéis fundamentais nesse processo de ampliação do acesso à educação superior.

Figura 1 - Linha do tempo das políticas públicas de acesso e permanência no Brasil

Fonte: Elaboração Própria

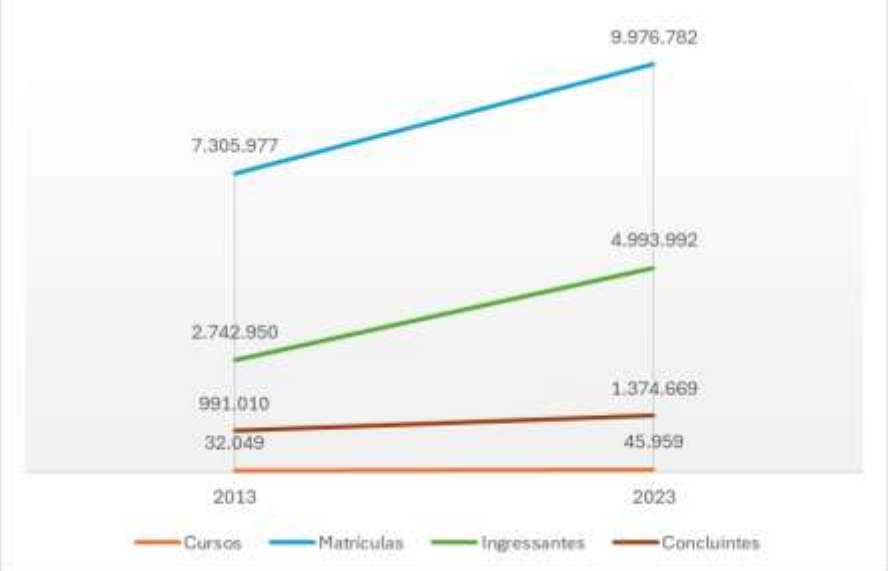
O Fies e o Prouni foram implementados respectivamente em 1999 e 2005, conforme possível observar na figura 1, como mecanismos de apoio financeiro para estudantes de baixa renda ingressarem e permanecerem no ensino superior brasileiro. Ambos os programas contribuíram para a expansão do acesso ao ensino superior, promovendo a inclusão de estudantes de baixa renda e ampliando o número de vagas em instituições públicas (Mancebo, 2015). O Reuni foi instituído como parte de um conjunto de ações para expandir e interiorizar a oferta de educação superior pública, visando a inclusão de mais estudantes de diversas regiões (Silva, 2011).

A Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, foi um marco na promoção da equidade no acesso à educação superior, estabelecendo a reserva de vagas para estudantes negros, indígenas e oriundos de escolas públicas, contribuindo para a diversificação do perfil dos estudantes nas universidades. Essa legislação trouxe maior visibilidade à presença de estudantes de grupos historicamente discriminados, como pretos, pardos e indígenas, e de origem popular, nas instituições de ensino superior públicas (Senkenvics, 2022).

Essas políticas representaram avanços significativos na inclusão de grupos historicamente marginalizados no ensino superior, promovendo a diversidade e a igualdade de oportunidades educacionais (Barreiro; Terribili Filho, 2007). Pesquisadores como Martins (2009) discutem a respeito da sonhada democratização do acesso ao ensino superior a partir da implementação desses programas, que trouxeram um aumento expressivo no ecossistema dos cursos de graduação, embora essas mesmas políticas públicas tenham sido objetos de avaliações controversas no meio acadêmico.

Apesar do crescimento, tanto de cursos quanto de discentes matriculados no ensino superior brasileiro, a análise dos estudantes de graduação que se matricularam em 2014 permitiu observar impressionantes 59% de desistentes, em contraste aos 40% que realmente concluíram seus cursos. Essa porcentagem não é uma exceção: o número alto de desistentes se repete nos ingressantes de 2010, 2011, 2012 e 2013, com todos apresentando 59% de desistência, e apenas os estudantes que ingressaram cursos de graduação em 2013 mostraram uma porcentagem levemente abaixo da demais, com 58% de alunos desistentes (Brasil, 2024).

Gráfico 1 - Dados gerais de cursos graduação - Brasil, 2013-2023



Fonte: Elaboração própria

Mesmo com o impressionante salto no número de discentes matriculados em cursos de Graduação no Brasil, 7.205.977 em 2013 para 9.976.782 em 2023, a quantidade de concluintes não acompanhou este crescimento, como é possível observar no gráfico 1. Nesse contexto, analisamos trabalhos que se debruçaram no fenômeno da desistência a partir de uma particularidade presente no fluxo universitário: a retenção, momento em que o discente se atrasa no fluxo acadêmico previsto para a conclusão do curso, e começa a dar sinais de que irá desistir.

Contudo, a análise da problemática da retenção é complexa pela existência de diferentes fatores que podem determinar o atraso no fluxo do estudante, podendo ser questões intrínsecas ou extrínsecas (Freitas, 2009; Donoso; Schiefelbein, 2007; Yepes *et al*., 2007). O próprio termo "retenção" traz em si uma certa complexidade, visto que não existe um consenso da literatura sobre a sua utilização, ora tratado por autores como um fator positivo e relacionado à permanência do estudante, ora associado ao atraso no fluxo. Para este trabalho, utilizaremos o viés negativo do termo retenção, concepção cada vez mais utilizada pelos pesquisadores brasileiros. Na busca pelos principais autores que debatem tal problemática, foram encontradas similaridades com aqueles que debateram sobre permanência, em especial Vincent Tinto (1997), que fora utilizado com frequência nesses trabalhos.

Para complementar, portanto, a revisão sistemática realizada por este trabalho, exploramos a dimensão da permanência, que também interage com a retenção ao considerar a trajetória acadêmica dos discentes em cursos de graduação. É notório o aumento de trabalhos brasileiros nesse campo, incentivados pela expansão do ensino superior no Brasil. No âmbito da permanência, surgem pesquisas embasadas na literatura internacional, que destaca fatores institucionais, sociais e individuais relacionados à permanência e ao processo de afiliação institucional dos estudantes (Tinto, 1987; Coulon, 2018; Astin, 2012; Spady, 2010; Bean, 1985).

Assim, a presente revisão sistemática da literatura tem como propósito explorar e analisar as pesquisas mais relevantes sobre permanência e retenção por diferentes produções e olhares, a partir do marco da expansão no ensino superior brasileiro,

interligados quanto à temática da democratização. Por meio de uma revisão abrangente da literatura e da análise crítica dos estudos disponíveis, busca-se a contribuição para o avanço do conhecimento nessa área e para o desenvolvimento de estratégias eficazes que promovam a permanência dos discentes e, respectivamente, a conclusão desses nos cursos de ensino superior.

2 METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho utilizou-se da revisão sistemática da literatura, abordagem metodológica com direcionamento para a avaliação crítica e a síntese de estudos publicados sobre um tema específico, sendo uma técnica amplamente utilizada em diversos campos do conhecimento (Souza et al., 2023). Para a coleta dos dados, utilizou-se do Banco de Teses e Dissertações da Capes. O levantamento da produção no Banco de Teses e Dissertações da Capes deu-se em dois momentos distintos. No primeiro, foram coletados os trabalhos que tiveram como objeto de pesquisa a permanência de discentes no ensino superior. Em um segundo momento, foram levantados trabalhos que abordaram a problemática da retenção no ensino superior.

Para a busca por trabalhos sobre a permanência de discentes no ensino superior foram aplicados os seguintes descritores para as buscas dos trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da Capes: "Permanência no Ensino Superior", “Permanência na Educação Superior”, “Permanência em Cursos de Graduação”.

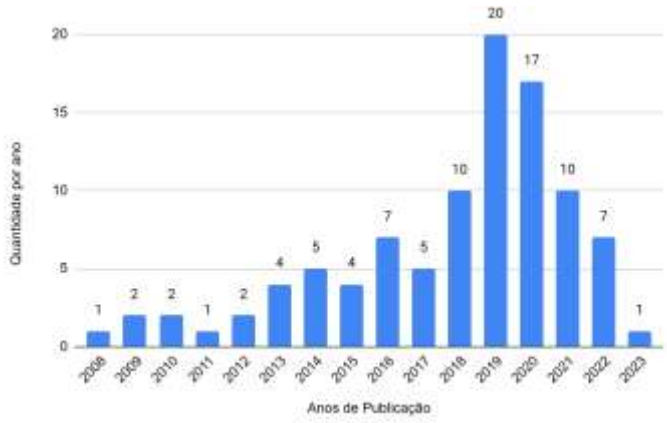
Em seguida, fez-se o levantamento e análise de trabalhos publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com objeto: retenção de estudantes no ensino superior. Similar à filtragem dos trabalhos sobre permanência, foram filtrados trabalhos que trataram especificamente dos estudantes ao nível de graduação. Para a coleta das teses e dissertações, a busca deu-se a partir dos seguintes descritores: "retenção" "ensino superior" (91 resultados - 39 após filtragem); "retenção" "graduação" (132 resultados - 16 após filtragem); "retenção" "educação superior" (30 resultados - 14 após filtragem).

3.1 Permanência em cursos de graduação

A busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes, a partir dos descritores "Permanência no Ensino Superior", gerou 105 resultados, resultados esses que, após uma análise dos resumos e congruência com o tema, foram reduzidos para 54 trabalhos. O mesmo se deu com os descritores "Permanência na Educação Superior" e "Permanência em Cursos de Graduação". O primeiro resultou em 65 trabalhos, que se reduziram a 39, feita a filtragem da relevância para esta revisão, e o segundo, gerou 14 resultados, que, após filtragem, resumiram-se a 6.

Na soma e agrupamento dos resultados filtrados, apenas um se repetiu, assim, foram 98 o número de teses e dissertações encontradas no que diz respeito ao tema permanência na educação superior. A distribuição desse valor deu-se da seguinte forma: 19 teses e 79 dissertações. O trabalho mais antigo sobre permanência de discentes do ensino superior encontrado no Banco de Teses e Dissertações da Capes, dentre os 98 delimitados, foi registrado como defendido em 2008. O restante das defesas aconteceu concentradamente nos períodos de 2018 a 2021. Esses quatro anos concentram 60% dos trabalhos defendidos desde 2018 na temática da permanência de discentes de cursos de graduação.

Gráfico 2 - Dissertações e Teses sobre Permanência de Discentes de Cursos de Graduação Defendidas por Ano



Fonte: Elaboração própria

Foram identificados um total de 41 programas de graduação e pós-graduação em que esses trabalhos foram publicados. Destacam-se os programas de Educação, que concentrou 33 dissertações e 12 teses, e Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, que aparece em segundo com 4 dissertações apresentadas. Essa distribuição reflete a diversidade de abordagens e enfoques dados ao tema da permanência de discentes no ensino superior em diferentes áreas de conhecimento, mas com uma forte vinculação à área da educação. A presença de programas multifacetados, como o Programa de Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, destaca como essa temática não se restringe somente à área da educação, possuindo uma complexidade e possibilidade de diferentes perspectivas para o seu entendimento. O resultado revela publicações de teses e dissertações em programas de áreas distintos como: Direito, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, Estudos Linguísticos, Gestão Pública, Psicologia, Ciências Biológicas e Administração de Empresas.

Observamos nos trabalhos selecionados que alguns fatores podem influenciar na escolha do discente entre evadir ou permanecer, Araujo (2019) identificou que o rendimento acadêmico anterior ao ingresso ao ensino superior está diretamente relacionado ao rendimento do aluno na universidade, e isso contribui consideravelmente no estímulo em continuar ou desligar-se do curso. Existem ainda

aspectos como a integração ao ambiente universitário, seja no envolvimento com os colegas, professores, atividades de pesquisa e extensão (Araujo, 2019).

Quanto ao ingresso, passar nos exames e atender aos requisitos para ingresso não são suficientes para a permanência e sucesso de estudantes no curso universitário. Em uma pesquisa considerando a trajetória de discentes cotistas, Dias apontou que os desafios para a permanência desses grupos podem ser agrupados em dois rótulos: desafios acadêmicos (relacionados ao preparo anterior ao ingresso na universidade ou a realização de atividades durante a graduação) e desafios das relações no ambiente universitário (indicativo de que as relações tendem a tensionar pelas diferenças socioeconômicas). Nesse estudo foi possível observar que o apoio da universidade foi fundamental para a permanência desses ingressantes cotistas.

Mesmo ao considerar elementos prévios socioeconômicos e de níveis distintos de preparos acadêmicos, Hengles (2020) afirma que é necessário desenvolver a maturidade acadêmica após a entrada na universidade. Tal processo foi mencionado por vários discentes como um facilitador da trajetória acadêmica. Em seus estudos, Hengles identificou que alguns relacionamentos ou condições externas se mostraram importantes em relação à melhor condição de permanência dos estudantes, podendo prejudicar ou auxiliar essa condição, como o apoio recebido por pais e familiares, que mostrou produzir nos estudantes características subjetivas importantes para sua autorrealização, autoconfiança, autorrespeito e autoestima. O autor mencionou também o apoio institucional para contribuir na aproximação do estudante com o curso.

Três Dimensões do Reconhecimento Acadêmico se relacionam de forma constante com as variáveis que impactam na permanência dos estudantes: Relacionamentos Acadêmicos, Identificação e Amadurecimento Acadêmico; os fatores elencados no trabalho como implicadores das condições de possibilidade de permanência foram os seguintes: Tempo, Bom Desempenho Acadêmico, Trabalho, Apoio/Exigências Familiar, Apoio/Exigências Institucional e Apoio/Exigências/Docente (Hengles, 2020);

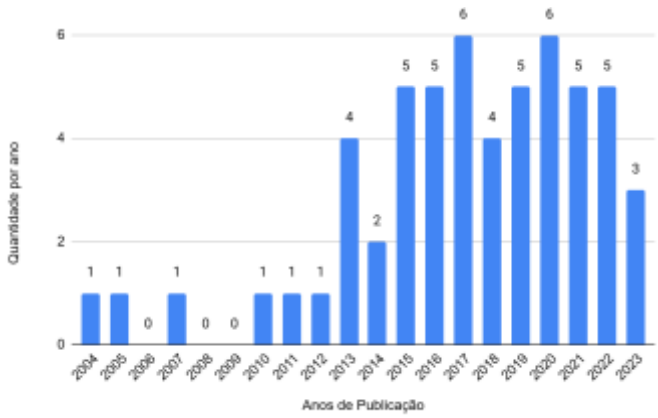
O apoio institucional e a satisfação do discente para com a instituição não se limita a cursos somente da modalidade presencial. Santos (2015) observou que a satisfação do estudante com a gestão da instituição é fator de relação direta para a permanência na educação à distância, bem como a prática e didática do corpo docente.

Ao considerar grupos minorizados, como estudantes pertencentes a povos indígenas, é possível a detecção de fatores ainda mais complexos ao considerar a permanência nas instituições superiores. Na análise de discentes oriundos de povos indígenas da etnia Paiter Suruí, foram mencionados diversos fatores que impactam negativamente para a permanência em cursos de graduação, como: ausência de recursos financeiros, distância da Terra Indígena em relação à universidade, ausência de transporte público da aldeia para a cidade, escassez e custo de meios de transporte, dificuldade financeira para manutenção do estudante na cidade, falta de preparo dos estudantes do ensino médio para o ingresso na graduação, estradas ruins, dificuldade em assistir aulas em língua portuguesa, insuficiência dos benefícios e auxílios financeiros disponibilizados pelas instituições, custo de mensalidades em instituições privadas, dificuldade de conseguir emprego na cidade por discriminação pela origem indígena e pela dificuldade com a língua (Souza, 2019).

3 RETENÇÃO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO

A pesquisa por teses e dissertações que tiveram como objeto a retenção de estudantes no ensino superior trouxe o quantitativo de 69 trabalhos, porém, feita a separação das pesquisas que não se repetiram, foram delimitadas 3 teses e 53 dissertações, somando 56 trabalhos defendidos desde 2004 até 2023 no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Gráfico 3 - Dissertações e Teses sobre Retenção de Discentes de Cursos de Graduação Defendidas por Ano



Fonte: Elaboração própria

Ao analisar o número de trabalhos filtrados do Banco de Teses e Dissertações da Capes acerca da temática "retenção de discentes no ensino superior", e os programas de pós-graduação aos quais estão vinculados, é possível observar uma distribuição desigual de pesquisas sobre essa temática entre os diferentes programas.

Em um número significativamente menor ao dos programas de graduação de pós-graduação vinculados aos trabalhos de permanência, foram 28 os programas atrelados às teses e dissertações sobre retenção. Destaca-se que o programa de Administração apresenta o maior número de dissertações (14), seguido por Gestão Pública (6) e Educação (5). Por outro lado, programas como Contabilidade, Psicologia, Sociologia e Sistemas de Gestão possuem apenas uma tese cada. Essa discrepância sugere uma variação significativa no interesse e foco de pesquisa em relação à retenção de discentes no ensino superior entre os diferentes programas de pós-graduação.

Essa diversidade de enfoques e abordagens reflete a complexidade do tema da retenção de discentes no ensino superior e a necessidade de uma análise multifacetada que leve em consideração não apenas as características dos programas de pós-graduação, mas também as especificidades de cada área de conhecimento e as

particularidades das instituições de ensino superior. É perceptível que, quanto ao objeto "retenção", o foco não se concentra no campo da educação, diferentemente da permanência, que, apesar de apresentar uma maior variedade de programas, têm o programa de pós-graduação em educação como destaque na produção de trabalhos. Observa-se uma mudança na concentração de trabalhos sobre retenção, que se mostraram vinculados em maior quantidade às áreas de administração e gestão e avaliação de políticas públicas.

A partir dos trabalhos identificados, constatamos que a retenção é o tempo adicional de um aluno para a conclusão dos seus estudos, e, por ser um fenômeno multifacetado, possui múltiplas possibilidades de análise. Retenção e abandono são fenômenos opostos, mas interligados (Vieira, 2013). O atual modelo de financiamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no Brasil penaliza instituições com índices altos de retenção, ao contrário de outros países, que contam com políticas que de certa forma incentivam esse fenômeno. Portanto, no Brasil a retenção aparece como uma problemática, visto que exerce um impacto financeiro, considerando a perspectivas das instituições, e, no âmbito das trajetórias dos alunos, surge como um empecilho, causado por diversos fatores, para a conclusão dos cursos.

Em um estudo da Universidade de Brasília considerando o período relativo à 1993 até 2006, foi possível observar que em diferentes áreas o fenômeno da retenção não se mostrou tão acentuado, a exemplo dos cursos da área de saúde, em outras, principalmente nos cursos de ciências exatas, o índice observado foi consideravelmente maior (Vieira, 2013). Essa diferença pode ser consequência de políticas internas da universidade: Almeida (2019) identificou que os programas de assistência estudantil mostraram-se fundamentais para garantir a permanência e o direito à educação superior, podendo ser um importante instrumento de combate à retenção. Contudo, existe uma dificuldade para ampliar as ações da assistência estudantil "pois à medida que se criam novas atividades, se extinguem outras, e os recursos financeiros não são suficientes para manter diversas modalidades, o que pode implicar o não atendimento das demandas de todos os estudantes" (Almeida, 2019).

O fenômeno da retenção vem crescendo, e está atrelado a um corpo discente heterogêneo em termos de formação básica, social e financeira, com perfis distintos, e até mesmo de alunos que precisam conciliar o trabalho com os estudos (Miranda, 2019). Miranda identificou no curso de Ciências Contábeis na UFJF que existe um número expressivo de estudantes retidos que, mesmo após 8 anos de curso, tempo limite para a formação neste curso, não concluíram sequer 30% da carga horária. Em seu estudo, a autora verificou que grande parte do grupo não diz respeito à discentes que se matricularam em poucas disciplinas, mas de alunos que cursaram dezenas de matérias, enfrentando reprovações constantes. Existe, portanto, uma problemática atrelada ao desempenho, principalmente ao considerar os cursos de ciências exatas, em que tal situação pôde ser observada com mais frequência. Isso não significa que nos cursos de áreas distintas, a retenção seja inexistente, mas falta ainda na literatura uma identificação maior dos fatores que interferem nas trajetórias desses estudantes e que, por consequência, causam a retenção do fluxo.

O que seria, portanto, um aluno considerado retido no fluxo? Considera-se a permanência prolongada, ou retenção, quando o discente não conclui a graduação no tempo inicialmente previsto pela instituição, gerando custos econômicos, sociais e acadêmicos (Campos, 2020). Na análise de estudantes retidos no curso de biblioteconomia da UFBA, o principal motivo evidenciado para tal foi a ausência da vocação para com o curso. Os principais motivadores da retenção desses estudantes foram fatores externos à instituição, como a dificuldade de conciliar o trabalho com a vida acadêmica, e/ou falta de organização com o tempo de estudo. Nesse estudo foi também identificado que a falta de didática dos professores e o desinteresse com algumas disciplinas foram fatores que contribuíram para a retenção. O perfil desses estudantes retidos, no curso de biblioteconomia da UFBA, foi composto em sua maioria por mulheres, solteiros, acima de 41 anos, com formação básica em instituições públicas e em sua maioria não participantes de programas de Assistência Estudantil e Bolsas Acadêmicas (Campos, 2020).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exame aprofundado dos Bancos de Teses e Dissertações da Capes propiciou uma compreensão abrangente do estado atual da pesquisa no campo da permanência e retenção no ensino superior. As análises evidenciam a diversidade de estudos conduzidos por pesquisadores em diversas áreas do conhecimento, oferecendo uma perspectiva holística sobre as questões prementes que permeiam o panorama educacional.

A predominância de trabalhos sobre permanência na área de Educação sugere uma atenção significativa voltada para os desafios enfrentados pelos estudantes no contexto universitário. As análises por áreas de conhecimento destacam não apenas a quantidade de estudos realizados, mas também a distribuição dessas pesquisas em campos específicos, como Administração, Psicologia e Ciências Sociais. A expressiva presença de pesquisas relacionadas a avaliação de políticas públicas atesta a urgência em compreender e aprimorar as estratégias adotadas para promover a permanência e o desempenho acadêmico desses discentes.

A maioria das teses e dissertações sobre permanência na educação superior foi defendida entre os anos de 2015 e 2020. É plausível afirmar que o fato de boa parte da produção acadêmica sobre o tema estar concentrada nesse período seja reflexo da adoção de algumas políticas com fins de ampliação e democratização do acesso ao ensino superior através das quais foi introduzido no ensino superior público, sistematicamente, um perfil de estudantes sub representados e que, por sua vez, trouxeram novas demandas às instituições.

O aumento nas publicações, especialmente nos anos mais recentes, sinaliza uma resposta dinâmica da comunidade acadêmica às demandas emergentes no cenário educacional. A constatação de temas comuns entre as temáticas, como acesso ao ensino superior, autoeficácia e modelos de predição da evasão, sugere uma agenda de pesquisa compartilhada entre as comunidades científicas dessas duas importantes fontes de produção acadêmica.

Ao analisar os diversos estudos e reflexões apresentados sobre a permanência e retenção de estudantes no ensino superior, é possível extrair algumas considerações importantes e identificar áreas que merecem maior investigação. Inicialmente, destaca-se a relevância do rendimento acadêmico prévio ao ingresso na universidade como um fator determinante para a permanência dos alunos. A integração ao ambiente universitário, incluindo o envolvimento com colegas, professores e atividades extracurriculares, também se mostra crucial.

Além disso, as pesquisas ressaltam a importância do apoio institucional na promoção da permanência de grupos heterogêneos. A satisfação dos discentes com a instituição de ensino, seja em cursos presenciais ou a distância, também emerge como um aspecto relevante. No que diz respeito aos estudantes pertencentes a grupos minorizados, como os indígenas, a falta de recursos financeiros, a distância geográfica, as barreiras linguísticas e culturais, entre outros fatores, apontam para a necessidade de pesquisas que investiguem como as políticas de inclusão e suporte podem ser adaptadas para atender às necessidades desses grupos de forma mais eficaz.

Por outro lado, ao abordar a problemática da retenção, destaca-se a complexidade do fenômeno e sua relação com o financiamento das instituições de ensino superior no Brasil. A penalização das instituições com altos índices de retenção e a falta de políticas que incentivem a permanência dos alunos apontam para a necessidade de pesquisas que investiguem como as políticas de financiamento e avaliação impactam na retenção dos estudantes. A heterogeneidade do corpo discente e os desafios enfrentados por alunos que precisam conciliar trabalho e estudos, especialmente em cursos de ciências exatas, foram fatores recorrentes nas pesquisas. A identificação de diferentes fatores que contribuem para a retenção sugere a necessidade de investigar como as características individuais dos estudantes e as especificidades de cada curso influenciam na permanência e retenção dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. R. **A assistência estudantil como estratégia de combate à evasão e retenção nas universidades federais:** um recorte do semiárido potiguar. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA - UFRN, Natal, 2019.

ARAUJO, J. T. **Tensões entre evasão e permanência no ensino superior:** uma análise a partir do curso de licenciatura em ciências biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Campus de Jequié. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié 2019.

ASTIN, A. W. **Four critical years**. Effects of College on Beliefs, Attitudes, and Knowledge, 1977.

BARREIRO, I. M. d. F; TERRIBILI FILHO, A. Educação superior no período noturno no brasil**:** políticas, intenções e omissões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. p. 81-102, 2007.

BEAN, J. P.; METZNER, B. S. A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. **Review of Educational Research**, v. 55, n. 4, p. 485-540, 1985.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2024:** notas estatísticas, 2024.

CAMPOS, C. F. **Causas da evasão e retenção no curso de biblioteconomia e documentação da Universidade Federal da Bahia**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal da Bahia, 2020.

COULON, A. **A condição de estudante:** a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

CHAVES, V. L. J; AMARAL, N. C. Política de expansão da educação superior no brasil **-** o prouni e o fies como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 49-72, 2016.

DONOSO, S.; SCHIEFELBEIN, E. **Análises de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad:** una vision desde la desigualdad social, 2007.

FREITAS, K. S. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. **Eccos Rev. Cient**., São Paulo, v. 11, n. 1, p. 247-264, jan./jun. 2009.

HENGLES, A. C. V. **Fatores subjetivos e intersubjetivos da permanência de estudantes em cursos de engenharia da UERGS**. 2020. Tese. (Doutorado em

Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

OLIVEIRA, A. A.; FILHO, M. P. D. S.; OLIVEIRA, G. A. D.; PANIAGO, R. N. Os institutos federais no processo de expansão do ensino superior no Brasil. **Conhecimento & Amp; Diversidade**, v. 14, n. 33, p. 75, 2022.

MANCEBO, D.; VALE, A. A. d.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 31-50, 2015.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação &Amp; Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.

MIRANDA, W. P. d. **Evasão e retenção no ensino superior:** o caso do curso de ciências contábeis do campus sede da UFJF. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). UFJF, Juiz de Fora, 2019.

SENKEVICS, A. S. MELLO, U. M. Balanço dos dez anos da política federal de cotas na educação superior (lei nº 12.711/2012**)**. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, 6, 2022.

SILVA, A. M. **Planos de reestruturação e expansão das universidades federais:** o reuni em Mato Grosso do Sul. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2011.

SOUZA, M. G. D. A. **O acesso, a permanência e as perspectivas dos indígenas da etnia Paiter Suruí na educação superior na cidade de Cacoal, Estado de Rondônia**. 2019. (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, 2019.

SOUZA, V. A. B.; LAPOLLI, É. M.; WILLERDING, I. A. V.; FRAGA, A. D. d. Organizações empreendedoras são saudáveis? Uma abordagem utilizando conjuntos difusos. **Revista Foco**, v. 16, n. 02, e982, 2023.

SPADY, W. G. Dropouts from higher education**:** an interdisciplinary review and synthesis. **Interchange 1**, p. 64-85, 1970.

TINTO, V. **From theory to action:** exploring the institutional conditions for student retention. *In*: SMART, J. C. (ed.). **Higher education**: handbook of theory and research. Chicago: The University of Chicago, 1987. p. 51-89.

TINTO, V. Universities as learning organizations**. About Campus**, v. 1, n. 6, p. 2-4, 1997.

VIEIRA, E. T. **Índices de retenção na Universidade de Brasília:** abordagem do ponto de vista do financiamento. 2013. Tese (Doutorado em Contabilidade) - Universidade de Brasília, 2013.

YEPES, F.L. *et al*. Factores causales de la deserción estudiantil en el pregrado de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia de 1997 a 2004**. Rev. fac. odontol. univ. antioq**., Medelin, v. 19, n. 1, p. 35-48, 2007.

A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE ENFERMAGEM: UM DIÁLOGO ENTRE A FORMAÇÃO E O CUIDAR

Miriam Sanches do Nascimento Silveira
Mestre em Ciências Farmacêuticas (Uniso), Doutoranda em Educação (Uniso). miriam.silveira@prof.uniso.br;

André Galvão
Enfermeiro Especialista em Saúde do Adulto e do Idoso (UNESP). andregalvaoaugusto@gmail.com;

Rafael Ângelo Bunhi Pinto
Doutor em Educação (Uniso), Pós-doutorando no Departamento de Ciências Humanas e Educação (UFSCar-Sorocaba). Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-Uniso). E-mail: rafael.pinto@prof.uniso.br.

Resumo: A interculturalidade propõe a relação entre pessoas de diferentes culturas (indígenas, ciganos, LGBTQIA+, etc.) por meio da troca de saberes, fortalecendo e transformando as interações. O diálogo entre igualdade e identidade é essencial para transformar diferenças em respeito e aprendizado. Este estudo qualitativo e descritivo destaca a importância do ensino da interculturalidade na formação e prática do enfermeiro. A enfermagem deve integrar saberes multiculturais, minimizando preconceitos e valorizando a cultura do outro. Contudo, muitos profissionais ainda enfrentam dificuldades em atender demandas culturais diversas, reflexo de formações um pouco inclusivas. Os currículos precisam evoluir, e tanto os docentes quanto os discentes devem buscar atualização constante para um cuidado de excelência.

Palavras-chave: interculturalidade; cursos de enfermagem; educação superior; formação em enfermagem.

1 INTRODUÇÃO

A interculturalidade fundamenta-se na relação recíproca entre os sujeitos e as interações com diferentes grupos sociais (indígenas, ciganos, ribeirinhos, extrativistas, imigrantes, LGBTQIA+), possibilitando a construção de diálogos transformadores e valorização de diferentes cenários (Stanislaus; Ueffing, 2018).

De acordo com Vieira (2002), a intercultura busca a harmonização da convivência entre diferentes culturas, excluindo ou minimizando conflitos, na medida em que uma cultura respeite a outra; não busca a hegemonia, mas o reconhecimento

da diversidade, por meio de relacionamentos cooperativos entre diferentes culturas, respeitando a identidade cultural de cada grupo. Os conflitos permanecem inclusive em nome da democracia, mas devem existir em uma condição de igualdade, onde as diferenças não se reflitam em preconceitos e discriminações.

A interculturalidade nos espaços de produção do cuidado contribui para a construção de um olhar inseparável do respeito a dignidade humana. A diversidade cultural só pode ascender ao reconhecer o diálogo e o respeito entre civilizações e culturas, transpondo questões relativas a sexo, idade, nacionalidade, pertencimento cultural, religião ou etnia (Brasil, 2012).

Com base nesses pressupostos, importante se faz destacar que a competência cultural é essencial para promover a equidade no acesso aos cuidados de saúde e assegurar que os serviços oferecidos sejam sensíveis e adequados às necessidades culturais dos pacientes. Assim, a Educação em Enfermagem desempenha um papel vital na preparação dos profissionais para atuarem de maneira eficaz em contextos multiculturais e interculturais (Andrews *et al*. 2020),

A enfermagem, na essência de sua atuação, lida diretamente com indivíduos de diferentes origens étnicas, culturais e sociais, tornando essencial a compreensão e a valorização da diversidade cultural (Albuquerque; Chaves, 2024). Portanto, os currículos devem incluir competências voltadas para a diversidade cultural, a saúde transcultural e as práticas de enfermagem culturalmente sensíveis, incorporando experiências práticas no cenário intercultural, por meio de estágios clínicos em comunidades diversas e atividades de imersão cultural (Jeffreys, 2020). A partir de 2018, com a promulgação da Resolução CNE/CES nº 7, as atividades extensionistas obrigatórias nos cursos de graduação no país se tornam campo propício para o desenvolvimento destas temáticas.

Assim, o objetivo geral desse artigo é apresentar a importância do ensino da interculturalidade na formação do enfermeiro e na prática do cuidado.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo, por meio da revisão da literatura em periódicos científicos.

Para iniciar a revisão, partiu-se de uma pergunta norteadora: "Qual a relação da interculturalidade com a formação do enfermeiro e o impacto na prática do cuidado?"

Foi realizado um levantamento bibliográfico buscando publicações dos últimos dez anos, nas línguas inglesa e portuguesa, nas bases de dados da Literatura Latino-Americana e do Caribe em ciências da Saúde (LILACS), Base de dados de Enfermagem (BDENF), Sistema Online de busca e análise de literatura médica (MEDLINE) e Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciElo). Utilizou-se o Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) para selecionar os termos utilizados para a pesquisa, elegeu-se então os seguintes descritores em língua portuguesa e inglesa: Interculturalidade, cursos de Enfermagem, educação superior, formação em enfermagem. Para análise dos resultados encontrados, após a leitura na íntegra dos artigos, foi construída um quadro, contendo os autores, ano de publicação, título, objetivos, metodologia e conclusão.

3 RESULTADOS

Ao realizar a busca nas bases de dados, foram encontrados 32 artigos, foi realizada a exclusão de 17 após leitura do resumo, dos 15 artigos lidos na íntegra, foram selecionados nove, que mais enquadram no objetivo desse estudo, publicados entre os anos de 2017 a 2024. O quadro 1 apresenta a síntese dos nove artigos selecionados para esse estudo, enumerados com letras (E) e números sequenciais (1-9), respectivamente.

Quadro 1 - Categorização dos artigos utilizados na revisão de literatura

Estudo	Autores e ano	Título	Objetivos	Metodologia	Conclusão
E1	Francisco; Santos, 2022.	Análise Documental da formação em Enfermagem para o cuidado à	Entender como o curso de graduação em enfermagem, de uma instituição privada de	Estudo de caso, qualitativo, apoiado na análise	Reforça a importância e necessidade dos cursos terem competências transculturais nos

		diversidade cultural na atenção primária	educação superior desenvolve práticas e organiza o ensino na perspectiva do respeito à diversidade cultural na atenção primária.	documental do projeto pedagógico do curso.	projetos pedagógicos para a formação humanizada.
E2	Fontana, 2019.	A interculturalidade na formação dos profissionais de Enfermagem.	Propor uma reflexão sobre a intercultura-lidade e a formação da Enfermagem.	Revisão narrativa como método.	Quando inserida na formação dos profissionais, o ensino da Interculturalidade tem a missão de diminuir os preconceitos e valorizar a cultura do outro.
E3	Machado; Machado; pereira, 2022.	Portfólio Acadêmico: reflexões sobre o ensino de enfermagem em interculturalidade.	Refletir acerca do cuidado intercultural quanto ao modo de agir no processo de enfermagem ante as diferentes culturas.	Estudo teórico de abordagem reflexiva baseado na experiência do acadêmico na construção de seu portfólio,	Nos leva uma reflexão da relação enfermeiro/paciente e a importância da interculturalidade nesse processo buscando minimizar os preconceitos e buscando a harmonia entre culturas diferentes, com a finalidade de um cuidado humanizado.
E4	Aydogdu, 2022.	Enfermagem transcultural: um desafio na formação em enfermagem	Investigar na literatura a aplicação do ensino da enfermagem transcultural para estudantes de cursos de graduação em enfermagem.	Revisão integrativa, que se fundamenta na síntese ampla de pesquisas referentes ao fenômeno de interesse.	A enfermagem transcultural deve fazer parte do currículo do estudante de enfermagem, sendo trabalhada tanto em aulas teóricas como em momentos práticos, onde o estudante será acompanhado na prestação dos cuidados.
E5	Aydogdu, 2022.	Ensino da Enfermagem transcultural para estudantes de graduação: revisão integrativa	Investigar na literatura o ensino da enfermagem transcultural para alunos de cursos de graduação em enfermagem	Revisão integrativa da literatura, que se fundamenta na síntese das pesquisas existentes referentes à temática estudada. A pesquisa foi elaborada em cinco etapas de acordo com a proposta e os conceitos de	Renovações de currículos e melhor preparo de docentes de enfermagem são algumas das medidas apontadas para aprimorar o ensino da enfermagem transcultural nas faculdades de enfermagem.

				Whittemore, Knafl.	
E6	Albuquerque; Chaves, 2024.	Políticas Educação em Enfermagem para a diversidade cultural e competência cultural	Analisar a importância da educação em enfermagem para a diversidade cultural e competência cultural.	Revisão bibliográfica abrangente. Serão examinados artigos acadêmicos, livros e relatórios relevantes publicados nos últimos cinco anos (2019-2023) sobre o tema da educação em enfermagem para a diversidade cultural e competência cultural.	Importância de proporcionar experiências práticas e oportunidades de aprendizado intercultural para desenvolver habilidades de comunicação eficazes e sensibilidade cultural.
E7	Pereira *et al.*, 2018.	Barreiras no processo de construção do enfermeiro-líder: uma etnoenfermagem	Compreender as barreiras no processo de construção do enfermeiro-líder.	Estudo qualitativo, fundamentado nos pressupostos da etnoenfermagem, tendo, como sujeitos, 22 profissionais da equipe de Enfermagem que compõem três turnos de trabalho.	A etnoenfermagem é definida como a análise dos fenômenos de Enfermagem considerando o ponto de vista das pessoas, suas crenças, valores, cultura, visões do mundo e o modo de ser de cada indivíduo. É uma busca contínua pelo ser profissional capaz de atuar em prol das modificações necessárias para um fazer condizente com a ética do cuidado humanizado.
E8	Valdez-Fernández, 2017.	Interculturalidade: um compromisso com a formação dos profissionais de enfermagem.	Abordar a noção de interculturalidade a partir da educação e da saúde, para repensar epistemologicamente outra perspectiva sobre a formação dos profissionais de enfermagem	Busca de informação em bases de dados científicos de acesso livre e arquivos de teses de doutorado de universidades.	A enfermagem ainda está em vias de forjar a interculturalidade, é importante incluir o tema na formação dos profissionais, o que contribui para a construção do autocuidado.
E9	Soraes, Santos, 2022.	Análise documental da formação em Enfermagem para o cuidado à	Entender como o curso de graduação em enfermagem, de uma instituição privada de educação	Estudo de caso, qualitativo, apoiado na análise documental do	A análise demonstrou abordagem curricular parcial ou insuficiente acerca dos direitos humanos, das relações

		diversidade cultural na atenção primária.	superior desenvolve práticas e organiza o ensino na perspectiva do respeito à diversidade cultural na atenção primária	projeto pedagógico do curso	étnico-raciais e da cultura afro-brasileira e indígena na atenção primária à saúde. Faz-se necessário ampliar a reflexão acadêmica sobre a diversidade cultural na atenção primária.

Fonte: Elaboração própria

Entre os nove estudos examinados, todos concentram-se principalmente na interculturalidade no contexto da formação e/ou do cuidado em enfermagem. Os estudos E1, E2, E4, E6 e E8 enfatizam a relevância de incluir a interculturalidade nos currículos de enfermagem. O estudo E5 destaca a necessidade de preparar os docentes para o contexto intercultural, enquanto os estudos E3 e E7 nos provocam a refletir sobre a relação entre enfermeiro e paciente, sublinhando a importância da interculturalidade para proporcionar um cuidado mais humanizado. O E9 mostra a necessidade de desenvolvimento de políticas institucionais para a humanização na formação das relações nos cenários de ensino-aprendizagem.

Diante das perspectivas apresentadas pelos autores, esse estudo trará uma breve apresentação sobre a importância do ensino da interculturalidade na formação do enfermeiro dialogando com prática do cuidado.

4 FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO E A INTERFACE DA INTERCULTURALIDADE

O Sistema Único de Saúde (SUS) tem, entre seus objetivos, a busca por promover a qualidade de vida e reduzir vulnerabilidades e riscos à saúde, relacionadas aos determinantes e condicionantes do processo saúde-doença. A promoção da saúde é uma das estratégias que contribui para a criação de ações transversais que possibilitem atender às necessidades sociais em saúde, com diretrizes alicerçadas na integralidade, equidade, responsabilidade sanitária, participação social, intersetorialidade, informação, educação, comunicação e sustentabilidade (Brasil, 2012).

Nessa perspectiva, se torna cada vez mais necessário o estabelecimento de espaços formativos que fomentem uma discussão ampla sobre educação intercultural como uma proposta político-pedagógica que perceba a importância e necessidade da formação para a cidadania e a superação de preconceitos e discriminações que expropriam de seus direitos os indivíduos e as comunidades (Vieira, 2002).

Embora sociedades[18] multiétnicas e pluriculturais não sejam uma novidade, a ideia de igualdade e reconhecimento tem se mantido apenas no discurso, sem influenciar verdadeiramente as atitudes das pessoas. As migrações e a globalização têm contribuído para uma crescente conscientização internacional sobre a interculturalidade, o que traz à tona desafios nos setores educacional e de saúde, resultando em regulamentações que buscam proteger e respeitar a diversidade. A emergência e o progresso do conceito de interculturalidade na educação nos oferecem uma oportunidade de refletir sobre sua relevância e seu papel na formação nas áreas de saúde e enfermagem (Valdez Fernández, 2017).

As Diretrizes Curriculares Nacionais em Enfermagem (DCNE), definidas pelo Conselho Nacional de Educação, estabelece o perfil do profissional enfermeiro e destaca a necessidade social da formação profissional ser generalista, humanista, crítica e reflexiva, qualificado ao exercício da Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual, pautado em princípios éticos (Brasil, 2001).

Com isso, a matriz curricular deve possibilitar a inserção do estudante como sujeito histórico e social nos diversos contextos de atuação profissional, levando em conta que o trabalho em saúde é um processo coletivo que envolve diferentes atores sociais, como a comunidade, gestores, profissionais de saúde, a universidade e o próprio indivíduo (Florêncio *et al*., 2015). A inserção de discussões transversais[19] na matriz curricular dos cursos, possibilita a ampliação de conhecimento, experiências e reflexões estruturadas sobre direitos humanos, bem como a educação nas relações de

[18] E8 Interculturalidade: um compromisso com a formação dos profissionais de enfermagem.
[19] E9 Análise documental da formação em Enfermagem para o cuidado à diversidade cultural na atenção primária.

gênero, étnico-raciais e indígena, preparando o egresso para seu exercício profissional (Soares; Santos, 2022).

Portanto, se faz necessário um olhar mais criterioso para os projetos pedagógicos dos cursos de enfermagem, no que tange as relações multiculturais; a importância da construção de diálogos respeitosos, que valorizem a diferença cultural, de gênero e de saberes do profissional de enfermagem, tanto de forma formativa, como somativa (Soares, Santos, 2022). Para Jeffreys (2020), a avaliação formativa envolve a avaliação contínua do progresso dos estudantes, incluindo avaliações de desempenho em cenários clínicos simulados, reflexões escritas e discussões em grupo sobre questões culturais, com *feedbacks* contínuos do processo avaliativo. A avaliação somativa envolve a avaliação final do desempenho dos estudantes, geralmente por meio de exames padronizados ou portfólios de evidências de aprendizado.

A formação[20] necessita dialogar com cenários práticos que aproximem o aluno aos princípios e diretrizes do SUS, agregando valor ao cuidado, de forma inclusiva, minimizando preconceitos e desenvolvendo alteridade e valorização do sujeito (Fontana, 2019).

Dessa forma, é essencial[21] que as instituições de ensino e os serviços de saúde se empenhem em fomentar uma cultura que respeite e valorize a diversidade, assegurando que os profissionais de enfermagem recebam a devida formação para atender às demandas de uma população em constante diversificação (Albuquerque; Chaves, 2024).

A enfermagem necessita, em seu processo formativo, desenvolver a competência cultural, sendo a capacidade de reconhecer, respeitar e responder eficazmente às necessidades de saúde dos pacientes, considerando suas diversas origens culturais, crenças, valores e práticas. De acordo com Campinha-Bacote (2019), a competência cultural é o processo em que o profissional de saúde se esforça continuamente para alcançar a capacidade de prestar um cuidado de saúde eficaz,

[20] E2 A interculturalidade na formação dos profissionais de Enfermagem.
[21] E6 Políticas Educação em Enfermagem para a diversidade cultural e competência cultural

tendo em conta o contexto cultural do cliente, entendido como a pessoa, a família ou a comunidade.

Para tanto, o desenvolvimento de currículos culturalmente competentes em programas de enfermagem requer uma abordagem holística e interdisciplinar. É fundamental integrar a competência cultural em todas as etapas do currículo, desde a seleção de conteúdo até as estratégias de ensino e avaliação.

De acordo com Jeffreys (2020), os currículos devem incluir conteúdos que contemplem a diversidade cultural, o olhar para uma saúde transcultural e práticas de enfermagem que valorizem a cultura do sujeito, por meio de atividades que incorporem imersão cultural nas experiências em comunidades diversas. É preciso uma reflexão no escopo da Teoria Transcultural, a fim de que a humanização na assistência possa valorizar, respeitar e acolher o ser humano, como usuário dos serviços de saúde (Fontana, 2019). A Teoria Transcultural, segundo Silva *et al.* (2021) diz respeito a um cuidado ao ser humano que deve ser universal, nas fases da vida, desde o desenvolvimento e a morte, tem que levar a dimensão de cuidado, doença e saúde a partir da perspectiva do indivíduo, adequando-se ao seu ambiente, cultura e estrutura social.

As instituições formadoras têm papel estrutural e fundamental na construção desse processo de formação profissional, uma vez que são responsáveis pelo percurso educativo do aluno para um olhar transversal do conhecimento e de práticas interculturais.

As atividades acadêmicas carecem de práticas pedagógicas diferenciadas, que fortaleçam o processo de ensino-aprendizagem de forma descentralizada, onde o sujeito ativo e atuante do processo é o aluno, e não o professor. Essa forma pode favorecer a possibilidade da transculturalidade (Oliveira *et al.*, 2015).

Para Carillo *et al.* (2022), quando o aluno é exposto a vários contextos, de diferentes origens culturais, por meio de cenários reais e/ou problematizadores, por meio de práticas de cuidados à saúde, promovem uma compreensão mais empática das reais necessidades do paciente e de seu entorno. Estágios clínicos em comunidades

diversas e experiências de imersão cultural podem ajudar os estudantes a desenvolverem sensibilidade cultural e habilidades de comunicação eficazes em ambientes interculturais.

Um dos recursos que Aydogdu[22] (2022) descreve em seu estudo é um curso no qual os estudantes de enfermagem ficam imersos no tema de transculturalidade. Após o término dessa experiência, o relato dos alunos diante da vivência permite que se desenvolva na prática profissional mecanismos de saber como agir diante das situações que envolvam o tema da transculturalidade, e tendo a vivência, estão mais preparados para agir.

É necessário que o saber e o cuidado se fortaleçam com base no respeito, na subjetividade e na diversidade de quem participa do processo de cuidar. Também se faz importante viabilizar espaços problematizadores, que fomentam diálogos entre os envolvidos, que promovam a autonomia cidadã e contribuam para a adoção de posturas ativas em ambientes políticos e sociais (Fontana; Santos; Brum, 2015).

É imprescindível que tanto docentes quanto discentes estejam atentos às constantes mudanças, busquem o conhecimento necessário e compreendam as diversas necessidades dos seres humanos, para um cuidado de excelência em um mundo cada vez mais diversificado.

É fundamental, para garantir uma atualização contínua, a realização de avaliações regulares dos currículos dos cursos de enfermagem. Essa responsabilidade deve ser assumida com foco em um ensino que promova cada vez mais a inclusão na saúde e a equidade, priorizando a formação multicultural, por meio de currículos mais amplos culturalmente, para garantir uma assistência pós formação de excelência em um mundo que está cada vez mais diverso e inclusivo. Para otimizar o aprendizado, é preciso adotar metodologias que vão além da teoria, integrando estratégias que valorizem experiências práticas, como simulações e estudos de caso. Isso assegura que, ao concluir a faculdade, o enfermeiro esteja preparado para interagir de maneira adequada com pacientes de diversas etnias (Albuquerque; Chaves, 2024).

[22] E5 Enfermagem transcultural: um desafio na formação em enfermagem

4 O PROCESSO DO CUIDAR

O cuidado[23] em enfermagem prevê os princípios éticos e técnicos do exercício profissional, com respeito aos costumes, valores e hábitos dos profissionais e dos pacientes. O cuidado intercultural refere-se à capacidade do enfermeiro de compreender e respeitar a integralidade do sujeito, promovendo uma forma de cuidado singular (Machado; Machado; Pereira, 2022). É importante[24] que nessa esfera de cuidado, a sensibilidade seja um componente envolvido para facilitar a quebra de barreira entre o profissional e o paciente (Aydogdu, 2024).

O profissional de enfermagem deve atentar ao cuidado em todas as suas dimensões, livre de quaisquer preconceitos, na medida em que atos de preconceito bloqueiam o acolhimento e a criação de vínculos. Assim, no exercício da profissão, o enfermeiro deve considerar todos os fatores e determinantes sociais de saúde e fazer que eles impulsionem um cuidado de excelência (COFEN, 2017).

A interculturalidade no cuidado é uma ferramenta que aproxima o olhar individualizado à consciência coletiva do ser humano, permitindo assim um cuidado com respeito, sem desigualdades, que seja levado até a população menos favorecida, conforme prevê o SUS (Machado; Machado; Pereira, 2022).

O enfermeiro, ao prestar seu cuidado, necessita reconhecer as diferenças e saber respeitá-las de forma integral, sob o olhar da ética e da bioética. Para Santos e Hammerschmidt (2012), a pluralidade humana em suas variadas possibilidades de expressão é condição primária para a prática do cuidado em saúde; sua aplicação deve ser iniciada com uma anamnese minuciosa e ampliada, atentando para as possíveis respostas humanas e contextos de vida de cada pessoa, pautada na participação e no respeito à autonomia.

Andrade e Terra (2018) em seu estudo sobre as ações de enfermagem na assistência à população indígena, apontam que entre as maiores dificuldades dos profissionais de saúde no cuidado de Enfermagem a essa população está a falta de

[23] E3 Portfólio Acadêmico: reflexões sobre o ensino de enfermagem em interculturalidade.
[24] E4 Ensino da Enfermagem transcultural para estudantes de graduação: revisão integrativa

preparo destes trabalhadores para lidar com a cultura e costumes indígenas. O estudo mostra que, embora haja políticas públicas voltadas para a assistência aos povos indígenas, e ações preventivas para doenças, sua implementação encontra obstáculos; um dos motivos é a comunicação entre os profissionais de saúde e a comunidade. Durante as consultas existe a necessidade de um intérprete indígena para facilitar a comunicação, porém, por sua vez, isso pode dificultar a ligação entre enfermeiro e paciente, uma vez que o paciente não se sinta a vontade para as partilhas necessárias, muitas vezes devido sua exposição.

Em um estudo realizado com a população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT), identificou-se que quase um terço da população pesquisada já foi discriminada por profissionais de Enfermagem, razão que pode justificar a baixa procura pelos serviços de saúde. Embora o SUS venha ampliando políticas específicas sobre direitos à saúde, mais de 50% do grupo entrevistado nesse estudo não tinha conhecimento dos seus diretos disponibilizados pelo SUS (Braga *et al.*, 2018).

O enfermeiro deve sempre se lembrar que o cuidado é o centro da sua prática profissional, sendo necessário, para uma assistência humanizada e de qualidade, compreender que a realidade do outro muitas vezes é diferente daquela que ele está acostumado, o que é uma tarefa difícil. Para tal amadurecimento, a interculturalidade ajuda nesse sentido por auxiliar o profissional a visualizar além da realidade em que ele está inserido, tentando minimizar os conflitos na relação enfermeiro paciente (Machado; Pereira, 2022).

5 CONCLUSÃO

A interculturalidade na formação do enfermeiro e em sua prática, possibilita cuidados de saúde sensíveis à diversidade cultural e profissionais culturalmente competentes. As instituições de ensino são responsáveis pelo direcionamento dessa formação, por meio de projetos pedagógicos que dialoguem com os princípios do SUS, o qual garante acesso integral e universal para toda a população do país ao sistema público de saúde, sem discriminação.

Porém, esse movimento é desafiador, uma vez que o modelo assistencial ainda é conservador na expressão e discriminatória, modelo esse que norteia as ações de saúde a estes usuários. A sensibilização intercultural necessita de uma transformação social, de um compromisso contínuo com o humano, independente de etnia, religião e identidade de gênero. Iniciarmos pelo processo formativo do profissional de enfermagem, por meio de componentes curriculares interculturais, docentes preparados e inseridos no contexto, tem a potência de minimizar preconceitos e desenvolver a alteridade, a valorização e o conhecimento da cultura do outro.

Entendemos como fundamental mais estudos que fomentem a importância da construção formativa do profissional de enfermagem voltado para o olhar plural dos sujeitos, permitindo assim um cuidado mais individualizado, respeitoso e global.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. P; CHAVES, M. H. G. Políticas educação em enfermagem para a diversidade cultural e competência cultural. *In*: CHAVES, Marcelo Henrique Guedes (org.). **Perspectivas e estudos emergentes em Ciências da Saúde.** Campina Grande: Licuri, 2024. p. 79-91.

ANDRADE, G. A. S. C. R.; TERRA, M. F. Assistência de enfermagem à população indígena: um estudo bibliográfico. **Arq Med Hosp Fac Cienc Med Santa Casa**, São Paulo, v. 63, n. 2, p. 100-104, 2018.

ANDREWS, M. M., *et al*. Competência cultural: um componente essencial da educação em enfermagem. **Perspectivas em Educação em Enfermagem,** v. 41, n. 2, p. 67-74. 2020.

AYDOGDU, A. L. F. Enfermagem transcultural: um desafio na formação em enfermagem. **Journal Health NPEPS**, v. 7, n. 1, p. e6013, 2022.

AYDOGDU, A. L. F. Ensino da enfermagem transcultural para estudantes de graduação: revisão integrativa. **Enfermagem Revista,** v. 25, n. 2, 2022.

BRAGA, L. S. *et al*. Inovação da assistência à saúde prestada à população lésbica, bissexuais, gays, travestis e transexuais**. Revista Brasileira de Ciências da Vida**, v. 6, n. Especial, abr. 2018. Disponível em: http://jornal.faculdadecienciasdavida.com.br/index.php/RBCV/article/view/765. Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES N. 3, de 7 de novembro de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, 9 nov. 2001. Seção 1, p. 37.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Glossário temático.** Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/glossa rio_tematico_promocao_saude.pdf. Acesso em: 01 ago. 2024.

CAMPINHA-BACOTE, J. Desafios na implementação da competência cultural na educação em enfermagem: uma revisão da literatura**. Jornal de Enfermagem Transcultural**, v. 32, n. 3, p. 278-285. 2021.

CARILLO, M. *et al*. Explorando o papel da aprendizagem experiencial no desenvolvimento da competência cultural entre estudantes de enfermagem. **Revista de Educação em Enfermagem**, v. 41, n. 3, p. 45-53. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. Resolução nº 654, de 6 de novembro de 2017. Aprova o novo Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem. **Diário Oficial da União,** Brasília, n. 233, p.157, 6 dez. 2017. Seção 1. Disponível em: https://bit.ly/3P3nPVn. Acesso em: 14 out 2024.

FLORÊNCIO, P.; AUSTRILINO, L.; MEDEIROS, M. O processo ensino aprendizagem nos cenários de prática: concepções dos docentes do curso de graduação em enfermagem. **Atas**, CIAIQ2016, 2, 1312-1319, 2015.

FONTANA, R. T. A interculturalidade na formação dos profissionais de Enfermagem. **Revista Contexto & Educação**, v. 34, n. 109, p. 36–51 2019. Disponível em : https://doi.org/10.21527/2179-1309.2019.109.36-51. Acesso em: 01 ago. 2024.

FONTANA, R.T.; SANTOS, A.V.; BRUM, Z. P. A educação em saúde como estratégia para a sexualidade saudável**. J. Res.: Fundam. Care**., v. 5, n. 4, p. 529-536, out./dez. 2013. Disponível em: http://bases. bireme.br/cgi-

bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xisexprSearch=24958indexSearch=ID. Acesso em: 14 out. 2024.

FRANCISCO, J. P. S.; SANTOS, L.F.P.B. Analise documental da formação em enfermagem para o cuidado á diversidade cultural na atenção primária. **New Trends in Qualitative Research**, Oliveira de Azeméis, Portugal, v. 13, p. e649, 2022. DOI: 10.36367/ntqr.13.2022.e649. Disponível em: https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/649 . Acesso em: 7 out. 2024.

JEFFREYS, M. R. Ensino de competência cultural em enfermagem e cuidados de saúde: **investigação, ação e inovação.** 3. ed. Nova York, NY: Springer Publishing, 2020.

MACHADO, E.M.; MACHADO, K DE F.C.; PEREIRA, L.A. Portfólio Acadêmico: reflexões sobre o ensino de enfermagem em interculturalidade. **Revista Bioética,** v. 30, n. 2, p. 318-324, abr, 2022.

OLIVEIRA, S. N. *et al.* Professores de enfermagem e o desenvolvimento de competências: reflexões sobre a teoria de Philippe Perrenoud. **Rev. Enferm. UFSM**, v. 5, n. 3, p. 589-596, abr./jun. 2015.

PEREIRA, L.A. *et al.* Barreiras no processo de construção do enfermeiro-líder: uma etnoenfermagem. **Rev Enferm UFPE,** v. 12, n. 5, p. 1381-92018. DOI: 10.5205/1981-8963-v12i5a230730p1381-1389-2018. Acesso em: 4 abr. 2022.

SANTOS, S. S. C.; HAMMERSCHMIDT, K. S. A. A complexidade e a religação de saberes interdisciplinares: contribuição do pensamento de Edgar Morin. **Rev. Bras. Enf.**, v. 65, n. 4, p. 561-65, 2022.

SILVA, E. R. *et al.* Transculturalidade na enfermagem baseada na teoria de Madeleine Leininger. **Revista Eletrônica Acervo Saúde/ Electronic Journal Collection Health,** v. 13, n. 2, 2021.

SOARES, F. J. P.; SANTOS, L.F.P.B. Análise documental da formação em enfermagem para o cuidado à diversidade cultural na atenção primária. **New Trends in Qualitative Research,** Oliveira de Azeméis, Portugal, v. 13, p. e649, 2022. DOI: 10.36367/ntqr.13.2022.e649. Disponível em: https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/649. Acesso em: 16 nov. 2024.

STANISLAUS, L.T.; UEFFING, M. (eds.). **Intercultural living:** explorations in missiology. Maryknoll: Orbis, 2018.

VALDEZ-FERNÁNDES, A. L. Interculturalidade: um compromisso com a formação dos profissionais de enfermagem**. Cultura do Cuidado**, v. 23, n. 55, p. 209–221, 2019. DOI: 10.14198/cuid.2019.55.18. Disponível em:

https://culturacuidados.ua.es/article/view/2019-n55-interculturalidad-una-apuesta-en-la-formacion-de-los-pr. Acesso em: 16 nov. 2024.

VIEIRA, R. S. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. *In:* FLEURI, R. M. (org.). **Intercultura**: estudos emergentes**.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

DCN E BNCC: QUAL O ESPAÇO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS CURRICULARES?[25]

Daniel Camargo
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba – Sorocaba/SP, mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). danielcamargoprof@gmail.com

Rafael Ângelo Bunhi Pinto
Doutor em Educação (Uniso), Pós-doutorando no Departamento de Ciências Humanas e Educação (UFSCar-Sorocaba). Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-Uniso). E-mail: rafael.pinto@prof.uniso.br.

Resumo: A escola é um local também de (re) construções de identidades, entretanto, ainda vivemos em uma sociedade que subalterniza algumas questões identitárias. Com base nessa afirmação, esse texto analisa como estão postas as questões étnico-raciais nas políticas educacionais brasileiras que direcionam os currículos escolares a serem implementados em todo território nacional. Assim, o objetivo principal é compreender como as questões étnico-raciais aparecem nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e na Base Nacional Comum Curricular (2017) a partir de um estudo qualitativo e da análise documental, adotou-se como referencial teórico os estudos de Hall (2014), Chaui (2004) e Gomes (2022).

Palavras-chave: políticas educacionais; diretrizes curriculares nacionais; base nacional comum curricular; relações étnico-raciais.

1 INTRODUÇÃO

Na obra "O genocídio do negro brasileiro" (2016, p. 16), Abdias Nascimento afirma que genocídio não é somente o extermínio físico, mas toda aniquilação de um povo seja pelo viés moral, cultural ou até mesmo epistemológico. Se a população negra brasileira é a maioria no país, isto é, quase 56% da população (Ribeiro, 2019, p.32), a ausência de referências teóricos ou até mesmo pessoas negras em espaços de poder deveria ser algo que causasse indignação ou até mesmo questionamento, sobretudo, em espaços escolares e universitários.

[25] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Partindo do pressuposto que educação deve assumir a dimensão cultural de uma nação, sendo o ato de educar uma experiência humana e uma forma de intervenção no mundo (Freire, 2007, p. 98), é necessário que a pessoa educadora e as instituições escolares e universitárias repensem suas práticas e seus currículos:

> Ou continuar seguir o que as classes que detêm a hegemonia da sociedade definem como conhecimento a ser tratado na escola – numa lógica colonizadora –, ou decidir por seguir outro caminho e desmascarar a situação de dominação e subjugação de parte da população, seus corpos, suas histórias, memórias e culturas, no sentido da emancipação humana e social. Educar seria, assim, um ato eminentemente político (Miranda, 2020, p. 15).

Para além de simplesmente uma *escolha* pelo que se ensina, o porquê se ensina e como se ensina, agregar os saberes da cultura afro-brasileira é *dever* de toda e qualquer instituição escolar desde 2003. Neste ano, após quatro anos de tramitação, é promulgada a Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, que atendeu a reivindicação do movimento negro brasileiro e alterou o artigo 26-A da Lei nº 9394/1996, para que passasse a incluir a história e cultura afro-brasileira.

Já em 2008, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, alterou novamente o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que passa a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do tema "história e cultura afro-brasileira e indígena", passando a ter a seguinte redação: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena" (Brasil, 2008).

Nesse momento, se torna imprescindível para o (a) leitor (a) desse texto que se questione o que aprendeu/estudou, de 2003 até o ano dessa presente publicação, 2024, sobre cultura afro-brasileira e/ou indígena, seja em estabelecimentos de educação básica, superior e/ou em pós-graduações, público ou privado. Se a resposta foi "não", ou até mesmo, "muito pouco", esse fenômeno de negação da contribuição de tecnologias e culturas, de modo geral, que as populações afro-brasileiras e indígenas trouxeram e trazem para o Brasil é denominado "*epistemícidio*", que nas palavras de Sueli Carneiro, em sua Tese de Doutorado "A construção do outro como não-ser como fundamento do ser (2005, p. 97)", significa:

> [...] epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento "legítimo" ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc.

A partir do exposto, o objetivo desse texto é compreender de que maneira as questões étnico-raciais aparecem em documentos diretivos para currículos da educação básica nacional, a partir de um estudo qualitativo e tendo como método a análise comparativa das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e da Base Nacional Comum Curricular (2017). Como objetivos específicos, esse texto se focará nas relações da questão negra dentro dessas duas legislações apresentadas, envoltas com temáticas como identidade, educação e currículo, como também na análise comparativa entre as Diretrizes Nacionais (2013) e Base Nacional Comum Curricular (2017).

Como escolha metodológica, o estudo se classifica como pesquisa qualitativa (Cardano, 2017) e tem como cerne a análise documental de políticas federais curriculares e análise comparativa desses documentos para análise de como as questões da população negra aparecem nessas mesmas políticas.

Como referenciais teóricos, buscou-se o aporte nos Estudos Culturais de Stuart Hall (2014), como também, nas contribuições de pesquisas das autoras Chaui (2004) e Gomes (2022). Como contribuição, espera-se que esse texto possa propiciar uma melhor compreensão sobre a importância dos estudos da cultura afro-brasileira como um caminho para construção de espaços escolares mais democráticos e que valorizem a diversidade enquanto propulsora de inovação e, mais que tudo, para que fora dos muros da escola, haja mais respeito e menos violência.

2 MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO COMO EDUCADOR

No contexto escolar, a temática da diversidade deveria ser privilegiada como elemento protagonista em nossa relação com grupos que, dentro da história, vem sendo recorrentemente excluídos da sociedade brasileira, parte-se do pressuposto que ao compreendermos e reconhecermos a diversidade é possível construir uma pedagogia que possibilite a permanência e uma melhor convivência nas instituições escolares.

As populações negras, quando o assunto é ensino e pesquisa, foram destinadas lacunas na histerografia, quando não, silêncio, ou até mesmo tratamento estereotipado, razão principal de ausências curriculares que não permitem pluralizar os saberes e o próprio olhar para a compreensão da história de nosso país. Nesse sentido, entende-se que os conceitos aqui utilizados não possuem nenhum caráter biológico, compreende-se que termos como negro, raça, etnia, embranquecimento, entre outros, são consequência de construções histórias e sociais, fundamentais para compreender a dinâmica das relações étnicas e a educação.

Além da dívida histórica em espaços escolares pelo silenciamento dos estudos étnicos, assim como em instituições de nível superior, o estudo da temática se faz necessário também pelas justificativas legais hoje presentes nas políticas educacionais. Essas foram motivadas pela promulgação da Lei nº 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e traz como obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira. Já em 2008, a Lei º 11.645/2008 altera novamente o artigo 26-A, da LDB, e traz como obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Essas duas legislações atendem às reinvindicações dos movimentos negros brasileiros, para Gomes (2022) as ações e lutas desses movimentos trazem o valor epistemológico, pois almejam transformar o conhecimento convencional e contribuir para legitimar e fortalecer novas narrativas das contribuições da população negra para o povo brasileiro, logo, valorizar e evocar novas epistemologias:

> O que a Pedagogia e as práticas pedagógicas teriam a aprender com o Movimento Negro entendido como ator político e educador? E o campo das Humanidades e das Ciências Sociais? O que os cursos de formação de professores e professoras sabem e discutem sobre esse movimento social e suas demandas por educação? E os cursos de pós-graduação das Humanidades e Ciências Sociais? O que os currículos têm a aprender com os processos educativos construídos pelo Movimento Negro ao longo da nossa história social, política e educacional? A pós-graduação dialoga com esses aprendizados? E têm integrado em seus corpos docente e discente sujeitos negras e negros que fazem parte ou foram reeducados por esse movimento social? (Gomes, 2022, p. 13).

Os movimentos sociais brasileiros passam a ter relevância educacional, e não somente de reivindicações de direitos, sobretudo, em populações que foram ignoradas ou estereotipadas em currículos brasileiros, sejam eles de educação básica, nível superior e/ou pós-graduações. No caso da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, os movimentos negros brasileiros tiveram grande relevância e, segundo Domingues (2007, p. 102), a luta desse movimento intenta romper com preconceitos e estigmas em espaços sociais, como a escola, o trabalho, como também os presentes nas questões culturais e políticas:

> [...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o Movimento Negro, a "raça", e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, são utilizadas não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o Movimento Negro, a "raça" é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de nação.

Consideramos, assim como Domingues (2007), que o movimento negro brasileiro é aquele que mobiliza politicamente a questão racial e, em determinados momentos, traz consigo vieses fundamentalmente culturais. Portanto, compreendemos também que a desigualdade social que atinge a população negra brasileira não se situa somente no passado legado pela escravidão, e sim, em um fenômeno

Em especial, sobre o território brasileiro, muitas vezes, foi e é contado na formação dos sujeitos como sendo "descoberto" a partir da "chegada" dos portugueses. Durante muito tempo, nos currículos e tempos da escola, essa foi a visão construída que conferiu o status de subjugação aos povos aqui existentes, como no caso, as populações indígenas e, posteriormente, as afro-brasileiras. Para Marilena Chaui (2004, p. 57-58) essa história contada e validada por muitos séculos em nosso país é chamada de "mito fundador":

> A américa não estava aqui à espera de Colombo, assim como o Brasil não estava aqui à espera de Cabral. Não são "descobertas" ou, como se dizia no século XVI, "achamentos". São invenções histórias e construções culturais. Sem dúvida, um aterra ainda não vista nem visitada estava aqui. Mas o *Brasil* (como também a *América*) é uma criação dos conquistadores europeus. O *Brasil* foi instituído como colônia de Portugal e inventado como "terra abençoada por Deus" [...] É essa construção que estamos designando como mito fundador.

Como reivindicação do movimento negro, enquanto educador, e de importância para a temática aqui trabalhada é contar outras narrativas sobre a população afro-brasileira, para além do sistema escravocrata aqui instaurado com a colonização, pois está muito longe de ser uma "descoberta", como bem alude Chaui (2004) acerca do "mito fundador". Destaca-se, ainda, no campo das tidas ciências, o "racismo científico" presente nas ciências - tidas supremas e neutras - durante o século XVIII até o fim da II Guerra Mundial. Essa ideologia mantinha a população negra em lugar de inferioridade intelectual, Gomes (2017, p. 29) afirma que a imprensa negra, enquanto parte do movimento negro, teve papel de destaque no combate a essa nefasta mentira que foi o "racismo científico":

> A imprensa negra rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o local de inferioridade intelectual. Os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos ruma a construção de sua integração na sociedade da época.

Lucia Maria de Assunção Barbosa (2011, p. 17), organizadora da obra "Relações étnico-raciais em contexto escolar: fundamentos, representações e ações", ainda afirma que o "racismo científico" voltou-se para decodificar e classificar os grupos humanos e, por meio dessa construção, validar e justificar as invasões, destruições em massa e genocídios, e, mais que tudo, a escravização das populações negras e indígenas nas Américas. Para tanto, adeptos dessa corrente divulgaram amplamente a ideia de raça como um atributo biológico o que hoje sabemos que não é realidade:

> Atualmente, o conceito de raça não tem qualquer fundamento biológico. Ao utilizar esse termo, a população negra o ressignifica, atribuindo-lhe uma função política e ideológica, por compreender que é pela raça que negros e negras são vistos no mundo social, ou seja, o uso do conceito de raça reveste-se de uma escolha política. A identificação racial tem uma materialidade no campo social, aprendemos a ver uma cor, um traço físico, que nos informa uma história, uma simbologia [...].

Gomes (2022) adverte que aprendemos a ver as pessoas negras e brancas, ao longo da nossa formação histórica, cultural e escolar, como diferentes e, a partir dessa diferença, socializados também de forma distinta, seja na subjetividade e identidade de cada sujeito, como também nas relações sociais mais amplas. E, por isso mesmo, o conceito de "racismo científico", hoje tido como equivocado, não pode ser desprezado, pois foi por muitos séculos validado como verdadeiro e alicerce para sustentar locais sociais e culturais de subjugação da população negra.

Expresso fato histórico das consequências da ideia de superioridade entre pessoas brancas e negras, também fruto do "racismo científico", foi a política de "embranquecimento"[26] da população brasileira, pois no final do século XIX, a população negra era superior ao quantitativo da população branca e, por esse motivo:

[26] Compreendemos, assim como Barbosa (2011, p.18), que embranquecimento é o nome dado às políticas assumidas pelo Estado brasileiro para amortecer o avanço da população negra e aumentar a quantidade de brancos do país. Como medidas de tais políticas, encontra-se o financiamento da vinda de imigrantes europeus que incluiu ceder terras e a valorização de suas culturas para permanência no Brasil.

> O Estado brasileiro, com receio desse crescimento, incentivou e financiou a vinda de imigrantes de origem europeia e branca, visando o embranquecimento da população em poucos séculos A ideologia que sustenta o "embranquecimento" é por demais extensa, cabendo aqui salientar a particularidade do racismo brasileiro ao tomar essas medidas como ação de Estado e ao incorporar simbologias que regiam o universo cromático associado ao desenvolvimento intelectual de negros e brancos (Hofbauer, 2003 *apud* Barbosa, 2011, p. 18).

Djamila Ribeiro (2019, p. 78-79) corrobora que as políticas de embranquecimento refletem a história dos (as) negros (as) no Brasil, que tendo sido submetidos (as) a séculos de escravização, foram deixados a margem pelo Estado brasileiro e, paralelamente, houve incentivos por parte da política oficial de branqueamento da população a partir da crença do racismo biológico, e, por isso, os (as) negros (as) representavam um atraso:

> Essa perspectiva marcou a história brasileira, valorizando culturas europeias em detrimento da cultura negra, segregando a população negra de diversas formas, inclusive por leis e pela esterilização forçada de mulheres negras, prática que o Estado brasileiro manteve até um passado recente, como comprovado pela CPI da Esterilização de 1992, proposta pela deputada federal Benedita da Silva e resultado da pressão feita por feministas negras nos anos de 1980.

Já durante o século XX, tem destaque na luta do movimento negro a "imprensa negra", uma das frentes responsáveis pela vinculação da ideia de ascensão social do negro via a educação. Nesse período, tivemos também o surgimento da Frente Negra Brasileira em São Paulo no ano de 1931, conforme Gomes (2022, p. 31): "Visava [...] a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período.". Essa frente foi transformada em partido político que foi extinto em 1937 devido a um decreto assinado por Getúlio Vargas que postulou a ilegalidade a todos os partidos políticos.

Em termos de valorização cultural, tem exponente o Teatro Experimental Negro (TEN), que teve sua duração no período de 1944 a 1968. Seu nascimento marca a contestação da discriminação cultural, com objetivo de formar atores e dramaturgos negros como uma forma de resgate das matrizes africanas na expressão cultural

brasileira. O TEN é relevante para os aspectos educacionais, pois, a partir das publicações do jornal "Quilombo (1948-1950)" manifestaram a reivindicação do:

> [...] ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário – onde esse segmento étnico-racial não entrava devido à imbricação entre discriminação racial e pobreza -, o combate ao racismo com base em medidas culturais e de ensino e o esclarecimento de uma imagem positiva do negro ao longo da história eram pontos importantes para o programa educacional dessa organização (Nascimento, 2004 *apud* Gomes, 2022, p. 31).

A atuação do movimento negro não se deu somente por meio da mídia e de expressões artísticas, como o teatro mencionado, pois esteve implicado também em fóruns decisivos da política educacional (Gomes, 2022). A inclusão dos (as) negros (as) na escola pública já fazia pauta de reivindicação desde o início do século XX e esteve presente nos debates educacionais de 1940 a 1960.

Dias (2005) acrescenta que na tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) havia a presença da discussão sobre questões raciais. O autor referido acrescenta que, posto a ditadura militar de 1964, e a promulgação da LDB do período, isto é a Lei nº 5.692/71, a questão racial perde lugar para os princípios que regeriam a educação nacional desse período.

A centralidade da questão étnico-racial foi retomada somente na nova LDB, Lei nº 9.394/96, que fez a inclusão dos artigos 79-B[27] e do 26-A, posteriormente alterado pela Lei nº11.645/08. Marca ainda os anos 2000, a discussão sobre as ações afirmativas e as diversas universidades públicas que passam a adotar as cotas raciais. As medidas como as aqui apresentada, nas palavras de Gomes (2017, p. 38), incluem toda a população brasileira: "Tais ações têm como foco a população negra, mas não se restringem a ela. Visam à construção de uma sociedade e da educação como espaços/tempos mais igualitários, democráticos e justos para todos.".

Nessa sessão, intentamos resgatar alguns elementos relevantes da valorização da cultura negra e da luta do movimento negro pelo reconhecimento de suas culturas

[27] Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'

dentro das políticas educacionais. Não tivemos a pretensão de realizar uma cronologia das ações desempenhadas por tal movimento visto que temos, na literatura, diversas obras que já realizaram esse estudo com maestria como a obra de Romão (2005). Na próxima parte do texto abriremos reflexões sobre escola, identidade e o mito da democracia racial no Brasil.

3 ESCOLA E IDENTIDADE CULTURAIS

Em 21 de agosto de 2024, a revista Piauí publica a matéria, em meios digitais, intitulada "Tragédia antes da aula: a morte de um aluno bolsista do Colégio Bandeirantes que não estava sofrendo em silêncio"[28]. Esse texto, escrito por João Batista Jr., narra o desfecho de um menino negro e gay, de 14 anos, que por diversas vezes notificou a escola sobre comportamentos em relação aos seus marcadores sociais que foram motivo de chacota por parte de colegas da escola reiteradamente. Por isso, parte do título da matéria é "não estava sofrendo em silêncio".

No dia 14 de agosto desse ano, esse estudante de 14 anos decide tirar a própria vida e, antes disso, manda um áudio para o grupo de WhatsApp de sua sala, a turma do 9º ano do ensino fundamental II. Garoto estudioso, participou de um processo seletivo de seis etapas para conseguir a bolsa nesse referido colégio. Entretanto, como adolescente jovem negro e abertamente gay, as relações sociais e identitárias trouxeram da alegria de conseguir a bolsa integral a dor de frequentar a escola, conforme trecho abaixo da publicação da Revista Piauí:

> Nos últimos meses, as coisas pioraram e os sinais apareceram. As suas notas caíram. O garoto não queria acordar para ir ao colégio. Chegou a pedir para faltar, algo inédito. Entre os dias 22 e 24 de maio deste ano, se queixou para a mãe que sofria bullying. Em trocas de mensagens por WhatsApp, narrou o seu martírio dentro da escola. Seguem algumas mensagens enviadas durante esse período: "Fizeram chacota de mim por eu ser gay"; "No prédio do elevador, o menino me deu um empurrão e gritou no meu ouvido"; "Fiquei de cabeça baixa por muito tempo. Não vim para o Band [nome do colégio – Bandeirantes] para ficar escutando bosta de branquelo azedo metido a besta sobre minhas coisas e o que eu sou. Eles vão pagar. Não estou brincando." (Batista Jr., 2024, não paginado).

[28] Confira a matéria na integra em: https://piaui.folha.uol.com.br/suicidio-aluno-colegio-bandeirantes/. Acesso em: 02 set. 2024.

O caso mencionado do suicídio do estudante de 14 anos do Colégio Bandeirantes realça a parte mais perversa das questões identitárias, ou seja, a perda total de vontade de permanecer vivo por ser quem se é, por ser desprezado por ser quem se é. Para Tavares (2017), o racismo estrutural[29] e o institucional são apontados pelos movimentos sociais nacionais, publicações governamentais e organizações internacionais como fatores determinantes na baixa qualidade de vida e falta de equidade no acesso à saúde o que, em conformidade com a autora, são fatores de risco para o suicídio. Atrelado a esse marcador de identidade, ou seja, ser negro, agregou-se também o marcador de sexualidade, o estudante se manifestava como um jovem gay.

Stuart Hall (2014) afirma que a identidade tem sido amplamente discutida dentro dos estudos e teorias sociais. De modo simplificado, argumenta-se que as "velhas identidades", que por tanto tempo estabilizaram o mundo em sociedade, estão em decaída. De tal modo que a "crise de identidade" encontra-se em um processo amplo de mudança que "[...] está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social" (p. 9).

Essa instabilidade, foi e é sentida por aqueles e aquelas, que estão longe dos padrões tidos como "normais", "aceitáveis" e, a depender de qual marcador perfaz sua identidade, pode ser que você visualize um "não lugar", como experienciado pelo estudante aqui evocado. Esse "não lugar", em sua face mais assombrosa, pode tirar toda a sua possibilidade de querer existir, como o desfecho da história aqui evocada.

Por "identidades culturais", Hall (2014) compreende ser todos os aspectos que perfazem a nossa identidade, que nos fazem sentir pertencentes, seja por elos étnicos, raciais, linguísticos e/ou religiosos, por exemplo. No final do século XX, em especial,

[29] De acordo com Carla Akotirene, o problema do racismo estrutural está institucionalizado nas burocracias, nas normas, nos expedientes, nas formas pelas quais os letramentos não alcançam toda a produção teórica, filosófica e conceitual. Disponível em: https://www.mpmg.mp.br/portal/menu/comunicacao/noticias/no-julho-das-pretas-livia-santanna-carla-akotirene-e-joice-berth-apontam-caminhos-para-enfrentamento-do-racismo.shtml#:~:text=De%20acordo%20com%20Carla%20Akotirene,produ%C3%A7%C3%A3o%20te%C3%B3rica%2C%20filos%C3%B3fica%20e%20conceitual. Acesso em: 03 set. 2024.

temos a fragmentação das culturas a partir de marcadores como gênero, sexualidade, etnia, que "[...] no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações estão mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados" (p.10). Identidades culturais, desse modo, são compreendidas aqui como "[...] aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso "pertencimento" a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais" (Hall, 2014, p. 10).

Quando pensamos em identidades culturais como as negras, por exemplo, percebemos, ao longo de nossa própria formação, que elas tiveram e ainda tem um espaço de pouco prestígio nas narrativas majoritárias das historiografias do mundo, logo, dos currículos escolares. Geralmente, o que se conta, com destaque e veemência, sobre a população negra, é o somente o período de escravização.

O simbólico, na construção da identidade negra é marcado por estereótipos e discriminações, calcado em literaturas ocidentais, de valorização do colonizador europeu, em solo latino-americano, espanhol e português. Mas o que mais perfaz uma identidade cultural como a afro-brasileira? Talvez nos seja difícil responder, pois nos foi e, ainda nos é negado, tempos e espaços escolares e/ou universitários que passem a construir outras narrativas sobre saberes e vivências negras:

> Sabemos que os profissionais da educação têm pouca ou nenhuma formação no que diz respeito às questões étnico-raciais, nos conteúdos referentes à educação indígena e afro-brasileira. A escola tem papel importante como espaço de construção de identidades, de relações entre diferentes operações de construção ideológicas e estereotipadas e se mostra um espaço privilegiado para mudanças em torno de uma educação que respeite as diferenças e a diversidade (Barbosa, 2011, p. 22).

Para que sejam construídos novos referenciais sobre as identidades culturais negras, se faz urgente que a escola e a academia invistam em tempos e espaços escolares e universitários com autores e autoras que anunciem outras narrativas sobre a população afro-brasileira, principalmente, autores (as) afro-brasileiros (as) que sejam produtores (as) de arte, de ciências, ou seja, vinculação de outros referenciais sem ser somente os valores definidos pela cultura europeia:

> [...] no sentido de permitir estabelecer outras possibilidades e construir conhecimentos a partir de outra perspectiva epistemológica que enseja a relevância do debate sobre o patrimônio imaterial cultural da população afro-brasileira, bem como a sua valorização e acima de tudo, apropriação (Miranda, 2020, p.18).

Nessa parte do texto, intentamos demonstrar como o desprestígio de algumas identidades culturais pode ser perverso, sobretudo, na construção da identidade pessoal e social das pessoas. A partir das considerações de Hall (2014), percebemos que a instabilidade e a pluralidade identitária é uma realidade da pós-modernidade e, por isso, mesmo não pode ser ignorada na educação. Assim sendo, a cultura escolar necessita buscar por um acervo de referenciais também "[...] fora dos holofotes da educação hegemônica e eurocentrada" (Miranda, 2020, p. 19). Na sequência, nos debruçaremos na observação de como se reverbera as questões das identidades culturais negras nos documentos norteadores para os currículos nacionais, sendo eles as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

4 POLÍTICA CURRICULARES E AS RELAÇÕES ÉTNICAS-RACIAIS: ENTRE A DCN E A BNCC

Na atualidade o currículo representa um campo privilegiado de atenção de autoridades, especialistas em educação, docentes e estudantes. Essa centralidade pode ser comprovada pela constância na reformulação de orientações curriculares de diversos níveis de ensino, como também, pela produção teórica nesse campo (Apple, 1982; Giroux, 1993; Matos Vilar, 1994; Popkewitz, 1991; Moreira e Candau, 2008). De acordo com Habermas (2014, p.10), o currículo tem sofrido influências do pensamento pós-moderno, acarretando seis grandes questões, sendo elas:

> [...] (a) abandono das grandes narrativas; (b) descrença em uma consciência unitária, homogênea, centrada; (c) rejeição da ideia de utopia; (d) preocupação com a linguagem e com a subjetividade; (e) a visão de que todo discurso está saturado de poder; e (f) celebração da diferença.

Partindo da teoria crítica do currículo, isto é, da ideia de que "[...] toda e qualquer iniciativa na escola e no currículo deve integrar um projeto emancipatório voltado para construção da intersubjetividade [...]" (Habermas, 2014, p. 11), focaremos na análise documental, das partes introdutórias, princípios e orientações gerais de duas políticas curriculares nacionais, sendo elas: as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e da Base Nacional Comum Curricular (2017) e suas possíveis contribuições para construções de subjetividades para indivíduos e grupos sociais que compõe a cultura afro-brasileira.

Convém mencionar, para o estudo aqui proposto, que ainda temos duas políticas nacionais curriculares de referência, ou seja, que permitem que escolas e universitárias organizem seus currículos / percursos formativos, nas questões étnico-raciais, sendo eles:

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009). Entretanto, para esse estudo, focaremos na análise de dois documentos nacionais mais referenciados, como o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Sobre as questões de educar para e na diversidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p. 04), logo em sua abertura, situam a importância da construção de uma nação, construção essa em que:

> [...] formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças.

Ainda na Apresentação, essa orientação curricular postula que serão apresentadas as diretrizes curriculares nacionais para a Educação em Direitos Humanos e para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Já na página 08, o documento ainda frisa que essas diretrizes devem ter, entre outros objetivos, o objetivo de: "III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.".

Já no campo da inclusão e diversidade, o documento reconhece que algumas "diferenças" carregam a desigualdade enquanto característica e menciona que, por isso mesmo, se faz imperioso "problematizar" o desenho organizacional da instituição escolar (Brasil, 2013, p. 16), como também postula a Educação Básica como parte importante na formação, constituição e reconstituição da identidade dos sujeitos:

> A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direto à cidadania. **É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivoemocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais**, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional.

Quando focamos nosso olhar para a Base Nacional Comum Curricular (2017), em suas partes iniciais, entre as páginas 5 a 23, em que encontramos os marcos legais, os fundamentos pedagógicos e o pacto interfederativo de sua implementação, encontramos algumas nuances do trabalho com as questões identitárias. Logo na "Apresentação", há menção de que a Base é um documento contemporâneo e "[...] que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro" (2017, p. 05).

Ao se deparar com tal afirmação logo na "Apresentação" do documento, espera-se que haja menção expressa sobre as diversidades identitárias, visto que a

criança, o (a) adolescente e o (a) jovem brasileiro (a) têm como sua constituição a diversidade, como realçado ao longo desse texto nas demais partes escritas. Em especial, se espera que, a partir do já exposto, enfoque ao movimento negro educador e suas contribuições nas áreas de produções cientificas, culturais e sociais na constituição do estado democrático brasileiro.

Ainda na "Apresentação, a BNCC (2017, p. 05) reconhece que um documento norteador, por si só, não altera as desigualdades brasileiras, mas que "[...] i influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base.". A partir de tal alegação, nos compete questionar se essa influencia também trará elementos da cultura negro e afrobrasileira.

Na parte subsequente, a BNCC (2017, p. 07)) é colocado como um documento de caráter normativo e que possui um "[...] conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essências que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Nacional [...]". Entre essas competências essenciais, destaca-se, para a temática do estudo e valorização das relações étnico raciais, as seguintes delas (p. 09, grifos próprios):

> 1. **Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital** para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
> [...]
> 3. **Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais**, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
> [...]
> 6. **Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania** e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
> [...]
> 7. **Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos**, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global,

> com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
> [...]
> 8. **Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo- se na diversidade humana** e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
> 9. **Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação,** fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, **com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais**, seus saberes, identidades,

Na sequência são apresentados os "Marcos legais que embasam a BNCC" a partir de um escrutínio de trechos da LDB e do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), precedido da parte do documento "Os fundamentos pedagógicos da BNCC" que mencionam as questões do conceito de competência, embasado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Economico (OCDE) que faz a coordenação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (sigla, em inglês, PISA).

Novamente, vamos encontrar questões de diversidade no trecho do documento intitulado "O pacto interfederativo e a implementação da BNCC", nessa parte, o subtítulo é "Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade". Esse trecho está presente na página 15 e traz afirmações que o Brasil:

> [...] naturalizou as desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

Dessa breve exposição da BNCC, de seus princípios, e das competências essenciais, que como vimos, estão para contemplar a educação emocional, as diversidades, inclusas as étnico-raciais, espera-se que como esse trabalho será desenvolvido também estivesse expresso no documento em questão. Entretanto, o que se nota, ao longo dessa análise, é que temos uma contradição de escrita, logo, uma fragilidade para o reconhecimento do movimento negro como educador, visto que o documento, mais adiante em sua leitura, coloca as temáticas como "opcionais"

de serem trabalhadas, adequadas à realidade, como pode ser visto na página 16 do referido documento normativo:

> Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos.

Ao considerar o já exposto aqui, como a violência, o "epistemicídio" das narrativas de valorização das relações étnico-raciais de matrizes afro-brasileiras, e, mais que tudo, o silêncio, na formação inicial de licenciatura, como também, nas pós-graduações de educação, qual será o espaço dos agentes escolares para contemplar as questões étnico-raciais se elas não fizeram parte do percurso de formação inicial e continuada de tais profissionais?

Além de tal fragilidade da BNCC (2017), pois por opcional podemos cair no espaço do silenciamento curricular, como tem ocorrido, percebemos também, em busca por termos, pouco espaço para as questões das relações étnico raciais: o termo "afrodescente" aparece somente três vezes em todo o documento, por exemplo. E, dessas três ocorrências, somente uma está nas áreas dos saberes, uma ocorrência em História. Não há menção desse tema, como aqui discutido, importante estar presente em todas as áreas de saberes, em outras áreas.

Da análise aqui proposta, das partes iniciais/introdutórias das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e da Base Nacional Comum Curricular (2017), notamos que há um esvaziamento, entre um documento e outro, das questões de identidades culturais. Para a pesquisa em questão, mais ainda um deflúvio das relações étnico-raciais de matrizes afro-brasileiras, abrindo precedente para que se mantenha o racismo estrutural, pois verificamos que a formação inicial e continuada de agentes escolares, ainda está distante também de contemplar tais temáticas, assim sendo, ao invés de espaços escolares que valorizam, refazem seus currículos, temos o precedente de dizer que determinados espaços escolares, mesmo contrariando a sociedade

brasileira, não se faz necessário o trabalho com as temáticas afrocentradas pois não faz parte do "cotidiano" dessa escola e/ou universidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse processo exige a construção de outras formas de organização política, que produzirão novos conhecimentos e pedagógicas (Arroyo, 2011).

> São questões presentes na trajetória do Movimento Negro que nos colocam diante do desafio de entender ainda mais a complexa relação entre diversidade, desigualdade e relações étnico-raciais no Brasil (Gomes, 2017, p. 38).
>
> Concordo com Cardoso (2002) que a emergência do Movimento Negro como um novo personagem na cena brasileira significa um contraponto à realidade racial do nosso país, constituindo-se uma outra possibilidade de entendimento do real. No entanto, nem sempre esse outro "ponto de vista" tem sido devidamente considerado, sobretudo, pela escola, cuja reflexão crítica, histórica e social da realidade brasileira deveria ser um dos principais aspectos dos currículos após a ditadura (Gomes, 2017, p. 48).
>
> [...] demandar e exigir da escola práticas pedagógicas e curriculares que visem o reconhecimento da diversidade étnico-racial e o tratamento digno da questão racial e do povo negro no cotidiano escolar. Por outro lado, a lentidão da política educacional brasileira em responder adequadamente a essa demanda histórica tem motivado esse mesmo movimento a construir, com seus próprios recursos e articulações, projetos educativos de valorização da cultura, da história e dos saberes construídos pela comunidade negra. Esses projetos caminham – às vezes articulados e outras não – com as escolas e o poder público" (Gomes, 2017, p. 48-49).
>
> A partir do terceiro milênio a luta do Movimento Negro adquire um outro tipo de visibilidade nacional e política e apresenta uma mudança na sua relação com a sociedade: a efetiva passagem da denúncia para o momento de cobrança, intervenção no Estado e construção de políticas públicas de igualdade racial (Gomes, 2017, p. 50).

Nesse novo processo, o movimento se destaca pela sua atuação na esfera jurídica, política, social e econômica, via a cobrança da garantia de oportunidades iguais do direito à educação, assim como na esfera acadêmica, via demanda de implementação das políticas de ações afirmativas; notadamente na questão das cotas raciais (democratização do acesso e garantia e permanência). Se antes o Movimento Negro já articulava a denúncia do racismo com a construção de novas práticas sociais e educativas, a partir do ano 2000 a sua estratégia de ação se volta para a implementação de políticas sociais específicas que contemplem a raça; ou seja,

políticas de igualdade racial." (por outras epistemes e organizações – caso escola Maria Felipa)

REFERÊNCIAS

BATISTA JR., J. Tragédia antes da aula: a morte de um aluno bolsista do Colégio Bandeirantes que não estava sofrendo em silêncio. **Revista Piauí,** 21 ago. 2024. Disponível em: https://piaui.folha.uol.com.br/suicidio-aluno-colegio-bandeirantes/ Acesso em: 02 de set. 2024.

BARBOSA, L. M. de. A. **Relações étnico-raciais em contexto escolar:** fundamentos, representações e ações. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2017.

CARDANO, M. **Manual de pesquisa qualitativa:** a contribuição da teoria da argumentação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DIAS, L. R. Quantos passos já foram dados? – A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. *In:* ROMÃO, J. (org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: MEC/Secad, 2005. p. 49-62.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GIROUX, H. O pós-modernisno e o discurso da crítica educacional. *In*: SILVA, T.T (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HABERMAS, J. Currículo, utopia e pós-modernidade. *In:* MOREIRA, A. F. B (org.). **Currículo: questões atuais**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2014.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

MATOS VILAR, A. **Currículo e ensino:** para uma prática teórica. Rio Tinto: ASA, 1994.

MIRANDA, E. O. **Corpo-território e educação decolonial:** proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. *In*: SILVA, T.T (org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROMÃO, J. (org.). **História da educação dos negros e outras histórias.** Brasília: MEC/Secad, 2005.

TAVARES, J. S. C. Suicídio na população negra brasileira: nota sobre mortes invisibilizadas. **Revista Brasileira de Psicologia**, Salvador, Bahia, v. 4, n. 01, 2017.

EDUCAÇÃO BRASILEIRA E INFLUÊNCIA DE SEUS PRINCIPAIS EDUCADORES

Angelo Carneiro Bonadio
Universidade Paulista. Doutorando em Educação (Uniso) e Mestre em Educação nas Profissões da Saúde (PUC/SP). angelo_bonadio@hotmail.com.

Rafael Ângelo Bunhi Pinto
Doutor em Educação (Uniso), Pós-doutorando no Departamento de Ciências Humanas e Educação (UFSCar-Sorocaba). Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-Uniso). E-mail: rafael.pinto@prof.uniso.br.

Resumo: O estudo analisa a evolução do sistema educacional brasileiro, destacando a transição de um modelo elitista para uma abordagem democrática e inclusiva. Inicialmente, a educação era restrita a classes privilegiadas, enquanto a maioria recebia formação limitada. Inspirada na Convenção Francesa, a ideia de uma escola universal buscava preparar cidadãos para uma sociedade moderna. A pesquisa, baseada em revisão bibliográfica, examina o impacto histórico e social das políticas educacionais, revelando que a influência de alguns educadores brasileiros foi essencial para ampliar o acesso e melhorar a qualidade do ensino.

Palavras-chave: história da educação brasileira; políticas públicas em educação; influência de educadores brasileiros.

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, a educação tradicional consistia na especialização de indivíduos de acordo com sua classe social, com a escola e a universidade servindo como extensões desse modelo de especialização.

No entanto, com a ideia da educação universal para todos os cidadãos, surgida na Convenção Francesa, uma nova concepção de sociedade emergiu. Essa nova escola comum visava não apenas especializar alguns, mas formar o homem de maneira abrangente, possibilitando sua posterior especialização em diferentes ocupações em uma sociedade moderna e democrática. Esse conceito revolucionário enfrentou diversas barreiras políticas e sociais, já que ameaçava as estruturas estabelecidas que

garantiam a manutenção dos privilégios das elites. Apesar disso, a necessidade de uma formação mais ampla e acessível a todos os cidadãos foi gradualmente reconhecida como essencial para o desenvolvimento econômico e social, impulsionando mudanças significativas no sistema educacional (Taveira, 2013).

A transição para essa nova abordagem enfrentou resistência, principalmente dos modelos tradicionais que especializavam e separavam o conhecimento prático do racional. A escola antiga preparava escolásticos, homens eruditos e críticos, mas distantes da vida prática. No entanto, com o surgimento da ciência experimental, houve uma aproximação entre o conhecimento racional e o prático, resultando em um novo método de pensamento unificado e orientado para a ação. Esse movimento trouxe consigo a valorização do aprendizado através da experimentação e da observação direta, tornando o ensino mais dinâmico e eficiente. Ao integrar as diferentes formas de conhecimento, a educação passou a desempenhar um papel mais ativo na formação de cidadãos preparados para os desafios contemporâneos, permitindo-lhes não apenas compreender teorias, mas aplicá-las de maneira efetiva no dia a dia (Cavalieri, 2010).

Essa mudança implicou na transformação da escola, que deixou de ser uma instituição de preparo exclusivo para intelectuais, para se tornar uma agência de educação para todos os trabalhadores, abrangendo desde a pesquisa até a aplicação prática do conhecimento científico. A nova abordagem enfatizava o aprendizado através da experiência e do trabalho, em contraste com os métodos tradicionais de exposição e memorização. A educação deve ser prática, ativa e baseada na experiência, refletindo a evolução do conhecimento científico e as necessidades de uma sociedade moderna e democrática. Assim, a escola passou a ter um papel mais integrador, promovendo não apenas a aquisição de conhecimento técnico, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, fundamentais para a formação de cidadãos críticos e participativos. Além disso, a valorização da experiência prática favorece a inserção dos estudantes no mercado de trabalho, possibilitando que adquiram competências essenciais para suas carreiras futuras (Kohan, 2019).

Muitas escolas continuam a adotar métodos tradicionais baseados na exposição oral e reprodução verbal de conceitos. O método de ensino predominante é baseado em aulas expositivas e memorização de informações, sem foco na aplicação prática do conhecimento. Disciplinas como línguas, matemática, história e ciências são ensinadas de forma teórica, com ênfase em memorizar conceitos e termos, em vez de entender sua função e aplicação na vida cotidiana. Essa abordagem educacional reflete uma concepção medieval do conhecimento como algo completo e absoluto, a ser transmitido pelos mestres aos alunos. A falta de inovação pedagógica compromete o aprendizado significativo, fazendo com que os estudantes se tornem passivos no processo educacional, sem estímulo para desenvolver o pensamento crítico e resolver problemas de maneira independente. Essa limitação também afeta a capacidade dos alunos de se adaptarem às mudanças tecnológicas e às exigências de um mundo cada vez mais dinâmico e interconectado (Freire, 1982).

A educação ainda é vista como um processo de preparação de alguns para uma vida privilegiada, em vez de uma formação comum para todos. Os alunos são selecionados e classificados pela escola, criando uma distinção entre os "privilegiados" e os demais. Essa seleção é vista como necessária para garantir uma vida melhor para alguns, à custa dos outros. Esse modelo perpetua desigualdades e reforça barreiras sociais, dificultando o acesso equitativo ao conhecimento e às oportunidades. Uma educação realmente democrática deve romper com essa lógica excludente, promovendo a inclusão e garantindo que todos os indivíduos, independentemente de sua origem social, tenham as mesmas possibilidades de aprendizado e desenvolvimento (Lourenço, 1996).

A escola brasileira ainda é predominantemente arcaica, com métodos de ensino tradicionais que não atendem às necessidades da sociedade moderna. A educação é vista como um meio de reproduzir privilégios, em vez de promover uma formação comum e igualitária para todos (Ribeiro, 2010). Reformas educacionais são frequentemente discutidas, mas sua implementação esbarra em desafios estruturais e na resistência de grupos que temem mudanças. Para que ocorra uma verdadeira

transformação, é necessário investir em capacitação docente, atualizar currículos e proporcionar aos alunos experiências educacionais mais conectadas com a realidade contemporânea (Lima, 2011). Apenas dessa forma será possível formar indivíduos mais preparados para enfrentar os desafios do século XXI e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país.

No Brasil há uma disparidade entre a elite privilegiada e a população desfavorecida. Anteriormente, o sistema educacional era voltado principalmente para a elite, preparando-os para assumir posições de poder e prestígio social. No entanto, essa abordagem não é mais adequada em uma sociedade em que todos os cidadãos reivindicam direitos iguais à educação (Bomeny, 2009).

A democratização do ensino é um processo fundamental para garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso ao conhecimento, independentemente de sua condição social. Além disso, uma educação mais inclusiva favorece a mobilidade social e reduz desigualdades históricas, criando uma sociedade mais justa e equilibrada. Assim, torna-se imprescindível que as políticas públicas priorizem investimentos na melhoria da qualidade do ensino, na infraestrutura das escolas e na valorização dos professores, para que todos possam usufruir de uma educação que realmente os prepare para o futuro (Nunes, 2010).

2 METODOLOGIA

O seguinte diálogo ocorreu com base em artigos e capítulos de livros que transmitem pensamentos e reflexões de expoentes da educação brasileira. Essa análise se inicia nos primeiros movimentos educacionais no Brasil. O conhecimento sobre os princípios e práticas de educadores influentes pode ajudar na formulação de políticas educacionais que busquem melhorar o sistema e enfrentar desafios contemporâneos.

A análise histórica proporciona uma perspectiva crítica sobre a educação, incentivando reflexões sobre como o sistema educacional pode ser aprimorado para atender melhor às necessidades da sociedade atual.

3 OBJETIVO

Analisar a história da educação brasileira permite entender como as políticas e práticas educacionais evoluíram ao longo do tempo. Isso inclui a forma como foram moldadas por contextos históricos e sociais específicos, influenciados por mudanças políticas, econômicas e culturais que redefiniram o papel da educação em diferentes períodos. Ao compreender essa evolução, torna-se possível identificar as forças que impulsionaram transformações significativas no ensino, seja por meio de reformas estruturais, mudanças curriculares ou novas abordagens pedagógicas. Além disso, estudar essa trajetória ajuda a entender como a educação foi utilizada tanto como instrumento de emancipação quanto de manutenção das desigualdades sociais.

Entender como diferentes grupos sociais foram incluídos ou excluídos do sistema educacional ajuda a contextualizar os desafios contemporâneos, pois revela as dificuldades enfrentadas na busca por uma educação mais equitativa e acessível. A partir dessa análise, pode-se avaliar o impacto das políticas públicas implementadas e refletir sobre as barreiras que ainda precisam ser superadas para garantir o acesso igualitário ao ensino de qualidade para todos os cidadãos.

O estudo da história da educação ajuda a valorizar e preservar a identidade cultural e nacional. A educação não apenas reflete os valores e tradições de um povo, mas também desempenha um papel fundamental na formação da consciência coletiva e no fortalecimento da cidadania.

Compreender como a educação refletiu e moldou a cultura brasileira ao longo dos anos é importante para fortalecer o senso de identidade e pertencimento, pois permite reconhecer os elementos que contribuíram para a diversidade e riqueza cultural do país. Esse conhecimento possibilita, ainda, uma análise crítica sobre as influências externas que ajudaram a modelar o sistema educacional brasileiro, seja através de inspirações em modelos estrangeiros ou de adaptações às necessidades locais.

Além disso, a valorização do legado dos principais educadores contribui para a construção de uma narrativa nacional que respeita e valoriza suas contribuições,

garantindo que suas ideias e esforços sejam reconhecidos e perpetuados. Dessa forma, resgatar a história da educação possibilita uma reflexão aprofundada sobre os avanços conquistados e os desafios que ainda precisam ser enfrentados para promover um ensino verdadeiramente inclusivo e transformador.

4 DIÁLOGO ENTRE AUTORES

Aos poucos a educação foi evoluindo, passando da especialização de indivíduos de acordo com sua classe social para a concepção de uma escola comum que busca formar o homem de maneira abrangente. Essa mudança reflete uma transição do modelo tradicional para uma abordagem mais inclusiva e democrática da educação.

Essa transformação não ocorreu de maneira linear ou homogênea. Diferentes países e contextos históricos influenciaram o ritmo e a forma como essa evolução se deu, resultando em modelos educacionais diversos, que ainda refletem desigualdades e desafios persistentes.

Essa visão se alinha com o pensamento de Darcy Ribeiro, um importante educador e antropólogo brasileiro, que defendia a ideia de uma educação universal e igualitária para todos os cidadãos. Ribeiro acreditava na importância de uma escola que preparasse os alunos não apenas para o conhecimento teórico, mas também para a aplicação prática desse conhecimento na vida cotidiana (Bomeny, 2009).

Segundo Bomeny (2009) seu pensamento estava fundamentado na crença de que a escola deve ser um espaço de construção da cidadania. Ele via a educação como um direito básico e essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equitativa, rompendo com os padrões elitistas do passado.

Darcy Ribeiro enfatizava a necessidade de uma educação voltada para a experiência e o trabalho, em contraste com os métodos tradicionais de exposição e memorização. Ele criticava o modelo arcaico de ensino, que reproduzia privilégios e perpetuava as desigualdades sociais, defendendo uma educação que promovesse a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos (Bomeny, 2009).

A proposta de Ribeiro também reconhecia a necessidade de contextualizar o ensino dentro das realidades sociais dos estudantes (Ribeiro, 2010). Ele defendia que a educação não poderia ser descolada do cotidiano das crianças, sendo essencial que o aprendizado dialogasse com suas experiências e desafios diários.

Darcy Ribeiro usou a argumentação sociológica para sustentar a defesa da escola em tempo integral como eixo de uma experiência política mais justa, democrática e humanizadora. Colocou nesse tipo de escola a expectativa de alterar a tradição elitista e ampliar o alcance do bem-estar a um número mais expressivo de receptores.

A escola em tempo integral, na visão de Ribeiro, deveria fornecer não apenas conhecimento acadêmico, mas também suporte social, psicológico e cultural para os alunos (Ribeiro, 2010). Ele acreditava que a educação deveria ser um agente transformador que possibilitasse ascensão social e participação cidadã efetiva.

Sua visão de uma educação pública de qualidade para todos os cidadãos culminou na criação do Programa Especial de Educação (PEE) no Estado do Rio de Janeiro. O PEE foi um esforço concentrado do Estado para incorporar o social dentro da escola, buscando transformar a escola pública em um verdadeiro espaço de inclusão e formação integral. Uma das principais inovações do PEE foi a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que não apenas ofereciam educação formal, mas também integravam serviços de saúde, cultura, atendimento odontológico, reforço psicológico e assistência familiar.

A implementação dos CIEPs foi um marco na tentativa de oferecer uma educação mais abrangente e inclusiva, proporcionando aos alunos um ambiente onde pudessem se desenvolver em múltiplas dimensões. Esse modelo de escola refletia a crença de que a educação deveria estar conectada a outras áreas essenciais da vida dos estudantes, garantindo um suporte mais completo.

Darcy Ribeiro acreditava que a escola deveria ser um espaço democrático que acolhesse todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, e oferecesse oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento. Ele via a escola

pública em tempo integral como uma ferramenta essencial para romper com a tradição elitista do sistema educacional brasileiro e promover o bem-estar social. Para Ribeiro, a educação integral era fundamental para preparar os alunos não apenas academicamente, mas também para a vida prática, capacitando-os a serem cidadãos ativos e críticos (Bomeny, 2009). O PEE, com seus CIEPs, representou um passo significativo na tentativa de concretizar essa visão, buscando uma educação que fosse ao mesmo tempo inclusiva e transformadora, capaz de contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa.

Os impactos do programa idealizado por Ribeiro foram amplamente debatidos por especialistas, políticos e a sociedade. Enquanto muitos reconheceram os avanços proporcionados pelos CIEPs, outros apontaram desafios estruturais e dificuldades na manutenção desse modelo em longo prazo. No entanto, sua concepção inovadora permanece como referência para futuras políticas educacionais voltadas à inclusão.

Apesar do desenvolvimento desse projeto pioneiro, Darcy estava convencido de que a escola pública brasileira ainda não podia ser chamada de pública. Elitista e seletiva, ela não estava preparada para receber quem não tivesse acesso a bens materiais e simbólicos que contam e interferem diretamente no desempenho. Exigia da criança pobre o rendimento da criança abastada. Remava na direção contrária à de sua clientela principal. O pensamento de Darcy Ribeiro destaca a importância de uma educação que seja acessível, inclusiva e orientada para a formação integral do ser humano, refletindo os princípios de uma sociedade moderna e democrática.

O legado de Darcy Ribeiro continua sendo uma fonte de inspiração para aqueles que lutam por uma educação mais justa e igualitária. Seu trabalho permanece relevante no debate educacional, impulsionando reflexões sobre a necessidade de investir em políticas que garantam a universalização do ensino e promovam mudanças estruturais efetivas.

A ideia de educação mais ampla e inclusiva tem relação com as concepções educacionais de Lourenço Filho, um importante educador brasileiro que defendia a democratização do ensino e a formação integral dos cidadãos. Lourenço Filho foi um

pioneiro na introdução de métodos pedagógicos modernos no Brasil, promovendo uma abordagem mais prática e ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Warde (2003) o trabalho de Lourenço Filho influenciou significativamente a formulação de políticas educacionais no Brasil. Suas ideias contribuíram para a modernização do ensino, incentivando a adoção de métodos que priorizassem o envolvimento dos alunos no aprendizado, em vez da simples memorização de conteúdos.

Ele destacava a necessidade de uma educação que valorizasse a experiência e o trabalho, em contraste com os métodos tradicionais de exposição e memorização. Lourenço Filho também defendia uma educação mais dinâmica e orientada para a ação (Warde, 2003). Ele acreditava que a escola deveria preparar os alunos não apenas para o conhecimento teórico, mas também para a aplicação prática do conhecimento na vida cotidiana e no mercado de trabalho. Defendia uma educação mais inclusiva, prática e orientada para as necessidades da sociedade moderna, em contraposição aos modelos tradicionais que reproduzem privilégios e não atendem às demandas de uma sociedade democrática e igualitária (Lourenço, 1996).

Sua abordagem inovadora ressaltava que a escola deveria ser um espaço de experimentação, onde os alunos pudessem desenvolver habilidades para resolver problemas reais. Essa perspectiva se aproximava das correntes pedagógicas que enfatizam a importância do aprendizado ativo e significativo (Lourenço, 1996).

A visão de Lourenço Filho está alinhada com os ideais de seu amigo Anísio Teixeira, um destacado educador brasileiro que foi um dos principais responsáveis pela criação da Escola Nova no Brasil. Sua importância reside em diversas contribuições significativas para o campo educacional.

Ele desafiou as estruturas educacionais tradicionais, defendendo a democratização do ensino e a universalização do acesso à educação de qualidade. Sua visão era de que a educação deveria ser um direito fundamental de todos os cidadãos, independentemente de sua origem ou classe social.

Além disso, Anísio Teixeira via a educação como um instrumento essencial para a construção da cidadania e da participação democrática. Ele acreditava que a escola pública deveria proporcionar uma formação integral, preparando os alunos para atuar de maneira crítica e ativa na sociedade (Cavaliere, 2010).

Teixeira também foi um pioneiro na promoção de práticas pedagógicas inovadoras, centradas no aluno e em suas necessidades individuais. Ele propôs uma abordagem educacional que valorizava a experiência, a experimentação e o desenvolvimento integral do estudante, em contraposição ao ensino tradicional baseado na memorização de conteúdos (Teixeira, 1989).

Segundo Nunes (2000) seu trabalho enfatizava a necessidade de uma escola que estimulasse a criatividade e o pensamento crítico, permitindo que os alunos se tornassem participantes ativos do próprio aprendizado. Ele via a experimentação como um elemento essencial para a construção do conhecimento, reforçando a importância do envolvimento do estudante no processo educacional.

Seu legado inclui não apenas ideias e princípios educacionais, mas também a implementação de políticas públicas que visavam transformar o sistema educacional brasileiro. Sua atuação como gestor público e como educador influenciou o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para a promoção da equidade, da inclusão e da qualidade na educação (Nunes, 2000).

A influência de suas ideias se estendeu a diferentes níveis da educação, desde a educação básica até o ensino superior, promovendo iniciativas que buscavam universalizar o acesso à educação e melhorar a formação dos professores. Seu impacto se reflete até hoje nas discussões sobre a necessidade de um sistema educacional mais justo e eficiente (Lima, 2011).

Anísio Teixeira também enfrentou oposição à sua proposta de reforma educacional, que visava superar os métodos pedagógicos antiquados e elitistas. Ele defendia uma educação que preparasse os alunos não apenas para a vida acadêmica, mas também para a vida prática e cidadã, promovendo o desenvolvimento integral de

todos os cidadãos e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Nunes, 2000).

As críticas e desafios que enfrentou não o impediram de continuar promovendo suas ideias, buscando constantemente formas de implementar mudanças estruturais na educação brasileira. Seu compromisso com a democratização do ensino o colocou em confronto com setores conservadores que resistiam à inclusão de todos na escola pública (Lima, 2011).

Além disso, Anísio Teixeira foi um defensor fervoroso da escola pública como pilar central do sistema educacional brasileiro. Segundo Paideia (2010) ele acreditava que a escola pública deveria oferecer uma educação integral e laica, capaz de preparar os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para exercerem plenamente sua cidadania.

Ele via a escola pública como um instrumento fundamental para a construção da democracia e da igualdade social, enfatizando a necessidade de investimentos contínuos para garantir que todos os estudantes tivessem acesso a um ensino de qualidade, independentemente de sua origem socioeconômica (Teixeira, 1989).

A educação tradicional historicamente esteve ligada à especialização de acordo com a classe social, refletindo uma concepção de conhecimento como algo completo e absoluto, transmitido de forma hierárquica pelos mestres aos alunos (Teixeira, 1989). Essa abordagem resultou em uma escola que preparava apenas alguns privilegiados para uma vida de prestígio social, enquanto negligenciava a formação comum e igualitária para todos os cidadãos.

O modelo educacional defendido por Anísio Teixeira buscava romper com essa tradição excludente, promovendo uma escola que atendesse a todos, sem distinção, e que preparasse os estudantes para enfrentar os desafios do mundo moderno. Seu trabalho foi essencial para o avanço da educação brasileira em direção a um sistema mais democrático e acessível (Nunes, 2000).

Paulo Freire, um dos mais influentes educadores do século XX, critica essa visão elitista da educação e propõe uma abordagem libertadora, na qual o processo

educativo não apenas transmita conhecimento, mas também promova a conscientização e a participação ativa dos alunos na construção do seu próprio conhecimento. Freire enfatiza a importância da igualdade na relação pedagógica, destacando que ninguém é superior a ninguém e que o respeito pela diferença é fundamental para uma educação verdadeiramente democrática (Freire, 1982).

Freire desenvolveu suas ideias a partir da observação da realidade social brasileira, identificando a desigualdade como um dos principais desafios da educação. Para ele, a escola tradicional reproduzia e reforçava essas desigualdades, ao invés de combatê-las. Sua proposta de educação libertadora visava inverter essa lógica, transformando o ambiente escolar em um espaço de reflexão e emancipação para os alunos. Ele acreditava que a educação deveria ser um processo dialógico, no qual o conhecimento é construído coletivamente por meio da interação entre educadores e educandos (Kohan, 2019).

Freire enfatiza a importância da igualdade na relação pedagógica, destacando que ninguém é superior a ninguém e que o respeito pela diferença é fundamental para uma educação verdadeiramente democrática (Saul, 2016). Sua obra é conhecida por sua abordagem revolucionária na educação, centrada na emancipação dos oprimidos e na construção de uma sociedade mais igualitária, trazendo uma profunda reflexão sobre a relação entre educador e educando, enfatizando a importância da igualdade e do respeito mútuo nesse processo (Saul, 2016).

O impacto da obra de Freire ultrapassa os limites da sala de aula e se estende ao campo político e social. Segundo Kohan (2019) sua concepção de educação libertadora está intrinsecamente ligada à ideia de cidadania ativa, onde o aprendizado não se restringe ao conhecimento acadêmico, mas se amplia para a compreensão do mundo e das estruturas de poder que o regem. Ele via a educação como um instrumento essencial para a transformação social, capacitando indivíduos a questionarem a realidade e atuarem de forma crítica e autônoma.

Freire defendia uma educação libertadora que valorizasse e respeitasse a diferença, reconhecendo que ninguém é superior a ninguém. Ele via a humildade como

uma virtude essencial do educador, destacando que a aceitação e o respeito pela diferença são condições fundamentais para uma escuta verdadeira (Freire, 1982).

Além disso, Freire rejeitava a visão de ensino como um simples depósito de informações, no qual o professor transmite conteúdos de forma unidirecional e o aluno apenas os absorve passivamente. Ele criticava essa abordagem, que chamou de "educação bancária", pois via nela um instrumento de opressão e alienação. Para ele, o verdadeiro aprendizado ocorre quando há diálogo e troca de experiências, permitindo que os estudantes construam conhecimento de maneira ativa e participativa (Kohan, 2019).

Ele defendia uma educação que transcenda as barreiras sociais e promova a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, refletindo a necessidade de uma transformação profunda no sistema educacional para atender às demandas de uma sociedade moderna e democrática (Freire, 1982). Isso significa suspender as desigualdades que existem fora do ambiente educacional e criar um espaço onde educadores e estudantes sejam tratados como iguais, valorizando seus saberes e experiências individuais.

Essa transformação, segundo Freire, deveria começar pelo reconhecimento do contexto social e cultural dos alunos. Ele acreditava que cada estudante traz consigo saberes adquiridos na sua vivência cotidiana, e que esses conhecimentos deveriam ser valorizados e incorporados ao processo educativo. Dessa forma, o aprendizado se tornaria mais significativo e relevante para a vida dos alunos, fortalecendo sua identidade e autoestima (Saul, 2016).

Uma das ideias centrais de Freire é que a igualdade na relação pedagógica é essencial para promover uma educação libertadora. Isso significa suspender as desigualdades que existem fora do ambiente educacional e criar um espaço onde educadores e estudantes sejam tratados como iguais, valorizando seus saberes e experiências individuais (Freire, 1982).

Para tornar isso possível, ele defendia a formação de educadores comprometidos com a escuta ativa e com a construção coletiva do conhecimento. O

professor, segundo Freire, deveria ser um mediador do aprendizado, incentivando os alunos a expressarem suas ideias e a questionarem as informações apresentadas. Esse modelo de ensino, baseado no diálogo e na problematização, favoreceria o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual (Saul, 2016).

Freire criticava as instituições educacionais que reforçam a lógica da superioridade do educador e da inferioridade do aluno, impedindo a efetiva afirmação da igualdade na relação pedagógica (Freire, 1982). Ele argumentava que, nesse contexto, mesmo os métodos mais emancipadores seriam limitados pela lógica institucional dominante.

Por isso, ele destacava a importância de uma reforma estrutural no sistema educacional, que não se limitasse a mudanças superficiais, mas que alterasse profundamente a forma como o ensino era concebido e praticado (Saul, 2016). Para Freire, a escola deveria ser um espaço de reflexão sobre a realidade social, capacitando os estudantes a entenderem sua posição no mundo e a lutarem por transformações significativas.

Embora Freire seja frequentemente associado a um método específico de alfabetização, sua obra vai além disso, enfatizando o sentido político de sua prática educacional. Ele via o trabalho conscientizador do educador como um estímulo à reflexão crítica dos alunos, permitindo-lhes desvendar as manipulações e os mitos da sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES

A transição da educação de modelos tradicionais para abordagens mais inclusivas e democráticas marca um avanço significativo na formação dos cidadãos. Educadores visionários como Darcy Ribeiro, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Paulo Freire desempenharam papéis cruciais nesse processo. Eles desafiaram as práticas educacionais arcaicas e elitistas, defendendo uma educação que fosse acessível a todos, centrada na experiência prática e no desenvolvimento integral do ser humano. Suas propostas buscaram não apenas transmitir conhecimento teórico, mas também

preparar os alunos para a vida cotidiana e para uma participação ativa e consciente na sociedade.

A crítica aos métodos tradicionais de ensino, baseados na memorização e na reprodução de informações, e a promoção de uma pedagogia prática e inclusiva, refletem a necessidade de uma reforma profunda no sistema educacional. Essa transformação é essencial para criar uma sociedade mais justa e equitativa, onde a educação seja um direito universal e uma ferramenta de emancipação social. Ao integrar os princípios defendidos por esses educadores, é possível construir um sistema educacional que responda efetivamente às demandas de uma sociedade moderna e democrática, promovendo a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento pleno de todos os cidadãos.

Estudar a influência dos principais educadores brasileiros na história da educação nacional é fundamental para compreender a evolução do sistema educacional, as políticas e práticas que foram implementadas, e os desafios e sucessos ao longo do tempo. Muitos dos principais educadores brasileiros se preocuparam com a inclusão e a equidade na educação. Estudar suas ideias pode ajudar a promover práticas educacionais que visam uma maior inclusão e justiça social.

REFERÊNCIAS

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto,** Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

CAVALIERI, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia,** Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, ago. 2010.

FREIRE, Paulo. Educação. O sonho possível. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Educador:** vida e morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire e o valor da igualdade na educação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 45, e201600, 2019.

LIMA, João Francisco Lopes. Educar para a democracia como fundamento da educação no Brasil do século XX: a contribuição de Anísio Teixeira**. Educar em Revista,** v. 39, abr. 2011.

LOURENÇO, Manoel Bergstrom. A educação, problema nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 79, n.1 91, p. 52-64, jan./abr. 1996.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Revista Educação e Sociedade**, v. 21, n. 73, dez. 2000.

RIBEIRO, Darcy. Fala aos moços. *In*: GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. p. 126 -130.

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. **Revista e-Curriculum**. v. 14, n. 1, p. 9-34, 2016.

TAVEIRA, Adriana do Val Alves.; BIESEK, Felipe Emanuel. Políticas Públicas na educação: breve abordagem no direito comparado. **Ciências Sociais Aplicadas em Revista**, v. 12, n. 22, p. 43–52, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. Segunda edição. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 70, n. 166, p. 435-462, 1989.

WARDE, Mirian Jorge. O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 5, p. 125-167, jan./jun. 2003.

IMPACTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO NOVO ENSINO MÉDIO EM SÃO PAULO: UMA REVISÃO DE CARÁTER HISTÓRICO

Walter Castelucci Neto
Professor de ensino médio e técnico no CEETEPS. Doutorando em Educação (Uniso), bolsista pela CAPES, walter.castelucci@etec.sp.gov.br.

Fernando Silveira Melo Plentz Miranda
Doutor em Educação, Mestre em Direito. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniso (PPGE – Uniso). E-mail: fernando.plentz@prof.uniso.br.

Resumo: Este artigo integra a tese de doutorado "O Novo Ensino Médio nas ETECs: a tecnificação do ensino médio paulista e o desmonte das Escolas Técnicas Estaduais". O estudo analisa o impacto das políticas do Novo Ensino Médio na educação profissional em São Paulo, partindo da hipótese de que reformas neoliberais têm precarizado as ETECs. São investigadas a dualidade da educação profissional no Brasil e a reestruturação do ensino médio paulista. A pesquisa, baseada em análise documental e revisão bibliográfica, conclui que o Novo Ensino Médio reforça a precarização e a perda de qualidade nas ETECs.

Palavras-chave: novo ensino médio; formação profissional; políticas educacionais; escolas técnicas estaduais; São Paulo.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo faz parte da tese de doutorado intitulado: O NOVO ENSINO MÉDIO NAS ETECs: a tecnificação do ensino médio paulista e o desmonte das escolas técnicas estaduais. Neste sentido ele dará fundamentação para responder a seguinte questão: como as políticas educacionais emanadas do novo ensino médio tem influenciado as ações dos governos em relação a educação profissional tecnológica, no sentido de fomentar a massificação de um ensino médio técnico precarizado na rede estadual de ensino de São Paulo e no evidente sucateamento das Escolas Técnicas Estaduais - ETECs do Centro Paula Souza?

O projeto traz como hipótese que as políticas neoliberais adotadas pelo governo paulista, pautadas na privatização e na redução do estado, tem impactado no

sucateamento das ETECs, num evidente movimento de trazer a educação profissional tecnológica para a pasta da educação, ampliando em toda a rede estadual o ensino técnico de maneira precária.

Dessa forma, o artigo tem como objetivo geral verificar como as pautas neoliberais presentes nas políticas de educação profissional e tecnológicas tem influenciado na precarização das escolas técnicas do estado de São Paulo (ETECs) do Centro Paula Souza. Sendo seu objetivo específico compreender a partir do caráter histórico a dualidade presente na educação profissional e tecnológica do Brasil e como esses fatores vem se repetindo e demonstrar como as práticas neoliberais estão presentes na reestruturação do ensino médio paulista e na sua tecnificação.

Assim, o artigo pretende resgatar o caráter histórico da dualidade presente na educação profissional e tecnológica brasileira, partindo da década de 1930, com a introdução do pensamento liberal atrelado a educação, influenciado pelo escolanovismo, sobre o contexto da segunda revolução industrial e as novas conformações do trabalho.

Também serão abordadas as reformas acontecidas durante o governo militar, as quais direcionam o ensino de 2º grau prioritariamente para a formação para o trabalho, entendendo que o ensino deve estar alinhado com o mercado. Este contexto servirá como ensejo para criar um quadro comparativo entre o fracasso da profissionalização do ensino médio proposta nas décadas de 1970 e 1980 e a situação proposta pela reforma atual.

Neste contexto, serão apresentadas as transformações decorrentes da terceira revolução industrial e seus impactos na educação profissional e tecnológica durante o governo FHC e como elas estão fortemente relacionadas com a globalização e o neoliberalismo, fatores que darão embasamento para entender como essas políticas tem influencias as atuais reformas acontecidas no ensino médio e na educação profissional, como a universalização do ensino técnico, sua precarização, bem como as influências dessas políticas em seus currículos, comparando os fatos acontecidos nos institutos federais com as escolas técnicas do estado de São Paulo, passando pelos

governos Lula, Dilma até o momento da atual reforma.

Sobre a questão da implementação do novo ensino médio, serão abordadas as questões entre trabalho e educação, onde serão entendidas como a nova conformação do trabalho, influenciado pela quarta revolução industrial estão presentes através de questões como a precarização do trabalho, uberização, empreendedorismo, e pedagogia das competências.

2 DESENVOLVIMENTO

Com relação a educação profissional brasileira até os anos de 1960, podemos destacar o processo de reorganização sofrido em decorrência da Segunda Revolução Industrial, o qual, segundo Moraes (2012), modifica as relações entre capital e trabalho, sobre forte influência do pensamento educacional liberal.

Neste sentido, o autor destaca a importância das ideias de Dewey, que influenciou nomes como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Noemy Rudolfer, a qual se destaca especialmente pela sua forte influência conservadora e liberal, assumindo um papel central na introdução da psicologia educacional como ferramenta para orientação profissional, pretendendo, a partir da educação profissional, selecionar e direcionar os trabalhadores nas escolhas de carreiras, colocando a pessoa certa na vaga certa.

Moraes (2012), recorda que Noemy Rudolfer foi crítica a educação daquele período, bem como escreveu diversos textos que apontam para teoria defendida pela educadora, as quais seguiam os princípios dispostos pela chamada Escola Nova, movimento renovador da educação no Brasil, encabeçado por proeminentes nomes da educação da época.

Todavia o autor destaca que as teorias defendidas são influenciadas pala racionalização do trabalho, as quais possuem ressalvas, por exemplo, são apontadas como fatores que podem interferir no aumento da produtividade, diminuição de acidentes de trabalho e melhora na condição de saúde dos trabalhadores, por outro lado acabam diminuindo as oportunidades e escolhas por parte dos jovens, os quais

acabam sendo direcionados, na maioria das vezes, para uma profissão a partir de sua condição social.

Outro fator apontado por Moraes (2012) presente nas ideias de Rudolfer, está atrelado a dualidade sempre presente na educação profissional, onde ela aponta para a incapacidade das famílias em orientar os próprios filhos na escolha de uma profissão, cabendo a escola esse papel.

As ideias por ela propostas são, nas palavras do autor, uma forma de atender aos interesses das classes dominantes, "Tal modelo conceitual coincidia com interesses da elite em ampliar o controle sobre a organização do trabalho e da sociedade, sem se descuidar de manter a pretensa imagem igualitária angariada pela possibilidade democrática no Brasil" (Moraes, 2012, p. 495).

Outro importante nome é Fernando de Azevedo, principalmente no contexto das políticas educacionais e pedagógicas de sua época. Azevedo é conhecido por propor uma educação humanista no Brasil a qual é marca singular de sua obra. Preocupado com as questões da educação, ficava evidente seu empenho em estabelecer uma reforma da cultura e da educação que pudessem ajudar a consolidar a democracia, fator que ficou evidente quando propôs a reformo educacional no Distrito Federal, entre 1927 e 1930 (Piletti, 1994).

Azevedo também é conhecido por ser um homem obstinado, sendo um dos assinantes do Manifesto dos pioneiros da educação, sob forte influência de Durkheim e Dewey ele acreditava que a educação estava associada a transmissão da cultura e da experiência social, ou seja, faz parte de um fenômeno social transmitido entre gerações, é um reflexo de cada época e de seus costumes (Alves, 2010; Piletti, 1994).

Outro personagem influenciado por Dewey foi Anísio Teixeira, que teve como cerne de seu pensamento o direito universal a educação de qualidade. Com passagens por diversos órgãos influenciou na criação de escolas a universidades, também sendo um dos signatários do Manifesto dos pioneiros. Um dos projetos pelo qual foi responsável que mais se destacou foi a Escola-Parque, a qual oferecia uma educação integral "cuidando da sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e a cidadania" (Nunes, 2000, p. 12).

Neste sentido, é possível tecer uma relação com o ensino integral proposto pelo novo ensino médio e as Etecs, as quais tem a preocupação de uma formação principalmente voltada para o trabalho, fato que ainda necessita de atenção, pois as características políticas, sociais e econômicas de cada época trazem diferentes necessidade no campo da educação, sendo necessário debater como diferentes problemas da atualidade podem ser enfrentados. (Nunes, 2000).

Além disso, Anísio Teixeira (1989) pregava que educação não deveria ser um privilégio, onde se contrapunha a ideia de uma educação dualista, a qual formava a classe burguesa de maneira intelectual, e a classe menos favorecido, dos operários, com foco para o trabalho manual, fator mandatório nas políticas educacionais da atualidade.

Tais ideias permeiam a educação profissional e tecnológica até os dias de hoje, e podem ser notadas de maneira explícita nos currículos dos cursos técnicos das Escolas Técnicas estaduais de São Paulo, do Centro Paula Souza, os quais são marcados pela questão da pedagogia das competências herdadas e influenciadas por referências desse período.

Tratando-se da educação profissional dos anos de 1930, é fundamental citar o manifesto dos pioneiros da educação, que segundo Palma Filho (2005), além do diagnóstico do quadro geral sobre a educação Brasileira da época, estabelece a proposta da criação de um sistema educacional nacional, em conformidade com as necessidades econômicas e sociais da época.

Os principais tópicos abordados, segundo o autor são a atribuição da responsabilidade dos estados sobre o financiamento, organização e fornecimento dos serviços educacionais de todos os graus, cabendo a União a fiscalização e criação das suas diretrizes gerais.

São destacados ainda a obrigatoriedade do oferecimento de uma educação integral, destinada a ambos os sexos, sem distinções e de acordo com as aptidões, sendo oferecida de maneira gratuita e obrigatória para o ensino primário, e se estendendo para os demais níveis.

Com relação a preparação para o trabalho, atrelado a escola secundária, o manifesto deixa claro que ela deve ser oferecida a partir de um âmbito social, o qual deve garantir oportunidades iguais para todas as classes sociais, sendo dividida entre aspectos cognitivos e físicos. O manifesto aborda ainda o desenvolvimento das escolas técnicas profissionais, bem como das universidades, além de outros fatores como a regulamentação de questões relacionadas a educação de maneira geral.

Palma Filho (2005), destaca outros fatores que influenciaram educação nos anos de 1930, como a constituição federal de 1934 e de 1937, que desencadearam mudanças como as Leis Orgânicas do Ensino, a reforma do ensino secundário, a organização do ensino técnico e o curso normal, e posteriormente a constituição federal de 1946.

Sobre a constituição de 1934, o autor afirma que ela engloba fatores presentes no ideário político educacional conforme o manifesto dos pioneiros, já a de 1937 é justificada a fim de combater os ditos perigos comunistas. Neste período, na Era Vargas, a intensão é estruturar o ensino técnico profissional, com a instituição do SENAI, o qual permite a inserção do empresariado nas discussões que pautam a educação profissional.

Em relação à questão do ensino secundário, Palma Filho (2005), esclarece que eles reafirmam o caráter dualista da educação no país, uma vez que são instituídos o ginásio, com duração de quatro anos, e o colégio, com mais três anos, ambos com a finalidade maior de preparar para o vestibular, sendo que nesse caso, eram destinados a uma pequena parcela da elite financeira da população.

Aos demais, a grande maioria pobre, restavam os cursos técnicos, criados a partir da Reforma Capanema, que segundo o autor eram muito poucos, não atendendo as demandas de um país que pretendia se industrializar, ou seja, acreditava-se que havia uma demanda reprimida pela formação profissional tecnológica, aquela que serve de base para o desenvolvimento nacional.

Com relação a educação profissional durante os governos militares, Germano (2000), ressalta a criação da Lei 5.692/71, qual demonstra a importância da formação

profissional como fonte de preparação para o trabalho, bem como estabelece o atendimento das necessidades do mercado, tais medidas foram implementadas durante a gestão do ministro Jarbas Passarinho, o qual se manteve em intensos debates com o poder legislativo, que tinham como objetivo a profissionalização do ensino.

No entanto, o que aconteceu foi o fracasso da proposta de profissionalização compulsória do ensino de segundo grau, dentre os motivos estavam os custos elevados em relação ao ensino tradicional, o fato de estar na contramão da tendência mundial que ocorriam desde a década de 1970, bem como a existência de uma discrepância entre o entendimento das necessidades do mercado presentes na escola, da situação real vivida pela indústria.

Para Alves e Corcetti (2015), outros fatores contribuíram para o fracasso dessa proposta, como despreparo dos profissionais com relação aos termos impostos pela legislação, instalações inadequadas e falta de recursos financeiros. Os autores destacam ainda que a reforma tinha como pano de fundo tentar diminuir a demanda por cursos de nível universitário através da profissionalização de nível médio técnico.

Germano (2000), esclarece ainda que as reformas na educação profissional ainda criaram um estigma perante as escolas técnicas, as quais se igualaram perante o imaginário popular em relação a escola pública geral, criando uma falsa ilusão de que todas as escolas são iguais, reduzindo as opções de cursos técnicos profissionais para pouquíssimas opções.

Neste sentido, cabe fazer uma reflexão sobre a então proposta de profissionalização do ensino técnico da época, com o contexto da reforma atual, a qual, cada vez mais torna-se idêntica, sendo importante ressaltar que os erros podem estar se repetindo, dentro de outro contexto político e econômico, ainda menos favorável.

Sobre a reforma do ensino médio que aconteceu no final dos anos de 1990, alguns fatores são destacados por Zibas (2005), como preponderantes para as profundas modificações que aconteceram, como a explosão da demanda por matrículas, as novas formas de produção, as necessidades decorrentes do novo perfil de conhecimentos e valores por cidadãos democráticos e a necessidade dos currículos se comunicarem com a cultura jovem.

Segundo a autora, neste momento algumas características tornaram-se cada vez mais presentes como a interdisciplinaridade, que na maioria das vezes ficou caracterizada como polivalência docente, que na verdade acabou se tornando uma forma de precarização do ensino, onde a qualidade foi suprimida pela necessidade, bem como a massificação da prática do currículo por competências, que mais uma vez enfatiza a necessidade de atender as necessidades do mercado de trabalho.

A questão do currículo baseado em competências na verdade está por trás de uma série de perversidades advindas do neoliberalismo, que tenta disfarçar a responsabilidade do estado em relação a geração de emprego e renda, instituindo uma política que incentiva o empreendedorismo e outras formas de inovação, que segundo a autora, instauram um conformismo social, o qual carrega o cidadão de culpa por seu fracasso, atrelado a falta de competência.

Segundo Alves e Corcetti (2015), essas questões sofreram grande influência externa, principalmente de países da Europa e organismos multilaterais como Organização Mundial do Comércio, Banco Mundial e Organização das Nações Unidas, principalmente as questões relacionadas a educação. As autoras destacam ainda a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990 e outros documentos pautados por ideais capitalistas, os quais denotam as desigualdades provocadas por esse sistema e o foco na inserção de mão de obra para o mercado.

Tais modificações pautadas por grupos empresariais repercutiram de diversas maneiras nas escolas, mas segundo Zibas (2005), os professores acabam sentindo os seguintes efeitos: pequenas melhorias nas instalações, instituição de novas formas de avaliação, condizentes com a realidade do mercado que aguarda esses alunos, principalmente a diminuição das horas-aula de disciplinas de âmbito geral, em detrimento da inserção da parte diversificada.

Todos esses fatores novamente podem ser notados na atual reforma do ensino médio, a qual cada vez mais é influenciada por práticas liberais, voltadas para o atendimento das demandas empresariais, sem se quer se preocupar com a nova conformação que o sistema produtivo global tende a assumir no momento presente.

Uma das principais críticas da autora sobre essa questão é que os profissionais da educação em sua maioria não foram consultados sobre essas medidas, tampouco foram instruídos sobre quais procedimentos adotar em ralação a nova forma de organização do currículo, por áreas de conhecimento, bem como sobre as questões de interdisciplinaridade presentes, as quais deram ênfase ao protagonismo do aluno a partir do suposto desenvolvimento de competências, mesmo que isso custasse a diluição quase que total dos conteúdos do currículo tradicional.

Tais modificações são decorrentes de políticas que segundo Viriato e Lima (2005), são resultantes da chamada publicização do estado, a qual é referente a nova forma de gestão, que tende a incluir coletivos sociais na participação política, seja na tomada de decisões, gestão e até financiamento das políticas sociais, fator que no campo da educação, acabou significando a transferência da responsabilidade do setor público pela educação para o setor privado.

Essas políticas fazem parte de algo maior, relacionado as práticas de privatização características das políticas liberais, que pregam a menor intervenção estatal e maior liberdade econômica, as quais tem efeito também no campo da educação, principalmente em relação a precarização do trabalho docente, e ao aumento das desigualdades sociais, uma vez que cada vez mais as populações mais pobres deixam de ter acesso a serviços que deveriam ser gratuitos.

Saviani também é um crítico as atuais políticas educacionais, desde seus escritos sobre a pedagogia histórico-crítica nos idos dos anos 1970 e suas reflexões acerca da história da pedagogia e das políticas educacionais brasileiras, até o atual momento, que segundo Saviani (2020), representam um verdadeiro retrocesso, um desmonte da educação nacional.

As recentes críticas as políticas educacionais tecidas pelo autor são referentes a três fatores, o primeiro deles se refere à própria crise do capitalismo, o segundo ao desmonte da educação e a pandemia e o terceiro e crucial a ser abordado está relacionado às políticas neoliberais e suas influências na educação.

Em relação a pandemia, Saviani (2020) esclarece que os danos a educação são extremamente profundos e que as alternativas propostas durante o momento de isolamento mais restritivo não permitiram que houvesse a inclusão dos menos favorecidos, pois para tanto seria necessário garantir que todos tivessem acesso à internet para acompanhar o ensino remoto, também que os professores tivessem todo tipo de assistência necessária. Nesse sentido o autor conclui que o ensino remoto pode ser utilizado como mais um artifício da privatização da educação a qual ganha aspecto de mercadoria atrelada a redução de custos.

O autor critica ainda a tentativa da construção de uma nova pedagogia travestida de última novidade, que na verdade traz novas roupagens para a pedagogia das competências, a qual está diretamente ligada as questões do neoliberalismo e trazendo a sistematização do conhecimento.

Sobre o neoliberalismo e a educação é possível verificar no novo ensino médio proposto várias das características apontadas pelo autor, com uma evidente inclinação de um currículo baseado em competências, os cursos técnicos pretendem formar jovens empreendedores, preparados para enfrentar uma realidade de desemprego e precarização do trabalho, onde muitas vezes terão de escolher entre a prestação de serviços via plataformas ou empregos com direitos esvaziados e salários baixíssimos.

Entretanto, Saviani (2020, p. 17) também aponta soluções, como os demais educadores brasileiros estudados, ele acredita que mudanças precisam ser feitas, por isso trabalha com o conceito de escola unitária, proposto por Gramsci:

> A proposta da escola unitária é construída sobre a base do conceito do trabalho como princípio educativo que compreende três significados: Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. Em um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (Saviani, 2020, p. 17).

Sobre essa concepção podemos entender, segundo a ideia do autor, que a forma como a educação está organizada hoje no Brasil, sobretudo no segundo ciclo do ensino fundamental, e principalmente no ensino médio, não dá condições para que os jovens possam aprender conteúdos que sejam significativos para o atual momento que vivenciamos globalmente, pois hoje a preparação para o trabalho acontece de maneira a atender os anseios apenas do mercado.

Para Saviani (2020), o ensino médio profissionalizante atual é estritamente uma forma de adestramento baseado no desenvolvimento de habilidades demandadas pelo mercado de trabalho em articulação com as caraterísticas dos processos produtivos vigentes.

Para o autor seria necessário a implementação de um ensino médio politécnico, ou seja, que fosse capaz de gerar o "domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna." (Saviani, 2020, p. 19). Ou seja, que o ensino técnico desse conta de preparar o aluno para o futuro e todos os processos fundamentais, com uma sólida base para o trabalho.

Desse modo podemos verificar que ao longo da história da educação, a formação para o trabalho sempre permeou o interesse da população, dado sua importância para o contexto político, econômico e social, uma vez que a formação das forças de trabalho, apesar de todas as mudanças na sua forma, sempre foi essencial para atender aos interesses das classes dominantes.

Não obstante, no Brasil, dadas as circunstâncias políticas do passado bem como as atuais, mesmo que conturbadas, continuam a chamar a atenção dos pesquisadores, principalmente pelos problemas que se repetem historicamente.

Diante dessas questões, é possível refletir sobre quais os possíveis rumos a educação profissional e tecnológica poderia tomar, para isso será apresentada a concepção de formação politécnica, que segundo Saviani (1989, p. 5), "busca propiciar ao educando a aquisição dos conhecimentos técnico-operacionais e dos fundamentos científicos e filosóficos que orientam determinada modalidade de trabalho."

Ou seja, a concepção de politecnia está atrelada não apenas a preparação para o trabalho, mas encontra-se em um campo mais amplo, de formação para a vida, não havendo mais a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, onde o aluno tem a percepção de conhecimento profundo, entendendo seu papel no mundo e a importância do seu trabalho diante de uma perspectiva emancipatória.

Pelo mesmo viés, Schwartzman (2016) esclarece que os conceitos de politecnia foram fortemente disseminados por alguns grupos de educadores no país, principalmente como alternativa ao ensino médio regular, entretanto barreiras como alto custo de sua implementação e falta de vagas nas escolas profissionais acabam dificultando seu crescimento.

Nesta ótica, Ferreti (2011) analisa a criação dos Institutos Federais, bem como os impactos dos decretos 2.208/97 e 5.154/04 na prática dos professores do ensino técnico, que respectivamente decretaram o fim do ensino médio integrado, transformando a educação profissional em nível básico, e posteriormente o renascimento dessa modalidade, retomando os cursos técnicos de nível médio, a qual impulsionou os Institutos Federais e Escolas Técnicas Estaduais.

Esses movimentos de políticas educacionais de governo, acabam que diminuindo a importância e a qualidade das instituições que possuem a finalidade de formar mão de obra de base, uma vez que a sua criação e manutenção dependem de políticas duradouras, capazes de criar diretrizes para o seu fortalecimento.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2011), a formação deveria partir do trabalho enquanto princípio educativo, ou seja, é impossível dissociar trabalho e educação, uma vez que o homem se constrói a partir do trabalho, neste sentido, a formação geral não deveria estar separada da profissional, dessa forma, a organização curricular deve acontecer de maneira que possibilite o desenvolvimento do aluno de maneira integral.

Para os autores, o decreto 5.154/04 estabelece a modularização da educação profissional, que na verdade, apesar de possibilitar a sua integração ao ensino médio, acaba precarizando a educação em termos de conteúdo, com o esvaziamento do currículo regular. Dessa forma é possível verificar uma forte relação com a atual proposta de ensino médio, o qual deixa ainda mais claro os objetivos neoliberais.

Silva *et al*. (2022) esclarecem que as reformas propostas pela Lei nº 13.415 de 2017, a qual altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o chamado Novo Ensino Médio (NEM), propuseram o aumento gradual das horas bem como a implantação dos chamados itinerários formativos, ligados as quatro áreas de conhecimento propostas pelo Conselho Nacional de Educação, linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas, além da possibilidade da formação técnica profissional.

Os autores ressaltam ainda que essa implementação aconteceu de maneira gradual, tendo como intenção possibilitar que os estudantes recebem uma formação de cunho integral, escolhendo em que áreas gostaria de se aprofundar, fator que tem gerado uma série de inquietações, tanto entre educadores como estudantes, pois além de não ficar clara, demanda uma série de equipamentos, infraestruturas e mão de obra qualificada, criando demandas referentes a políticas públicas necessárias para sua realização.

Em suas pesquisas, Silva *et al.* (2022) destacam o esvaziamento sofrido pelo currículo, principalmente relacionado com as Ciências Humanas, em disciplinas como Filosofia e Sociologia, as quais, muitas vezes, são deixadas de lado pelos estudantes, diminuindo suas habilidades com o pensamento crítico, conforme deveria ser o cerne de uma educação integral. Também são destacados pelos autores a falta de infraestrutura da rede pública, bem como são evidenciados o caráter tecnicista com forte influência das práticas empreendedoras mercantilistas, assim como a tendência de privatização do ensino médio.

Sobre o ensino técnico integrado ao ensino médio, Vasconcelos e Falcão (2022) acreditam que ela, além de estar alinhado com os anseios do mercado de trabalho, possibilita aos seus egressos um olhar mais crítico sobre as questões históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas, ou seja, é capaz de fornecer uma educação intelectual e humana, pautada pela cidadania.

3 CONSIDERAÇÕES

Diante das questões expostas, é possível verificar uma forte relação das políticas educacionais com as políticas econômicas de cunho neoliberal que tem pautado as discussões da sociedade de maneira geral, fatores como as privatizações, forte viés empreendedor, sucateamento da educação e precarização do trabalho, são fatores que permeiam tanto os aspectos sociais quanto os econômicos, e acabam servindo como base para o desenvolvimento das políticas do campo da educação.

Neste sentido, os movimentos políticos até aqui retratados demonstram os rumos que a educação profissional e tecnológica do país deve seguir nos próximos anos, tendo em vista as novas tendências globais no que diz respeito a empregabilidade, voltada para precarização e uberização do trabalho, fatores que foram extremamente impactados pelas transformações provenientes da quarta revolução industrial, bem como das políticas liberais, com forte tendência privatista.

Por essa vertente, Carvalho (2023) aponta que as economias latino-americanas estão provando do que ele chama de empreendedorismo urbano, que seria uma alternativa liberal para tentar mitigar a falta de empregos a partir da geração de trabalhos relacionados a prestação de serviços, onde a aceleração da economia ocorre a partir da criação de grandes eventos, impulsionados parte pelo governo e parte pela economia privada.

Diante de tantas variáveis, pouco se pode concluir a respeito do futuro da educação profissional e tecnológica, o que se sabe é que um futuro de incertezas está diretamente relacionado as rápidas mudanças na estrutura produtiva, bem como nos padrões de consumo, não existindo ainda estudos que apontem para soluções capazes de indicar novos caminhos para a educação.

Por esta perspectiva faz-se necessário outros estudos capazes de indicar soluções para o problema da falta de emprego formal a partir da atividade tecnológica, bem como dos novos fatores que vem impulsionando a economia, com forte tendência de digitalização dos processos e aumento de sua complexidade, exigindo profissionais cada vez mais capacitados tecnicamente, bem como com capacidades sociais bem desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Aline Aparecida Martini; CORSETTI, Berenice. História do Ensino Médio no Brasil República: Implicações e Contradições. *In*: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. (org.). **Ensino Médio:** projetos em Disputa. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2015.

ALVES, Catharina Edna Rodriguez. Fernando Azevedo e o esboço de uma teoria pedagógica para as condições da educação brasileira. **Educação em Revista,** Marília, v. 11, n. 1, p. 37-52, jan./jun. 2010.

CARVALHO, Nelson Rojas de. O fracasso do empreendedorismo urbano em terras patrimonialistas – o Rio de Janeiro dos megaeventos e os limites da neoliberalização periférica. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 25, E202307pt, 2023.

FERRETTI, Celso João. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul./set. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc**., Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial, out. 2005.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 2000.

MORAES, José Damiro de. Noemy Rudolfer e a organização da escola e do mundo do trabalho nos anos 1920 e 1930. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 485-497, abr./jun. 2012.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade,** ano XXI, n. 73, p. 9-40, dez. 2000.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: A Era Vargas. **História da Educação.** Unesp/Univesp, 2005. p. 61-74, 2005.

PILETTI, Nelson. Fernando de Azevedo. **Estudos Avançados,** São Paulo, 8, n. 22, p. 181-184, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus,** Santarém, PA, v. 10, p. 01-25, e020063, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989.

SCHWARTZMAN, Simon. **Educação média profissional no Brasil:** situação e caminhos. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SILVA, Diovana Aparecida Carvalho da; PASQUAL, Franciele Mariani; BLASZKO, Caroline Elizabel. Desafios e possibilidades do Novo Ensino Médio: uma revisão sistemática de literatura. **Ensino & Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 211-225, 2022.

VASCONCELOS, Ada Raquel da Fonseca; FALCÃO, Nádia Maciel. A educação profissional técnica integrada ao ensino médio, à política de acompanhamento de egresso e à juventude: diálogos possíveis? **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ**., v. 38, n. 1, e111921, 2022.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas; LIMA, Antonio Bosco de. Reforma do estado e da educação profissional. **Revista Faz. Ciência/UNIOESTE**, v. 7, n. 1, p. 203-221, 2005.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. p. 17-41. *In*: PARDAL, Luís; VENTURA, Alexandre; DIAS, Carlos. **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal:** raízes históricas e panorama atual. Campinas: Autores Associados, 2005.

ESCOLA E SUA FUNÇÃO: O INTERESSE NA ERA DIGITAL E O USO DAS REDES SOCIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR

Helena Soares Henrique
Especialista em Arte Educação, Licenciada em História e Arte-Dança. Mestranda em Educação (Uniso), helenasoaresh@gmail.com

Roger dos Santos
Doutor em Educação, Professor colcaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniso (PPGE – Uniso). roger.santos@prof.uniso.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir a função do professor e da escola na atualidade, com abordagem à necessidade da revisão das práticas educativas. A metodologia foi de revisão bibliográfica do tipo narrativa. Buscou-se valorizar os conhecimentos prévios dos educandos e abordar a percepção que os educadores devem ter em relação às plataformas digitais e cotidiano escolar com vista à sociedade atual, principalmente na criança e no adolescente. Pelas pesquisas aqui apontadas, há amplo uso de recursos digitais, pela discência e docência como o *Instagram*, e, com o devido cuidado, é possível a facilitação na transposição didática com a utilização das redes sociais.

Palavras-chave: transposição didática; recursos digitais; redes sociais; práticas educativas.

1 INTRODUÇÃO

Desde o espraiamento dos aparatos digitais, ao menos desde os anos 1980, percebe-se que esta é a geração com maior acesso às informações e com mais possibilidades para a construção de um alto nível educacional, destaca-se, a redação do presente artigo (2023-24).

Há diferentes ferramentas para o ensino, possibilidades para a construção do saber, e a aprendizagem, situação de aquisição do saber em diferentes meios de comunicação e interação social para a troca de conhecimentos e a geração de novos, mesmo assim, permanecem recorrentes falhas como distribuição irregular de renda, falta de empregos, evasão nas escolas e a ancestral fala sobre falta de interesse dos educandos em sala de aula. Porém, se o fazer das instituições de ensino é "ordenar e

sistematizar as relações do homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações, cuja ação e participação permita a continuidade e sobrevivência da cultura" (Saviani, 2000, p. 47), a essência está na necessária promoção do próprio humano, considerada sua cultura com o meio maior em que vive. No atual recorte, entendemos como cultura multimídia (Santos, 2021, p. 42), calcada no amplo uso de dispositivos digitais que possibilitam acesso aos mais diferentes recursos disponibilizados na internet como o legado intelectual, a memória do dia a dia de tempos passados, a produção cultural que foi transformada em tradição, objetos caros à formação humana do estudante.

Na geração atual esse o fazer da escola permanece: opera como um ambiente de transmissão desses saberes culturais acumulados de maneira organizada para que haja o desenvolvimento e manutenção dos mesmos, porém, com estudantes "nativos digitais"[30] (Prensky *apud* Santos, 2021, p. 35), pessoas que nasceram com acesso às tecnologias digitais; mesmo que com conhecimento introdutório aos recursos, trazem nova cultura para a sala de aula, que pode auxiliar na aprendizagem.

Dentro dos objetivos da escola, o fator socialização e representatividade estão presentes, porém, cabe mais lugar para tais abordagens. É conhecida a exclusão sofrida pelas mulheres em vários âmbitos, educacionais, políticos, sociais e artísticos, considerações que perpassam a presente discussão.

Ainda está presente nos livros didáticos de Arte maior apresentação de trabalhos oriundos de mãos masculinas. A mulher permanece sem evidência enquanto artista, sendo comum nesses livros ver nomes referências dos movimentos artísticos, em sua maioria quando não em totalidade, homens. Nesse contexto, em uma das aulas de Arte com duas turmas de 9° ano do Ensino Fundamental anos finais, foi abordado o assunto da representatividade feminina, quando também se discutiu a falta de obras de arte produzidas por mulheres no material didático e, ainda que existam, permanecem em baixa apresentação quando comparadas às criações produzidas por homens.

[30] O conceito de Prensky já atravessa décadas, vem do início deste século. Usamos tal conceito para pensar estudantes na sala de aula atualmente, com conhecimento de ferramentas digitais e, mais do que usuários de dispositivos, os carregam por onde vão, como uma extensão de seu corpo.

Diante da necessidade da valorização artística feminina, mas também da necessidade de trazer novos recursos para sala de aula, surgiu uma proposta de prática educativa: a valorização dos objetos de arte criados por mulheres e sua disseminação no ambiente escolar por meio das redes sociais digitais, em específico o *Instagram*. Nessa rede social, os discentes podem encontrar espaço para compartilhar, apreciar e conhecer novos artistas.

O presente artigo foi guiado pela seguinte questão: como poder trabalhar com redes sociais em práticas educativas de forma conscientizadora?

A partir de tal questionamento, foi desenvolvida uma atividade com os educandos a fim promover o uso crítico das redes sociais. Esta pesquisa é baseada numa revisão bibliográfica do tipo narrativa de modo a registrar os caminhos do seu processo argumentativo.

2 A FUNÇÃO DA ESCOLA, OS TEMAS GERADORES E AS REDES SOCIAIS

As tecnologias, entendidas aqui como soluções para demandas sem necessariamente ser um artefato digital, auxiliam as tarefas diárias há tempos, por facilitar e proporcionar novas maneiras de executar tarefas, e assim, tornar o trabalho eficiente. "As pessoas estão trabalhando mais e mais, com maior produtividade. Mesmo que as ocupações físicas, repetitivas e preditivas se tornem automatizadas, aparecerão novos tipos de trabalho" (Fava, 2018, p. 223) e isso também contempla a educação.

Face a tal contexto é que se faz necessário adequar as práticas educativas aos tempos contemporâneos com vista a ter impacto positivo, tanto na prática docente quanto no processo de aprendizagem do educando, e com esses avanços, compreender como o trabalho do educador é transformado.

A figura do docente transmissor do conhecimento é conhecida de longa data, objeto de estudo problematizado há décadas, aquela docência que muitas vezes pode realizar sua função de maneira autoritária e "bancária" (Freire, 1994), que apenas transmite informação e demonstra ter a posse do saber e do conteúdo a ser ensinado.

Por tempos, essa função autoritária, por mais que pudesse incomodar o educando, era real, comum naquele contexto a dificuldade em questionar o educador e o que era transmitido, mas nos últimos anos, com a facilidade da internet, o educando passou a compreender a facilidade do acesso ao conteúdo outrora apenas transmitido. Na transformação proporcionada pela mudança comunicacional, o próprio estudante pode rapidamente pesquisar o assunto na internet, e em um clique, ler, assistir, ouvir diversas fontes sobre o mesmo assunto apresentado em aula, e com isso, ter maior possibilidade de debater a respeito do que o professor apresenta. A ressalva necessária na nova percepção cultural gerada pela facilidade de acesso ao universo digital é que em muitas vezes, o que o educando acessou na internet, pode ser uma fonte questionável, e aqui, como educadores, vemos a prática educativa em alteração gradativa, por isso a educação também para os novos recursos que adentraram a escola.

Assumida a escola, local para desenvolvimento humano e de aprendizagem da cultura e da ciência, os saberes, além do pedagógico, devem estar presentes na sala de aula. Com isso, essa educação bancária soa retrógrada[31], por isso se percebe necessária a alteridade e a dialogicidade para que o mundo do educando esteja presente em seu processo de educação, para assim, o desenvolvimento humano acontecer. Essa dialogicidade pode ocorrer desde o momento em que o conteúdo programático for preparado, porque

> a educação autêntica, repitamos, não se faz de "A" para "B" ou de "A" sobre "B", mas de "A" com "B", mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicitam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (Freire, 1994, p. 54).

É dessa maneira, através do diálogo entre educador e educando, na situação presente, que o professor poderá organizar o conteúdo programático, com vistas ao

[31] De acordo com Freire o bancarismo é deletério. Vale lembrar que tal apontamento já fora feito nos anos 1960.

desenvolvimento e as possibilidades transformadoras que esse conhecimento terá na vida do estudante, mas agora essa busca vai além da vida *offline* do estudante, entendido que como nascido em cultura perpassada pela comunicação digital, as tecnologias afetam seu cotidiano, geram novos interesses, e essa sua realidade *online* pode auxiliar a educação quando trabalhada e não ignorada pelo professor, utilizada como ferramenta pedagógica e um recurso para atrair seus educandos para o tema da aula, mostrar à turma que suas comuns ferramentas de lazer podem ter funções educacionais, e que, aprender está para além do ambiente escolar e dos livros didáticos, pois "a escola não é o único espaço da prática pedagógica [...] todos os meios de comunicação, inclusive televisivos, audiovisuais e a informática [...] devem ser incentivados" (Freire, 2019, p.64). Quando usados de maneira auxiliada pelo professor inclina-se para a ocorrência de transposição didática, vê-se nessas novas ferramentas um potencial educacional além do tradicional, pois "atualmente as informações são produzidas, distribuídas, consumidas e abandonadas a um ritmo frenético" (Gómez, 2015, p. 17).

Ao buscar o conteúdo programático na realidade do educando, a partir de elementos de sua trajetória, são suscitados seus conhecimentos prévios para sala de aula; o interesse é gerado, condição essencial para proceder as atividades, são despertadas, no lugar da prática da educação formal, as percepções para completar as atividades, porque houve o encontro entre o que se conhece e o que é importante o que tal conhecimento vá adiante (Amaral, 1990, p. 80).

O que pode surgir como dificuldade aos educadores em função dessa faceta digital (que será cristalizada), no que diz respeito a trazer a realidade do educando para o conteúdo programático, será a busca por novos métodos e práticas educativas das quais ainda parte da docência vê com infamiliaridade, mas em um certo momento, pessoas que nunca usaram computadores perceberam a obrigação do uso para seu trabalho, percebidas suas vantagens para a realização das tarefas. Por que na educação será diferente? Cabe à docência conhecer e compreender as novas criações tecnológicas em benefício da própria prática docente. "À medida que a tecnologia

prospera, a educação necessita se aprimorar para utilizá-la com efetividade. Dessa forma, tecnologia e educação estão na mesma corrida" (Fava, 2018, p. 223). É uma nova realidade de ensino-aprendizagem.

Nessa adequação às novas práticas educativas, cabe ao professor o cuidado na escolha de quais ferramentas utilizar e quais materiais serão selecionados. Gómez (2015), nos mostra como a velocidade acelerada do ciclo de informação atual pode tornar o conhecimento frágil.

> Em dois anos, é produzida mais informação que em toda a história anterior da humanidade. Fontcuberta (2010) assinala que "[...] em 2008 foram realizadas mais de 31 bilhões de buscas por mês no Google; em 2006 esse número foi de apenas 2,7 bilhões". O volume de informações que começou ser calculado em Kb, em poucos anos, teve de ser contabilizado em dimensões vertiginosas: mega, giga, tera, peta, exabyte, zettabyte e yottabyte.– A internet é a tecnologia que mais rapidamente se infiltrou na sociedade na história da humanidade. O telefone necessitou de 75 anos; o rádio precisou de 38 anos para chegar a 50 milhões usuários; a televisão, 15 anos; o computador, sete; e a internet, quatro (Riegle, 2007). – A informação duplica a cada 18 meses e cada vez mais rapidamente, de acordo com estudos da American Society of Training and Documentation (ASTD) (Gómez, 2015, p. 17).

Utilizar novos recursos e novas fontes para trazer o digital em sala de aula requer cuidado no momento da busca, visto como as opções para receber determinada informação são vastas, e além do cuidado como educadores na busca para uma melhora na prática, também é importante auxiliar na melhora da utilização de tais recursos pelos educandos. "A tecnologia não deve ser o fim, todavia, certamente deverá ser o meio para tornar o processo de educar mais eficiente, efetivo e eficaz, sem perder o foco no que realmente importa: a aprendizagem" (Fava, 2018, p. 235).

Excluir as tecnologias digitais de nossas práticas, além de poderem causar o desinteresse comentado acima, torna esses recursos apenas ferramentas de lazer, quando poderiam desenvolver caráter educativo; aliada a orientação, quando recursos digitais online, usado pelos estudantes para a utilização como ferramentas para além

do lazer e como fonte de conhecimento, poderá surgir equívocos na escolha das plataformas e, assim, ter o seu conhecimento construído de maneira questionável.

A prática do professor, desde a última década, extravasa apenas a mediação do diálogo entre educandos, conteúdos e suas experiencias prévias, cumpre também instruir e auxiliar a utilizar os recursos disponíveis que tanto estão presentes em seu dia a dia. Dessa forma, a importância na formação contínua dos professores para adequarem suas práticas às realidades dos educandos, uma vez conhecido o inacabamento do ser humano, "o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento" (Freire, 1996, p. 21) e, como seres em constante mudança, a formação é contínua, assim também, a formação do professor. Por meio de uma formação contínua, buscar atualizar as práticas docentes aos tempos atuais para poder encontrar novos meios e métodos para trazer o educando (integralmente) para a aula e esse sentir-se inserido no conteúdo. Ao analisar e aprimorar a prática é que torna-se possível encontrar a aproximação entre conteúdo e educando, entre teoria e prática, quando o próprio conteúdo conceitual, epistêmico, primordial à reflexão crítica, há de ser "de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela "aproximá-lo" ao máximo" (Freire, 1996, p. 16).

3 AS REDES SOCIAIS: O CARÁTER PEDAGÓGICO POR TRÁS DE UMA FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO

As ferramentas de tecnologia digital são muito utilizadas pelas crianças e adolescentes, notadas sua influência e presença no dia a dia, inclusive em sala de aula[32]. Poucos são os que estão sem celular, fones de ouvido, e conversando sobre videogames, redes sociais, séries em *streaming* e outros assuntos dos meios digitais. Essa utilização é percebida por professores e pesquisadores, foco de pesquisas a nível mundial, para entender, mensurar e problematizar sobre o uso da internet e

[32] Há ampla reverberação a respeito da vedação do uso de aparelhos celulares em sala de aula. Enquanto ocorre a redação deste trabalho, ainda não há implicação legal para que celulares sejam excluídos da sala de aula.

tecnologias digitais. O projeto de pesquisa *Global Kids Online*[33] estuda esse uso em mais de 30 países, incluindo o Brasil.

Desde 2012 esse projeto é utilizado no Brasil, anualmente sob a supervisão do Centro Regional de Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)[34], entidade dedicada a pesquisar o acesso, uso e apropriação das TIC[35] no país. A pesquisa *TIC Kids Online*[36] traz informações sobre crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos, e de seus responsáveis, com o objetivo de identificar os riscos e as oportunidades relacionados ao uso e a participação online de crianças e adolescentes.

Em sua pesquisa realizada no Brasil em 2022, notou-se um crescimento do uso de internet por meio de aparelhos móveis (celulares). A pesquisa estimou que 92% das crianças brasileiras de 9 a 17 anos são usuárias de internet – acima dos 85% analisado em 2017 e, mesmo com as desigualdades no acesso e utilização dessas ferramentas, o percentual aumentou de um ano para o outro. Os dados da pesquisa ainda nos mostram que 86% possuem perfil em redes sociais, o que representa aproximadamente 21 milhões de usuários.

A pesquisa realizada em 2018 e 2019 apresenta um aumento nas atividades multimídias realizadas pelas crianças e adolescentes, nas quais 83% relataram assistir filmes, vídeos, séries ou programas, o que fez ultrapassar, pela primeira vez, a busca de informações para trabalhos escolares (74%). Outro resultado foi acerca do uso de redes sociais, com cerca de 20 milhões de indivíduos, entre 11 e 17 anos, ter perfil em rede social (82%), em primeiro, com 72%, o *WhatsApp*, e notado o crescimento da criação de perfis no *Instagram* em comparação com última pesquisa saindo de 36% em 2016-17 para 45% em 2018-19. A pesquisa ainda traz resultados sobre quantas publicidades

[33] Estudo publicado que trata do uso crescente da internet móvel por crianças e adolescentes, 2.964 pessoas que têm internet de 9 a 17 anos e um de seus pais, o estudo brasileiro é o mais antigo da rede Global Kids Online com ondas anuais desde 2012 (tradução nossa).

[34] Centro Regional de Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). Disponível em: https://www.cetic.br/pt/ Acesso em: 04 de nov. 2024.

[35] TIC refere-se às formas que podem comunicar informações por meio das tecnologias. Ver mais em: https://apps.univesp.br/o-que-e-tic/

[36] *TIC Kids Online Brasil*. Disponível em: https://www.cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/ Acesso em: 04. nov. 2024.

as crianças e adolescentes vêm ao acessar a internet, problematiza como os jovens podem ser influenciados a instados a desejar e consumir, somente por ter assistido a determinado vídeo. Na edição de 2022, a pesquisa mostrou um novo dado: aproximadamente metade (51%) dos entrevistados de 11 a 17 anos concordou que todos encontram as mesmas informações quando pesquisam na Internet, enquanto 43% deles afirma que o primeiro resultado da pesquisa é sempre a melhor fonte de informação.

Outro estudo, realizado pela entidade de saúde pública do Reino Unido, mostra que "o *Instagram* é a rede social mais tóxica para a saúde mental de seus usuários" [...] "entre os principais problemas relatados no estudo pelos usuários estão ansiedade, depressão, solidão, baixa qualidade de sono, autoestima e dificuldade de relacionamento fora das redes" (Oliveira, 2021).

Com esses estudos, nota-se a ampla utilização dos celulares pelos adolescentes no ambiente escolar o que motivou a realização de uma atividade que pretendeu usar os aparelhos eletrônicos e as redes sociais em sala de aula.

4 ATIVIDADE DE CRIAÇÃO DE PERFIS PARA O *INSTAGRAM*: VALORIZAÇÃO DAS ARTISTAS

Em abril de 2023, durante as aulas do componente curricular Arte, foi realizada uma atividade de criação de perfis na rede social *Instagram* com as turmas de 9°ano, com interesse na utilização das redes sociais como plataforma de informação e disseminação das obras de artistas mulheres.

O surgimento dessa atividade veio após uma conversa com as turmas a respeito da representatividade das artistas mulheres, assunto abordado no livro didático dos educandos. Nesse momento, várias meninas da sala, começaram a relatar seu incômodo ao estudar Arte e muitas vezes só se depararem com artistas homens como produtores das obras vistas nos livros e, como as mulheres apareciam de maneira desproporcional, apenas como a figura inspiradora para tal arte ou, como no caso do que gerou a discussão, o movimento modernista brasileiro conhecido na história como antropofágico e a artista Tarsila do Amaral, que mesmo exibida como conteúdo, ainda

teve grande espaço para falar sobre seu marido e como ele influenciou em suas criações.

As meninas questionaram a razão de o nome do marido aparecer várias vezes quando "somente o dela já era o suficiente" como relatou uma das estudantes. Desse ponto, várias perguntas foram surgindo, como "por que não tem mais quadros pintados por mulher?" "Por que quando aparece uma artista se tem tão pouco dela?" "Por que as obras mais sexualizadas são sobre mulheres?" A partir da última questão, discutimos a representatividade das mulheres no meio digital.

Muitos estudantes relataram que a maioria dos artistas que seguiam em redes sociais eram homens; houve comentários das meninas a respeito de como as imagens das mulheres apresentadas a elas nas redes sociais incomodavam, por gerar comparações e muitas vezes, frustrações.

Foi decidido, de forma coletiva, realizar uma atividade para a valorização das obras criadas por mulheres, no objetivo de tornar acessível para os demais adolescentes da escola. Em conversa com as duas turmas, propôs-se que criar algo de forma online seria melhor para compartilhar com os demais colegas do que o conhecido método de exposição de cartazes comumente feito nas escolas. Daí a utilização de uma rede social, da escolha deles, para que a atividade acontecesse. As salas, por meio de votação, escolheram o *Instagram* para criação de perfis e a partir disso, alimentar os mesmos com as obras e informações das artistas escolhidas.

Para a criação dos perfis, primeiro foram formados grupos; em cada grupo pelo menos um dos integrantes ter um celular para a utilização, e caso algum grupo não tivesse acesso, poderiam utilizar os *tablets* disponíveis na escola. Importante informar que o uso dos celulares era permitido apenas para a realização da atividade, que foi feita sob supervisão do professor, e todos tinham acesso à internet disponibilizado pela escola.

Cada turma dividiu-se em cinco grupos, totalizando dez perfis na rede social. Para a escolha das artistas foi determinado que, para a apreciação de tais, seriam selecionadas artistas que já tivessem falecido, pelo fato de nunca terem criado uma

rede social, ou não terem feito atualizações. Todos os perfis seriam sinalizados como obras para uma atividade escolar supervisionada, para que em nenhum momento fosse passado como de autoria da artista. Todos os perfis foram criados e trabalhados em sala de aula, em conjunto com todos do grupo e com o professor. As etapas do trabalho incluíram:

a) A montagem dos grupos, a critério dos próprios educandos, com cinco por turma;
b) A seleção das artistas a serem contempladas na atividade;
c) Estudo sobre o contexto histórico da artista e suas obras;
d) Apreciação das obras;
e) Seleção das obras e dos textos a serem compartilhados na rede;
f) Apresentação dos perfis para a turma, da história da artista, se pertenceu a algum movimento artístico, qual seu contexto e obras escolhidas pelo grupo.

A atividade, desde sua montagem até sua finalização com as apresentações, totalizou quatro encontros de 1 hora e 40 minutos cada, divididos para contemplar as cinco etapas descritas. A avaliação da atividade se constituía em: participação individual de cada integrante do grupo em cada um dos processos, apresentação das informações para a sala e as percepções finais respondidas para o professor durante a apresentação.

Após a montagem dos grupos, no primeiro encontro, cada grupo realizou uma busca na internet sobre artistas mulheres para escolher apenas uma para ser trabalhada pelo grupo, com seleção da que o grupo mais gostasse e se identificasse. Por serem salas distintas, alguns artistas se repetiram. Foram contempladas artistas brasileiras e internacionais das quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Nesse mesmo encontro foi iniciado o estudo sobre a vida e o contexto histórico em que a artista estava inserida. No segundo encontro, os grupos finalizaram os estudos e realizaram a apreciação das obras das artistas estudadas; cada grupo apenas com a artista escolhida. Neste momento poderiam assistir a vídeos das artistas,

ouvir suas músicas, o que fosse necessário para conhecer suas obras. No terceiro encontro, cada grupo iniciou a criação dos perfis de *Instagram*, selecionadas quais obras, das apreciadas, iriam aparecer e quais textos iriam adicionar para contextualizar a obra a ser mostrada. Nessa etapa foi dado como critério que cada perfil deveria conter ao menos duas obras da artista, as quais poderiam aparecer em forma de vídeo ou fotografia. Os grupos tinham a liberdade de criar os conteúdos da maneira que idealizassem, utilizar todas as ferramentas da plataforma, como *reels*, *stories*, publicações no perfil, criação de destaques, referenciados os lugares originários das informações compartilhadas. No quarto e último encontro, cada grupo apresentou os perfis para a turma, explicado como ocorreu cada uma das cinco etapas, desde a escolha da artista, contextualização e a mostra das obras escolhidas.

Após as apresentações os perfis foram divulgados para as demais turmas da escola, disponibilizados em formato de painel informativo no ambiente escolar, a fim de promover o conhecimento das artistas e a utilização das redes sociais como recurso de aprendizado.

5 PERCEPÇÕES GERAIS

Notou-se maior interação entre os grupos, tanto na montagem quanto nas apresentações, também a abertura para perguntas e debates a respeito dos conteúdos apresentados por grupo. Durante as apresentações, cada grupo pode apresentar sua opinião a respeito da atividade. Foram questionados pelo professor com as respectivas perguntas: a) o que acharam da atividade?; b) podem as redes sociais ser utilizadas de maneira educativa?; c) podem as redes sociais ser um local para divulgação artística?; d) todos os conteúdos compartilhados pelas redes sociais são confiáveis?

As perguntas foram feitas de forma oral e separadamente para cada grupo e transcritas pelo professor como uma das etapas de avaliação.

A primeira questão, apesar de respondida de maneira diferente por grupo, obteve de cada um, uma resposta positiva, vista em âmbito geral, dar a oportunidade

de utilizar uma ferramenta digital em ambiente escolar, o que gerou, nas falas de um dos participantes, motivação para a atividade por usar aquilo conhece e gosta de usar.

A segunda foi respondida por todos os grupos como sim, justificada porque utilizaram e aprenderam com os demais grupos. A terceira também obteve o mesmo resultado, notado por eles um potencial artístico na plataforma. A quarta e última também obteve uma resposta homogênea, concordaram que nem tudo o que é visto nas redes sociais pode ser a informação correta, pois eles mesmos tiveram de pesquisar em diferentes fontes e as referenciá-las em suas publicações, o que relataram ser pouco frequente na plataforma, e assim, gerar maior dúvida ao ver uma informação na mesma, daí o problema de confiar sem conhecer a origem.

Após a atividade, suas apresentações e comentários espera-se ter gerado maior conscientização no uso das plataformas digitais, tanto para momentos de estudo, quanto para momentos de lazer. O pretendido foi que os educandos tenham um maior cuidado ao consumir conteúdos online. Também esperou-se, com a aplicação da atividade, gerar maior apreciação, consumo e valorização de artes produzidas por mulheres pelas turmas que realizaram a atividade e para as demais turmas as quais os perfis foram disponibilizados.

Com tal ferramenta, tão utilizada pelos jovens como mostraram as pesquisas apontadas, foi realizada uma atividade pedagógica promotora de conhecimento, pesquisa, conscientização e, de certa forma, diversão. Neste momento, foi necessário para o professor readaptar sua ação, e não ser mais somente a única fonte de conhecimento em sala, mas auxiliar os educandos a utilizar as fontes de conhecimento que tem tão fácil acesso. Foi necessário, em alguns momentos, ensinar aos grupos como realizar uma pesquisa na internet e a importância de recorrer a mais de uma única fonte para poder construir suas respostas e conclusões. Também coube ao professor supervisionar e auxiliar no uso da rede social, ensinar a alguns e aprender com outros. Nessa atividade, o professor foi um mediador, suporte e auxílio quando solicitado, com foco nos educandos, os quais escolheram os conteúdos que queriam para pesquisar de acordo com seus interesses pessoais, mas sempre seguindo as

etapas e orientações deixadas pelo educador. Aqui foi praticada a autonomia do educando e o "respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros" (Freire, 1996, p. 24). No momento em que se viram responsáveis pelo conhecimento que adquiriram, se viram na liberdade de tomar as decisões sobre sua prática.

> A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado. É claro que, nem sempre, a liberdade do adolescente faz a melhor decisão com relação a seu amanhã[...] É preferível, para mim, reforçar o direito que tem a liberdade de decidir, mesmo correndo o risco de não acertar, a seguir a decisão dos pais. É decidindo que se aprende a decidir (Freire, 1996, p. 41).

De forma geral, pode-se notar uma maior adesão da atividade pelas turmas, o qual podemos atribuir ao fator interesse, descrito no item um, e finalizar que quando trazidas as ferramentas conhecidas pelos educandos, desnecessário pensar no interesse, pois ele naturalmente aparecerá.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. **Dewey**: filosofia e experiência democrática. São Paulo: Perspectiva: EdUSP, 1990.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. Disponível em: https://www.cetic.br/pt/. Acesso em: 04 nov. 2024.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Tic Kids Online Brasil.** Pesquisa sobre o Uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo, 2023. Disponível em: http://globalkidsonline.net/brazil-2018/. Acesso em: 28 maio 2024.

D'MASCHIO, Ana Luisa. **88% das crianças e adolescentes entre 9 e 17 possuem perfil nas redes sociais** Nic.Br 23/10/2023. Disponível em: https://www.nic.br/. Acesso em: 28 maio 2024.

FAVA, Rui. **Trabalho, educação e inteligência artificial**: a era do indivíduo versátil. Porto Alegre: Penso, 2018. *E-book*.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GLOBAL KIDS ONLINE. **Brazil:** mobile-only internet use grows. 2019. Disponível em: http://globalkidsonline.net/brazil-2018/. Acesso em: 04 nov. 2024.

GÓMEZ, Angel I. Perez. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015. *E-book*.

OLIVEIRA, Kaynã de. Uso excessivo das redes sociais pode levar a uma realidade ficcional. **Jornal da USP**, São Paulo, 13 jan. 2021. Disponível em: https://jornal.usp.br/atualidades/uso-excessivo-das-redes-sociais-pode-levar-a-uma-elaboracao-ficcional-da-realidade/. Acesso em: 28 maio 2024.

SANTOS, Roger dos. **Educação superior, gamificação e emulação**: a dimensão estética do jogo e da aprendizagem. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2021. Disponível em: https://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/teses/2021/roger-dos-santos.pdf. Acesso em: 24 set. 2024.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

RETENÇÃO E MOVIMENTO ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL

José Carlos Franciso Filho
Universidade de Sorocaba, mestre em Educação (Uniso), doutorando em Educação (Uniso), jose.filho@prof.uniso.br

Rafael Ângelo Bunhi Pinto
Doutor em Educação (Uniso), Pós-doutorando no Departamento de Ciências Humanas e Educação (UFSCar-Sorocaba). Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-Uniso). E-mail: rafael.pinto@prof.uniso.br.

Resumo: Nas últimas décadas, o Brasil teve um aumento significativo de matrículas no ensino superior, impulsionado por políticas públicas educacionais como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e a Lei de Cotas. Este estudo, nesse sentido, por meio de uma análise documental e bibliográfica, tem como objetivo geral analisar as políticas públicas de acesso ao ensino superior no Brasil – ProUni, FIES e Lei de Cotas – sob a perspectiva das teorias de Vincent Tinto e Martin Trow. As teorias evidenciam que o simples acesso não garante permanência e sucesso acadêmico, destacando a importância de integração social e adaptação institucional para um ensino superior de massa. Os resultados sugerem a necessidade de políticas de apoio contínuo que promovam a inclusão plena dos estudantes desde o ingresso até a conclusão do Ensino Superior.

Palavras-chave: ensino superior, políticas de acesso, integração acadêmica, massificação, políticas de permanência.

1 INTRODUÇÃO

O acesso ao ensino superior no Brasil, nas últimas décadas, tornou-se um ponto central nas discussões sobre igualdade de oportunidades e inclusão social. Com o aumento da demanda por educação superior e o reconhecimento do papel desta na promoção da mobilidade social, políticas públicas foram desenvolvidas com o objetivo de democratizar o ingresso de estudantes provenientes de contextos socioeconômicos diversos. Iniciativas como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e a Lei de Cotas tornaram-se marcos na história da educação superior brasileira, pois representaram um esforço coletivo de inclusão, com

a promessa de ampliar o acesso às universidades para alunos de baixa renda, negros, indígenas e egressos de escolas públicas. Essas políticas de acesso, no entanto, trouxeram à tona questões sobre a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes beneficiados, uma vez que as dificuldades financeiras e estruturais ainda representam grandes obstáculos para esses jovens.

Nesse contexto, as teorias educacionais de Vincent Tinto e Martin Trow oferecem uma base teórica robusta para entender os desafios e oportunidades das políticas públicas de acesso e permanência no ensino superior brasileiro. Tinto (1976), com sua teoria da integração acadêmica e social, propõe que a permanência dos estudantes na universidade depende de sua capacidade de se integrar aos aspectos acadêmicos e sociais da instituição. O autor argumenta que, além das habilidades acadêmicas, a permanência exige que o estudante se sinta parte do ambiente universitário, estabelecendo vínculos com colegas e professores e identificando-se com os valores e objetivos institucionais. Para Tinto, a integração social é um fator determinante para o sucesso acadêmico, e a ausência desse apoio pode resultar em abandono escolar, especialmente entre estudantes que enfrentam dificuldades socioeconômicas e culturais no processo de adaptação à vida universitária.

Por outro lado, Martin Trow (1973) explora o conceito de massificação do ensino superior, propondo uma análise sobre como a transição de um sistema de elite para um sistema de massa influencia a estrutura e os desafios enfrentados pelas instituições. Para Trow, o ensino superior de massa exige mudanças significativas nas práticas institucionais e nas políticas educacionais, pois a inclusão de um número maior e mais diverso de estudantes exige adaptação por parte das universidades. Ao contrário do modelo de elite, no qual as instituições focam em pequenos grupos altamente selecionados, o ensino de massa demanda estratégias que garantam a qualidade e a adequação dos serviços oferecidos a uma população estudantil heterogênea. No contexto brasileiro, a teoria de Trow nos ajuda a compreender as dificuldades enfrentadas pelas instituições ao absorverem um contingente maior de alunos oriundos de classes populares, o que evidencia a necessidade de políticas de permanência que assegurem não apenas o acesso, mas o sucesso desses estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica.

As políticas de inclusão no Brasil, como o ProUni, o FIES e a Lei de Cotas, refletem o esforço governamental para transformar o sistema de ensino superior em uma

estrutura mais inclusiva e diversificada. O ProUni, criado em 2004, oferece bolsas integrais e parciais em instituições privadas para estudantes de baixa renda oriundos de escolas públicas, permitindo que milhares de jovens ingressem no ensino superior. Já o FIES, programa de financiamento estudantil, facilita o pagamento das mensalidades, oferecendo empréstimos a juros baixos que devem ser pagos após a conclusão do curso. A Lei de Cotas, sancionada em 2012, representa uma mudança estrutural no ensino superior público, ao reservar vagas para estudantes de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência em universidades federais. Embora esses programas tenham aumentado substancialmente o número de estudantes de baixa renda e grupos sub-representados nas universidades, eles também revelaram que o simples acesso não é suficiente para garantir o sucesso acadêmico, apontando para a necessidade de políticas que atendam aos desafios de integração e adaptação.

A partir das teorias de Tinto e Trow, pode-se analisar como as políticas de acesso implementadas no Brasil dialogam com as necessidades de permanência e adaptação dos estudantes. A teoria de Tinto, ao enfatizar a importância da integração social e acadêmica, nos permite entender que muitos dos beneficiários dessas políticas, apesar de ingressarem na universidade, enfrentam dificuldades para se adaptar ao ambiente universitário. Esses estudantes, muitas vezes, não possuem o capital cultural ou a rede de apoio necessários para estabelecer uma conexão com a instituição, o que aumenta o risco de evasão. O desafio de integração se torna ainda mais evidente em instituições que não oferecem programas de acolhimento e suporte contínuo, como tutoria, acompanhamento psicológico e auxílio financeiro. Assim, a permanência estudantil, conforme proposto por Tinto, exige que as universidades brasileiras desenvolvam estratégias que promovam o engajamento dos alunos e os auxiliem na adaptação ao ambiente acadêmico (Tinto, 1987; Almeida; Yonezawa, 2015).

Além disso, a teoria de Trow sobre a massificação do ensino superior oferece uma perspectiva crítica sobre as políticas de acesso, ao evidenciar que o aumento do número de matrículas desafia as universidades a adaptarem suas estruturas para

atender a um público cada vez mais diversificado. No Brasil, a expansão do ensino superior trouxe uma diversidade social e econômica sem precedentes para as universidades, que agora precisam lidar com estudantes que possuem diferentes níveis de preparação acadêmica, necessidades financeiras e expectativas em relação ao futuro. A teoria de Trow sugere que, em um sistema de massa, as instituições precisam desenvolver políticas que não apenas admitam estudantes, mas que ofereçam suporte contínuo ao longo da jornada acadêmica, promovendo a inclusão de serviços que abordem as dificuldades específicas dos novos perfis de alunos. Este suporte inclui desde o reforço acadêmico até programas de desenvolvimento profissional e orientação vocacional, aspectos que contribuem para a redução da evasão e para o sucesso dos estudantes (Tinto, 1987; Dias Sobrinho, 2005).

Portanto, o objetivo deste trabalho é analisar as políticas públicas de acesso ao ensino superior no Brasil – ProUni, FIES e Lei de Cotas – à luz das teorias de Tinto e Trow, buscando identificar os pontos de convergência entre as necessidades de permanência estudantil e a adaptação das instituições a um sistema de ensino superior de massa. A partir de uma análise teórica, este estudo visa contribuir para uma compreensão mais profunda sobre a importância de políticas integradas que promovam tanto o acesso quanto a permanência dos estudantes, especialmente aqueles provenientes de grupos historicamente excluídos do ensino superior. Ao examinar o impacto dessas políticas sob a perspectiva das teorias de integração e massificação, espera-se identificar direções para o aprimoramento das estratégias de inclusão e retenção no ensino superior brasileiro.

Essa abordagem nos permite entender que, embora as políticas públicas de inclusão representem um avanço importante, elas precisam ser acompanhadas de medidas que abordem os desafios de integração e adaptação ao ambiente acadêmico. A análise das teorias de Tinto e Trow sugere que o sucesso dessas políticas depende da implementação de estratégias de apoio que garantam que os estudantes possam não apenas ingressar no ensino superior, mas também desenvolver todo o seu potencial acadêmico e profissional. Desta forma, este estudo contribui para o debate

sobre a eficácia das políticas de acesso e oferece uma base teórica para futuras investigações e propostas de políticas de permanência no ensino superior brasileiro.

2 AS TEORIAS DE VICENT TINTO E DE MARTIN TROW

A teoria de integração de Vincent Tinto, desenvolvida inicialmente em 1975 e expandida em 1987, é uma das mais influentes no estudo da retenção e evasão no ensino superior. Tinto propõe que a permanência dos estudantes na universidade é amplamente determinada pelo nível de integração social e acadêmica que eles conseguem estabelecer no ambiente universitário. Segundo o autor, os alunos que não conseguem se conectar com a instituição, seja acadêmicamente ou socialmente, apresentam um risco significativamente maior de abandonar o curso. Para Tinto, a experiência universitária não se limita ao aprendizado formal; ela é, também, uma experiência social, onde a interação com colegas e professores desempenha um papel crucial na retenção (Tinto, 1975).

Tinto argumenta que a trajetória de permanência dos estudantes pode ser compreendida a partir de duas dimensões principais: a **integração acadêmica** e a **integração social**. A integração acadêmica envolve o desempenho e a adaptação do aluno ao rigor intelectual da universidade, além de sua identificação com os valores e objetivos acadêmicos da instituição. Já a integração social refere-se ao desenvolvimento de redes de apoio dentro da universidade, como amizades e a criação de vínculos significativos com outros estudantes, professores e funcionários. Segundo o autor, esses laços sociais ajudam a construir um sentimento de pertencimento e acolhimento, que é essencial para que o estudante se sinta motivado a permanecer no curso (Tinto, 1987).

Em sua obra de 1987, Tinto explica que "a saída voluntária ou involuntária dos alunos está intimamente ligada ao grau de integração que eles experimentam em ambas as esferas" (Tinto, 1987, p. 124, tradução nossa). Ele observa que a integração acadêmica e social ocorre de maneira interdependente e contínua ao longo do percurso universitário. Ou seja, a integração não é um processo que ocorre de forma

imediata no ingresso do estudante, mas sim um movimento gradual que exige esforços, tanto do aluno quanto da instituição, para serem fortalecidos. A universidade tem um papel ativo ao oferecer recursos de apoio que incentivem o desenvolvimento dessa integração, como programas de tutoria, atividades extracurriculares e serviços de orientação acadêmica.

Para Tinto, o suporte contínuo ao estudante é fundamental para evitar o abandono, especialmente nos primeiros anos da trajetória acadêmica, que são considerados os mais críticos para a retenção. "Muitos alunos que desistem não o fazem por falta de capacidade acadêmica, mas pela ausência de uma rede de apoio que os auxilie em momentos de dificuldade" (Tinto, 1987, p. 141, tradução nossa). Esse apoio é particularmente importante para alunos provenientes de grupos socialmente desfavorecidos, que frequentemente enfrentam barreiras adicionais, como a falta de um capital cultural apropriado para se adaptar ao ambiente universitário.

A teoria de Tinto estabelece, portanto, uma relação direta entre a retenção e o nível de integração social e acadêmica, sugerindo que a falta de apoio e de um ambiente acolhedor é uma das principais causas de evasão no ensino superior. No contexto brasileiro, onde as políticas de inclusão ampliaram o acesso ao ensino superior, a teoria de Tinto oferece uma lente para entender por que muitos estudantes ainda desistem. Ela sugere que as políticas de acesso devem ser complementadas com estratégias de permanência, como programas de orientação e apoio psicológico, que permitam aos estudantes desenvolver um senso de pertencimento e, assim, melhorar suas chances de concluir o curso.

Em suma, a teoria de integração de Tinto sublinha que o sucesso acadêmico é um processo coletivo, que envolve tanto a participação ativa do estudante quanto o comprometimento da instituição em oferecer um ambiente de apoio e inclusão. Tinto destaca que "a integração acadêmica e social é um processo contínuo e dinâmico, que depende da interação entre o estudante e o contexto institucional" (Tinto, 1987, p. 129, tradução nossa). Para Tinto, a universidade tem o dever de criar um espaço que valorize

a diversidade e que acolha estudantes de todas as origens, reforçando a ideia de que a educação superior deve ser um espaço de transformação e não de exclusão.

Já a teoria da massificação de Martin Trow (1973) analisa a transição do ensino superior de um sistema de elite para um sistema de massa e, eventualmente, para um sistema de acesso universal. Trow argumenta que, à medida que o ensino superior se expande e se torna acessível a um público cada vez mais amplo e diverso, as instituições enfrentam novos desafios institucionais e estruturais. Ele classifica o ensino superior em três fases: elite, massa e universal, baseando-se na proporção de jovens que acessam as universidades. No modelo de elite, cerca de 15% ou menos da população jovem tem acesso ao ensino superior; no modelo de massa, essa taxa atinge entre 15% e 50%; e no modelo de acesso universal, a maioria dos jovens tem a oportunidade de frequentar uma instituição de ensino superior (Trow, 1973).

No modelo de elite, o ensino superior é restrito a um grupo pequeno e altamente selecionado de estudantes, geralmente de classes sociais mais altas e com uma preparação acadêmica elevada. Esse sistema foca na formação de líderes e indivíduos que irão ocupar posições de destaque na sociedade. Como as universidades atendem a um grupo reduzido e homogêneo, as demandas institucionais por adaptação e flexibilidade são menores, uma vez que os alunos possuem perfis socioeconômicos e culturais semelhantes. Trow observa que, nesse contexto, as universidades conseguem manter padrões elevados de qualidade sem a necessidade de estratégias robustas de inclusão ou apoio extra para os estudantes, pois a maioria já possui o capital cultural e social necessário para se adaptar ao ambiente universitário (Trow, 1973, p. 61).

Conforme o ensino superior se expande e evolui para um sistema de massa, o perfil dos estudantes torna-se mais diversificado, incluindo jovens de diferentes origens socioeconômicas e culturais. Essa mudança exige que as instituições desenvolvam políticas de adaptação e inclusão para atender às novas demandas. Trow aponta que, no ensino de massa, as universidades precisam lidar com um público que frequentemente chega ao ambiente universitário com lacunas acadêmicas e

expectativas distintas sobre o papel da educação superior em suas vidas. Ele observa que, nessa fase, "o ensino superior se torna mais um direito do que um privilégio, e a sociedade espera que a educação seja acessível a todos os que desejam e estão dispostos a estudar" (Trow, 1973, p. 61, tradução nossa).

No modelo de massa, surgem desafios significativos relacionados à qualidade do ensino e ao suporte institucional, uma vez que as universidades passam a receber estudantes que demandam maior orientação e suporte acadêmico. Trow destaca que "a expansão do ensino superior exige mudanças estruturais profundas nas universidades, que agora precisam desenvolver programas de apoio e adaptação para assegurar a permanência de um público mais heterogêneo" (Trow, 1973, p. 63, tradução nossa). Isso inclui políticas de tutoria, assistência psicológica, apoio financeiro e programas de integração, especialmente para aqueles estudantes que vêm de contextos menos privilegiados e que enfrentam dificuldades adicionais para se adaptar ao ambiente universitário.

O estágio final da teoria de Trow é o sistema de acesso universal, no qual o ensino superior é amplamente democratizado e acessível à maioria da população jovem. Nesse modelo, o papel das universidades se transforma completamente, e elas passam a ser vistas como um direito fundamental, sendo acessíveis a todos, independentemente de sua origem social, racial ou econômica. Trow explica que o acesso universal ao ensino superior traz desafios complexos, pois as instituições precisam atender às necessidades de um público ainda mais diversificado, com níveis de preparação acadêmica e necessidades socioeconômicas amplamente variáveis. Nesse estágio, é essencial que as universidades ofereçam programas de apoio robustos para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições de origem, tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento pessoal e profissional (Trow, 1973; Dias Sobrinho, 2005).

Para Trow, o maior desafio no ensino de massa e no acesso universal é manter a qualidade do ensino e a integridade institucional, ao mesmo tempo em que se promove a inclusão e o suporte necessário para a permanência estudantil. O autor

argumenta que a educação de massa não precisa necessariamente comprometer a qualidade, desde que as universidades se adaptem às novas demandas e desenvolvam políticas que respondam às necessidades do público diversificado que compõe o sistema de ensino superior (Trow, 1973, p. 67). Dessa forma, a teoria de Trow sugere que a massificação do ensino superior requer uma transformação nas políticas e nas práticas institucionais, de modo que o acesso e a permanência possam ser assegurados de forma equitativa e inclusiva.

Em síntese, a teoria da massificação de Trow evidencia que a transição para um ensino superior de massa ou de acesso universal exige das universidades um compromisso com a inclusão, a adaptação institucional e a oferta de suporte contínuo aos estudantes. As políticas públicas de acesso, como o ProUni, o FIES e a Lei de Cotas, refletem a expansão do ensino superior no Brasil para um sistema de massa, mas também expõem a necessidade de programas de permanência e apoio, que assegurem que o ingresso desses estudantes na universidade seja acompanhado de condições que lhes permitam concluir com sucesso sua trajetória acadêmica.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O ensino superior brasileiro, historicamente restrito a grupos sociais privilegiados, passou por um processo de massificação a partir dos anos 2000 com a implementação de políticas públicas voltadas para ampliar o acesso à universidade. Três das iniciativas mais significativas nesse contexto são o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e a Lei de Cotas, que têm como objetivo possibilitar o ingresso de estudantes de baixa renda, afrodescendentes, indígenas e alunos oriundos de escolas públicas em instituições de ensino superior.

3.1 ProUni

Criado em 2004, o ProUni é uma política pública que oferece bolsas de estudo integrais e parciais em instituições de ensino superior privadas e comunitárias para estudantes de baixa renda. O Programa Universidade para Todos (ProUni) passou por

alterações significativas em 2022. Anteriormente, o programa era destinado a estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas ou em instituições privadas na condição de bolsistas integrais. Com a sanção da Lei nº 14.350/2022, essa exigência foi ampliada, permitindo que alunos que cursaram o ensino médio em escolas particulares, mesmo sem bolsa, possam concorrer às bolsas do ProUni, desde que atendam aos critérios de renda estabelecidos pelo programa.

Essa mudança visa ampliar o acesso ao ensino superior, contemplando um público mais diversificado. No entanto, é fundamental que os candidatos atendam aos requisitos de renda familiar bruta mensal per capita: até 1,5 salário mínimo para bolsas integrais e até 3 salários mínimos para bolsas parciais.

Portanto, estudantes que cursaram o ensino médio em escolas particulares, independentemente de terem sido bolsistas, podem agora participar do ProUni, desde que cumpram os critérios de renda e desempenho acadêmico exigidos pelo programa.. O ProUni surgiu como uma resposta à demanda por democratização do acesso ao ensino superior, garantindo que estudantes com menor poder aquisitivo tivessem acesso a cursos universitários em instituições privadas e comunitárias, muitas vezes inacessíveis sem o auxílio financeiro. Desde a sua criação até 2022, o Prouni já concedeu mais de 5,2 milhões de bolsas, integrais e parciais (Brasil, 2022).

Embora o ProUni tenha ampliado significativamente o acesso ao ensino superior, ele enfrenta limitações importantes no que diz respeito à permanência estudantil. Muitos dos beneficiários do programa são oriundos de contextos socioeconômicos vulneráveis e enfrentam dificuldades para se manterem no curso devido a questões financeiras, como custos de transporte, alimentação e material didático, que são cobertos pelo programa de maneira muito limitada, apenas para estudantes que cursem o ensino superior em período integral. Além disso, a adaptação ao ambiente universitário, que muitas vezes exige um preparo prévio e uma rede de apoio acadêmico e psicológico, é uma barreira para esses estudantes (Souza; Oliveira, 2022). Assim, o ProUni, apesar de seu sucesso em ampliar o acesso, mostra-se limitado na garantia de permanência e conclusão dos cursos pelos beneficiários.

3.2 FIES

O FIES, criado em 1999 e reformulado em 2010, é um programa de financiamento estudantil que oferece crédito a juros reduzidos para que estudantes de baixa renda possam arcar com as mensalidades de instituições privadas e comunitárias de ensino superior. O programa permite que os alunos comecem a pagar o financiamento somente após a conclusão do curso, o que teoricamente alivia a pressão financeira durante os anos de graduação. Com a reformulação de 2010, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) passou a oferecer condições mais acessíveis, como juros reduzidos para 3,4% ao ano, ampliação do prazo de pagamento para três vezes a duração do curso, e parcerias com bancos privados, como Banco do Brasil e Caixa Econômica Federal, para gerenciar os contratos (Brasil, 2010).

Embora o FIES tenha sido um instrumento importante para o acesso ao ensino superior, ele também apresenta limitações significativas. Muitos estudantes que utilizam o financiamento têm dificuldade para se manter na universidade devido a custos adicionais que o programa não cobre. Além disso, a dívida adquirida por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) pode se tornar um fardo significativo no futuro, especialmente em contextos de alta taxa de desemprego entre os egressos. Em 2023, dados apontaram que 53,7% dos ex-estudantes estavam com parcelas atrasadas há mais de três meses, acumulando R$ 11,3 bilhões em dívidas (G1, 2023) Assim, o FIES é eficaz em promover o acesso inicial, mas, como o ProUni, carece de medidas integradas de apoio à permanência e ao sucesso acadêmico dos estudantes, essenciais para a conclusão bem-sucedida da graduação.

3.3 Lei de Cotas

A Lei de Cotas, sancionada em 2012, é uma política pública voltada para a inclusão de estudantes de escolas públicas, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, nas universidades federais. A lei prevê que 50% das vagas em universidades e institutos federais sejam reservadas para esses grupos, e seu objetivo é reduzir as

desigualdades raciais e sociais que historicamente excluíram essas populações do ensino superior. A Lei de Cotas, sancionada em 2012, representa uma mudança estrutural no acesso ao ensino superior público no Brasil, buscando proporcionar oportunidades para estudantes que enfrentam barreiras socioeconômicas e culturais (Brasil, 2012). Apesar dos avanços trazidos pela Lei de Cotas, essa política também apresenta desafios em termos de permanência. Muitos estudantes cotistas encontram dificuldades para se adaptar ao ambiente universitário, enfrentando problemas acadêmicos, psicológicos e financeiros. A falta de apoio contínuo por parte das instituições dificulta a permanência desses estudantes, especialmente no que diz respeito ao acompanhamento acadêmico e ao suporte emocional necessário para enfrentar um ambiente que muitas vezes lhes é desfavorável. A Lei de Cotas ampliou significativamente o acesso ao ensino superior no Brasil, beneficiando mais de 1,1 milhão de estudantes desde sua implementação. No entanto, para assegurar a permanência e o sucesso desses alunos ao longo de sua trajetória universitária, é fundamental a implementação de políticas de apoio contínuas. Estudos indicam que a taxa de permanência e conclusão dos cursos entre cotistas pode ser até 10% superior à dos estudantes da ampla concorrência, evidenciando a eficácia das ações afirmativas (Brasil, 2022).

4 ANÁLISE INTEGRADA: TINTO, TROW E POLÍTICAS DE ACESSO

No contexto brasileiro, a teoria de Trow é particularmente relevante para entender as consequências das políticas públicas de inclusão, como o ProUni, o FIES e a Lei de Cotas, que expandiram o acesso ao ensino superior para grupos historicamente excluídos. Essas políticas inserem o Brasil no caminho para um sistema de ensino superior de massa, no qual as universidades precisam adaptar suas estruturas e práticas para lidar com uma diversidade de estudantes que trazem experiências e desafios variados. A expansão do ensino superior no Brasil, contudo, evidenciou a necessidade de políticas institucionais que garantam o apoio contínuo aos estudantes, desde o ingresso até a conclusão do curso.

A teoria de Tinto também é relevante para o contexto de políticas de acesso, como o ProUni, o FIES e a Lei de Cotas no Brasil, pois ressalta que o sucesso acadêmico depende não apenas do ingresso na universidade, mas da capacidade do estudante de se integrar à nova realidade. Muitos dos alunos que ingressam pelo ProUni, por exemplo, vêm de contextos socioeconômicos desafiadores e precisam de suporte contínuo para enfrentar as dificuldades acadêmicas e sociais do ensino superior. Segundo Tinto, as universidades têm a responsabilidade de implementar práticas de acolhimento que promovam o envolvimento do aluno na comunidade acadêmica, ajudando a fortalecer tanto sua integração social quanto acadêmica.

Além disso, Tinto destaca a importância de um ambiente acolhedor e inclusivo, no qual o estudante se sinta valorizado e respeitado em sua singularidade. Ele afirma que "a integração social é uma das mais poderosas forças que influenciam a decisão de permanência" (Tinto, 1975, p. 103, tradução nossa). Esse aspecto é crucial no caso dos estudantes que entram pela Lei de Cotas, que muitas vezes enfrentam desafios de discriminação e exclusão no ambiente acadêmico. Para Tinto, a universidade deve adotar políticas que promovam um ambiente onde todos os estudantes, independentemente de sua origem, possam se sentir seguros e apoiados.

A aplicação das teorias de Vincent Tinto e Martin Trow ao contexto das políticas públicas de acesso ao ensino superior no Brasil revela importantes reflexões sobre os desafios de permanência enfrentados pelos beneficiários desses programas. A teoria de Tinto, com seu foco na integração acadêmica e social, mostra-se essencial para compreender as dificuldades enfrentadas pelos estudantes ingressantes pelo ProUni, FIES e Lei de Cotas. Esses alunos, em muitos casos, chegam ao ambiente universitário sem uma rede de apoio acadêmico ou familiar que os ajude a se adaptar, enfrentando barreiras emocionais e sociais que dificultam sua integração. Tinto argumenta que a "integração social e acadêmica é fundamental para a permanência dos estudantes, e a ausência dessas condições contribui significativamente para a evasão" (Tinto, 1987, p. 124, tradução nossa). No contexto brasileiro, a integração não é apenas desejável, mas

necessária para assegurar que os estudantes de baixa renda tenham condições de concluir seus cursos.

Por sua vez, a teoria de Trow sobre a massificação do ensino superior oferece uma perspectiva crítica sobre as políticas de acesso ao ensino superior no Brasil, especialmente em relação aos desafios institucionais de adaptação às novas demandas de um sistema de ensino de massa. As universidades brasileiras, ao absorverem um número crescente de estudantes de diferentes origens sociais e culturais, enfrentam a necessidade de desenvolver políticas de permanência que atendam a esse público diversificado. Trow argumenta que "a transição de um ensino de elite para um de massa exige mudanças estruturais nas instituições, que devem se adaptar para receber um público mais amplo e heterogêneo" (Trow, 1973, p. 63, tradução nossa). O Brasil, com a implementação de políticas como o ProUni e a Lei de Cotas, experimenta essa expansão, mas ainda carece de mecanismos institucionais robustos para garantir que esses alunos se mantenham na universidade.

As políticas de acesso ao ensino superior no Brasil, embora bem-sucedidas em ampliar o ingresso de estudantes historicamente excluídos, mostram-se limitadas para responder integralmente aos desafios de integração e massificação. A teoria de Tinto sugere que, para evitar a evasão, é necessário que as universidades ofereçam programas de apoio contínuo, como orientação acadêmica, suporte psicológico e atividades de integração social. A ausência desses elementos compromete o sucesso dos alunos de baixa renda, que enfrentam maiores dificuldades para se adaptar ao ambiente acadêmico. Por outro lado, Trow destaca que a transição para um sistema de ensino de massa exige que as instituições de ensino superior não apenas aumentem o número de vagas, mas que desenvolvam políticas institucionais que promovam a qualidade do ensino e ofereçam condições adequadas de permanência.

A análise integrada das teorias de Tinto e Trow com as políticas públicas de acesso ao ensino superior no Brasil revela desafios complexos e interdependentes entre a democratização do ensino e a garantia de permanência estudantil. As políticas de acesso, como o ProUni, o FIES e a Lei de Cotas, representam avanços inegáveis no

cenário educacional brasileiro, ao ampliarem o ingresso de estudantes historicamente excluídos. No entanto, elas também evidenciam a necessidade urgente de medidas que assegurem a permanência e o sucesso acadêmico desses alunos.

A teoria de Tinto sobre a integração social e acadêmica sugere que, para além do acesso, é essencial que os estudantes desenvolvam laços significativos com a comunidade universitária, o que é determinante para seu sentimento de pertencimento e, consequentemente, para a conclusão bem-sucedida de seus estudos. Muitos dos alunos ingressantes por meio dessas políticas de inclusão vêm de contextos sociais e econômicos que dificultam essa adaptação, e frequentemente enfrentam barreiras como a falta de apoio financeiro para custos adicionais (transporte, alimentação, material didático) e a ausência de redes de suporte emocional e psicológico. Embora Tinto destaque que a integração social seja essencial para a retenção, as universidades brasileiras ainda possuem infraestrutura limitada para oferecer suporte contínuo, especialmente para estudantes de baixa renda que ingressam em condições desfavoráveis.

Por outro lado, a teoria de Trow sobre a massificação do ensino superior expõe as limitações estruturais das instituições em lidar com um sistema de ensino que passa de elite para de massa. Com a expansão das vagas universitárias, resultado das políticas públicas de inclusão, as universidades enfrentam o desafio de adaptar suas práticas e estruturas institucionais para atender um número cada vez maior de estudantes com perfis variados. Segundo Trow, essa transição exige mudanças na gestão acadêmica, na qualificação dos docentes e na criação de programas de apoio para garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem social, possam se desenvolver academicamente. No Brasil, essa necessidade de adaptação é particularmente evidente nas universidades públicas, que, embora tenham ampliado significativamente o acesso por meio das cotas, ainda não dispõem de recursos suficientes para desenvolverem de forma ampla políticas robustas de permanência e integração.

Outro ponto relevante que emerge da discussão é a relação entre o financiamento estudantil e a permanência. O FIES, por exemplo, ao oferecer crédito

estudantil, facilita o ingresso de estudantes em instituições privadas e comunitárias. No entanto, a dependência de um financiamento que, em muitos casos, gera dívidas consideráveis para estudantes de baixa renda, tem levado a questionamentos sobre a sustentabilidade dessa política. A alta taxa de inadimplência do FIES sugere que muitos estudantes, ao se formarem, enfrentam dificuldades para honrar suas dívidas, o que representa uma barreira para a ascensão social prometida pelo ensino superior. Isso está diretamente ligado à crítica de Trow de que a massificação, quando mal planejada, pode comprometer a qualidade do sistema e sobrecarregar os estudantes mais vulneráveis.

Essas reflexões indicam que as políticas públicas de acesso ao ensino superior no Brasil, embora efetivas para a massificação do ensino, precisam ser acompanhadas de estratégias que visem à permanência estudantil, especialmente para os grupos mais vulneráveis. A implementação de programas de acolhimento, tutoria e suporte financeiro adicional, além de atividades extracurriculares que promovam a integração, é fundamental para que as universidades possam cumprir o papel de inclusão proposto por essas políticas. Além disso, uma revisão do modelo de financiamento estudantil, buscando alternativas que não sobrecarreguem os egressos, poderia melhorar a eficácia dessas políticas em termos de inclusão social.

Portanto, a combinação das teorias de Tinto e Trow com as práticas e políticas de acesso ao ensino superior no Brasil oferece uma visão mais profunda sobre os desafios da democratização do ensino. A complexidade da inclusão e da permanência revela que, para transformar o sistema educacional de maneira sustentável, é preciso um esforço conjunto entre o Estado, as instituições de ensino e a sociedade, buscando não apenas o acesso, mas também o suporte integral aos estudantes, para que eles possam desenvolver plenamente seu potencial acadêmico e social.

5 CONCLUSÃO

A análise das políticas públicas de acesso ao ensino superior no Brasil à luz das teorias de Vincent Tinto e Martin Trow revela que o simples aumento do número de vagas nas universidades não é suficiente para garantir o sucesso dos estudantes de baixa renda. A teoria de Tinto destaca a importância da integração acadêmica e social para a permanência dos estudantes, sugerindo que a falta de suporte contínuo compromete a trajetória acadêmica dos beneficiários do ProUni, FIES e Lei de Cotas. Já a teoria de Trow aponta que, em um sistema de ensino de massa, as universidades precisam se adaptar para oferecer um ambiente acolhedor e inclusivo, que atenda às necessidades de um público mais amplo e diversificado.

As políticas públicas analisadas representam um avanço importante na democratização do ensino superior, mas a realidade mostra que ainda há muito a ser feito para assegurar que os alunos possam concluir seus cursos com sucesso. A integração das teorias de Tinto e Trow indica que as políticas de acesso devem ser complementadas com medidas de permanência, incluindo programas de tutoria, apoio financeiro adicional e serviços de orientação acadêmica e emocional. Além disso, as universidades precisam desenvolver estratégias que promovam a adaptação dos estudantes ao ambiente universitário, criando uma cultura de acolhimento e inclusão.

Portanto, é essencial que o Brasil não apenas mantenha as políticas de acesso ao ensino superior, mas que as amplie com estratégias que garantam a permanência e o sucesso dos alunos. A implementação de programas de integração acadêmica e social, conforme proposto por Tinto, e o desenvolvimento de estruturas institucionais que promovam a qualidade do ensino em um sistema de massa, conforme sugerido por Trow, são fundamentais para que o ensino superior cumpra seu papel transformador. Com uma abordagem integrada que aborde tanto o acesso quanto a permanência, o ensino superior brasileiro poderá não apenas acolher um público mais diverso, mas também garantir que esses estudantes tenham condições de concluir sua formação e contribuir para a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 de agosto de 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de Financiamento Estudantil (FIES):** regulamentação e informações. Brasília, 2023. Disponível em: http://fies.mec.gov.br. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Cotas:** dez anos de inclusão no ensino superior. Brasília, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/lei-de-cotas.pdf. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Universidade para Todos (ProUni).**Brasília, 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/prouni. Acesso em: 22 out. 2024.

G1. **Inadimplentes do FIES acumulam R$ 11 bilhões em dívidas atrasadas.** São Paulo, 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/03/07/inadimplentes-do-fies-acumulam-r-11-bilhoes-em-dividas-atrasadas.ghtml. Acesso em: 22 nov. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística da educação superior 2023**. Brasília, 2023. Disponível em: http://www.inep.gov.br. Acesso em: 22 out. 2024.

SOUZA, Luana M. R.; OLIVEIRA, Natália C. A. Adaptação acadêmica e saúde mental no ensino superior: desafios da permanência. **Psicologia: Ensino e Experiência**, v. 15, n. 1, p. 109-121, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/tdnsrZFwKyb53nvNZG79p9n. Acesso em: 22 nov. 2024.

TINTO, Vincent. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

TINTO, Vincent. **Leaving College**: rethinking the causes and cures of student attrition. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

TROW, Martin. **Problems in the transition from elite to mass higher education.** Carnegie Commission on Higher Education, 1973. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=ED091983. Acesso em: 22 out. 2024.

MÍDIA, EDUCAÇÃO E CULTURA DA SUSTENTABILIDADE: UM ESTUDO NA REGIÃO METROPOLITANA DE SOROCABA

Leila Regina Oliveira Chinelatto
Professora de Educação Básica: Rede Municipal de Ensino-Prefeitura de Sorocaba. Doutoranda em Educação da Uniso. leilachinelatto@yahoo.com.br

Daniel Bertoli Gonçalves
Docente Pesquisador dos Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Processos Tecnológicos e Ambientais (PPGPTA) – Universidade de Sorocaba – Uniso.

Resumo: Este trabalho aborda a interface entre educação e sustentabilidade, orientando-se pela questão: como a educação e os currículos da educação básica podem contribuir para a promoção de uma cultura de sustentabilidade na Região Metropolitana de Sorocaba? O objetivo geral é compreender as interações entre mídia, educação e cultura, com enfoque nas particularidades regionais. A fundamentação teórica utiliza as concepções de Leonardo Boff , Moacir Gadotti e Jon Hawke. Metodologicamente, adota-se uma abordagem mista, combinando análise de conteúdo de livros didáticos, revisão de currículos educacionais e entrevistas com educadores de escolas do Ensino Fundamental II da Região Metropolitana de Sorocaba.

Palavras-chave: mídia; educação; cultura; sustentabilidade.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da pesquisa de doutorado em educação que está em andamento na Universidade de Sorocaba, na linha de pesquisa Políticas, gestão e história da educação. Integra o Projeto Institucional, "Desenvolvimento da Região Metropolitana de Sorocaba: contribuições para a sustentabilidade social e ambiental", vinculado ao Observatório da Região Metropolitana de Sorocaba.

Atualmente as questões ambientais e sociais se tornam cada vez mais prementes, a cultura de sustentabilidade emerge como um caminho transformador. Essa abordagem vai além das práticas individuais e políticas ambientais, permeando o modo como vivemos, aprendemos e nos relacionamos com o nosso entorno.

A cultura de sustentabilidade visa não apenas preservar o meio ambiente, mas promover a equidade social e o crescimento econômico sustentável. É uma abordagem holística que reconhece a interconexão dessas dimensões, buscando criar um ambiente em que as comunidades prosperem de maneira equitativa e em equilíbrio com os recursos naturais, promovendo a justiça social, o acesso a oportunidades e a participação ativa de todos, estabelecendo assim bases sólidas para um futuro mais resiliente e sustentável.

A promoção de uma cultura de sustentabilidade em uma região é grandemente influenciada pela educação, que desempenha um papel fundamental na conscientização, no engajamento da comunidade e na promoção de práticas sustentáveis.

A educação, por meio de seus componentes formais, como escolas e instituições acadêmicas, fornece uma base teórica e conceitual necessária para entender os princípios fundamentais da sustentabilidade. Ao integrar temas ambientais nos currículos educacionais, ela capacita os estudantes com conhecimentos sólidos sobre a interdependência entre as ações humanas e o meio ambiente. Dessa forma, os indivíduos são preparados para assumir papéis ativos na busca por soluções sustentáveis, seja no âmbito profissional ou como cidadãos conscientes.

A educação vai além dos limites da sala de aula ao considerarmos uma cultura de sustentabilidade em uma perspectiva regional, manifesta-se em programas comunitários, workshops locais e atividades ao ar livre que estimulam a vivência e a aplicação prática dos conceitos aprendidos. Essa abordagem prática fortalece a conexão afetiva e o comprometimento com a preservação ambiental, integrando a sustentabilidade ao cotidiano da comunidade.

Assim, ao concentrar-se na educação como uma força unificadora, podemos moldar uma consciência sustentável nas mentes dos cidadãos regionais. Essa abordagem integrada é vital para a construção de uma cultura de sustentabilidade profundamente enraizada na identidade e nas práticas diárias de uma comunidade,

fomentando a responsabilidade coletiva em direção a um desenvolvimento local equilibrado e duradouro.

Além disso, vivemos em uma era marcada por uma revolução constante nos meios de comunicação, onde a informação se desloca a uma velocidade inigualável, moldando ativamente a percepção coletiva e influenciando a forma como compreendemos e respondemos aos desafios globais. No epicentro dessa transformação, encontra-se a temática da sustentabilidade, uma questão premente que exige olhar do poder público, comunidade e outros envolvidos.

De acordo com a Penha (2023), a desinformação tem sido considerada um dos grandes problemas atuais, que pode acarretar consequências diversas, prejudicando a capacidade da sociedade de entender o mundo.

O advento das mídias sociais proporcionou a todos a capacidade de se tornarem comunicadores ativos. Cidadãos comuns, independentemente de sua formação ou nível de informação, passaram a desempenhar papéis ativos na criação, produção e distribuição de conteúdo midiático e informacional. Esse fenômeno não apenas democratizou a comunicação, mas também alterou substancialmente a dinâmica do consumo de informações, tornando-o mais imediato e menos reflexivo (Spinelli; Santos, 2019).

Uma estratégia fundamental no enfrentamento da desinformação é a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), um conceito amplo adotado pela UNESCO para destacar a interconexão de habilidades relacionadas à informação em geral, com foco especial na mídia. Estas habilidades abrangem a conscientização dos direitos humanos, especialmente a liberdade de expressão, a alfabetização midiática (englobando padrões jornalísticos e ética), a alfabetização publicitária, a alfabetização informática, o entendimento do conceito de privacidade, entre outros aspectos (Penha, 2023).

Os termos "educação midiática" e "educomunicação" também são empregados para descrever o processo de Alfabetização Midiática e Informacional, variando principalmente de acordo com a perspectiva do autor. Essas práticas educativas visam

capacitar indivíduos a compreender, analisar criticamente e utilizar de forma responsável as informações, promovendo assim uma sociedade mais informada e resiliente contra a disseminação de desinformação.

De acordo com Buckingham (2019), a alfabetização midiática engloba habilidades fundamentais de comunicação que têm o potencial de impactar significativamente a vida em sociedade. Por essa razão, é essencial dissociá-la exclusivamente das tecnologias digitais, uma vez que estas, por si só, são inadequadas para promover o desenvolvimento do pensamento crítico necessário para o mundo digital. Em contextos de desigualdade social, como observado no Brasil, onde a qualidade da educação varia consideravelmente e apenas alguns indivíduos têm acesso às condições ideais para desenvolver a alfabetização midiática, torna-se imperativo que o Estado implemente políticas públicas inclusivas.

A ausência de educação midiática nas escolas representa uma ameaça ao próprio sistema educacional, especialmente diante dos alarmantes níveis de desinformação, incluindo discursos que buscam deslegitimar as ciências. Diante desse cenário, a escola e seus atores principais precisam assumir um papel proativo na implementação da educação midiática desde as fases iniciais do desenvolvimento educacional. O objetivo é prevenir que as futuras gerações se deparem com uma sociedade carente de pensamento crítico e desprovida de habilidades para filtrar informações, incapaz de discernir entre fatos e opiniões (Chaves; Melo, 2019).

Integrar a educação midiática no currículo escolar é de grande importância para capacitar os estudantes a analisarem de maneira crítica as informações que encontram, desenvolvendo assim a capacidade de discernir entre fontes confiáveis e potencialmente enganosas. Essa abordagem preventiva visa cultivar uma sociedade em que o pensamento crítico seja uma ferramenta essencial para o discernimento informacional, promovendo cidadãos capacitados a participar de forma informada e responsável no cenário midiático contemporâneo (Chaves; Melo, 2019; Penha, 2023).

A revolução midiática que testemunhamos atualmente não se limita apenas à disseminação rápida da informação, mas também redefine a própria natureza da

narrativa. Notícias, programas de televisão, rádio e conteúdo online desempenham um papel crucial na construção da compreensão pública sobre a sustentabilidade. Em um mundo onde as fronteiras entre o local e o global se tornam cada vez mais tênues, a influência da mídia na formação de perspectivas e na promoção de ações sustentáveis é mais pronunciada do que nunca.

A desinformação, por outro lado, pode ter impactos significativos na consciência pública em relação ao meio ambiente e às ações voltadas à sustentabilidade. A propagação de informações incorretas ou distorcidas pode levar à minimização dos problemas ambientais. Por exemplo, se a desinformação sugerir que as mudanças climáticas não são significativas ou que a poluição não é uma preocupação real, as pessoas podem não perceber a urgência de agir para mitigar esses problemas. A desinformação pode semear dúvidas sobre a eficácia das práticas sustentáveis. Se informações falsas sugerirem que certas ações ecológicas são ineficazes ou até prejudiciais, as pessoas podem hesitar em adotar comportamentos mais sustentáveis, como reciclar, economizar energia ou reduzir o consumo de produtos descartáveis.

Da mesma forma, a disseminação de teorias da conspiração ou informações não verificadas pode levar à desconfiança em relação a iniciativas de conservação e projetos de preservação ambiental. Isso pode resultar na resistência da comunidade em apoiar esforços importantes para a proteção de ecossistemas vulneráveis. A desinformação pode também ser utilizada para promover produtos ou práticas que são comercializados como "verdes" ou sustentáveis, quando na verdade não atendem a padrões ambientais rigorosos. Isso confunde os consumidores e compromete o impacto positivo que eles desejam alcançar ao fazer escolhas sustentáveis.

Outro problema comum é quando grupos com interesses específicos buscam disseminar desinformação para influenciar debates e políticas ambientais em seu favor. Isso pode distorcer a percepção pública e impedir a implementação de medidas eficazes para lidar com questões ambientais urgentes.

Para combater esses impactos negativos, é fundamental promover a alfabetização midiática e informacional, capacitar as pessoas a discernirem

informações confiáveis de fontes duvidosas, e promover a transparência e comunicação clara em questões ambientais. É necessário, portanto, um esforço coletivo para criar uma consciência pública informada e comprometida com práticas sustentáveis.

Assim, em meio a esta era de transformação comunicacional, lançamos nosso olhar crítico sobre a maneira como a mídia local da Região Metropolitana de Sorocaba engaja-se com as questões da sustentabilidade.

A Região Metropolitana de Sorocaba (RMS) é a segunda mais recente das regiões metropolitanas do estado, criada em 2014, possui 27 municípios e ocupa uma extensão territorial de 11.612.330 km^2, equivalente a 19,18% da Macrometrópole Paulista, 3,96% do território estadual e 0,12% da superfície nacional, com uma população de 1.978.705 habitantes e densidade demográfica de 220,44 habitantes por Km. (Ribeiro, 2020).

Somada à boa infraestrutura de transportes, a região destaca-se em âmbito nacional por intensa e diversificada atividade econômica, com 32,5% do valor adicionado no setor industrial e 54,1% no setor de serviços. A produção industrial é predominante nos setores metal-mecânico, eletroeletrônico, têxtil e agronegócio (cana-de-açúcar), nos municípios localizados no eixo das rodovias Presidente Castello Branco, Raposo Tavares, do Açúcar, Santos Dumont e Marechal Rondon.

A RMS é a maior produtora agrícola entre as regiões metropolitanas, com elevada diversificação, destacando-se também pela produção estadual de minérios (Ribeiro, 2020).

No contexto da Região Metropolitana de Sorocaba, torna-se imperativo avaliar como a sustentabilidade tem sido incorporada não apenas no âmbito legal, mas também com base nos princípios e teorias da educação ambiental. A diversidade da população e a relevância das atividades econômicas na Região Metropolitana de Sorocaba tornam a integração da sustentabilidade na educação tanto um desafio quanto uma oportunidade.

Na intenção de contribuir com esse debate, este artigo busca trazer um referencial teórico inicial, com os temas e as publicações que mais se aproximam do

tema da pesquisa. Para isso, foi feita uma busca em livros, artigos científicos e no Catálogo de dissertações e Teses da CAPES, cujos achados estão apresentados e discutidos a seguir:

2 A BASE CONCEITUAL

Atualmente um enorme volume de informações bombardeiam os estudantes todos os dias, pelos diferentes tipos de mídia, e é preciso uma efetiva educação midiática para que estes possam discernir entre as informações que contribuem daquelas que não contribuem para o processo de construção de sua cultura de sustentabilidade.

O conceito de sustentabilidade, conforme descrito por Boff (2012), abrange a ideia da Terra como um organismo vivo, derivada de três descobertas científicas que fornecem uma nova perspectiva: a noção de comunidade cósmica, a comunidade de vida e a constatação de que a Terra é um superorganismo gigantesco chamado Gaia. Essa compreensão estabelece a ligação entre Sustentabilidade e sociedade, incorporando o conceito original de sociedade, onde a democracia socioecológica é fundamental para a sustentabilidade e, consequentemente, para uma sociedade sustentável. Boff enfatiza que essa relação cósmica de sustentabilidade e universo baseia-se no princípio de que todos somos parte do universo, feitos do mesmo pó cósmico originado da explosão de grandes estrelas.

A visão mais difundida de Sustentabilidade está relacionada ao desenvolvimento, conforme discutido por Boff, e envolve a conversão do capital material para o capital humano, a viabilidade ecológica do desenvolvimento sustentável, a relação entre sustentabilidade e capital social regional, a satisfação das necessidades fundamentais e indicadores de desenvolvimento sustentável, além da conversão do capital humano para o capital espiritual. Essas questões estão intrinsecamente ligadas à "Sustentabilidade e educação", onde o autor destaca que a sustentabilidade não ocorre mecanicamente, mas como resultado de um processo educacional no qual o ser humano redefine suas relações com o universo, a Terra e a

comunidade de vida, promovendo solidariedade para as gerações futuras e construindo uma democracia sociológica.

O conceito de desenvolvimento sustentável ganhou destaque em 1992, durante a Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Eco-92 ou Rio-92), realizada no Rio de Janeiro. O termo foi originalmente proposto em 1987 pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, visando um desenvolvimento de longo prazo que não comprometesse os recursos naturais essenciais para a sobrevivência das futuras gerações, conforme enfatizado pelo Relatório de Brundtland de abril de 1987 (Brundtland, 1987; Gonçalves, 2005).

Os conceitos de Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável convergem no mesmo domínio semântico, abrangendo atividades humanas e ambientais. Essas atividades têm a dupla finalidade de satisfazer as necessidades humanas e sustentar os sistemas que suportam a vida no planeta. O continuum entre Desenvolvimento Sustentável e Sustentabilidade é delineado pela interação entre as diretrizes de um e os princípios do outro, considerando a ideia de longo prazo, a relatividade de contextos regionais ou locais e a dinâmica evolutiva não linear dos sistemas ambientais humanos integrados e indissociáveis (Feil; Schreiber, 2017).

Os três pilares da sustentabilidade (ambiental, econômico e social), conforme definidos pela ONU, em 1992, compreendem dimensões inter-relacionadas visando o desenvolvimento equitativo e duradouro. O pilar ambiental busca assegurar a preservação dos ecossistemas, a biodiversidade e a utilização responsável dos recursos naturais. Na esfera econômica, a busca é por práticas que promovam a prosperidade a longo prazo, levando em consideração a justiça social e a equidade. O componente social visa garantir a inclusão, a justiça social e o respeito aos direitos humanos, visando a melhoria da qualidade de vida das comunidades.

Hawkes (2001), argumenta sobre a importância de um quarto pilar, o pilar cultural, que destacaria a importância da preservação e promoção das expressões culturais, reconhecendo as tradições e identidades como elementos fundamentais para a sustentabilidade. Com isso os quatro pilares formam uma abordagem integrada e

holística para abordar os desafios contemporâneos, buscando um equilíbrio entre o desenvolvimento humano e a preservação do planeta.

A análise do componente cultural da sustentabilidade teve início em 2002 durante a Cúpula de Johanesburgo. No mesmo ano, a construção da Agenda 21 da cultura foi iniciada pela CGLU. No entanto, em 2001, o livro "The Fourth Pillar of Sustainability: culture's essential role in public planning" (Hawkes, 2001) já havia sido publicado. O autor destaca o desafio de definir precisamente o termo "cultura" e ressalta que esse conceito pode abranger muitos aspectos intangíveis de nossos valores, costumes e padrões de vida, os quais são frequentemente ignorados no pensamento e nas ações dos governos.

Conforme destacado em 2002 na Resolução n 57/254 das Nações Unidas, que instituiu a Década das Nações Unidas para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), a educação figura como o principal agente de transformação em direção ao desenvolvimento sustentável. Ela desempenha um papel fundamental no fortalecimento das capacidades individuais para moldar a sociedade e a realidade circundante. Além de fornecer habilidades científicas e técnicas, a educação também oferece motivação, justificativa e suporte social para a busca e aplicação dessas habilidades (Unesco, 2005).

No esforço de combater a pobreza e promover uma vida digna globalmente, a ONU lançou em setembro de 2015 os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sendo este um marco que contou com a aprovação de 193 países. O documento central, intitulado "Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável", delineia 17 objetivos e 169 metas a serem atingidos até 2030. Esses objetivos abarcam desde a erradicação da pobreza até a proteção do planeta, visando garantir uma vida próspera para todos e promover a paz universal, destacando, ainda, a importância de parcerias colaborativas para atingir tais metas ambiciosas. No âmbito educacional, a Agenda 2030 da UNESCO reforça esse compromisso, designando o ODS 4 como "Educação de Qualidade", evidenciando a relevância da educação no fomento do desenvolvimento sustentável.

O documento da UNESCO destaca a imperatividade de contínuos esforços no aprimoramento da compreensão acerca da educação de qualidade, incorporando

elementos de relevância, propósitos e valores de sustentabilidade. Essa abordagem exige pesquisas substanciais, avaliação criteriosa e a partilha de experiências significativas, especialmente no contexto da incorporação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (UNESCO, 2017).

O Brasil, alinhado com compromissos internacionais, reconhece a importância de fomentar a conscientização e a responsabilidade ambiental desde a educação básica até o ensino superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n. 9.394/1996), em seu Artigo 26, estipula a obrigatoriedade de abordar temas relacionados à sustentabilidade em todos os níveis de ensino. Além disso, o país é signatário da Agenda 2030 da ONU, comprometendo-se com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), nos quais a promoção da sustentabilidade desempenha um papel central (Brasil, 1996; Bacci; Silva, 2020)

Segundo Jacobi (2015), "a transformação cultural é necessária para quebrar o hiato existente entre o reconhecimento da crise social e ambiental e a construção real de práticas capazes de estruturar as bases de uma sociedade sustentável".

Como defende Gadotti (2008), os paradigmas clássicos, enraizados em uma perspectiva industrialista predatória, antropocêntrica e desenvolvimentista, encontram-se em declínio, incapazes de explicar efetivamente o contexto atual e de atender às exigências do futuro. Surge, assim, a necessidade premente de adotar novos paradigmas, fundamentados em uma visão sustentável do planeta Terra. Urgimos por uma pedagogia da Terra, alicerçada no emergente paradigma Terra, adequada a este momento crucial de reconstrução paradigmática e alinhada com a cultura da sustentabilidade e da paz.

Segundo o mesmo autor, esta pedagogia se fundamenta num paradigma filosófico, de pensadores como Paulo Freire, Leonardo Boff, Sebastião Salgado, Boaventura de Sousa Santos, Edgar Morin, Milton Santos, que propõe um conjunto de saberes e valores interdependentes, necessários para uma vida sustentável. Sustentabilidade transcende os limites da biologia, economia e ecologia; ela está intrinsecamente ligada à nossa relação com nós mesmos, com os outros e com a

natureza. Propõe-se que a pedagogia inicie sua jornada ao nos ensinar, primordialmente, a decifrar o mundo, conforme preconizado por Paulo Freire. Esse mundo abrange não apenas nosso ambiente imediato, mas o próprio universo, que se apresenta como nosso primeiro educador. Essa educação inicial se revela como uma educação emocional, desvelando o mistério do universo e nos colocando em uma íntima conexão com ele, evocando a emoção de nos sentirmos parte integrante desse ser sagrado, vivo e em constante evolução.

A cultura da sustentabilidade oferece uma nova percepção da Terra, pois ao considerá-la como uma única comunidade de humanos, ela se torna básica para uma cultura de paz (Gadotti, 2008). Ao mergulharmos na análise de notícias, programas de televisão, rádio e conteúdo online, buscamos compreender não apenas o que está sendo comunicado, mas também como essas mensagens moldam a narrativa pública em relação à sustentabilidade.

3 METODOLOGIA

A interação entre mídia, educação e cultura é um fenômeno complexo que requer uma abordagem interdisciplinar. Neste contexto, a metodologia proposta para este trabalho de pesquisa pode ser caracterizada como uma abordagem interdisciplinar e integrativa, pois pretende incorporar conceitos e teorias de diversas disciplinas, como educação ambiental, comunicação, ciências sociais, políticas públicas e sustentabilidade. Para isso apresentamos as etapas:

a) revisão teórica e conceitual: consiste em uma revisão teórica e conceitual na literatura sobre a interação entre mídia, educação, cultura e sustentabilidade. Submissão de Projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa;
b) análise de políticas e legislação: consiste em uma pesquisa documental sobre políticas públicas e legislação relacionadas à educação ambiental em nível nacional e regional;
c) caracterização da Região Metropolitana: será realizada a caracterização da região Metropolitana de Sorocaba, também por meio de uma pesquisa

bibliográfica e documental, com foco a identificar a estrutura educacional da região em números;

d) levantamento de Políticas Municipais: consiste em um levantamento das políticas voltadas para a educação e promoção da cultura de sustentabilidade nos 27 municípios da região. Isso incluirá análises de informações disponíveis nos sites institucionais, secretarias de educação, secretarias de meio ambiente e outros órgãos identificados;

e) questionário Estruturado: de modo a complementar as informações levantadas na etapa anterior, esta etapa envolverá a preparação e aplicação de um questionário estruturado junto as secretarias de educação de cada município, assim como nos respectivos Conselhos Municipais de Educação. Para isso será preparado um projeto específico que será encaminhado para aprovação em Comitê de Ética em Pesquisa durante a primeira Etapa do trabalho de pesquisa, até o terceiro trimestre do curso;

f) análise da mídia: consiste na análise da presença e do impacto da mídia na formação da consciência pública em relação à sustentabilidade na região.

Esta etapa também abordará a divulgação dos resultados, considerando o papel da mídia na disseminação das conclusões, assim como os exames de qualificação e defesa do trabalho de tese elaborada ao longo da pesquisa.

A metodologia considera a formação da consciência pública como um processo construído socialmente. Teorias construtivistas e construcionistas sociais podem ser implicadas na interpretação dos dados coletados, destacando como as percepções são moldadas pelas interações sociais, incluindo a influência da mídia e das práticas educacionais.

A análise da mídia e sua interação com educação e cultura pode ser fundamentada na teoria da ecologia da comunicação. Isso implica considerar o ambiente comunicativo em sua totalidade, incluindo a relação entre os diversos elementos que compõem a paisagem midiática e como ela influencia a compreensão

e práticas sustentáveis.

O uso de questionários estruturados e entrevistas nas etapas sugere uma abordagem participativa, permitindo a coleta de perspectivas dos atores locais, como secretarias de educação e Conselhos Municipais de Educação. Isso está alinhado com abordagens participativas que valorizam a inclusão de diferentes vozes e experiências.

A inclusão da análise da mídia indica uma abordagem crítica, na qual se procura entender não apenas a presença da mídia, mas também seu papel na formação de narrativas e na construção de significados em torno da sustentabilidade. Para isso buscar-se-á incorporar elementos da Educação Midiática, visando avaliar como as instituições educacionais abordam a formação crítica em relação à mídia, incluindo questões ambientais e de sustentabilidade.

4 UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL

A pesquisa fundamenta-se na teoria da educação para o desenvolvimento sustentável e na pedagogia crítica, com o intuito de compreender como os materiais didáticos e as práticas pedagógicas podem contribuir para a formação de cidadãos conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Marques (2020), na tese intilulada “O discurso esverdiante como valor de verdade no campo da educação ambiental”, busca responder a seguinte questão: como a educação ambiental se fabrica por meio de um Discurso Esverdiante que circula em nossa atualidade?

Apresenta como objetivo, buscar outros modos de pensar ou pelo menos provocar ranhuras no que nos é apresentado como discurso ambiental politicamente correto. Problematizar, pensar a Educação Ambiental como uma preocupação de ser e agir no mundo.

Segundo a autora, a fala esverdiante afeta os processos de subjetivação que produz os sujeitos desse tempo marcados, sendo um conceito emblemático na seara

ambiental utilizados em muitos contextos e a eco política alinhada às políticas da vida convergindo em uma política concernente às maneiras de se lidar com o planeta.

Ribeiro (2019), na tese intitulada "Sustentabilidade na educação: o que está por trás do livro didático? Busca responder a seguinte questão: como apreender as visões de mundo construídas e veiculadas por adultos e destinadas ao público infantil escolar por meio dos livros didáticos no Brasil? O objetivo é analisar produções discursivas de autoras/es de livros didáticos de Ciências Naturais, sobre educação e sustentabilidade.

A autora entende que os livros didáticos são produção midiática, mídia educativa. Somente a China tem um programa de distribuição de livros didáticos maior que o do Brasil. Considera que no Brasil o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), está baseado desde a implantação nos princípios da livre participação das editoras.

A pesquisa está amparada nos aportes teóricos propostos por John B. Thompson, sobre teoria social da mídia, ideologia e cultura moderna, no campo metodológico da hermenêutica de profundidade. Apoia-se em Habermas para abordar a formação de sujeitos autônomos e em Harold Innis, na investigação de relações entre meios de comunicação e a organização espacial e temporal do poder.

A autora descreve e interpreta um conjunto de produções discursivas de autores de livros didáticos de Ciências Naturais, captadas a partir de entrevistas em profundidade, semiestruturadas, concedidas à pesquisadora, e complementadas por discursos veiculados nos referidos livros. Parte do pressuposto que sustentabilidade é uma noção a se recorrer para tornar objetivas diferentes ideias e projetos de sociedades. Nesse contexto o livro didático carrega formas e práticas educativas, subjetivações, inclusões, exclusões econômicas e projetos políticos locais e globais. As sociedades contemporâneas ocidentais se organizaram a partir do desenvolvimento científico e tecnológico também se estruturaram em torno de eixos de desigualdades.

Justifica a escolha do tema por ser um componente curricular em que as unidades temáticas destacam interesse e relevância social, como: matéria e energia; vida e evolução; terra e universo. Considera a problemática ambiental de natureza social e supera o âmbito dos saberes e dos sistemas de conhecimento constituídos.

Após a análise dos dados os resultados obtidos foram que autoras/es de livros didáticos, contribuem para a construção de uma educação sustentável, pautada no desenvolvimento de uma subjetividade crítica, para formação continuada de professores e formação de estudantes do ensino básico. Os posicionamentos dos autores partem de um princípio de inclusão visando à justiça social e ambiental, opondo-se à exploração, consumismo, autoritarismo, preconceito e intolerância. Adotam uma concepção de educação não neutra com intencionalidade visando à formação humana integral por meio de conteúdos em sintonia com a perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar.

Silva (2016), em dissertação intitulada "Mídia-Educação para sustentabilidade: uma proposta para estudantes do ensino médio, busca responder a seguinte questão: como integrar o estudo do tema sustentabilidade com as demandas pelo uso de tecnologias na educação?

O objetivo geral é testar a viabilidade, em sala de aula do material do projeto Mídia-educação para a sustentabilidade, desenvolvido por professores do grupo de pesquisa Educação, Mídias e Novas cidadanias da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

A metodologia adotada foi pesquisa-ação com participação direta do pesquisador na pesquisa por meio de cinco oficinas. O aporte teórico sobre mídia-educação está embasado em o foi baseada em Bévort e Belloni, Buckingham, Kellner e Share, Siqueira. Já para o tema sustentabilidade foi utilizado o documento a Carta da Terra, da Unesco, e alguns autores como Gadotti, Keeler e Burke, Milaré e Nóbile. Sobre a relação da sustentabilidade e a educação foi utilizado documentos como os PCNs e autores como Freire, Leff e Loureiro. A relevância da pesquisa está na integração do conhecimento científico combinado ao uso da mídia-educação, apontando a necessidade de novas pesquisas práticas e teórica na área das tecnologias educativas.

Lima (2023), na tese com título "Desenvolvimento de um índice de sustentabilidade (ISE) Aplicado à Região Metropolitana de Sorocaba", tem como

questão norteadora: A construção e utilização de índices de sustentabilidade seriam de fato, ferramentas úteis tanto para diagnóstico, análise, acompanhamento e apoio à decisão e à gestão metropolitana? A hipótese inicial é que a construção de índices e indicadores são de fato estratégias importantes para gerenciamento das atividades antrópicas e para tomada de decisões em políticas públicas especialmente em regiões metropolitanas. O objetivo geral é desenvolver um Índice de Sustentabilidade (ISE) aplicado à Região Metropolitana de Sorocaba (RMS), que contribua para o planejamento territorial e possa ser replicado para outras regiões metropolitanas. ", evidenciar por meio do ISE as principais fragilidades e/ou potencialidades da RMS e seus municípios individualmente que permitam maior atenção das autoridades e da sociedade civil, revelando padrões de comportamento da pobreza, pessoal ocupado, qualidade do ensino básico, PIB per capita, cobertura vegetal, disponibilidade hídrica, saneamento, dentre outros indicadores; aplicar a análise multivariada de cluster como ferramenta de agrupamento dos municípios da RMS considerando a similaridade das variáveis.

Camargo (2016), em dissertação intitulada "Os conceitos de sustentabilidade e de desenvolvimento sustentável na produção teórica em educação ambiental no Brasil: um estudo a partir de teses e dissertações", norteia a pesquisa a partir das questões: que significados são atribuídos aos conceitos de sustentabilidade e de desenvolvimento sustentável na produção teórica (teses e dissertações) em EA no Brasil? Esses conceitos são tratados como sinônimos nesses documentos? Que autores e referenciais teóricos são referenciados nas produções estudadas? O objetivo foi identificar e analisar os conceitos de sustentabilidade e de desenvolvimento sustentável na produção teórica (teses e dissertações). Justifica contextualizando que na medida em que os conceitos de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável são incorporados na nossa sociedade com sentidos diversos, desde o senso comum, até os discursos científicos, mercadológicos e políticos da contemporaneidade.

Segundo Camargo (2016), algumas das pesquisas entendem os conceitos de sustentabilidade e de DS como sinônimos, enquanto outros defendem a existência

de diferenças ideológicas entre eles. Em alguns trabalhos o DS é entendido como uma apropriação ideológica do conceito da sustentabilidade, de acordo com interesses políticos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fundamentação teórica desta pesquisa apoia-se nas concepções de Leonardo Boff sobre sustentabilidade, nas contribuições de Moacir Gadotti para a sustentabilidade escolar, nos pilares de sustentabilidade propostos por Jon Hawkes e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas.

A análise das produções acadêmicas revelou que, em sua maioria, os trabalhos revisados não aprofundam os referenciais teóricos clássicos nem exploram amplamente os conceitos de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável. Essa lacuna, marcada por uma ausência de discussões detalhadas sobre as possibilidades e limites desses conceitos, aponta para uma possível fragilidade teórico-metodológica em muitas dessas pesquisas.

Além disso, notou-se que há poucas discussões sobre a cultura da sustentabilidade em conexão direta com os ODS. As abordagens identificadas frequentemente limitam-se a tratar a educação ambiental de forma superficial, sem adotar uma perspectiva crítica ou explorar sua potencialidade como instrumento para a transformação social.

Espera-se que esta pesquisa possa preencher parte dessas lacunas, oferecendo subsídios para a formulação de políticas públicas que articulem sustentabilidade, equidade social e crescimento econômico sustentável. Ao integrar teorias robustas, análise crítica e práticas educacionais transformadoras, almeja-se fomentar uma educação que promova a cultura da sustentabilidade e contribua para o desenvolvimento sustentável da Região Metropolitana de Sorocaba e além.

REFERÊNCIAS

BACCI, D. D. L. C., SILVA, R. L. F. A cultura da sustentabilidade nas instituições de ensino superior. **Educar para a sustentabilidade:** visões de presente e futuro, p. 34-54, 2020.

BOFF, L. **Sustentabilidade**: o que é, o que não é. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 de janeiro de 2024.

BRUNDTLAND, G. H. (org.). **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: FGV, 1987.

BUCKINGHAM, D. **The media education manifesto**. Cambridge, UK; Medford, MA, USA: Polity Press, 2019.

CAMARGO, Diogenes Rafael de. **Os conceitos de sustentabilidade e de desenvolvimento sustentável na produção teórica em educação ambiental no Brasil:** um estudo a partir de teses e dissertações. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. 2008.

GONÇALVES, D. B. Desenvolvimento sustentável: o desafio da presente geração. **Revista espaço acadêmico**, v. 5, n. 51, p. 1-7, 2005.

HAWKES, J. **The fourth pillar of sustainability:** culture's essential role in public planning. Common Ground, 2001.

JACOBI, P. R. (org.). **Aprendizagem social e áreas de proteção ambiental.** São Paulo: Annablume, GovAmb, IEE, USP, 2015.

LIMA, Flaviano Agostinho de Lima. **Desenvolvimento de um Índice de Sustentabilidade (ISE) aplicado à Região Metropolitana de Sorocaba.** 2023. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais) - Instituto de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Sorocaba, 2023. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/e168d597-5a4f-4dbf-9ddf-66caf56042f9

MARQUES, Isabel. **O discurso esverdiante como valor de verdade no campo da educação ambiental.** 2020. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande-RS, 2020.

PENHA, A. L. P. D. **O estágio atual da educação midiática e o impacto nas universidades brasileiras**. 2023. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado - Administração) - Faculdade de Ciências Agrárias, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Jaboticabal, 2023.

RIBEIRO, Maria Silvia. **Sustentabilidade e educação:** o que está por trás do livro didático? 2019. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Douglas Eduardo. **Mídia, educação para a sustentabilidade: uma proposta para estudantes do ensino médio.** 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberlândia, 2016.

UNESCO. **Década da educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável**, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília, DF: UNESCO, 2005.

UNESCO. **Educação para o desenvolvimento sustentável na escola**. Brasília, 2017. Disponível em: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197 Acesso em: 15 de nov. 2024.

O PROJETO EU PRATICO ESPORTE EDUCACIONAL ESCOLAR E A INFLUÊNCIA CULTURAL DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR

Luis Gustavo Maganhato
Universidade de Sorocaba (Uniso), Mestrando em Educação. lgmaganhato@gmail.com.

Rafael Ângelo Bunhi Pinto
Doutor em Educação (Uniso), Pós-doutorando no Departamento de Ciências Humanas e Educação (UFSCar-Sorocaba). Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-Uniso). rafael.pinto@prof.uniso.br.

Rodrigo Paiva
Faculdade de Educação Física de Sorocaba (FEFISO) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Doutor em Ciências Sociais, pós-doutorando pelo Departamento de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. rgo.paiva@gmail.com.

Resumo: O presente estudo, fundamentado na teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu, analisa o Projeto Eu Pratico Esporte Educacional Escolar da Rede Municipal de Ensino da cidade de Sorocaba/SP, com o objetivo de investigar como as estruturas sociais, no âmbito escolar, reproduzem ou transformam as "diferenças/desigualdades" dos estereótipos de gênero referente a participação de meninas e meninos na prática esportiva da modalidade futsal e na cultura corporal da modalidade dança, desenvolvidas no projeto. A pesquisa, de natureza qualitativa descritiva analítica, envolveu uma revisão documental de relatórios e registros do projeto na modalidade do futsal e da dança, no período compreendido entre os anos de 2022 e 2024, buscando compreender se, e em que medida, o *habitus* influencia a participação em práticas corporais diversificadas e esportivas, de meninos e meninas no projeto, e, ainda, verificar se práticas esportivas orientadas por princípios como coeducação, universalização de acesso de oportunidades e cooperação, podem impactar como um campo de disputa simbólica para a transformação dessas práticas. Quanto aos resultados, observamos que dos 168 inscritos na modalidade futsal em 2022, apenas 46 eram meninas. Em relação à dança, em 2023, os dados são diametralmente opostos: a participação de meninas é maior, considerando o número de 93 participantes, sendo 24 meninos. Já em 2024, os dados poucos se alteraram, ficando com 168 inscritos na modalidade futsal, sendo 67 meninas, e na modalidade dança, dos 86 inscritos, 20 são meninos. Notadamente, a adoção de projetos de esporte educacional por secretarias de educação em todo o território nacional pode contribuir para a superação, gradativa de preconceitos e estereótipos.

Palavras-chave: esporte educacional; gênero; equidade; estereótipos; educação.

1 INTRODUÇÃO

Para González e Fensterseifer (2014), ainda que a palavra gênero permita ser observada a partir de diferentes olhares (marxista, estruturalista, psicanalítico, feminista radical, pós-estruturalista, dentre outros) é consensual que se refira, fundamentalmente, à construção social do sexo. Isto significa que, como categoria analítica e política, evidencia que masculino e feminino são construções sociais e históricas.

O uso do próprio termo gênero emerge manifestadamente na década de 1970, no contexto anglo-saxão, a partir de algumas vertentes da denominada segunda onda do feminismo (González e Fensterseifer, 2014). A expressão permite uma ampliação de referências e análises teóricas ao contemplar possibilidades de explicar as desigualdades entre homens e mulheres.

> Noutras palavras, o termo gênero permite alavancar uma produção acadêmica larga e importante, cuja centralidade está na afirmação primeira de que não é apenas o sexo (biológico) que estabelece diferenças entre homens e mulheres, mas também aspectos sociais, históricos e culturais (González; Fensterseifer, 2014, p. 207).

O gênero se incorpora na identidade do sujeito, faz parte da pessoa, a constitui, o que não implica afirmar que aí se constroem papéis masculinos e femininos. Conforme Louro (1997, p. 23), esses "papéis seriam basicamente padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar…".

Sobre os papéis representativos e estruturados das instituições sociais na reprodução da dominação masculina, escreve Bourdieu:

> O trabalho de reprodução esteve garantido, até época recente, por três instâncias principais, a Família, a Igreja e a Escola, que, objetivamente orquestradas, tinham em comum o fato de agirem sobre as estruturas inconscientes. É sem dúvida, à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas; é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem. Quanto à Igreja, marcada pelo antifeminismo... ela inculta (ou incultava) explicitamente uma moral familiarista, completamente dominada pelos valores patriarcais e principalmente pelo dogma da inata inferioridade das mulheres.... Por fim, a Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a

> relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes... faculdades, entre as disciplinas ('moles ou duras'...), entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações (Bourdieu, 2012 p. 103-104).

Como demonstram Henriques e Oliveira (2023, p.119), "a escola, desde seu início, foi um local de produção de estereótipos, de reprodução de comportamentos, de separação, de inclusão para alguns e de exclusão para outros". E até hoje é possível perceber que, apesar de algumas pequenas mudanças, ainda são mais presentes comportamentos e discursos que reafirmam as diferenças entre os indivíduos do que aqueles que apresentem suas similitudes ou paridades.

Nos programas e projetos de esporte, lazer e inclusão, o gênero é um importante marcador social que precisa ser considerado. Sem negar a existência de diferenças biológicas, é preciso desnaturalizar as representações de homem e mulher que reproduzem assimetria de gênero:

> A produção das identidades de gênero, dada no processo sociocultural, tem se materializado na diferença de oportunidade de acesso ao esporte e lazer. Atribuição de características masculinas ou femininas às práticas de esporte e lazer, influenciam nas escolhas, e um programa ou projeto de esporte e lazer, que busca a inclusão social, precisa desenvolver ações que instiguem os participantes a identificar em si mesmo a naturalização dessas representações de gênero (Brasil, 2021, p. 18).

Os estereótipos de gênero presentes na sociedade influenciam significativamente as experiências de meninos e meninas, limitando suas escolhas e oportunidades. No ambiente escolar, o esporte, muitas vezes, reproduz esses estereótipos, reforçando papéis tradicionais e desigualdades.

> Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. [...]. E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente (Louro, 2001, p. 61).

Paiva e Rossetto Júnior (2018), já problematizaram a questão da perpetuação dos discursos de dominação simbólica acerca dos estereótipos de corpo e suas

conexões com as práticas da cultura de movimento. Os autores discutem aspectos relacionados aos códigos de corpo como, por exemplo, corpo branco x corpo negro; corpo esbelto x corpo obeso; central x periférico; heterossexual x homossexual; euroamericano x latino. Importa-nos, aqui, os corpos masculino x feminino e os corpos habilidosos x inabilidosos.

Projetos que almejem desenvolver e proporcionar práticas de quaisquer elementos da cultura corporal de movimento, dentre os quais podemos destacar os esportes, em uma perspectiva educacional, deverão, indubitavelmente, promover reflexões que favoreçam a superação destes discursos falaciosos de dominação de uma espécie de corpo sobre o outro.

Diante desse cenário, a presente pesquisa buscou compreender como o Projeto Eu Pratico Esporte Educacional de Sorocaba/SP contribui para desnaturalizar essas representações, promovendo a igualdade de oportunidades e incentivando a participação de todos, independentemente de seu gênero. Nesse contexto, tem-se, como objetivo geral, investigar como as estruturas sociais, no âmbito escolar, reproduzem ou transformam as "diferenças/desigualdades" dos estereótipos de gênero referente a participação de meninas e meninos na prática esportiva da modalidade futsal e na cultura corporal da modalidade dança, desenvolvidas no projeto.

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa descritiva analítica. Para tanto, foi realizada uma análise documental que envolveu uma revisão de relatórios e registros do projeto na modalidade de futsal e de dança, no período de 2022 a 2024, assim como documentos oficiais da Secretaria de Educação (Sedu), além de notícias e reportagens publicadas na imprensa no mesmo período sobre o assunto. A partir de uma revisão documental, investigou-se de que forma as práticas esportivas e da cultura corporal desenvolvidas nesse projeto podem desafiar as representações tradicionais de masculinidade e feminilidade, promovendo uma cultura escolar mais inclusiva e justa. Os resultados desta pesquisa podem contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas e práticas pedagógicas que valorizem a

igualdade de gênero no contexto escolar e esportivo, fomentando a formação de cidadãos mais críticos e conscientes.

2 ESPORTE EDUCACIONAL: CONCEITOS E PRINCÍPIOS

Se pensarmos no esporte como um espaço de aprendizagem para todos, respeitando a diversidade entre meninos e meninas, brancos e negros, obesos e magros, altos e baixos, pobres e ricos, habilidosos e não habilidosos, nossa prática pedagógica precisa ser revista (Rossetto Junior; Costa; D'Angelo, 2008, p. 23).

Ao tratar o esporte pedagogicamente, buscamos transcender barreiras corporais, estéticas, políticas, históricas e sociais, ampliando as possibilidades de jogo e interação. Assim,

> Dentro desse discurso, os alunos tratam o conhecimento como quem transpõe fronteiras, como pessoas que entram e saem das fronteiras construídas em torno de coordenadas de diferença e poder. Estas não são apenas fronteiras físicas, mas fronteiras culturais historicamente construídas e socialmente organizadas dentro de mapas de regras e regulamentos que servem para limitar ou permitir identidades específicas, capacidades individuais e formas sociais. Os alunos transpõem as fronteiras do significado, mapas do conhecimento, relações sociais e valores que estão sendo crescentemente negociados e reescritos, à medida que os códigos e os regulamentos que os organizam tornam-se desestabilizados e reformulados (Giroux, 1999, p. 160).

Segundo Dezan (2009), ao abordarmos o tema gênero, devemos levar em consideração suas origens bem como seu momento histórico como um fato relevante no tocante aos relacionamentos entre os corpos biológicos masculinos e femininos e adicionarmos a este quadro os componentes psicossociais, que eram determinantes de "coisas e ocupações" referentes a cada sexo.

Quando abordamos o papel pedagógico do esporte, um dos mais importantes e frequentes fenômenos da cultura corporal de movimento do nosso país, torna-se imprescindível a tarefa de fazê-lo elemento partícipe da constituição de cidadãos mais cônscios de seu papel social na superação das desigualdades de gênero. Notadamente, a dimensão do esporte mais afeita à tarefa mencionada é a educacional.

Compreender, portanto, a dimensão educacional do esporte é tarefa precípua tanto dos educadores como dos gestores e administradores de políticas públicas que se comprometem com a formação da humanitude a partir de práticas corporais.

Em 1995, com a criação do Ministério Extraordinário dos Esportes e do Instituto Nacional do Desenvolvimento do Esporte (INDESP), foi elaborado um documento-ensaio que define como princípios fundamentais do esporte educacional: totalidade, coeducação, emancipação, participação, cooperação e regionalismo (Brasília, 1996).

O conceito de esporte educacional, também adotado pelo INDESP, segundo Barbieri (1999), "é o que concebe uma manifestação do esporte tanto no âmbito dos sistemas formais de ensino como fora deles". Tendo o esporte como finalidade a formação e o desenvolvimento do ser humano e da cidadania verifica-se que os princípios constitutivos do esporte educacional supracitados não contrariam a legislação vigente.

A seguir, apresenta-se quadro-resumo com os princípios constitutivos do esporte educacional elencados no documento-ensaio supramencionado e descritos por Barbieri (1999):

Quadro 1 - Princípios Constitutivos do Esporte Educacional

Totalidade	[...] fortalecimento da unidade do Homem (consigo, com o outro e com o mundo), considerando a emoção, a sensação, o pensamento e a intuição como elementos indissociáveis desta mesma unidade, favorecendo o desenvolvimento do processo de auto-conhecimento, auto-estima e auto-superação, visando a preservação de sua individualidade em relação às diversas outras individualidades, tendo em vista o contexto uno e diverso no qual está inserido.
Coeducação	[...] concepção da Educação que, como um processo unitário de integração e modificação recíproca, considerando a heterogeneidade (sexo, idade, nível socioeconômico, condição física etc.) dos atores sociais envolvidos e, fundamentando-se nas experiências vividas de cada um dos participantes e estruturando a atuação pedagógica apoiada na ação e reflexão, tem na relação mestre-aprendiz, como o encontro entre dois educadores, os seus alicerces.
Emancipação	[...] busca da independência, autonomia e liberdade do Homem, fundamentando-se nos princípios da educação transpessoal, pelo qual o aprendiz "é encorajado a despertar, a se tornar autônomo, a indagar, a explorar todos os cantos e frestas da experiência consciente, a procurar o significado, a testar os limites exteriores, a verificar as fronteiras e as profundidades do próprio "eu" oportunizando assim, o desenvolvimento por intermédio da criatividade e da autenticidade, da capacidade de discernir criticamente e elaborar genuinamente as suas próprias razões de existir.

Participação	[...] valorização do processo de interferência do homem na realidade na qual está inserido, fundamentado nos princípios de co-gestão, co-responsabilidade e integração e favorecendo seu comprometimento, como ator-construtor dessa mesma realidade, propicia o gerenciamento das questões de seu interesse, tendo em vista o processo de organização social decorrente do exercício de seus direitos e responsabilidades.
Cooperação	[...] união de esforços no exercício constante da busca do desenvolvimento de ações conjuntas para a realização de objetivos comuns, fundamentada no potencial cooperativo e no sentimento comunitário de cada um dos participantes do processo, estreitando, assim, os laços de solidariedade, parceria e confiança mútua, de forma a fortalecer as habilidades em perseverar, em compartilhar sucessos e insucessos, em compreender e aceitar o outro, como elementos constitutivos do processo de co-evolução do homem.
Regionalismo	[...] respeito, proteção e valorização das raízes e heranças culturais, como sinergias constitutivas do todo, considerando a singularidade inerente aos diversos mundos culturais, surgidos da relação intrínseca entre seus elementos, de forma a resgatar e preservar a sua identidade cultural, no processo de construção do coletivo.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em: BRASÍLIA. INDESP. **Memórias** – Conferências Brasileira de Esporte Educacional, Rio de Janeiro: Editora Universidade Gama Filho, 1996.

Freire (1998) apresenta uma proposta de princípios pedagógicos adequados ao esporte educacional, naquilo que podemos chamar de orientação triangular, a qual engloba:

- Ensinar esporte para todos: independente da habilidade técnica, potencialidades e limitações, o fundamental é a inclusão e participação de todos.
- Ensinar bem esporte para todos: para além da compreensão da técnica e tática, mediar o conhecimento sobre o esporte, de maneira que todos o aprendam e possam, por meio dele, refletir sobre a prática e a aprendizagem.
- Ensinar mais do que esporte para todos: ensinar o esporte de forma que crianças e adolescentes se apropriem de conhecimentos referentes à cultura, saúde, cidadania, comunidade e desenvolvam o protagonismo.

Pires e Silveira (2007) corroboram o autor e apontam que é imprescindível um tratamento pedagógico ao esporte, que possibilite o desenvolvimento de outros valores, além dos preconizados no esporte,

> sempre valorizando e possibilitando a participação de todos nas atividades, independente de níveis de habilidades ou diferenças de constituições físicas, como também propiciando a reflexão, através de um trabalho que evidencie aspectos conceituais das modalidades esportivas e saber utilizá-las para uma melhora nos comportamentos e atitudes de nossos alunos, uma relação educativa que se construa com base na perspectiva da apropriação crítica e criativa dos saberes/fazeres da cultura de movimento e da construção autônoma e participativa da cidadania emancipada para todos, no esporte e para além dele (Pires; Silveira, 2007, p. 15).

A presença de meninos e meninas nas mesmas aulas não as tornam, naturalmente, coeducativas, portanto:

> Apesar de serem termos utilizados como sinônimos, "escola mista" e "co-educação" não o são. Ainda que a escola não seja a única instância de socialização, a maneira pela qual a "mistura" entre meninos e meninas se impõe na realidade escolar, sem reflexão pedagógica, continua a pesar previamente sobre o modo como a escola administra as relações entre os sexos e entre os gêneros, pois tal "mistura" não equivale ao ideal de co-educação. Para que este fosse levado a termo, a escola mista teria de ser questionada e analisada a partir das relações de gênero e das relações entre os sexos que estão em jogo cotidianamente. Pode revelar-se estéril a coexistência entre os sexos se não houver uma reflexão pedagógica a esse respeito, uma vez que está em vigor um contexto de separação ainda largamente dominante no que diz respeito aos gêneros masculino e feminino (Auad, 2003, p. 138).

Para Henriques e Oliveira (2023, p.121)

> Pensar e implementar mudanças nas aulas de educação física que possibilitem igualdade e equidade para todos e todas e que visem a desconstrução da dominância/hierarquização masculina, nas quais, geralmente, os meninos são intitulados como mais hábeis na prática esportiva e na atividade física, pode ser o caminho para incentivar a participação das meninas e o desenvolvimento/aprimoramento de suas potencialidades. A proposta da coeducação é que haja uma relação de equidade entre os meninos e as meninas nas aulas de educação física.

As aulas de educação física, esporte e/ou práticas da cultura corporal podem ser um espaço privilegiado para a promoção da coeducação. Contudo, como apontam Auad (2003) e Henriques e Oliveira (2023), a mera presença de meninos e meninas nessas aulas não garante a igualdade e a equidade. Ao contrário, podem se configurar como espaços de disputas simbólicas de dominação e poder entre gêneros em virtude

dos marcadores sociais de esporte e corpo vigentes em cada sociedade e tempo histórico.

A coeducação exige uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e a desconstrução dos estereótipos de gênero que permeiam o campo esportivo. Ao pensar em mudanças nas aulas de educação física, é fundamental considerar a necessidade de promover a participação ativa de todos os alunos, valorizando suas diferenças e desafiando as hierarquias de gênero.

3 OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO: BNCC E PCN EDUCAÇÃO FÍSICA

Com relação aos documentos norteadores da educação brasileira e, especificamente, o que trata sobre a educação física, constata-se a orientação geral sobre a organização social das atividades e a atenção à diversidade, incluindo a diferença entre meninos e meninas.

Particularmente no que diz respeito às diferenças entre as competências de meninos e meninas, deve-se ter um cuidado especial. Muitas dessas diferenças são determinadas social e culturalmente e decorrem, para além das vivências anteriores de cada aluno, de preconceitos e comportamentos estereotipados (Brasil, 2001).

O documento, ainda, aponta para uma predominância de atividades com bola direcionadas para meninos:

> As habilidades com bola, por exemplo, um dos objetos centrais da cultura lúdica, estabelecem-se com a possibilidade de prática e experiência com esse material. Socialmente essa prática é mais proporcionada aos meninos que, portanto, desenvolvem-se mais do que meninas e, assim, brincar com bola se transforma em "brincadeira de menino" (Brasil, 2001, p. 83-84).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Educação Física (2001, p. 84), "o raciocínio inverso também poderia ser feito, pois existem habilidades que as meninas acabam por aperfeiçoar em função de uma maior experiência". Importante destacar a compreensão de que existe uma maneira diferenciada entre meninos e

meninas e, do mesmo modo, entre diferentes pessoas de praticar uma mesma atividade lúdica ou expressiva.

São modos diferentes de ser e atuar que devem se completar e se enriquecer mutuamente, ao invés de entrar em conflitos pautados em estereótipos e preconceitos (Brasil, 2001).

De acordo com Sacramento (2015, p. 45) "a diversidade é típica e essencial para a existência humana, pois é no encontro com o outro que eu me diferencio e me identifico. A construção do eu passa inexoravelmente pela existência e necessidade do outro, se o outro não existir o eu perde o sentido".

Já com relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), a construção de valores e análise crítica sobre a presença de preconceitos e estereótipos sociais compõem uma das oito dimensões do conhecimento, conforme segue:

> **Construção de valores:** vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. A produção e partilha de atitudes, normas e valores (positivos e negativos) são inerentes a qualquer processo de socialização. No entanto, essa dimensão está diretamente associada ao ato intencional de ensino e de aprendizagem e, portanto, demanda intervenção pedagógica orientada para tal fim. Por esse motivo, a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao **respeito às diferenças** e no combate aos preconceitos de qualquer natureza. Ainda assim, não se pretende propor o tratamento apenas desses valores, ou fazê-lo só em determinadas etapas do componente, mas assegurar a superação de **estereótipos** e **preconceitos** expressos nas práticas corporais (Brasil, 2017, p. 221). (grifo nosso).

Destaca-se também a presença dos temas supracitados no conjunto de habilidades previstas para a educação física no Ensino Fundamental de acordo com a unidade temática e objetos de conhecimento, a saber:

> Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.
> [...]
> Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação (Brasil, 2017, p. 235; 237).

4 O PROJETO "EU PRATICO ESPORTE EDUCACIONAL ESCOLAR"

Inspirado nos princípios do esporte educacional e para cumprimento da legislação vigente, em 2022 a Secretaria de Educação da cidade de Sorocaba/SP implementa o projeto "Eu Pratico Esporte Educacional Escolar", que possibilita que os estudantes do 3º ao 9º ano do ensino fundamental conheçam e pratiquem diferentes modalidades esportivas ou elementos da cultura corporal de forma específica e orientada. Em consonância com o Caderno de Orientação nº 17, encaminhado para a Rede Municipal de Ensino por meio do Comunicado nº 02 - SEDU/GS, de 08 de janeiro de 2024, o projeto tem como objetivos específicos:

> [...] a ampliação da agenda esportiva para os estudantes matriculados no Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais; Ofertar **prática esportiva educacional** nas Instituições Educacionais no contraturno escolar; Ofertar práticas da cultura corporal do movimento humano; Fomentar o desporto educacional na Rede municipal de Ensino de Sorocaba/SP; Conscientizar as crianças e os adolescentes sobre a importância da **prática esportiva como atividade relevante para o bem estar individual e coletivo**; Estimular a **educação cidadã** por meio da prática saudável do esporte educacional. Como público-alvo os estudantes do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental (Sorocaba, 2024, p.86-87, grifos nossos).

Para atuar os professores efetivos de educação física, com projetos aprovados, ministravam aulas esportivas em contraturno, como carga suplementar de trabalho. Os alunos se inscreviam voluntariamente, conforme vagas e interesse pela prática da modalidade.

O estudo, analisou as modalidades do futsal e da dança, no período compreendido entre os anos de 2022 e 2024. As Instituições Educacionais "A","B","D","E" e "F", estão localizadas na zona norte da cidade, a Instituição Escolar "C", está localizada na zona oeste, e da Instituição Escolar "G", localizada na zona leste.

Para avaliar a adesão dos estudantes nas modalidades esportivas oferecidas, foram coletados dados quantitativos sobre a frequência de meninos e meninas aos eventos promovidos pela Secretaria da Educação, durante o período de 2022 a 2024.

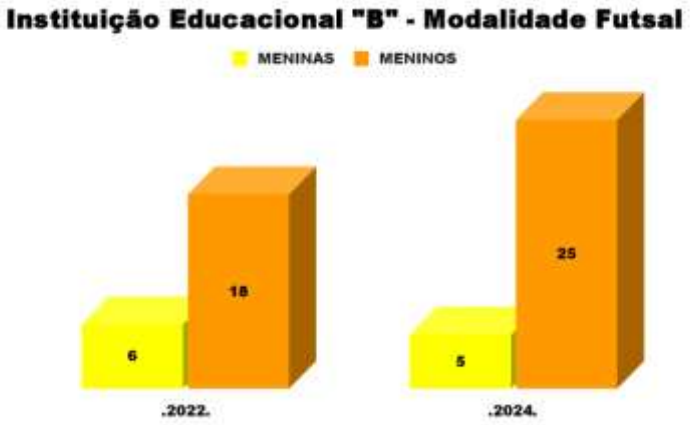
Como relatado por Maganhato *et al.* (2024, p. 24):

> Desde o ano de 2018, as práticas em dança tiveram início em uma escola municipal de Sorocaba/SP, por iniciativa de duas professoras, tendo a participação de 70 estudantes. Em 2022, a Secretaria de Educação implementou o projeto "Eu pratico esporte educacional escolar" nas escolas da Rede Municipal de Ensino, onde foram ofertadas 14 modalidades, em 24 escolas, atendendo um total de 1365 crianças, sendo que a modalidade dança foi realizada em três escolas, contemplando 126 estudantes. Já em 2023, a dança estava presente em quatro escolas, contando com a participação de 148 estudantes.

4.1 ANÁLISE DA MODALIDADE FUTSAL

A Instituição Educacional "B", será representada no gráfico 1. As aulas da modalidade futsal, foram ministradas por um professor do sexo masculino.

Gráfico 1 - Instituição Educacional "B"



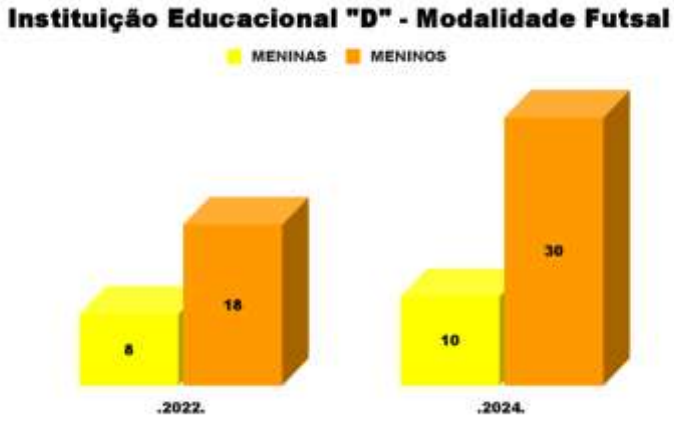
Fonte: Elaborado pelos autores, com base nas informações coletadas na Sedu (Sorocaba, 2024).

O gráfico 1 mostra um aumento de 6 estudantes na modalidade, passando de 24 praticantes, em 2022, para 30 participantes, em 2024. Ao analisar por gênero, vemos que em 2022, 6 dos 24 praticantes eram meninas. Em 2024, esse número caiu para 5 meninas, de um total de 30 participantes. Por outro lado, a participação de meninos aumentou de 18 para 25 no mesmo período.

Essa escola tem uma particularidade pois, para além da modalidade de futsal, também oferta a modalidade de dança.

Será representado no gráfico 2, a Instituição Educacional "D", onde as aulas foram ministradas por uma professora do sexo feminino.

Gráfico 2 - Instituição Educacional “D”



Fonte: Elaborado pelos autores, com base nas informações coletadas na Sedu (Sorocaba, 2024).

Pelo gráfico, observa-se que houve um substancial aumento dos praticantes, passando de 26, em 2022, para 40, em 2024. Em relação a participação separada por gênero, em 2024 os praticantes do gênero feminino totalizaram 8, enquanto os praticantes do gênero masculino representavam 18 praticantes. Em 2024, houve um aumento de 2 praticantes do gênero feminino, e 12 do gênero masculino.

A Instituição Educacional “E” está representada no gráfico 3, tendo o mesmo docente do sexo masculino ministrando as aulas do projeto pelo período do estudo.

Gráfico 3 - Instituição Educacional “E”

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nas informações coletadas na Sedu (Sorocaba, 2024).

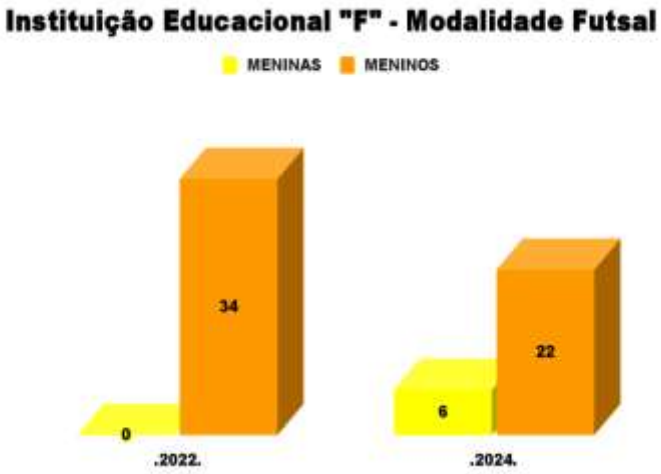
Diferente das outras instituições, a escola em foco manteve um equilíbrio dos praticantes nos dois anos com a quantidade de 62 praticantes da modalidade. Em

relação ao gênero, no ano de 2022 aconteceu um equilíbrio, sendo 31 dos praticantes do gênero feminino e 31 do gênero masculino, e em 2024 os praticantes do gênero feminino totalizaram 32 e 30 do gênero masculino.

Como hipótese, levanta-se a premissa de que a Instituição Educacional, com seus valores e expectativas, pode ter influenciado a manutenção desse equilíbrio, incentivando a participação de todos, destinando as vagas para meninos e meninas, de forma pré-determinada, condicionando o equilíbrio.

Representada no gráfico 4, a Instituição Educacional "F", tem as aulas ministradas por docente do sexo masculino.

Gráfico 4 - Instituição Educacional “F”

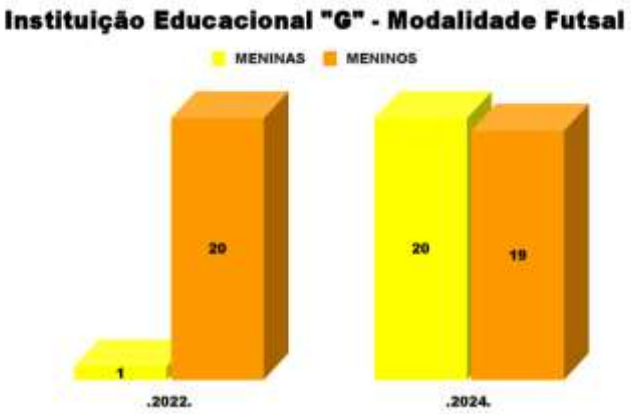


Fonte: Elaborado pelos autores, com base nas informações coletadas na Sedu (Sorocaba, 2024).

O gráfico demonstra um declínio dos praticantes entre 2022 e 2024, sendo 34 praticantes em 2022, passando a ser 28 praticantes em 2024. No entanto, ao analisarmos os dados por gênero, observamos que em 2022, todos os praticantes eram do gênero masculino, enquanto em 2024, 6 dos 28 praticantes eram do gênero feminino.

O gráfico 5 apresenta as informações da Instituição Educacional “G”, sendo as aulas ministradas pelo mesmo docente do sexo masculino.

Gráfico 5 - Instituição Educacional “G”

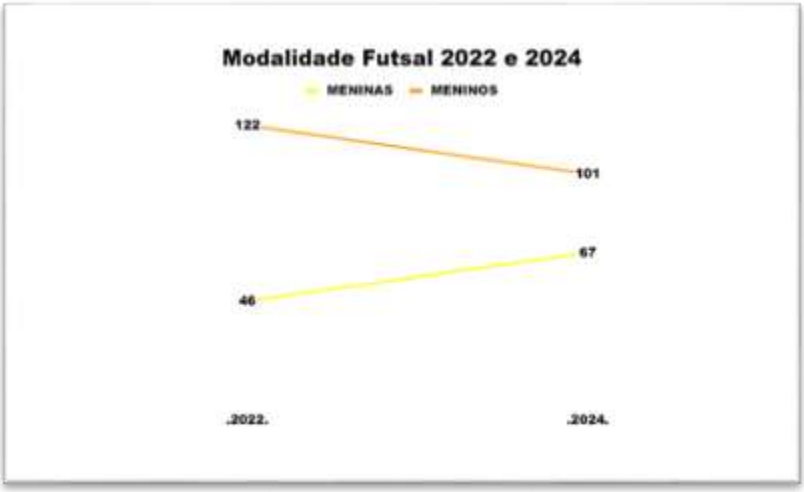


Fonte: Elaborado pelos autores, com base nas informações coletadas na Sedu (Sorocaba, 2024).

Houve um aumento nos praticantes, passando de 21, em 2022, para 39, em 2024. Com relação ao gênero, houve uma significativa diferença pois, em 2022, apenas 1 praticante era do gênero feminino, para 20 praticantes do gênero masculino; já em 2024, os praticantes do gênero feminino passaram a ser 20, para 19 praticantes do gênero masculino.

Para demonstrar de forma integrada os dados, compilamos o número total de participantes no gráfico 6 e apresentamos a análise de progressão dos participantes.

Gráfico 6 - Análise de Progressão (2022-2024) - Futsal



Fonte: Elaborado pelos autores, com base nas informações coletadas na Sedu (Sorocaba, 2024).

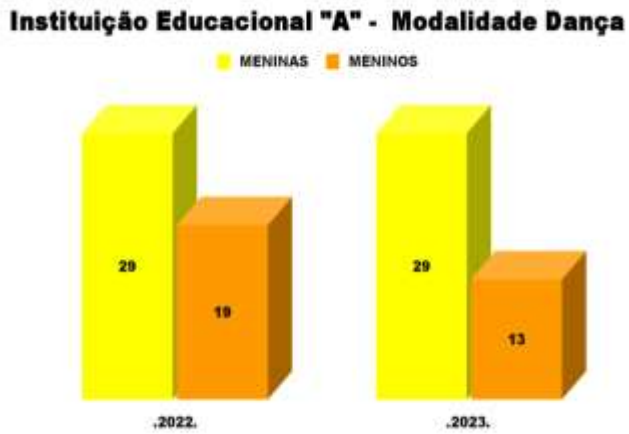
Com base nos dados supracitados, é possível identificar que, gradativamente, há uma diminuição da diferença de gêneros entre meninos e meninas na modalidade Futsal. Notadamente, o aumento da participação feminina no ano de 2024 nas Instituições Educacionais "F" e "G", contribuiu significativamente para esse resultado.

4.2 ANÁLISE: MODALIDADE DANÇA

Para análise deste estudo foram observados os dados das Instituições Educacionais "A", "B" e "C". Em comum se dá o fato das aulas do projeto serem ministradas por docente do sexo feminino em todas as instituições.

No gráfico 7, temos a representação da Instituição Educacional "A".

Gráfico 7 - Instituição Educacional “A”



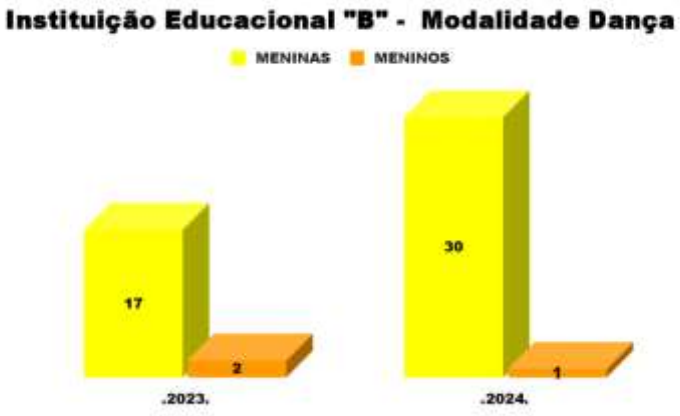
Fonte: Elaborado pelos autores, com base nas informações coletadas na Sedu (Sorocaba, 2024).

A análise dos dados de participação revela uma predominância de meninas em ambos os anos analisados.

No ano de 2022, 48 crianças participaram, sendo que 29 eram do gênero feminino, e 19 do gênero masculino. Já em 2023, houve uma diminuição dos praticantes, passando para 42 crianças, mantendo-se 29 meninas e 13 meninos.

No gráfico 8 será representado a Instituição Educacional “B”, que para além das aulas da prática corporal na modalidade dança, que será ponto focal de nossa análise, os estudantes tiveram a oportunidade de escolha com a modalidade do futsal, já que na instituição educacional atuam dois professores de educação física e ambos apresentaram projetos.

Gráfico 8 - Instituição Educacional “B”

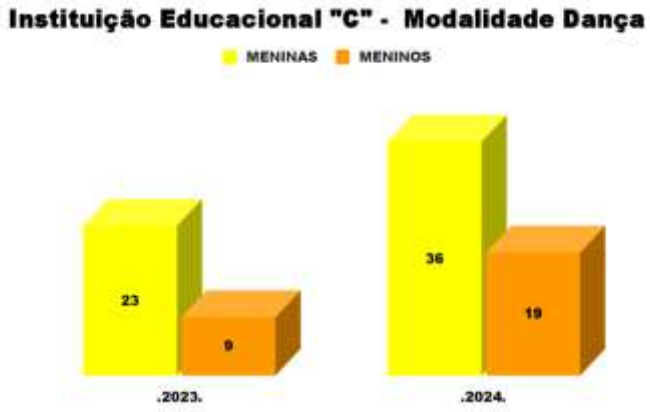


Fonte: Elaborado pelos autores, com base nas informações coletadas na Sedu (Sorocaba, 2024).

Em comparação entre os anos de 2023 e 2024, houve um aumento substancial no número de praticantes, passando de 19 para 31. A mudança mais notável, no entanto, foi na distribuição por gênero. Em 2023, a maioria dos praticantes era do gênero feminino, totalizando 17, enquanto os praticantes do gênero masculino representavam uma minoria, somente 2. Em 2024, essa disparidade se acentuou ainda mais, com 30 meninas e apenas 1 menino participando da atividade.

Será representado no gráfico 9 a Instituição Educacional “C”.

Gráfico 9 - Instituição Educacional “C”



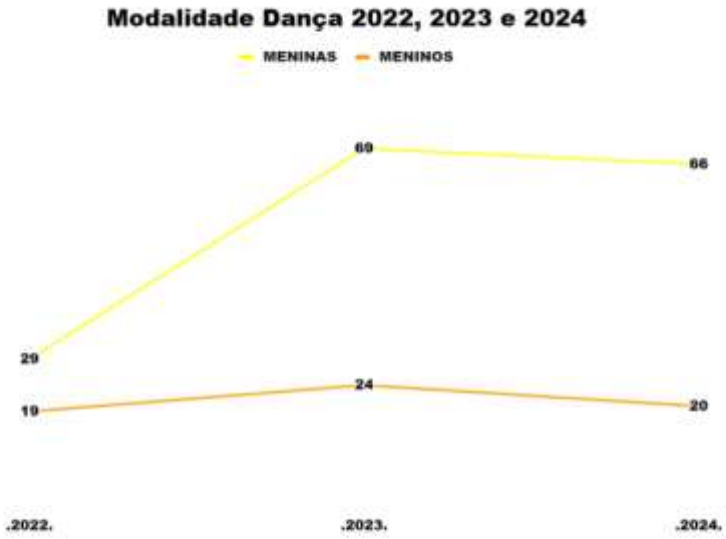
Fonte: Elaborado pelos autores, com base nas informações coletadas na Sedu (Sorocaba, 2024).

Em comparação entre os anos de 2023 e 2024, houve um aumento dos participantes do projeto, passando de 32 para 55. Em relação ao gênero feminino,

houve um aumento, passando de 23 para 36. O gênero masculino passou de 9 praticantes, em 2023, para 19, em 2024.

Como forma de desvelar de maneira mais ampla a variação da participação de meninos e meninas na modalidade de dança, compilamos os dados da progressão comparada no gráfico 10.

Gráfico 10 - Análise de Progressão (2022-2024)

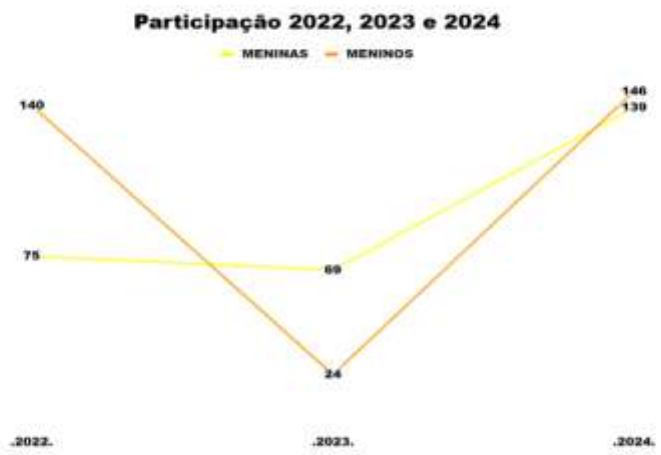


Fonte: Elaborado pelos autores, com base nas informações coletadas na Sedu (Sorocaba, 2024).

Conforme é possível observar, houve um aumento da diferença percentual da participação de meninos e meninas na atividade dança. Ao contrário do que se esperava encontrar, verificou-se que, especificamente nesta modalidade, o Projeto Eu Pratico Esporte Educacional Escolar ainda não logrou êxito na promoção da igualdade da participação numérica de meninos e meninas.

Por fim, julgamos pertinente observar a variação total da participação de meninos e meninas no Projeto, independentemente da modalidade praticada, como se pode observar no gráfico 11.

Gráfico 11 - Participação de estudantes no Projeto Eu Pratico Esporte Educacional Escolar



Fonte: Elaborado pelos autores, com base nas informações coletadas na Sedu (Sorocaba, 2024).

A análise dos dados de participação por gênero corrobora a hipótese de que estereótipos de gênero influenciam a escolha das atividades esportivas no ambiente escolar, como apresenta Bourdieu (2012, p. 17):

> A divisão entre os sexos parece estar "na ordem das coisas", como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas "sexuadas"), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação.

A análise dos dados, à luz da teoria de Bourdieu, revela a profunda relação entre o corpo e a sociedade. As diferenças na participação por gênero demonstram como o corpo é socialmente construído e como as práticas corporais expressam as relações de poder e as desigualdades sociais. A variação na participação ao longo do tempo indica que o *habitus* de gênero é dinâmico e se transforma em resposta às mudanças sociais, mas que as estruturas sociais mais amplas continuam a influenciar as escolhas individuais. Segundo Bourdieu (2012, p. 41):

> As divisões constitutivas da ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros

> se inscrevem, assim, progressivamente em duas classes de *habitus* diferentes, sob a forma de *hexis* corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino.

Os resultados desta pesquisa evidenciam a importância de considerar as dimensões sociais e culturais na análise das práticas corporais. Ao desnaturalizar as diferenças de gênero e compreender como o *habitus* é formado e transformado, é possível desenvolver intervenções mais eficazes para promover a igualdade de oportunidades e o bem-estar de todos os estudantes.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho buscou analisar e debater se, e em que medida, projetos de esporte educacional como o ofertado pela Secretaria de Educação do município de Sorocaba, denominado "Eu Pratico Esporte Educacional Escolar", podem contribuir para a superação de preconceitos e estereótipos de gênero relacionados às práticas da cultura corporal de movimento, mas especificamente o esporte.

O esporte educacional orientado por princípios como coeducação, cooperação e participação contribui para que meninos e meninas, crianças e jovens, desenvolvam a percepção de igualdade e justiça, além da competência de convivência harmoniosa por meio da prática esportiva.

Notadamente, há ainda muito o que se fazer em todo o território nacional no sentido de garantir a universalização de acesso ao corpo e ampla participação de meninos e meninas em quaisquer práticas que lhes aprouverem.

A prefeitura de Sorocaba, por meio de sua Secretaria de Educação e, mais especificamente, por meio do projeto de educação física escolar denominado "Eu Pratico Esporte Educacional", aponta alguns caminhos e possibilidades para o corpo cidadão no ambiente escolar.

Por óbvio que inúmeros desafios estão e por muito tempo continuarão presentes os diversos ambientes em que o esporte se encena. Não buscamos, neste

trabalho, sugerir de forma ingênua que o esporte educacional seja a panaceia para a superação de toda a desigualdade de gênero presente no ambiente escolar, mas acreditamos, veementemente, que possa ser um caminho frutífero na educação dos meninos e meninas.

REFERÊNCIAS

AUAD, D. Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. **Revista USP**, n. 56, p. 136-143, 2003. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i56p136-143. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33814. Acesso em: 5 set. 2024.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 1997.

BRASÍLIA. INDESP. **Memórias –** Conferências Brasileira de Esporte Educacional. Rio de Janeiro: INDESP/Editora Universidade Gama Filho, 1996.

FREIRE, J. B. **Pedagogia do futebol**. Campinas: Autores Associados, 1998.

DEZAN, F. F.; MACHADO, A. A. Esporte e questões relacionadas ao gênero. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 137, p. 1-7, 2009. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd137/esporte-e-questoes-relacionadas-ao-genero.htm. Acesso em: 24 ago. 2024.

GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional:** novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. **Esportes de invasão Basquetebol - Futebol - Futsal - Handebol - Ultimate Frisbee.** Maringá: Eduem, 2014.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico de educação física.** 3. ed. rev. e ampl. Ijuí (RS): Ed. Unijuí, 2014.

HENRIQUES, K.C.D.; DE OLIVEIRA, G.A.S. Relações de gênero na educação física escolar: a voz dos(das) docentes e discentes. *In*: SILVA, A. P.; MIRANDA, M. (eds.). Práticas pedagógicas em educação física escolar. Corpo consciente e questões de gênero no chão da escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 117–131.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAGANHATO, L. G.; PAIVA, R.; PINTO, R. A. B.; MEIRA, A. L. S.; DIOGO, P. C. G. Projeto "Eu Pratico Esporte Educacional Escolar": Análise Das Possibilidades De Ampliação Da Modalidade Dança Na Escola. *In*: GEBS - SEMINÁRIO DE GESTÃO DO ESPORTE DA BAIXADA SANTISTA, 4., 2024, Santos. **Anais** [...]. São Paulo LAGECOM – USP, 2024. p. 24-25. Disponível em: https://sites.google.com/usp.br/lagecom-eefeusp. Acesso em: 19 ago. 2024.

PAIVA, R.; ROSSETTO JR., A. J. (Des)educação física e a constituição de corpos inibidos *In*: CONGRESSO BIANUAL DA ASSOCIAÇÃO LATINA DE FILOSOFIA DO DESPORTO (ALFiD), 3. 2018, Sao Paulo. **Caderno Resumos** [...]. São Paulo: Escola de Educação Física e Esportes, 2018. v.1. p. 72 - 72.

REZENDE, J. R. **Tratado de direito esportivo.** São Paulo: All Print, 2016.

ROSSETO JUNIOR, A.; COSTA, C. M.; D'ANGELO, F.L. **Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional**: unidade didática como instrumento de ensino e aprendizagem. São Paulo: Phorte 2008.

SACRAMENTO, P. W. **Diversidade cultural e de gênero:** desafios da educação inclusiva. CAMPOS, Carlos Roberto Pires (org.). **Gênero e diversidade na escola:** práticas pedagógicas e reflexões necessárias. Vitória: Ifes, 2015.

INDISCIPLINA ESCOLAR: UMA ANÁLISE À LUZ DAS OBSERVAÇÕES DE FRANÇOIS DUBET

Ana Laura Pineda Pietrobon da Silva
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (Uniso). E-mail: ana.laura3@hotmail.com

Camila Bavia Diana
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (Uniso). E-mail: camilabavia@outlook.com

Marissol Quintiliano Santos
[1]Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (Uniso). E-mail: marissol_quintiliano@hotmail.com

Resumo: Este artigo aborda a indisciplina escolar à luz das observações de François Dubet. O estudo utilizou pesquisa bibliográfica e investigação junto a bancos de teses e dissertações e bibliotecas digitais, na tentativa de mapear as produções de Dubet. Ao lecionar na periferia francesa, o sociólogo enfrentou desafios comuns a todos os educadores, destacando a resistência dos alunos e a aplicação de medidas disciplinares. A pesquisa revelou uma carência de trabalhos específicos de Dubet sobre o tema da indisciplina escolar. No entanto, suas análises sobre a meritocracia e desigualdades sociais, refletidas na educação, ofereceram reflexões importantes que podem ser correlacionadas à situação de conflito tida por indisciplina.

Palavras-chave: François Dubet; indisciplina; desigualdade; intervenção escolar.

1 INTRODUÇÃO

A inspiração para a elaboração deste artigo surgiu no segundo semestre de 2023, durante o desenvolvimento da disciplina "Educação Escolar II", oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba - UNISO. Esse componente curricular abordou questões relacionadas à estruturação do processo de ensino e aprendizagem, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, incluindo o tema da indisciplina escolar.

A escolha do autor, François Dubet, se deu em razão da leitura do texto intitulado de "Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor", firmado em uma entrevista que retratava a experiência desse pesquisador, sob a ótica da indisciplina escolar, ao lecionar pelo período de um ano para adolescentes em uma escola da periferia francesa. A partir disso, surgiu o interesse em pesquisar mais sobre a bibliografia e as obras desse sociólogo, principalmente para explorar se haveriam outras produções que abordassem o tema da indisciplina.

Ademais, a indisciplina escolar é um assunto atemporal, pois está presente no dia a dia dos educadores de escolas das mais diversas localidades e países. Isto porque esse tema transcende as fronteiras do ambiente escolar, considerando ainda que, por muitas vezes, a situação tida como indisciplina inicia-se antes do conflito em si, por fatores até mesmo ideológicos e externos à sala de aula, com implicações que impactam não somente a relação aluno-professor, mas todos os agentes escolares, a família, e, principalmente, o desenvolvimento escolar do aluno ou do profissional envolvido na situação de conflito. Mudanças constantes da sociedade, diversidade cultural das famílias e, especialmente a questão da desigualdade social e das diferenças de capital cultural dos alunos, tão bem abordadas por François Dubet, são fatores que podem impactar nas situações de indisciplina escolar.

No que diz respeito à seleção dos estudos para a elaboração deste trabalho, a escolha foi direcionada para a consulta de obras sobre o tema da indisciplina escolar escritas por Dubet, incluindo livros e artigos. Além disso, foram consideradas teses e dissertações que abordassem diretamente o tema, tendo esse pesquisador como referencial.

Para a coleta de dados, foram adotados os seguintes métodos: análise bibliográfica e pesquisas junto ao Banco de Teses e Dissertações da Capes, da plataforma Scielo, da Biblioteca Digital Nacional Gallica da França e da Cairn info; portal francês que disponibiliza artigos acadêmicos nas áreas de humanidades e ciências sociais.

No intuito de se aprofundar sobre o tema e saber se a resolução dos conflitos transcende o ambiente escolar e administrativo, foi realizada ainda uma busca junto ao Banco de Jurisprudências do Tribunal de Justiça de São Paulo, na procura por casos práticos que tivessem sido judicializados, envolvendo o tema da indisciplina escolar e que pudessem ser correlacionados às lições de François Dubet.

François Dubet é sociólogo, francês e professor emérito da Universidade de Bordeaux da França; pesquisador de temas ligados à sociologia da educação e desigualdades sociais, também autor de diversos livros e artigos. O número de trabalhos publicados por esse pesquisador é incontável, explorando diversas temáticas, inclusive a educação. Suas pesquisas se concentram nas questões de igualdade de oportunidades, na educação, nas dinâmicas sociais que moldam o destino de jovens em contextos desfavorecidos. Seu trabalho tem contribuído para a tentativa de compreensão das interações entre indivíduos, instituições e estruturas sociais na França e em todo o mundo. Porém, as pesquisas realizadas comprovaram inexistir trabalhos que tratem especificamente sobre o tema da indisciplina escolar.

Inicialmente, para se explorar o Estado da Questão, foi realizado um primeiro levantamento na base de dados, teses e dissertações da CAPES, com as seguintes palavras-chave: “François Dubet e indisciplina escolar”. Foram localizadas duas dissertações e uma tese, sendo esta utilizada para o desenvolvimento das reflexões desse artigo.

Na pesquisa realizada junto à plataforma Scielo Brasil, com as mesmas palavras-chave, nenhum resultado foi localizado. Ao buscar somente por “François Dubet”, oito resultados foram encontrados, porém, nenhum desses trabalhos tratou diretamente sobre o tema da indisciplina escolar.

Em pesquisa à Cairn.info e à Biblioteca Digital Nacional Francesa Gallica, na busca pelo mesmo tema “François Dubet et indiscipline scolaire”, nenhum resultado foi localizado. No entanto, ao procurar apenas por “François Dubet”, foram localizados 1681 resultados, entre publicações, revistas, entrevistas, trechos de livros e artigos de diversas temáticas, inclusive na área da educação, mas nenhuma tratando diretamente

do tema da indisciplina escolar. Foram revisados também os livros publicados dos últimos vinte e cinco anos, para verificar se algum deles tratava especificamente sobre o tema.

Os resultados de todas essas pesquisas revelaram que, embora François Dubet seja um pesquisador renomado, com obras publicadas sobre questões sociais de grande relevância, como educação, movimentos sociais, áreas suburbanas, justiça e desigualdade, não foram identificados trabalhos específicos em sua bibliografia que tratassem exclusivamente da indisciplina escolar. Por esse motivo, optou-se pela escolha dos artigos e trabalhos mencionados nas referências, os quais correlacionam o tema para o desenvolvimento das reflexões.

2 DESENVOLVIMENTO

Antes de explorar o conceito de indisciplina e tratar sobre o tema no contexto escolar, vale refletir sobre a definição da origem da palavra, bem como o seu oposto, a disciplina. Em sua tese Zechi (2014, p. 28) definiu brevemente a ideia sobre como a disciplina pode ser entendida como "sinônimo de obediência e submissão às regras e seu oposto, a indisciplina, como qualquer comportamento inadequado, rebeldia ou discordância".

Considerando que a escola é, por natureza, um ambiente diversificado, e que as interações entre as pessoas inevitavelmente geram conflitos, muitos são os desafios diários a serem enfrentados nos cenários educacionais. Desse modo, é relevante a necessidade da melhor compreensão do termo "disciplina", conceito fundamental da educação, para que este sirva como base à superação dos obstáculos enfrentados pelos indivíduos participantes no processo de ensino e aprendizagem. Para Guimarães (1982, p. 33):

> [...] o conceito de disciplina pertence ao grupo daqueles conceitos básicos para a educação, capaz de desempenhar um papel diretivo na prática pedagógica. A análise conceptual de disciplina será, certamente, de grande valor para um entendimento mais amplo do processo ensino-aprendizagem, corrigindo, inclusive, certas distorções comuns no tratamento contemporâneo de tal processo.

Disciplina não é o mesmo que autoritarismo. Ela não existe sem obstáculos ou sem a resistência destes e, se existe, é, portanto, para que alguma ordem possa ser estabelecida no convívio em sociedade. Nas escolas, o mesmo se aplica:

> Sem o obstáculo, sem o difícil, a necessidade de disciplina não se manifesta, e toda possibilidade de compreensão é frustrada. Um ensino que não promove a disciplina abdicou de ser formador, renunciou à tarefa de preparar o aluno para as possibilidades maiores da vida intelectual; no fundo, satisfez-se da mediocridade do constante repetir." (Guimarães, 1982, p. 38).

De acordo com Dubet, principal referência à fundamentação e elaboração deste artigo, disciplina está também diretamente relacionada ao conceito de cidadania. Para ele (Dubet, 2011, p. 293):

> A formação da cidadania não é apenas uma questão de princípios e de valores, ela inscreve-se na própria forma de escolarização, na maneira de operar as aprendizagens, num sistema de disciplina, num conjunto de regras. Ela procede sobretudo de uma forma escolar.

Dubet acredita que o maior desafio à constituição da cidadania está no desenvolvimento de "um espaço de civilidade escolar, no qual os problemas de disciplina, de violência, de desvio precisam ser abordados em termos democráticos, em termos de direitos e de deveres" (Dubet, 2011, p. 293).

Diante da complexidade encontrada ao tentar definir e compreender o conceito de disciplina, se faz igualmente relevante a reflexão sobre o conceito oposto, da "ação desregrada, caótica, que só acidentalmente pode ser bem sucedida" (Guimarães, 1982, p. 34): a indisciplina.

O conceito de indisciplina escolar é amplo e não universal. O que pode ser considerado indisciplina para um docente, não necessariamente será considerado por outro. Contextos socioculturais distintos podem determinar a definição de indisciplina como um conjunto de valores, também diferentes.

Por vezes, a expectativa em relação ao comportamento dos estudantes se sobrepõe às expectativas acadêmicas. Conforme dados revelados em pesquisa de dissertação, mesmo possuindo boas notas e realizando as tarefas escolares, "alguns estudantes foram colocados em posição desprivilegiada e inferior por não apresentarem comportamento passivo e adequado às imposições da forma e cultura escolar" (Antônio, 2019, p. 08).

Cumpre esclarecer que o comportamento tido como impróprio ou indisciplinado pode decorrer não somente do aluno, mas também do professor ou de terceiro profissional envolvido na situação tida como conflituosa. Todavia, considerando que este artigo se limita às reflexões provenientes das observações de Dubet, durante o período em que ele lecionou como professor, será mantido para o desenvolvimento das considerações o foco da indisciplina na relação aluno-professor. Assim, a indisciplina poderia ser configurada quando o discente não atende às expectativas de comportamento estabelecidas pelo docente envolvido na situação, ou seja, pela figura que possui o poder de avaliar e julgar (Antônio, 2019, p. 46). Como exemplo, seria possível citar registros que evidenciassem alguma situação tida pelo professor como perturbadora, indisciplinada ou desrespeitosa, tais como: perguntas e comentários excessivos; discussões exacerbadas, ainda que tratando sobre o conteúdo acadêmico trabalhado; conversas ao celular; movimentação pela sala de aula; realização de outras atividades durante o período e que não guardem relação com a explicação ou atividade daquele momento em sala; comer ou mascar chicletes durante a aula; não realizar as tarefas; atrasos constantes; entre outras.

François Dubet, renomado sociólogo francês, nascido em 1946 e conhecido por suas contribuições significativas para o campo da sociologia da educação e da desigualdade social, é autor de várias obras influentes que exploram temas relacionados à educação, juventude, desigualdade e estratificação social. Em uma entrevista concedida em 1997 a Angelina Teixeira Peralva e Marilia Pontes Sposito, da Universidade de São Paulo, Dubet compartilha momentos e reflexões sobre quando optou por vivenciar o dia a dia de um professor em uma escola da periferia francesa, dentro do período de um ano, lecionando para adolescentes de 13 a 14 anos. Ele disse ter decidido ensinar naquele local e período por duas razões principais, a primeira sendo:

> Eu quis ensinar durante um ano por duas razões um pouco diferentes. A primeira é que nos meus encontros, coletivos ou individuais, com professores, eu tinha a impressão de que eles davam descrições exageradamente difíceis da relação pedagógica. Eles insistiam muito sobre as dificuldades da profissão, a impossibilidade de trabalhar, a queda de nível dos alunos, etc. E eu me perguntava se não era um tipo de encenação um pouco dramática do seu trabalho. (Dubet, 1997, p. 222).

A segunda razão, mencionada pelo sociólogo, foi que alguns professores demonstravam grande resistência aos tipos de análise que ele propunha. Segundo Dubet: "uma das professoras escreveu uma carta em que me criticava particularmente por não ter lecionado, de ser um 'intelectual', de ter uma imagem abstrata dos problemas" (Dubet, 1997, p. 222).

Durante as duas primeiras semanas, conforme comenta na entrevista, a "observação participante", se deu em tentativa de observar a si mesmo em sala de aula, porém, brevemente não se viu mais como um sociólogo, e sim envolvido em seu papel de professor. Foi bem acolhido pelo corpo docente e partilhou os desafios da profissão na França. Ele (Dubet, 1997, p. 223) conta que, no início do processo:

> A minha primeira surpresa, e que é fundamental, corresponde ao que os professores dizem nas suas entrevistas. Os alunos não estão "naturalmente" dispostos a fazer o papel de aluno. Dito de outra forma, para começar, a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação, não de hostilidade, mas de resistência ao professor. Isto significa que eles não escutam e nem trabalham espontâneamente, eles se aborrecem ou fazem outra coisa. Lá, na primeira aula, os alunos me testaram, eles queriam saber o que eu valia.

Diante desta afirmação, vale ressaltar que é possível identificar empiricamente a mesma dificuldade no cotidiano e nos diferentes espaços escolares do Brasil. Igualmente, observa-se o fato de ser preciso e cansativo ao professor ocupar integralmente os estudantes o tempo todo, seja dentro da sala de aula, ou no ambiente escolar definido para o desenvolvimento da atividade proposta. A dificuldade está em mantê-los organizados e atentos ao conteúdo obrigatório, parte do currículo escolar, além de conseguir aproveitar ao máximo o tempo de aula. Esses obstáculos inerentes a qualquer professor, podem implicar diretamente na tratativa dos casos de indisciplina escolar e justificam a importância da escolha do tema para este artigo.

O sociólogo também discute sobre a heterogeneidade das classes. Para ele, "estamos lidando com alunos extraordinariamente diferentes em termos de performances escolares" (Dubet, 1997, p. 225), e este deve ser outro aspecto a ser debatido, pois não há suficiente auxílio àqueles que precisam, nem estímulo ao que se denomina por "bons alunos". Os professores se veem obrigados a mudar constantemente, tendo que se adaptarem a diferentes tipos de metodologias, técnicas e gestão, e cumprir rapidamente com os conteúdos; os estudantes, indispostos a cumprir com o seu papel fundamental, não são contemplados como pessoas e se sentem sensíveis em relação a esse tipo de tratativa; e todos os envolvidos são massacrados por pressões internas e externas aplicadas nessa relação escolar desregulada.

Mesmo após ter compartilhado seus anseios e recebido sugestões dos colegas de trabalho, o experiente sociólogo e iniciante professor naquela escola, sentiu a necessidade de começar a agir de forma diferente em sala, aplicando regras e punições aos estudantes, na tentativa de que mudassem sua postura e obtivessem melhores resultados. Dubet denominou tal ação por "golpe de estado", conforme relato (Dubet, 1997, p. 224):

> Depois de dois meses, eu estava um pouco desesperado: eu não conseguia nunca dar a aula. E então um dia, fiz um "golpe de estado" na sala. Disse aos alunos: de hoje em diante não quero mais ouvir ninguém falar, não quero mais ouvir ninguém rir, não quero mais agitação. Aliás, não era bagunça, era agitação. Eu disse: vocês vão colocar as suas cadernetas de correspondência, a caderneta em que se colocam as punições, no canto da mesa, e o primeiro que falar, eu escrevo a seus pais, e ele terá duas horas de castigo. E durante uma semana foi o terror, eu puni. De fato, facilitou a minha vida e tenho a impressão de que esta "crise" deu aos alunos um sentimento de segurança, já que eles sabiam que havia regras, eles sabiam que nem tudo era permitido. Depois, as relações se tornaram bastante boas com os alunos e bastante afetuosas.

Assim como o pesquisador francês, de forma geral, educadores tentam criar uma rotina, fazer combinados e, por vezes, acabam aplicando "golpes de estado", tudo para conseguir com que os estudantes mantenham o mínimo de foco necessário às

aulas. Ao que parece, constitui luta diária fazer com que a atenção esteja voltada ao professor e, principalmente, ao conteúdo que precisa ser absorvido num espaço tão curto de tempo, algo que Dubet também questiona, já que a "quantidade" tem sido mais relevante que a "qualidade" no ensino das escolas.

A realidade do professor nos espaços escolares continua sendo árdua. O educador se sente facilmente desestimulado e, inclusive, frustrado, ao perceber que os estudantes, imersos em diferentes questões pessoais a serem trabalhadas, não se sentem pertences a escola, ao convívio social naquele espaço, bem como às regras ali existentes, estando cada vez menos dispostos a partilhar em grupo. Assim como Dubet tentou, qualquer professor poderia e pode aplicar um "golpe de estado", combinar regras para chamar a atenção dos alunos e tentar conquistá-los, porém, essa não demonstra ser a melhor forma de acolher uma turma, principalmente tratando-se da dificuldade, no coletivo, em cativar os indivíduos. Tal fato pode ser observado, por exemplo, na seguinte afirmação do autor:

> [...] O "golpe de estado" é um fracasso pedagógico e moral, mas permitiu fixar uma ordem bastante estúpida a partir da qual a gente pode tentar controlar uma relação pouco regulada. De fato, no colégio, é preciso trabalhar na transformação dos adolescentes em alunos quando eles não têm vontade de se tornar alunos. (Dubet, 1997, p. 225).

Os educadores tentam formar cidadãos agentes em sociedade e criar bases sólidas para a sustentação de seus estudantes até que essa formação ocorra, além de estimular e desafiar frequentemente sua participação efetiva no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, somente o próprio aluno poderá ou não aceitar fazer parte disso, ser protagonista e trabalhar na sua transformação rumo ao sucesso.

Durante a entrevista, Dubet aponta algumas causas, as quais julga mais preponderantes, para a origem da indisciplina. Argumenta que a indisciplina escolar não pode ser compreendida apenas como um problema individual, mas é um fenômeno complexo que está ligado a fatores sociais, institucionais e culturais mais amplos. Nesse sentido, a democratização apesar de ter contribuído para a melhoria da oferta e da qualidade da educação, destacou de maneira ainda mais evidente as

disparidades de acesso e oportunidades entre as classes e grupos sociais, criando a chamada "exclusão includente" (Antônio, 2019, p. 78).

A indisciplina escolar é um problema persistente que afeta o ambiente educacional. Ela se manifesta de diversas formas, como a recusa em seguir regras e a desobediência aos professores. Esse comportamento desafiador pode comprometer o processo de ensino e aprendizagem, a qualidade da educação e o bem-estar dos estudantes e dos profissionais da área educacional.

As relações interpessoais entre professores e alunos desempenham um papel crucial na construção de um ambiente educacional saudável e enriquecedor. Existe uma responsabilidade de fomentar relações interpessoais positivas, promovendo a confiança, o respeito mútuo e a compreensão. Quando os professores cultivam um ambiente inclusivo e encorajador, os alunos tendem a participar mais ativamente do processo de aprendizagem. Essa interação vai além das aulas, influenciando o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Para Leite (1991, p. 244), a relação professor-aluno é despersonalizada, pois o professor apenas encarna um papel social, em vez de construir uma dinâmica própria, única, em sala de aula. Para ele, a grande maioria dos alunos é ignorada pelos professores:

> [...] de um lado, aqueles que apresentam as qualidades mais admiradas pelo professor, de outro os que apresentam as qualidades mais rejeitadas. Também aqui estamos diante de um processo de interação, e as suas consequências se aproximam das apontadas para os casos de simpatia e antipatia. O aluno "aprovado pelo professor tende a acentuar as características que o fizeram admirado, e por isso se torna cada vez mais admirado; o aluno rejeitado tente a apresentar as qualidades opostas às exibidas pelo professor, pois é difícil alguém identificar-se com quem rejeita (Leite, 1991, p. 244)

Em instituições escolares brasileiras, a realidade é bastante similar à qual foi descrita por Dubet, quando trata da questão das relações interpessoais, principalmente entre professores e alunos (Dubet, 1997, p. 224-225):

> Cada vez que se entra na sala, é preciso reconstruir a relação: com este tipo de alunos, ela nunca se torna rotina. É cansativa. Cada vez, é preciso lembrar as regras do jogo; cada vez, é preciso reinteressá-los, cada vez, é preciso ameaçar, cada vez, é preciso recompensar [...]. A gente tem o sentimento de

> que os alunos não querem jogar o jogo e é muito difícil porque significa submeter à prova suas personalidades. Se eu falo de charme, de sedução, não é por narcisismo, é de fato o que a gente realmente experimenta. É uma experiência muito positiva quando funciona, a gente fica contente; quando não funciona, a gente se desespera. Eu vivi muito dificilmente este ano, aliás, no Natal queria parar.

Essa relação interpessoal repercute na elevação da autoestima, confiança e senso de pertencimento desses alunos, sendo, portanto, de suma importância para a promoção do êxito acadêmico e a preparação dos educandos na boa convivência social.

Algumas outras razões mencionadas por Dubet para justificar a indisciplina são a falta de motivação, o desinteresse pelo currículo escolar e o sentimento de exclusão social. Em sociedades consideradas democráticas, a aplicação do princípio meritocrático na educação é um fator bastante comum. Contudo, a meritocracia tida inicialmente como ideal de igualdade e oportunidade, em verdade, retrata o contrário, impondo limitações e desafios aos alunos. No texto "O que é uma escola justa", Dubet (2004) aponta que desigualdades persistentes entre alunos de diferentes origens sociais, tratamento desigual na escola, crueldade de culpar os alunos pelo fracasso, problemas pedagógicos e questionamentos sobre o conceito de mérito, colocam em xeque a eficácia do modelo meritocrático. Portanto, o texto argumenta que a igualdade de oportunidades meritocráticas enfrenta dificuldades substanciais em alcançar a justiça educacional, o que também pode ser um fator gerador de indisciplina escolar.

Segundo Dubet (2004, p. 543):

> O modelo de igualdade de oportunidades implica sérios problemas pedagógicos. O princípio meritocrático pressupõe que todos os alunos estejam envolvidos na mesma competição e sejam submetidos às mesmas provas. Ora, as diferenças se aprofundam rapidamente, e alguns alunos parecem incapazes de continuar competindo. Na competição com os outros, eles perdem, se desesperam e desanimam seus professores. Deixados de lado, são marginalizados em currículos diferenciados e ficam cada vez mais enfraquecidos. No final das contas, o sistema meritocrático cria enormes desigualdades entre os alunos bons e os menos bons.

Dubet também alega que, para os alunos, as regras do jogo nunca estão completamente claras e que isso é um fator que dificulta o entendimento da meritocracia, pois:

> Nunca se lhes dá realmente os meios de compreender o que lhes acontece. Só se diz para eles: se você trabalhar mais, terá melhores resultados. Mas eles sabem que isto nem sempre é verdadeiro; há, então, um tipo de ficção no julgamento escolar que faz com que nunca se permita aos alunos suas própria explicações ou que tomem realmente em mãos as suas próprias dificuldades. É o preço de um sistema que é ao mesmo tempo democrático, quer dizer, um sistema em que todo mundo é igual e meritocrático, isto é, que ordena os valores. (Dubet, 1997, p. 226).

Os efeitos da indisciplina escolar são prejudiciais tanto para os estudantes indisciplinados, quanto para o ambiente escolar como um todo. Os estudantes indisciplinados podem enfrentar consequências acadêmicas, como baixo desempenho, repetência e evasão escolar. Além disso, a indisciplina pode afetar negativamente o bem-estar emocional dos estudantes e contribuir para um clima escolar tenso e disruptivo, dificultando o ensino eficaz para todos.

Para lidar com a indisciplina escolar, é essencial adotar estratégias de prevenção e intervenção. A prevenção envolve a criação de um ambiente escolar seguro e inclusivo, com regras claras e consistentes, além de promover a empatia, a comunicação eficaz e a resolução pacífica de conflitos. A intervenção pode incluir o apoio psicológico e social aos estudantes com comportamento desafiador, bem como a colaboração entre a escola, a família e a comunidade para abordar as causas subjacentes da indisciplina.

A indisciplina escolar é um desafio complexo que exige uma abordagem multifacetada. Compreender suas causas, efeitos e a implementação de estratégias de prevenção e intervenção adequadas é fundamental para promover um ambiente educacional saudável e produtivo. Educadores, pais, e a comunidade em geral devem colaborar para criar escolas onde os estudantes se sintam motivados, respeitados e apoiados, para que possam alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal, enquanto desenvolvem habilidades sociais e emocionais essenciais para a vida.

Para Dubet, o conceito de “escola perfeita” é utópico, no entanto, essa

dificuldade na dinâmica viva do dia a dia da escola, marcada por conflitos e obstáculos, pode ser encarada como uma oportunidade de desenvolver uma instituição mais equitativa e participativa (Antônio, 2019, p. 09). Além disso, resta inegável que a escola é um lugar de conflitos. O modo como será tratado o fato tido como "indisciplina", bem como suas consequências, é que irão fazer a diferença. Muito embora a teoria exija grande esforço para a concretização prática, essas questões deveriam ser trabalhadas para a formação de uma cultura de respeito, ou seja, significativa, não somente para o tido como "indisciplinado", mas para todos os envolvidos. Deveria representar uma reflexão e não apenas em punição, tal como a suspensão às aulas, rotineiramente ainda aplicadas em muitas escolas.

3 DOS RESULTADOS DAS PESQUISAS REALIZADAS JUNTO AO BANCO DE JURISPRUDÊNCIAS DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE SÃO PAULO

A busca junto ao Banco de Jurisprudências do Tribunal de Justiça de São Paulo, com as palavras-chave "indisciplina escolar" retornou cinquenta e três resultados em formato de acórdãos, quatro deles envolvendo o tema indisciplina escolar. Os demais se relacionavam à avaliação social de pedidos de indeferimento em concursos públicos.

O primeiro processo (nº. 0091894-77.2011.8.26.0000) refere-se a uma ação iniciada pelo Conselho Tutelar, que acompanhou uma situação de indisciplina escolar envolvendo um aluno. Nessa ação, o Conselho Tutelar destacava a falta de presença dos pais da criança nas atividades escolares. Na primeira instância, os pais foram condenados por não cumprir os deveres decorrentes do poder familiar. No entanto, a decisão foi revertida pelo Tribunal, que concluiu pela inexistência de conduta omissiva por parte dos genitores.

O segundo processo (nº. 2158106-26.2023.8.26.0000) trata de um caso envolvendo um aluno com deficiência, que estava afastado das atividades escolares por mais de um mês devido a uma penalidade decorrente de indisciplina. A escola argumentava que existiam evidências de que o aluno poderia representar um perigo à segurança dos demais estudantes. No entanto, o Tribunal considerou a medida

adotada pela escola como desproporcional, decidindo pelo retorno do aluno às atividades escolares.

O terceiro processo (nº.994.07.116719-1) analisou o caso de um aluno que sofreu sucessivas sanções disciplinares, que culminaram na sua expulsão. A família ingressou com ação requerendo danos em face da instituição de ensino, sob a alegação de que o estudante adolescente foi perseguido pelos funcionários da escola e teve sua reputação maculada ao ser injustamente punido. Ressalte-se que o caso traz as informações que o aluno já havia sido punido por indisciplina em outras escolas. A ação foi julgada improcedente com a absolvição da instituição de ensino.

Por último, o quarto processo (nº. 070.682-5/7-00) aborda a situação de um estudante que, insatisfeito com a imposição de uma suspensão de trinta dias, iniciou uma ação contra a instituição de ensino. O aluno foi responsável por um trote universitário conduzido de maneira inadequada. O Tribunal concluiu que a medida administrativa adotada pela universidade foi legítima, pois representou uma resposta proporcional à conduta antiética e em desacordo com as normas da instituição de ensino.

Pela análise dos casos mencionados, é possível mensurar a diversidade de situações que podem impactar nas questões de indisciplina escolar, todavia, o baixo número de resultados localizados sobre o tema, evidencia que os casos normalmente são resolvidos no âmbito administrativo escolar, sem a necessidade de interferência do poder judiciário.

4 CONCLUSÃO

A François Dubet, renomado sociólogo francês e profícuo autor no campo das desigualdades sociais e sociologia da educação, oferece análises sobre as mutações constantes nas diversas culturas, classes e contextos da sociedade contemporânea. Seus ensinamentos destacam que a desigualdade social pode ser um fator determinante nos impactos e conflitos presentes em situações cotidianas, especialmente nos ambientes escolares, onde casos de indisciplina surgem.

No artigo "Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor," Dubet compartilha sua experiência em uma escola periférica na França, um cenário comum a muitos professores ao redor do mundo. Ele discute os desafios de ser educador e busca ser um profissional impactante, capaz de influenciar positivamente a vida dos estudantes, deixando ensinamentos duradouros e criando memórias. Contudo, ele enfrenta dificuldades ao tentar superar barreiras impostas pelo corpo docente, discente, responsáveis, e pela própria estrutura escolar, incluindo gestão, metodologia e sistema em geral.

Ao explorar a temática da indisciplina escolar sob a ótica das observações de François Dubet, verifica-se que esse desafio persiste como uma questão atemporal enfrentada por professores em diversas localidades. A pesquisa revelou a ausência de trabalhos específicos do sociólogo sobre indisciplina escolar, destacando uma lacuna nesse campo, apesar de sua vasta produção.

Dubet, ao lecionar em uma escola periférica francesa, vivenciou diariamente as complexidades do ambiente escolar. A resistência inicial dos estudantes à condição de "aluno", a constante necessidade do professor de reconstruir relações em sala de aula e a aplicação de medidas punitivas foram desafios recorrentes.

Contudo, a análise de Dubet vai além das causas individuais da indisciplina, explorando fatores sociais, institucionais e culturais, que interferem nas relações sociais. Ele critica a meritocracia na educação, identificando desigualdades no sistema de ensino.

A complexidade da indisciplina escolar exige uma abordagem multifacetada, envolvendo colaboração entre educadores, famílias e comunidades. Estratégias preventivas, como a criação de ambientes seguros, regras claras, orientações prévias e suporte psicológico e social, são essenciais para enfrentar esse desafio.

Este artigo não apenas analisa as contribuições de François Dubet sobre a indisciplina escolar, mas também reflete sobre a necessidade de transformar conflitos em oportunidades para criar ambientes educacionais mais saudáveis e produtivos.

A dinâmica da sala de aula, marcada por negociações constantes por parte dos professores, evidencia a dificuldade em lidar com desafios e a necessidade de um ambiente escolar mais equitativo. Estratégias de prevenção e intervenção, incluindo a criação de ambientes inclusivos, regras claras, acordos e o estímulo à comunicação e resolução de conflitos, são imprescindíveis.

Superar o desafio da indisciplina escolar requer o engajamento de educadores, pais e comunidade escolar. Promover um ambiente educacional saudável, onde todos se sintam ouvidos, motivados, respeitados e apoiados, é crucial para o desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Embora Dubet reconheça a utopia da "escola perfeita", suas reflexões incentivam a considerar os conflitos como oportunidades de aprimoramento e transformação da instituição educacional. A busca por uma cultura de respeito, baseada na reflexão e não apenas na punição, emerge como uma forma construtiva de abordar a indisciplina escolar.

REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, Patricia de Oliveira. **Um estudo sobre mediações de conflitos, relações de poder e justiça na escola"**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: **(https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/).**

CAIRN.INFO. **Revues et ouvrages em sciences humaines et sociales.** 2023. Disponível em: https://www.cairn.info/publications-de-Dubet-Fran%C3%A7ois—2528.htm?ora.z_ref=cairnSearchAutocomplete. Acesso em: 11 de nov. 2023.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.16, n. 47, p. 222-231, maio/ago. 2011. Disponível em: Mutações_cruzadas_-_a_cidadania_e_a_escola[1].pdf

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. [Entrevista concedida a] Angelina Teixeira Peralva e Marilia Pontes Sposito**. Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5-6, p. 222-231, maio/dez. 1997. Disponível em: https://profuniso-

my.sharepoint.com/:b:/g/personal/edison_oliveira_prof_uniso_brEb3ZMCg4mn1KodtmveujYnABLtT9HXIxfdit-EUOSWgf9A?e=91fgMt

DUBET, François. O que é uma escola justa?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539–555, 2004. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4635. Acesso em: 11 nov. 2023.

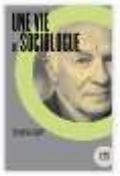
GUIMARÃES, Carlos Eduardo. A disciplina no processo ensino-aprendizagem. **Didática,** São Paulo, n. 18, p. 33-39, 1982. Disponível em: https://profuniso-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/edison_oliveira_prof_uniso_br/EapM1x3QFJdBsdBxEZq0f6oBmpZsbM3bUO_z9P2CeD4sHA?e=I8UNOg. Acesso em: 11 nov. 2023.

LEITE, Dante M. Educação e relações interpessoais. *In*: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985. p. 234-247. Disponível em: https://profuniso-my.sharepoint.com/:u:/g/personal/edison_oliveira_prof_uniso_br/EdKDYLGepkBJkRBEKN3WiDAB9k9_ems1za3IDjqlcgAhfA?e=k6HCWS. Acesso em: 11 nov. 2023.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE SÃO PAULO**. Acórdãos do Processo nº. 0091894**-77.2011.8.26.0000, 2158106-26.2023.8.26.0000, 994.07.116719-1, 070.682-5/7-00. São Paulo, 2023. Disponível em: https://esaj.tjsp.jus.br/cjsg/consultaCompleta.do?f=1 Acesso em: 26 de nov. 2023.

ZECHI, Juliana Aparecida Matias. **Educação em valores:** solução para a violência e indisciplina na escola? Presidente Prudente: [s.n.], 2014.

APÊNDICE A

Livros de François Dubet[37]		
Ano e Editora	**Título**	**Assunto**
2020 Editora Seuil	*L'ecole peut-elle sauver la democratie?* A escola pode salvar a democracia? Co-autoria: Marie Duru Dellate	Discute as implicações da massificação dos sistemas escolares desde a década de 1960, examinando como essa mudança se relaciona com as desigualdades educacionais.
2019 Editora: Le bord de l'eau 	*Une vie de sociologue.* A vida de um sociólogo.	Retrata a trajetória de François Dubet e seus principais temas de pesquisa, tais como a desigualdade social, educação, juventude, democracia, entre outros.
2019 Editora: *Seuil*	*Le temps des passions tristes.* O tempo das paixões tristes.	Analisa-se como as desigualdades têm tido dimensão mais individualizada e como se percebe atualmente a problemática da injustiça social. Além disso, pondera-se sobre como, em certos casos, as políticas públicas podem reforçar as desigualdades.
2018 Editora: *Le bord de l'eau*	*Trois jeunesses. La révolte, la galère, l'émeute.* Três jovens. A galera, a revolta e o motim.	Explora as gerações de jovens de 1968, 1993 e 2018, buscando identificar o significado da juventude para cada uma delas.
2007 Editora: *La Decouvert*	*L'experiénce sociologique.* O experimento sociológico.	Examina que a sociologia não se limita às questões teóricas, mas está interligada aos desafios sociais, com desenvolvimento da disciplina a partir da ocorrência de conflitos e vivências sociais. Analisa a função do sociólogo e as mudanças ocorridas na sociedade.
2016 Editora: *La Decouvert*	*Léguer, hériter.* Legado, herança.	Apresenta uma abordagem multidisciolinar para inevstigar a evolução e a prática da transmissão de bens e heranças no decorrer do tempo. Examina aspectos técnicos e simbólicos da herança e das decisões a ela relacionadas, bem como sua relevância na sociedade humana.

[37] Referências retiradas da Biblioteca Digital Nacional da França (Gallica) e da Librarie Eyrolles.

2016 Editora: *Seuil*		*Ce qui nous unit. Discriminations, égalité, reconnaissance* O que nos unes. Discriminação, igualdade e reconhecimento	Aborda temas como a discriminação, o princípio da igualdade e o valor das identidades.
2016 Editora: PUF		*Réformer le collège* Reformar a faculdade Coautoria: Pierre Merle	Traz a questão da reforma educacional na França, refletindo sobre o propósito e a natureza do sistema escolar.
2016 Editora: *Seuil*		*Sociologie de l'experénce* Sociologia da experiência	Argumenta que a concepção clássica de sociedade como uma ordem de leis estaria ultrapassada, discutindo a mudança no conceito de sociologia.
2014 Editora: *Seuil*		*La préference pour l'inégalité. Compreendre la crise des solidarités* A preferência pela desigualdade. Compreendendo a crise da solidariedade.	Explica o aumento das desigualdades advindas de uma crise de solidariedade.
2014 Editora: *La Decouvert*		*Inégalités et justice sociale* Desigualdades e justiça social	Defende que nem todas as desigualdades são "iguais" e que, além de identificá-las, devemos saber o que fazer com elas e como essas desigualdades afetam os indivíduos. Aborda o paradoxo entre o aumento de consciência sobre as desigualdades e as formas de efetiva organização coletiva.
2011 Editora: Armand Colin		*Dite-nous François Dubet, à quoi sert vraiment un sociologue?* Diga-nos François Dubet: para que serve realmente um sociólogo?	Neste trabalho, François Dubet tenta explicar o papel do sociólogo sob o prisma de sua experiência.
2010 Editora: *Seuil*		*Les sociétés et leur école. Emprise du diplome et cohésion sociale.* Sociedades e sua escola. Influência do diploma e coesão social Coautoria: Marie Duru-Bellat e Antoine Verétout	Aborda que a criação de escolas normalmente é tida como modo de melhorar a sociedade, porém, reflete sobre as qualificações educativas e a influência dos diplomas nas posições sociais, apresentando dados de pesquisas em diversos países.

2010 Editora: *Seuil*		*Les place et les chances. Repenser la justice sociale.* Lugares e Chances. Repensando a justiça social	Tenta demonstrar como se promover a justiça social. Aborda temas sobre competição meritocrática, igualdade de lugares e igualdade de oportunidades.
2009 Editora: PUF		*La carte scolaire et le territoire urbain* O mapa escolar e o território Urbano Coautoria: Genieve Zoia e Laurent Viser	Os autores refletem sobre qual seria a melhor forma de garantir a diversidade social dos alunos nas escolas, explorando o tema da justiça educativa.
2009 Editora: *Seuil*		*Le travail des sociétés.* O trabalho das empresas.	Trata a questão da hegemonia e examina o papel das corporações, bem como a forma como os movimentos sociais se estruturam e de como as pessoas se unem para realizar o que a sociedade já não executa em seu benefício.
2008 Editora: *Editions de l'Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociale*		*Faits D'École* Fatos Escolares	Ao observar o ambiente escolar, François Dubet tenta desvendar os conflitos nele presentes, examinando as manifestações de resistência e procurando entender as ocorrências de violência.
2006 Editora: *Seuil*		*Injustices. L'expérience des inégalités au travail* Injustiças. A experiência da desigualdade no trabalho	Analisa as desigualdades percebidas como injustiças no mundo do trabalho.

A FORMAÇÃO SUPERIOR DE ENFERMAGEM SOB OLHAR HISTÓRICO E POLÍTICO NO BRASIL

Débora Cabral Nunes Polaz
Doutoranda em Educação (Uniso), debora.polaz@prof.uniso.br

André Pires
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-Uniso).
andre.pires@prof.uniso.br.

Resumo: A temática da pesquisa foi formação superior de Enfermagem sob o olhar histórico e político no Brasil. Os objetivos foram identificar e descrever as evidências históricas e políticas no processo de expansão da educação superior em enfermagem brasileira. A fundamentação teórica se fez com as autoras Waleska Paixão e Taka Oguisso, para tratar dos aspectos históricos no ensino superior de enfermagem. Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica realizada nos mecanismos de busca BVS, SciELO e capítulos de livro pertinentes ao tema.

Palavras-chave: enfermagem; educação superior; educação em enfermagem; história da enfermagem.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como tema a formação superior de Enfermagem sob o olhar histórico e político no Brasil. Sendo resultante também das leituras e reflexões realizadas em aula durante a disciplina obrigatória Seminários Avançados em Política, Gestão e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE- Uniso).

Sendo a enfermagem uma profissão, vale destacar que nem sempre fora considerada como tal, desenvolvida através dos séculos, em estreita relação com a história da civilização, se faz necessário essa reflexão histórica para compreensão da evolução da mesma.

Diversas foram as influências sofridas pela Enfermagem, seja por aspectos políticos, religiosos, culturais como por outras profissões como a Medicina, a necessidade de cuidado dos enfermos e criação de hospitais ao longo da história. Ter ciência do saber construído pelos nossos antecessores e saber os desafios enfrentados

durante o processo de evolução da nossa profissão, nos faz refletir e respeitar o passado, confiar no presente e desafiar o futuro.

Diante desse contexto, surge como questão norteadora: Quais os impactos da história e da política no desenvolvimento da formação superior do enfermeiro?

Percorreu a organização da educação brasileira de maneira geral, desde a educação básica até a superior, resgatando momentos históricos e políticos nesse processo. Chegando ao desenvolvimento histórico da profissão do enfermeiro bem como sua formação durante todos esses anos.

Assim, a pesquisa teve como objetivos identificar e descrever as evidências históricas e políticas no processo de expansão da educação superior em enfermagem brasileira.

2 MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada nos mecanismos de busca BVS, SciELO e capítulos de livro pertinentes ao tema. A busca pelas evidências aconteceu entre os meses de agosto à novembro de 2024, foram utilizados os seguintes descritores: Enfermagem; Educação em Enfermagem e História da Enfermagem, resultando em 136 produções, artigos com textos completos, publicados nos últimos dez anos e em português. Após a leitura dos títulos e resumos, foram excluídos 132 artigos que não se relacionavam com o tema na perspectiva da concepção histórica da formação superior em enfermagem no Brasil, resultando em quatro artigos, além de usar também, textos e capítulos de livros disponibilizados na disciplina de Seminários Avançados em Política, Gestão e História da Educação e demais capítulos e textos necessários para respaldo teórico na perspectiva histórica na formação do profissional enfermeiro.

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 Organização da Educação Brasileira

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil,1996), têm-se consolidados dois marcos legais importantes para a organização da educação brasileira. Se tratando da educação básica, como o primeiro nível da educação escolar no Brasil, composta por três etapas orgânicas e articuladas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Moreira, 2016).

A redemocratização do país, fora assim definida a época após a Constituição Federal de 1988 (Brasil,1988), esta por sua vez, assegura princípios legais para avanços no país em direção a questões relevantes para a qualidade social da educação em uma sociedade democrática, a saber: direito à educação, responsabilidades por ente federativo, obrigatoriedade, gratuidade, conteúdos mínimos, planejamento e financiamento educacional (Moreira, 2016).

A LDB/1996- reafirmou os princípios, ampliou as finalidades da educação escolar determinados pela CF/1988 e especificou aspectos feitos a cada nível e modalidade de ensino. Assim, a educação escolar no Brasil é estruturada em dois grandes níveis: educação básica e educação superior (Moreira, 2016).

Quadro1 - Estrutura da educação básica

Idade	Etapas		Modalidades
15-17	Ensino Médio	1° ao 3° ano	Educação à Distância
11-14	Ensino Fundamental	6º ao 9º ano (2º ciclo)	Educação Profissional e Tecnológica
6-10		1º ao 5º ano (1º ciclo)	Educação de Jovens e Adultos
4-5	Educação Infantil	Pré- escola	Educação Especial
0-3		Creche	Educação Escolar Quilombola
			Educação Escolar Indígena
			Educação do Campo

Fonte: (Moreira, 2016)

O término da educação básica é essencial para consolidar a formação de conhecimentos e habilidades que permitam aos jovens o exercício ciente da cidadania, o prosseguimento de estudos posteriores e/ou ingresso no mercado de trabalho. Uma educação básica, sólida e com qualidade social é direito de todos, dos quatro aos 17 anos (Moreira, 2016).

A educação superior é um direito e um bem público, que tem por missão formar cidadãos competentes, em termos profissionais e científicos. Em relação as referências históricas sobre a evolução da educação superior brasileira, os espanhóis criaram as primeiras universidades de suas colônias ainda no século XVI, o Brasil fez isso apenas na primeira metade do século XX. (Sousa, 2016).

De acordo com Cunha (2000) o primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pelos jesuítas na Bahia em 1550, com cursos vinculados às áreas de Teologia e Filosofia, destinados a grupos com maior poder aquisitivo e político na colônia.

Os primeiros cursos superiores foram instalados no país somente no início do século XIX, visando atender aos interesses mais imediatos de grupos que vieram transferidos com a realeza de Portugal, em 1808. Em 1820, criaram-se as primeiras Escolas Régis Superiores: a de Direito em Olinda, Pernambuco; a de Medicina em Salvador, Bahia; e a de Engenharia, no Rio de Janeiro (Masetto, 2003).

Em 1920, foi instalada a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - sendo a primeira universidade a se consolidar no Brasil. Ela reunia as faculdades de Medicina, Engenharia e Direito que já existiam, não apresentando até então outra alternativa para educação superior (Masetto, 2003).

O agitado cenário político, econômico e social da década de 1960 no país, contribuiu decisivamente para o aparecimento de outros fatos no ensino superior na época. Como por exemplo, a Reforma Universitária de 1968, institucionalizada pela Lei n°5540/68 (Brasil, 1968). Essa reforma revelava uma concepção de educação como elemento que impulsionaria o desenvolvimento da nação (Masetto, 2003). A referida lei, alterou o dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases, no que se refere a duração e

currículo mínimo, e estabeleceu que o "Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores".

Quanto ao setor privado, sua origem se dá ainda na última da década do século XIX, a partir da descentralização do nível ensino médio. Porém o que se verificou nas décadas subsequentes a Reforma Universitária foi uma constante e veloz expansão do ensino superior privado, pouco compatível com a reforma em questão (Masetto, 2003).

A expansão de vagas no setor privado e a mercantilização do sistema foram alguns dos traços mais marcantes da educação superior brasileira, principalmente a partir de 1990, no início do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Mais evidente ainda no seu segundo mandato (1999-2002), o que decorreu, em parte, devido a aprovação do texto da LDB 9.394/96, visto que ela recomendava a diversificação de IES e cursos (Masetto, 2003).

Em suma seguem as políticas adotadas nos dois mandatos do governo FHC que ocasionaram algumas consequências impactantes para a educação superior como desvalor das universidades públicas, devido aos cortes e verbas; ausência de concursos públicos para professores e técnico- administrativos; excessiva expansão da educação privada com verba pública (Masetto, 2003).

Nos dois mandatos do próximo governo presidencial, de Luís Inácio da Silva (2003-2003 e 2007-2010), foi adotado como política um conjunto de ações que visavam o atendimento à demanda social da educação superior no país.

Dentre as ações desenvolvidas ao longo dos mandatos do então Presidente na época estão: a criação de um Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (SINAES) em 2004, ampliação do aumento da oferta de vagas por meio de dois programas- Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), visando aumentar o número de vagas na educação superior pública e o Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído pela Lei nº11.096 de 13 de janeiro de 2005, que expandiu a oferta de vagas na esfera privada por meio de bolsas de estudo subsidiadas pelo governo, de modo total ou parcial; diversificação de mecanismos de seleção e acesso à educação superior com a reformulação do Exame Nacional do

Ensino Médio (Enem) em 2009; a implantação do Sistema de Seleção Unificado (Sisu), permitindo maiores possibilidades de os alunos garantirem acesso as universidades públicas em todo o Brasil e reserva de vagas com base em cotas raciais, com o propósito de garantir o acesso à educação superior por grupos (Sousa, 2016).

Ações como a oferta de vagas na educação superior pela modalidade a distância, instituindo a universidade Aberta do Brasil (UAB), onde universidades federais oferecem cursos de graduação em uma grande quantidade de polos, possibilitando a descentralização geográfica da oferta da educação superior e inovação/ampliação da educação profissional tecnológica: criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet) e revitalização dos Centros de Educação Profissional e Tecnológica (Cefet), contribuindo para um aumento considerável do número de IES, que ofertam cursos na modalidade tecnólogo, além de pós graduação *latu sensu*. (Sousa, 2016) Vale ressaltar que tal situação inexiste após o REUNI.

No governo subsequente, da presidente Dilma Vana Rousseff (2011-2014), segue a manutenção das diretrizes gerais da política de educação superior iniciada pelo seu antecessor, tanto em relação ao setor público quanto ao privado. Dando a continuidade até os dias atuais da política de expansão das universidades federais. Institui o Programa Ciências sem Fronteiras, que visa estimular a mobilidade dos estudantes, professores e pesquisadores, mediante concessão de bolsas para áreas consideradas prioritárias/ estratégicas em universidades estrangeiras (Ferreira, 2012).

Além das políticas afirmativas que contribuíram para aumentar a abrangência e diversificação do público com acesso à educação superior, como cota para negros, indígenas e egressos das escolas públicas (Ferreira, 2012).

Por fim, nos últimos 30 anos, o sistema brasileiro de educação superior tem sofrido expressivas mudanças em sua composição. Há uma necessidade de definição de políticas educacionais para entender esse sistema extremamente complexo e heterogêneo. Existindo, ainda, grandes desafios a serem enfrentados como a democratização do seu acesso, o financiamento e a avaliação de sua qualidade. Nesse

cenário, destaca-se a urgência de políticas que garantam a democratização do acesso, de maneira a ser alcançado o estabelecido na meta 12 do Plano Nacional de Educação/ PNE 2014-2024, prorrogada até final de 2025, devido também à Pandemia do Covid em 2020 (Sousa, 2016).

A educação a distância (EaD), também chamada de ensino a distância e e-learning (Moore & Kearsley, 2008), é uma modalidade de ensino que vem alcançando maior espaço nas instituições de ensino superior (IES) e no mercado educacional nos últimos anos.

No Brasil, a EaD surgiu com a fundação do Instituto Rádio Monitor e do Instituto Universal Brasileiro, em 1939 e 1941, respectivamente (Nunes, 1993, 1994), tendo obtido respaldo legal somente em 1996, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A lei veio para estabelecer a possibilidade do uso orgânico da EaD em todas as modalidades e níveis de ensino. Em 1998, foram publicados os decretos n. 2.494 e 2.561 que tratavam do desenvolvimento e da veiculação de programas de ensino a distância e da liberação do credenciamento para os cursos de ensino profissional de nível técnico, respectivamente. Posteriormente, foram revogados pelo Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, o qual dá validade nacional aos diplomas e certificados de cursos e programas a distância expedidos por instituições credenciadas e registradas, como prevê a legislação. Dessa forma, foram estabelecidas as políticas de garantia de qualidade e de credenciamento, acompanhamento, supervisão e avaliação, cujos padrões de qualidade foram estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC).

3.2 Formação Superior em Enfermagem: concepção histórica

Inicialmente busca-se relatar a concepção histórica do que fora uma ocupação instintiva, sem característica profissional do cuidar pelos escravos, ensinados nos lares para cuidar dos doentes, de serviços de caridade, com influências religiosas, do não reconhecimento como uma profissão para até os dias atuais. O profissional enfermeiro vem evoluindo ao longo dos anos, tendo a sua história alinhada a história do país, a

princípio de modo lento, mas constante, com a identificação de personagens cruciais para o seu crescimento enquanto profissão e formação de novos profissionais.

Após anos críticos para a enfermagem, durante a reforma religiosa, começa a surgir uma luz. A França devastada pela guerra dos 30 anos, esmagava o povo com impostos excessivos. A miséria era grande, precária assistência dispensada aos doentes em estado grave, começaram a surgir alguns percursores da enfermagem moderna na Europa e no Mundo (Paixão, 1979).

São Vicente de Paulo, sacerdote francês, filho de pobres camponeses, interessou-se de tal modo pelo povo que veio a ser fundador de instituições de caridade, capazes de elevar a enfermagem jamais alcançado anteriormente e de adaptar-se aos progressos posteriores da profissão (Paixão, 1979).

Florence Nightingale, filha de pais ingleses, nasceu em Florença, foi uma personagem mundialmente reconhecida na história da enfermagem. Sua cultura estava muito acima do comum entre as moças do seu tempo. Sua tendência em tratar enfermos manifestou-se desde a infância. Aos 24 anos, quis praticar em hospital, sem permissão de sua mãe, devido as condições dos hospitais ingleses nessa época (Paixão, 1979).

Florence dotada de persistência e personalidade, não desistiu e somente aos 31 anos conseguiu autorização de fazer estágios na instituição de Kaiserswerth. Florence foi verdadeiramente pioneira e renovadora na abertura das escolas de Enfermagem às moças educadas e cultas, como profissão honrosa. Além de atuar no cuidado aos soldados feridos ingleses da guerra da Criméia em 1854 (Paixão, 1979).

No Brasil, o ensino de Enfermagem iniciou-se oficialmente em 1890, com a promulgação do Decreto n.791, tendo como objetivo preparar enfermeiros e enfermeiras para trabalhar nos hospícios e hospitais civis e militares, nos moldes da escola existente em Salpetrière, na França. O Hospital Nacional dos Alienados havia passado para controle direto do novo Governo Republicano e diante da necessidade da capacitação de pessoal para realizar os cuidados de enfermagem, foi criada a Escola Alfredo Pinto no mesmo ano, dirigida por médicos, que também supervisionavam o

ensino (Oguisso, 1976). Sua existência, porém, foi ignorada por Jane A. Jackson que, representando o Brasil na reunião do Conselho Internacional de Enfermeiras (ICN) realizada em 1901, não mencionou a existência dessa escola. Uma vez que não se aplicava ainda o "sistema Nightingale", embora este já existisse na Inglaterra desde 1860 e nos Estados Unidos desde 1873. Por isto, considera-se que a enfermagem no Brasil teve início, efetivamente, em 1923, com a criação da Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública, atualmente Escola Ana Neri (Decreto 16.300, de 31 de dezembro de 1923) (Paiva *et al.*, 1999; Paixão,1951; Alcântara,1963; Oguisso, 1976).

Em 1916, foi criada a Escola Prática de Enfermeiras da Cruz Vermelha Brasileira para treinar socorristas voluntários e, em 1920, na mesma escola, foi criado o curso de visitadoras sanitárias (Paiva *et al.*, 1999). De fato, "a formação de visitadoras sanitárias precede a institucionalização da enfermagem, tanto na Europa, quanto nos Estados Unidos e no Brasil. Nas atividades destas visitadoras repousam as raízes da Enfermagem em Saúde Coletiva..." (Salum; Bertolozzi; Oliveira, 1999; Paixão, 1979).

Abordar aspectos históricos e políticos da profissão se faz necessário A fim de viabilizar e contribuir para a formação de futuros enfermeiros, e desta forma, servir para a preservação da memória da Enfermagem Brasileira

Sobre a difusão do sistema Nightingale alguns pontos essencialmente novos na moderna concepção de educação de enfermeiras, estabelecidos desde o início foram: a direção da escola por uma enfermeira e não por médicos, como era até então; seguimento de um ensino metódico e não apenas ocasional; seleção de candidatas sob o ponto de vista físico, moral, intelectual e de aptidão profissional. O Sistema Nightingale pioneiro, evoluiu e disseminou por todo o mundo as primeiras escolas formadoras de enfermeiras (Paixão, 1979).

Uma das personagens que merece destaque na enfermagem brasileira é Ana Justina Ferreira que em 1865 escreveu ao presidente da província oferecendo seus serviços ao exército, devido ao Brasil estar em guerra contra o Paraguai, para trabalhar no cuidado aos soldados feridos. Inclusive ao ser fundada a primeira escola de

enfermagem de alto padrão no Brasil, foi-lhe dado o nome de nossa heroína, primeira enfermeira voluntária de guerra (Paixão, 1979).

Na República, constituiu marco decisivo no sanitarismo o governo Rodrigues Alves, durante o qual Oswaldo Cruz combateu vitoriosamente a febre amarela na época. Em 1918 começa a manifestar-se o interesse dos poderes públicos pelas zonas rurais, iniciando-se o combate à malária (Paixão, 1979).

Dois anos depois, a União iniciava um plano de cooperação com os Estados, no combate a endemias, doenças venéreas e lepra. Já então funcionava no Rio de janeiro um curso de enfermagem da Cruz Vermelha Brasileira, limitando-se, porém, a preparar enfermeiras para hospitais (Paixão, 1979).

Em 2 de janeiro de 1920, pelo decreto 3.987, foi criado o Departamento Nacional de Saúde Pública. Na frente do Departamento, estava Carlos Chagas, cujos estudos e trabalhos do Sanitarismo o tornaram merecedor de vários prêmios em âmbito internacional (Paixão, 1979).

Nessa ocasião, algumas enfermeiras educadoras norte-americanas, enviadas ao Brasil pela Fundação Rockefeller a pedido de Carlos Chagas, Diretor do Departamento Nacional de Saúde Pública, instalaram a referida Escola, reorganizaram alguns hospitais que serviriam de campo de estágio e criaram o serviço de enfermagem de saúde pública no citado Departamento, na cidade do Rio de Janeiro (Oguisso, 1976).

Essas educadoras enfermeiras procuraram transplantar para o Brasil o sistema de ensino norte-americano, em moldes modernos. Esse sistema consistia em direção e ensino de enfermagem pelas próprias enfermeiras. Para garantir a elevação do ensino, exigia-se das candidatas, conforme previa o Decreto n. º 16.300/23, o diploma de escola normal, ou documento que provasse "instrução secundária bastante", ou ainda um exame preliminar perante comissão de três professoras, como condição para matrícula. Esse diploma de curso normal, equivalente ao curso secundário completo, possibilitava acesso às faculdades (Oguisso, 1976).

Esta, por sua vez, chegou ao Brasil em setembro de 1921. Sua missão não se limitava a organizar e chefiar um serviço de Enfermagem no Brasil e apresentar ao Governo brasileiro recomendações para o programa a ser adotado (Paixão, 1979).

O primeiro passo para a implantação da Enfermagem baseada na experiência norte-americana foi a criação do Serviço de Enfermagem do Departamento Nacional de Saúde Pública. Fundada a Escola de Enfermagem do Departamento Nacional de Saúde, posteriormente Escola de Enfermeiras Ana Neri e hoje Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Paixão, 1979).

Então, no estudo da evolução da Saúde Pública, Carlos Chagas muito que influenciou na fundação da primeira Escola de Enfermagem de alto padrão: a escola Ana Neri. Seus cursos iniciaram em 19 de fevereiro de 1923, com 14 alunas. Instalou-se o pequeno internato próximo ao hospital S. Francisco de Assis, onde seriam feitos os primeiros estágios (Paixão, 1979).

O primeiro curso foi de 28 meses; passou para 32 meses, já a terceira turma já teve o curso com duração mencionada posteriormente na lei 775: 36 meses. Ainda em 1923, a Escola evidenciou suas vantagens, pois em um surto de varíola, enfermeiras e alunas dedicaram-se aos doentes. Enquanto em epidemias anteriores a mortalidade atingia 50%, daquela vez reduziu a 15%. A primeira turma formou-se em 19 de junho de 1925 (Paixão, 1979).

Em 15 de junho de 1931, o decreto 20.109 estabeleceu a Escola Ana Neri como padrão para o Brasil. Em 1946 foi a primeira escola do Brasil a ser integrada a Universidade (Oguisso, 1976; Paixão, 1979).

Após o contrato das Enfermeiras americanas na gestão da Escola de Enfermagem, tivemos a primeira diretora brasileira: Raquel Haddock Lôbo, nascida em 18 de junho de 1891, foi a pioneira da enfermagem moderna no Brasil, com algumas experiências anteriores no exterior, estando na Europa, durante a Grande Guerra em 1914, incorporando a Cruz Vermelha Francesa (Paixão, 1979).

Em 1933, foi criada a Escola de Enfermagem "Carlos Chagas", em Belo Horizonte, Minas Gerais, e, a partir de então, foram fundadas diversas outras em todo o Brasil,

tendo sido equiparadas ao padrão da Escola Ana Neri, no período de 1933 a 1949, treze escolas de enfermagem. A partir de 1949 (Lei n. º 775/49), as escolas de enfermagem passaram a ser reconhecidas por decreto do Presidente da República. Entre as escolas equiparadas ao padrão Ana Neri, no período citado, uma se destaca pela importância da influência que exerceu, e continua a exercer, na enfermagem brasileira. É a Escola de Enfermagem criada anexa à Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, que foi fundada em 1942 e representou um marco de grande progresso e renovação na enfermagem. Pelo Decreto n. º 42.809/63, foi essa Escola desanexada da Faculdade de Medicina da Universidade e transformada em estabelecimento de ensino superior. O mesmo ocorreu, posteriormente, com todas as escolas de enfermagem do País, que se encontravam anexas a Faculdades de Medicina, não havendo hoje escola alguma em tal condição (Oguisso, 1976).

A promulgação da Lei 775, de 6 de agosto de 1949, foi outra grande conquista no terreno da sistematização do ensino de enfermagem. Esta Lei ou a sua regulamentação fixaram requisitos mínimos, equivalente aos demais estabelecimentos de ensino superior, tais como: exigência do secundário completo dos candidatos à admissão (com prazo de sete anos para seu cumprimento), existência de congregação e uniformidade de currículo. Manteve os princípios existentes de que: o diretor da escola de enfermagem deveria ser enfermeiro; e que as disciplinas específicas de enfermagem deveriam ser ministradas por enfermeiras (Oguisso, 1976).

A Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), cujo o primeiro nome foi Associação Brasileira de Enfermeiras Diplomadas, foi fundada em 1926, por um grupo de enfermeiras da primeira e da segunda turmas da Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública, incentivadas pela Sra. Ethel Parsons e D. Edith Fraenkel (Paixão, 1979).

A ABEn ganhou mais vigor quando, formadas as primeiras enfermeiras pela Escola de Enfermagem da USP, sendo concretizada a fundação das primeiras sessões estaduais. Desde de 1928, a Associação fora aceita como membro do ICN (International Council of Nurses), durante o Congresso Internacional realizado em Montreal (Canadá) (Paixão, 1979).

A Divisão de Educação da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) assumiu a responsabilidade de elaborar o currículo e determinar o regime escolar dos cursos previstos, tarefa desempenhada pela Subcomissão de Currículo que contribuiu para a elaboração e a discussão do projeto que deu origem à Lei n.775/49 que regulamentou o ensino de Enfermagem. A exemplo do currículo norte-americano, o currículo de 1949 continha um grande número de especialidades médicas com conteúdo de enfermagem (Germano, 1985; Carvalho, 1976 *apud* Galleguillos; Oliveira, 2001).

Em 1957, reuniu-se uma subcomissão de Diretoras de Escolas de Enfermagem e Obstetrícia para discutir a integração da formação de enfermeiras e obstetrizes. O encontro resultou em dois relatórios distintos, prevalecendo aquele realizado pela ABEn, que previa três níveis de formação para a enfermagem: superior, médio e elementar. O nível médio formaria o técnico de enfermagem em curso de duração de três anos, com acesso ao nível superior. O nível elementar continuaria formando o auxiliar de enfermagem (Galleguillos; Oliveira, 2001).

Mesmo não sendo o foco desse estudo, é importante destacar aqui que além das enfermeiras, que sozinhas não davam e nem dão conta de toda a assistência em Enfermagem, as auxiliares de enfermagem surgem dessa necessidade. A reforma da enfermagem, elaborada por Florence Nightingale, previa dois tipos de formação profissional: o das supervisoras de serviço e o de enfermeiras para o serviço direto dos doentes (Paixão, 1979).

O número de enfermeiras era insuficiente para o trabalho e as auxiliares não estão preparadas para o mesmo, assim ficou evidente a lacuna que isso representava, necessitando a formação técnica do profissional de enfermagem (Paixão, 1979).

Dando continuidade aos currículos mínimos e diretrizes, em dezembro de 1961, foi promulgada a Lei n 4.024/61, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e criado o Conselho Federal de Educação (CFE), que passou a ser o responsável pelo ensino superior. Foi indicada uma comissão de peritos para discutir as diretrizes do ensino de enfermagem, porém a determinação sobre a duração e o currículo dos cursos superiores dependia das novas diretrizes a serem definidas a partir da nova lei. Após

inúmeras reuniões, inclusive com o Diretor de Ensino Superior, foi entregue à Diretoria do Ensino Superior o relatório no qual era proposto um curso com duração de quatro anos, distribuído em nove cadeiras de enfermagem e onze disciplinas, com a recomendação que fossem realizados concursos de ingresso e cursos de pós-graduação (Carvalho, 1976 *apud* Galleguillos; Oliveira, 2001; Oguisso, 1976).

A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional nº 4.024 de 20/12/1961 abre largos horizontes para a formação dos mais variados profissionais em nível técnico e com a enfermagem não fora diferente, despertando interesse de várias escolas de enfermagem para esse tipo de ensino de grau médio (Paixão, 1979).

Em 1962, o Parecer CFE n.271/62 fixou o primeiro currículo mínimo para os cursos de enfermagem, com base em sugestões da Comissão de Peritos de Enfermagem nomeada pelo Ministro da Educação (MEC), da ABEn e das 19 Escolas de Enfermagem do país. Este currículo manteve as disciplinas relacionadas às clínicas especializadas, de caráter curativo. Nele, a disciplina Saúde Pública já não aparecia como obrigatória, mas apenas como conteúdo de especialização (Galleguillos; Oliveira, 2001).

De acordo com as atribuições conferidas por essa Lei, o Conselho Federal de Educação (CFE) fixou, para os cursos de enfermagem, o currículo mínimo e a duração, no Parecer 271, de 4 de dezembro de 1962, estabelecendo o curso em três anos letivos. Possibilitava, porém, após conclusão dos três anos de enfermagem geral, um quarto ano optativo em Saúde Pública ou em obstetrícia. Entretanto, no ano seguinte, pelo Parecer n.º 303/63 , o Conselho Federal de Educação, ao fixar o currículo mínimo para os cursos de obstetrícia, modificou a Resolução decorrente do Parecer 271/62, possibilitando mútua complementação dos dois programas: a enfermeira com mais um ano de estudos específicos na área de enfermagem obstétrica poderia receber o diploma de enfermeira obstétrica ou obstetriz; a obstetriz, com um ano de complementação na área de enfermagem, poderia receber o diploma de enfermeira (Oguisso, 1976; Pava; Neves, 2011).

O currículo dos cursos foi reformulado com o Parecer 271/62, onde o curso de enfermagem passa para três anos de duração, suprimindo as disciplinas Anatomia, Sociologia, Fisiologia, Enfermagem em Saúde Pública. A mudança foi pouco compreendida pelos profissionais de enfermagem, que viam a profissão apenas como curativa e não como uma profissão de práticas cientificas, levando esse questionamento a ABEn com o pedido de anulação do novo currículo, pedido esse rejeitado pelo Conselho Federal de Educação. Com a incoerente retirada das disciplinas acima e com o Parecer 163/72, que tornou obrigatório as disciplinas Práticas Desportivas e Estudo dos Problemas Brasileiros. As vantagens do parecer foram à oportunidade de receber a licenciatura e aos graduados terem a oportunidade de cursar pós-graduação, e participar de pesquisas na área da saúde (Pava; Neves, 2011).

Com a implantação da Reforma Universitária em 1968, o curso de enfermagem teve um grande impulso como profissão, aumentando o número de vagas a serem oferecidas e com a implantação do curso de pós-graduação lato-sensu, processo esse de inclusão que fortaleceu as pesquisas cientificas pela enfermagem e retirando a enfermagem da submissão das faculdades de medicina (Pava; Neves, 2011).

Em consonância com um capitalismo favorável ao consumo desmedido de medicamentos, bem como a indústria de equipamentos médico cirúrgicos, fundamentais às empresas de saúde, o Parecer CFE n.163/72 reformulou o currículo mínimo de enfermagem, criando as habilitações em Saúde Pública, Enfermagem Médico-cirúrgica e Obstetrícia, para serem cursadas de forma optativa. Para Germano (1985), *apud* (Galleguillos; Oliveira, 2001), o Parecer n.163/72 enfatizava a necessidade do enfermeiro dominar cada vez mais as técnicas avançadas em saúde, em razão da evolução científica, uma vez que a profissão médica passara a necessitar de uma enfermagem especializada para juntas atuarem na assistência curativa (Galleguillos; Oliveira, 2001).

Outra mudança curricular aconteceu em 1994, após o COFEN junto com a ABEn, surgindo a proposta de um currículo mínimo para a formação do enfermeiro. O currículo foi homologado com a implantação da Portaria 1721/94, que alterou o

currículo vigente naquele momento. Onde o currículo passa a ter 3500 horas, estágio supervisionado nos dois últimos semestres e tempo mínimo de conclusão de quatro anos e máximo de seis anos. O currículo era composto de "estruturação do currículo" e "conteúdos abrangentes". Assegurando que as instituições de ensino a passassem a ter em seus currículos um conjunto de vivências dos alunos com a aprendizagem sempre avaliada (Pava; Neves, 2011).

Após inúmeros debates que resultaram na construção coletiva de novas diretrizes para o ensino de enfermagem, em 1994, o CFE reformulou o currículo mínimo, através do Parecer n.314/94. A carga horária mínima passou a ser de 3.500 horas/aula, incluindo as 500 horas destinadas ao estágio curricular, com duração não inferior a dois semestres letivos e desenvolvido sob supervisão docente. Buscava assegurar a participação do enfermeiro dos serviços de saúde no ensino através de propostas de integração docente-assistencial, proposição não teve diferentes interpretações. Permitiu inclusive o entendimento de que supervisão do estágio curricular poderia ser feita à distância, desde que ancorada em um projeto de integração docente-assistencial. O artigo 3° definiu que os currículos plenos dos cursos de graduação em enfermagem deveriam conter disciplinas relativas às Ciências Biológicas e Humanas e quatro áreas temáticas, tal como se segue: "Bases Biológicas e Sociais da Enfermagem, Fundamentos da Enfermagem, Assistência de Enfermagem e Administração em Enfermagem" (Brasil, 1994).

Os conteúdos relativos à Saúde Pública, excluídos do currículo mínimo anterior, retornaram sob a designação de Saúde Coletiva. Entretanto, manteve-se a subdivisão em especialidades médicas na área temática Assistência de Enfermagem, evidenciando a dificuldade de ruptura com a matriz de um modelo de ensino biomédico que orientou o ensino de Enfermagem desde seu início no Brasil (Galleguillos; Oliveira, 2001).

Em 23 de dezembro de 1996, foi publicada no Diário Oficial da União a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996 que, repetindo o texto da Constituição Federal, reiterou a perspectiva vigente que atribui a

responsabilidade da educação à família e ao Estado, já contida na LDB de 1961. A LDB trouxe novas responsabilidades para as Instituições de Ensino Superior (IES), docentes, discentes e sociedade, pois permite a formação de diferentes perfis profissionais a partir da vocação de cada curso/escola, esperando melhor adaptação ao "mundo do trabalho", já que as instituições terão liberdade para definir parte considerável de seus currículos plenos (Galleguillos; Oliveira, 2001).

De acordo com CNE/CES 3 de 07 de novembro de 2001, os cursos organizaram os seus currículos, com os conteúdos divididos em três partes e por ordem a serem administradas, - Ciências Biológicas: Anatomia I e II, Citologia, Histologia, Bioquímica, Biofísica, Fisiologia I e II, Embriologia, Microbiologia, Parasitologia geral, Patologia aplicada à enfermagem, Patologia Geral, Farmacologia I e II, Genética. - Ciências Humanas e Sociais: Sociologia, Antropologia, Epidemiologia, Bioestatística, Metodologia da Pesquisa, Psicologia aplicada à Enfermagem, Empreendedorismo, Inglês, Informática, Desenvolvimento Sustentável, Contextos Brasileiro. - Ciências da Enfermagem: História da Enfermagem, Semiologia I e II, Semiologia e Semiotécnica, Ética e Legislação, Nutrição, Saúde da Criança e do Adolescente, Intervenção da Criança e do Adolescente, Saúde Coletiva I e II, Saúde do adulto e do Idoso, Atenção à saúde da mulher, Intervenção ao ciclo gravídico, Enfermagem Cirúrgica, Emergência, Doenças Infectocontagiosas, Administração de Enfermagem, Saúde do trabalhador, Processo de Enfermagem, Preparo de Medicamentos, Saúde da Família, CTI, Política e Gestão Pública, Saúde Mental I e II, Seminário de Pesquisa I e II, TCC, Estágio Curricular I e II (Pava; Neves, 2011).

O CNE aprovou em 09 de outubro de 2008, o Parecer 213/ 2008 em que dispõe a nova Carga Horária do Curso de Enfermagem de 4000 horas em cinco anos de curso para a graduação. Ampliando assim as funções dos enfermeiros a de gerenciadores de equipes multidisciplinares perante o SUS. A homologação do Parecer 213/ 2009 foi assinada pelo Ministério da Educação em 11 de março de 2009. Com esse novo Parecer os cursos devem ser responsáveis pela implantação de um projeto político-pedagógico utilizando como ferramenta metodologias ativas, estruturadas a partir da

problematização do processo de trabalho do/a enfermeiro/a e da equipe de enfermagem, cujo objetivo é a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho, tomando como referência as necessidades de saúde das pessoas, das populações, da gestão setorial e do controle social em saúde, e a carga horária dos estágio supervisionados não devem ser inferiores a 800 horas (Pava; Neves, 2011).

Atualmente, a formação do profissional enfermeiro baseia-se nas necessidades dos serviços de saúde e nas suas políticas. Com relação às Políticas de Integração entre Saúde, Educação, Ciência e Tecnologia houve um número expressivo de publicações falando a respeito da formação voltada para as políticas de saúde. No contexto brasileiro, isso ocorre devido ao fato de que mudanças, iniciando-se por todo o contexto da Reforma Sanitária Brasileira (1988), da reformulação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (1996), do debate e da construção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (2001), geraram um crescente movimento de reformulação e reestruturação dos currículos dos cursos universitários em saúde e enfermagem. Portanto, houve uma preocupação das Instituições de Ensino Superior - IES em saber se a formação do enfermeiro estava em consonância com as DCNs e com as políticas do SUS, e ainda, alinhada às situações reais, postas pelas necessidades da população e pela gestão em saúde (Winters; Prado; Lazzari; Jardim, 2018).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação em Enfermagem têm sua base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sendo analisadas e debatidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCN funcionam como normas complementares à LDB, considerada a principal legislação educacional brasileira, muitas vezes referida como a "Carta Magna da Educação". Essa lei regula o sistema educacional da República Federativa do Brasil, abrangendo desde a educação básica até o ensino superior, tanto no setor público quanto no privado (Brasil, 2001).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolvida através dos séculos, a Enfermagem confunde-se com a evolução da própria civilização. Conhecer a história da Enfermagem como parte da formação do Enfermeiro fortalece nosso espírito profissional.

Ter ciência do saber construído pelos nossos antecessores e saber os desafios enfrentados durante o processo de evolução da nossa profissão, nos faz refletir e respeitar o passado, confiar no presente e desafiar o futuro.

Dessa forma, o presente trabalho buscou abordar um recorte histórico e político que fez da Enfermagem a profissão que é hoje. Ainda uma profissão que permeia por muitas dificuldades, mas que ao longo dos anos, foi capaz de alcançar diversas conquistas.

O estudo científico e novos trabalhos não só podem mas devem ser desenvolvidos para o avanço da profissão, possibilitando novos olhares para cenários inovadores na formação de enfermeiros nos dias atuais.

Conclui-se que essa pesquisa atendeu à necessidade de se resgatar parte da história da Enfermagem Brasileira, particularmente da área da Educação em Enfermagem.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, G. **A Enfermagem Moderna como Categoria Profissional:** obstáculos à sua expansão na sociedade brasileira. Ribeirão Preto, 1963. Tese (Provimento de Cátedra) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 1963.

BRASIL. **Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília, DF, 28 de novembro de 1968. Disponível em:https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: nov. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** LDB. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 set. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 set. 2024

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES n. º 3, de 07 de novembro de 2001:** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília: CNS, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf . Acesso em: 3 de set. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** LDB. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 set. 2024.

CUNHA, L A. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERREIRA, S. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Roussef (1995-2011). **Linhas críticas**, Brasilia, n. 36, p. 455-472, maio/ago. 2012.

GALLEGUILLOS, T. G. B.; OLIVEIRA, MAC. A gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de enfermagem no Brasil. **Rev. Esc. Enf. USP**, v. 35, n. 1, p. 80-7, mar. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reeusp/a/RRB45WdzWyTHRJjNGkN8scs/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: nov. 2024.

MASSETO, M. T. (org.) **Docência na universidade**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância:** uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOREIRA, A. A. Dilemas e desafios para a consolidação da educação básica no Brasil. *In*: ROCHA, Maria Zélia Borba; PIMENTEL, Nara Maria Pimentel (orgs.). **Organização da educação brasileira:** marcos contemporâneos**.** Brasília: UnB, 2016. p. 203-244.

NUNES, I. B. Noções de educação a distância. **Revista Educação a Distância,** n. 4, de. 1993. Disponível em: http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?code=3. Acesso em: 12 ago. 2011.

NUNES, I. B. Noções de educação a distância. **Revista Educação a Distância,** n. 5, abr. 1994. Disponível em: http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?code=3. Acesso em: 12 ago. 2011.

OGUISSO, T. A legislação do ensino de graduação em enfermagem**. Rev. Esc. Enf. USP**, 10, n. 2, p. 202-218, 1976.

PAIXÃO, V. **Páginas de história da enfermagem**. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, 1951.

PAIXÃO, W. **História da enfermagem.** 5. ed. rev. aum. Livraria Julio C. Reis, 1979. p. 19-137.

PAIVA, M. S. *et al*. **Enfermagem brasileira:** contribuição da ABEn. Brasília: ABEn Nacional, 1999.

PAVA, A. M.; NEVES, E. B. A arte de ensinar enfermagem: uma história de sucesso. **Rev Bras Enferm,** Brasília, v. 64, n. 1: p. 145-51, jan./fev. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reben/a/4n3WtkW8R7mwqMC7tkpHqjC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: nov. 2024.

SOUSA, J. V. Educação superior: evolução, organização e cenários. *In:* ROCHA, Maria Zélia Borba; PIMENTEL, Nara Maria Pimentel (orgs.). **Organização da educação brasileira:** marcos contemporâneos. Brasília: UnB, 2016. p. 349-388.

SALUM, M. J. L.; BERTOLOZZI, M. R.; OLIVEIRA, M. A. C. O coletivo como objeto da Enfermagem: continuidades e descontinuidades da história. *In:* ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD**. La enfermeria en las américas**. Washington, DC.,1999. p.101-18.

WINTERS, J. R. F.; PRADO, M. L.; LAZZARI, D. D.; JARDIM, V. L. T. A formação superior em enfermagem no MERCOSUL: um estudo bibliométrico. **Rev Bras Enferm**, n. 71, suppl 4, p. 1833-41, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reben/a/BZsKp9X9Sd7czdgBjTcGyQh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 out. 2024.

CONTROLE SOCIAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SOROCABA-SP

Ana Rosa Rezende
Doutoranda em Educação (Uniso). anarosa.sedu@gmail.com

José Renato Polli
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-Uniso).
jpolli@unicamp.br

Resumo: O artigo tem como tema a gestão da educação e o controle social das políticas públicas. O objetivo geral é compreender como o Conselho Municipal de Educação de Sorocaba-SP - CME, atua como um dos mecanismos de participação e controle social das políticas públicas de educação. Os objetivos específicos são: contextualizar historicamente os marcos legais de criação e funcionamento do CME; explicitar as teorias que sustentam a defesa dos mecanismos de participação e controle social: identificar as formas de participação e controle social do CME. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, numa perspectiva histórico-dialética. Os conceitos e categorias centrais são: gestão da educação, controle social e participação.

Palavras-chave: Conselho Municipal de Educação; controle social; participação.

1 INTRODUÇÃO

O artigo apresenta a história do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba – CME, sua criação e seu funcionamento, tendo a perspectiva da participação e do controle social das politicas públicas. Trata-se de um olhar inicial, posto que o tema fará parte da tese de doutorado "Controle social e gestão democrática da escola pública: uma análise histórica das contribuições dos mecanismos de participação e controle social das políticas públicas no aprimoramento da qualidade social da educação (1998 – 2024)", em andamento na Universidade de Sorocaba, na linha de Políticas, Gestão e História da Educação, e que tem como foco a gestão da educação e o controle social das políticas públicas da educação. O objetivo geral da pesquisa em andamento é, compreender as contribuições dos mecanismos de participação e controle social das políticas públicas no aprimoramento da qualidade social da educação no período de 1988 a 2024. Os objetivos específicos são: contextualizar

historicamente os marcos legais dos mecanismos de participação e de controle social das políticas públicas de educação brasileiras; explicitar as teorias pedagógicas que sustentam a defesa dos mecanismos de participação e controle social; identificar mecanismos de participação e controle social, apresentando as características de cada um e sua efetividade nas políticas públicas de educação no Brasil.

O controle social dispõe de mecanismos tais como: orçamento participativo, conselhos de políticas públicas, ouvidorias, transparência pública, organizações não governamentais, dentre outros. Nessa perspectiva o CME pode ser considerado um dos mecanismos de controle social, assim é que se busca entender sua criação e funcionamento, por meio de suas leis e também dos atos produzidos (pareceres, indicações e deliberações).

O Conselho Municipal de Educação de Sorocaba – CME, é um órgão vinculado a Secretaria da Educação, criado por lei específica, com as funções normativas, deliberativas e consultivas nos assuntos que se referem ao sistema municipal de ensino.

Gohn (2012) traz que, alguns historiadores afirmam que a forma "conselho" na gestão pública é tão antiga como a própria democracia participativa e que na modernidade os conselhos surgem em épocas de crises institucionais e políticas, como os conselhos operários de Turim, a Comuna de Paris e alguns conselhos na Alemanha.

A participação aparece como a principal característica dos conselhos como forma de democratizar o Estado e seus aparelhos.

Bordignon (2020, p. 29) distingue de forma sucinta os diversos tipos de conselho: no âmbito da gestão das empresas e fundações, públicas e particulares; na gestão de instituições de ensino e na gestão de políticas públicas. Na gestão das empresas e fundações, tanto públicas quanto privadas, atendem ao princípio da governança corporativa, visando melhorar o processo de tomada de decisões. Na gestão das instituições de ensino, como as universidades, aparecem em diversas instâncias: Conselho Universitário; Conselho de Ensino e Pesquisa e conselhos de unidades; na educação básica a participação é organizada na forma de conselhos escolares. Na gestão das políticas públicas os conselhos aparecem em diferentes áreas,

nos três poderes da República. O autor também destaca a existência de conselhos profissionais de classe relacionados ao exercício de profissões regulamentadas em lei.

Os conselhos municipais que fazem da gestão das políticas públicas da educação de Sorocaba são: Conselho Municipal de Educação - CME; Conselho de Alimentação Escolar – CAE; Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB (CACS-FUNDEB), que permitem a fiscalização e a participação da sociedade nas politicas públicas educacionais. Na gestão das instituições de ensino que fazem parte do sistema municipal de ensino temos o Conselho de Escola e o Conselho de Classe.

Segundo Bordignon (2009):

> Na gestão pública brasileira é recorrente a tendência à reprodução das estruturas administrativas da União nos estados, e destes nos municípios. Os conselhos estaduais de educação, quase que invariavelmente, na sua criação, reproduziram o modelo do então Conselho Federal de Educação (CFE). Quando o CFE foi extinto e o novo Conselho Nacional de Educação (CNE) adotou nova organização, alguns conselhos estaduais se adaptaram ao *novo modelo*. Muitos conselhos municipais, também, tiveram como referenciais a estrutura e as funções dos respectivos conselhos estaduais (p. 72).

O CME de Sorocaba foi criado em 1994, por lei própria e, desde então, foi alterado apenas uma vez, pela Lei nº 6754, de 22 de novembro de 2002. A alteração ocorreu devido a nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, uma vez que o CME foi criado sob a vigência da Lei Federal 5.692/71.

2 CRIAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SOROCABA-SP

Os conselhos de educação são órgãos colegiados, de deliberação coletiva, criados por lei específica que define suas funções e são destinados a atuar auxiliando na gestão de determinado sistema de ensino, nacional, estadual ou municipal.

Bordignon (2020, p. 34) faz uma análise histórica sobre a constituição dos conselhos de educação no Brasil e aponta cinco períodos na história, destacando a previsão legal e atribuições dos respectivos conselhos. As primeiras tentativas, em

âmbito nacional, ocorreram nos anos de 1842 a 1911, com quatro iniciativas: criação do Conselho Geral de Instrução Pública em 1846; do Conselho Superior de Instrução Pública entre 1870 e 1877; Conselho Superior de Instrução Nacional em 1882 e Conselho de Instrução Superior em 1891. Nesse período a educação era tratada como instrução pública. O segundo período se dá entre 1911 a 1931 com a criação e funcionamento dos Conselhos Superior de Ensino e Nacional de Ensino. O terceiro período de 1931 a 1962, com dois momentos do Conselho Nacional de Educação (1931-1936 e 1937-1961). O autor destaca que nesse período algumas experiências de conselhos estaduais e municipais foram registradas. O quarto período acontece entre 1962 a 1994 com a criação do Conselho Federal de Educação através da Lei 4.024/1961, considerada a primeira LDB. Aqui surgem também, alguns conselhos estaduais e municipais de educação. Finalmente, o quinto período, que se mantém até hoje, tem como marco inicial o ano de 1994, com a criação do Conselho Nacional de Educação por meio da Medida Provisória nº 661/1994, que foi convertida na Lei 9.131/95, e que deu uma nova roupagem ao Conselho Nacional de Educação, com impacto também nos conselhos estaduais e municipais já criados, influenciando na origem de outros. Os conselhos municipais de educação aparecem pela primeira vez na legislação nacional na Lei 5.692/1971 e não são autônomos, mas sim com funções que devem ser delegadas pelo Conselho Estadual de Educação.

O autor destaca ainda como a previsão legal dos sistemas de ensino impactaram na criação dos conselhos municipais de educação,

> Os sistemas municipais de ensino não estavam previstos na legislação até a Constituição de 1988, o que conferia aos conselhos um espaço mais limitado, quase que exclusivamente consultivo, uma vez que, sem o sistema, os municípios não possuiam a autonomia para normatizar sobre sua rede de ensino, remetendo essa função ao conselho estadual (Bordignon, 2020, p. 229).

E continua,

> A Constituição de 1988, ao erigir o município como ente federado e instituir os sistemas municipais de ensino, marca o início da era dos sistemas e dos conselhos municipais de educação, que passaram a ter funções próprias no âmbito de suas competências na área educacional e não mais funções delegadas pelos conselhos estaduais (Bordignon, 2020, p. 229).

Assim, o Conselho Municipal de Educação de Sorocaba/SP – CME foi criado por meio da Lei 4.574/94, na vigência da Lei Federal 5.692/71 que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Referida lei dispunha em seu artigo 71, que os conselhos estaduais de educação poderiam delegar parte de suas atribuições aos conselhos organizados nos municípios. Com o intuído de regulamentar essa questão o Conselho Estadual de Educação, conforme Indicação CEE nº 06/95 e Deliberação CEE nº 09/95, estudou e apresentou anteprojeto de lei regulamentando a delegação de competências. Nesses termos foi promulgada a Lei Estadual nº 9.143/1995, que estabeleceu normas para a criação, composição, atribuições e funcionamento de conselhos municipais e regionais de educação. Assim, a lei estadual regulamentou a lei federal estabelecendo que as funções normativas e deliberativa só poderiam ser exercidas pelos conselhos municipais após prévia delegação de competências.

Para cumprir a legislação o Prefeito Municipal, solicitou através do Ofício GP 217/96 a delegação de competências ao Conselho Municipal de Educação,

Nesse ínterim foi promulgada a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o que levou o CEE a se manifestar por meio da Deliberação CEE nº 11/97, que dispõe sobre os sistemas municipais de ensino e dá outras providências.

Considerando o Ofício GP 217/96 apresentado pelo Prefeito Municipal e a nova legislação educacional o CEE se manifestou por meio do Parecer CEE nº 602/97 na seguinte conformidade:

> 1. Nos termos da legislação vigente, incluem-se no sistema municipal de ensino, desde que devidamente instituído, as instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal, bem como as instituições de educação infantil criadas e mantidas

> pela iniciativa privada, não havendo necessidade, quanto a estes estabelecimentos, de delegação de competências ao Conselho Municipal de Educação.
> 2. O Município, por seus órgãos próprios de educação, deve atentar para o que dispõem a Indicação CEE n 10/97 e a Deliberação CEE nº 11/97, sobre a instituição de sistema municipal de ensino (Parecer CEE 602/97).

Assim, o município de Sorocaba antes de instituir seu sistema de ensino criou o CME, seguindo uma tendência observada na organização do ensino nacional em que os conselhos de educação se fazem presente, permanente e ininterruptamente desde 1911.

O descompasso entre conselhos de educação e a educação escolar na história do Brasil pode ser observado em Saviani (2016) quando pontua:

> Efetivamente foi somente após a Revolução de 1930 que começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública popular. Assim é que, ainda em 1930 logo após a vitória da Revolução, é criado o Ministério da Educação e Saúde. A educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional (Saviani, 2016, p. 7).

Com a instituição do sistema de ensino em 1998, reconhecido pelo CEE por meio do Parecer nº 197/98, houve a necessidade de atualização da Lei 4.574/94, que criou o CME. Isso foi feito por meio da Lei 6.754/2002 e, desde então o CME de Sorocaba tem sido regido por essa lei atualizada.

Por lei, a competência do CME ficou assim estabelecida:

> Artigo 3º Compete ao Conselho Municipal de Educação de Sorocaba, além de outras atribuições: I – fixar diretrizes para o Sistema Municipal de Ensino; II – colaborar com o Poder Público Municipal na formulação da política e na elaboração do Plano Municipal de Educação; III – zelar pelo cumprimento das disposições constitucionais, legais e normativas em matéria de educação; IV – exercer atribuições próprias, conferidas em lei; V – fixar normas para autorização, funcionamento e supervisão de instituições vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino; VI – sugerir medidas que visem ao aperfeiçoamento do ensino no Sistema Municipal de Ensino; VII – opinar sobre assuntos de sua competência1.

O CME foi criado com as funções normativas, deliberativas e consultivas em relação aos assuntos da educação que se referem ao sistema municipal de ensino.

Conforme Cury (2006) a função normativa dada aos conselhos de educação não significa que exercerão a função legislativa. O papel dos conselhos não é fazer leis mas interpretar as leis.

> A função normativa é aquela pela qual um conselheiro *interpreta* a legislação com os devidos cuidados. Um conselheiro não é um legislador no sentido prórpio do termo. Isto é: ele não é deputado, senador ou vereador e nem dispõe de autoridade para decretos ou medidas provisórias. A pretexto de normatizar ou disciplinar assuntos infraconstitucionais pode-se incorrer em iniciativas pontuais incertas quanto à juridicidade constitucional ou legal das mesmas. Nesse sentido, importa não confundir o legal e legítimo exercício interpretativo da lei sob forma de norma com seu abuso (Cury, 2006, p. 42).

Segundo o Regimento Interno do CME, homologado pela Resolução SEDU/GS nº 14/2012, as manifestações do CME denominam-se deliberações e as das Câmaras ou Comissões se darão por pareceres ou indicações e referem-se a questões técnicas, pedagógicas e administrativas relacionadas ao ensino. A deliberação é um documento normativo, ou seja, apresenta decisões sobre a organização e funcionamento do sistema de ensino. A indicação está caracterizada como um documento que é produzido por um conselheiro, por uma câmara ou comissão e que deve refletir uma posição doutrinária ou estabelecer orientações sobre o um assunto relevante de sua competência. O parecer é um pronunciamento final, tanto de uma câmara ou comissão, quanto do plenário e devidamente aprovado em sua respectiva instância.

Os atos do CME só produzem resultados depois de homologados pelo Secretário da Educação. A partir da entrada do ato na Secretaria da Educação o Secretário terá o prazo de 30 (trinta) dias, para homologar ou vetar as deliberações do Conselho, comunicando, se for o caso, as razões do veto. Decorrido o prazo sem manifestação a deliberação voltará a plenária e sendo mantida será baixada por portaria lavrada pelo Presidente do Conselho.

Atualmente o CME divide-se nas câmaras de educação infantil e de ensino fundamental. O CME é constituído de 18 (dezoito) membros, nomeados pelo Prefeito Municipal de Sorocaba, entre pessoas de notório saber e experiência no campo da

educação. Deve contemplar, no mínimo, 01 (um) educador eleito de cada em cada um dos seguintes segmentos: magistério público municipal de educação infantil; magistério público municipal de ensino fundamental e médio; magistério público estadual; educação superior; ensino particular de educação infantil; educação profissional; supervisão de ensino da rede estadual; supervisão de ensino da rede municipal.

A descentralização das funções do Estado, conforme disposto na Constituição Federal de 1988, reforça a importância dos conselhos de educação na gestão dos sistemas de ensino.

Bordignon (2009) pontua a diferença entre as funções estratégicas e operacionais exercidas pelos conselhos de educação:

> Os conselhos de educação, ora concebidos como órgãos de assessoramento superior ao respectivo Executivo, ora como órgãos de deliberação e controle dos respectivos Sistemas de ensino, exercem, ao mesmo tempo, funções estratégicas e operacionais. Dentre as estratégicas, situam-se as demandas do sistema, que dizem respeito às políticas e diretrizes gerais. Nas de natureza oeracional, situam-se as demandas de instituições de ensino e pessoas, que dizem respeito aos casos singulares. Por isso, são, também, denominadas de casuísticas ou cartoriais (Bordignon, 2009, p. 79).

Assim, conhecer e analisar a história do CME de Sorocaba permite trazer a tona como essas funções são exercidas por seus representantes.

3 GESTÃO DEMOCRÁTICA E CONTROLE SOCIAL

A gestão democrática é um princípio que rege o ensino público e está prevista formalmente na CF, art. 206, VI, “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. A legislação infraconstitucional que regulamenta e educação brasileira é a Lei 9.394/96, que reafirma esse princípio no art. 3º, VIII, “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.” Assim, os sistemas estaduais, municipais e do Distrito Federal tem autonomia para dizer como implantar a gestão democrática em seus sistemas de ensino.

A gestão democrática, no município de Sorocaba, está prevista no Regimento Escolar nos seguintes termos:

> Art. 19. A gestão democrática da escola far-se-á mediante: I – participação dos profissionais da escola na elaboração do Projeto Político-Pedagógico; II – participação das comunidades escolar e local no Conselho de Escola e na Associação de Pais e Mestres (APM); III – progressiva autonomia na gestão pedagógica, administrativa e financeira, respeitadas as diretrizes e normas vigentes; IV – transparência nos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros, garantindo-se a responsabilidade e o zelo comum na manutenção e otimização do uso, aplicação e distribuição adequada dos recursos públicos; V – valorização da escola enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional do sistema municipal de ensino se insere no processo de gestão democrática da educação.

Embora a gestão democrática esteja expressamente prevista na educação pública, Cury (2006) pontua que por se tratar de um de princípio aponta para uma metodologia de trabalho que saiba ressalvar o exercício da autoridade, que acompanha a pessoa funcional do gestor e a dimensão compartilhada da mesma, dando a cada qual seu devido tempo e devida proporção, que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo.

Nesse sentido,

> Valha-se, para a busca dessa legitimidade democrática, uma outra âncora constitucional que, neste processo, dá mais um fundamento para a gestão democrática. Trata-se da noção de Estado Democrático de Direito tal como expresso em nossa Constituição no seu Preâmbulo e no seu art. 1, inclusive seu § único o qual diz: Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos dessa Constituição (Cury, 2006, p. 58).

Assim a gestão democrática também é um princípio e, enquanto tal expressa um mandamento fundamental que deve ser observado por todos, no caso os Conselhos de Educação e os demais conselhos existentes no âmbito da educação.

A Lei nº 13.005/14 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, tem 14 artigos e 20 metas. A gestão democrática está prevista no art. 9º "Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei".

O município aprovou seu Plano Municipal de Educação – PME por meio da Lei nº 11.133/2015, sendo que a gestão democrática se destaca na meta 19, e sua relação com o Conselho Municipal de Educação, nas seguintes estratégias:

> 19.2. Assegurar a eleição de todos os membros do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba, coma participação da sociedade civil eleita por segmento em assembleia, de maneira paritária e democrática.
> 19.3. Buscar garantir a reformulação do Conselho Municipal de Educação por meio de novo estatuto a ser discutido e votado por todos os profissionais de educação, inclusive, com votação na Câmara Municipal, a partir de 2017.
> 19.4. Buscar garantir amplamente a divulgação das reuniões do Conselho Municipal de Educação, nos diversos meios de comunicação com sete dias de antecedência para a população, a partir da aprovação do PME.
> 19.5. Assegurar transparência no processo de eleição e condução dos membros do Conselho Municipal de Educação.

Das metas estabelecidas o município cumpriu efetivamente a 19.4 pois tem divulgado as atas e reuniões do CNE, no site da prefeitura municipal www.sorocaba.sp.gov.br

O controle social é o ato realizado individual ou coletivamente pelos membros da sociedade, por meio de entidades juridicamente organizadas ou não, através dos diversos instrumentos jurídicos colocados à disposição da cidadania para fiscalizar, vigiar, velar, examinar, inquirir e colher informações a respeito de algo (Siraque, 2009, p. 103).

Segundo Siraque (2009) os atos da administração pública tem duas formas de controle, o institucional e o social. O controle institucional pode ser interno ou externo, dependendo se a fiscalização é realizada pelo órgão responsável pela emissão do ato administrativo ou se trata de órgão estatal diverso. O controle social ele dispõe de mecanismos tais como: orçamento participativo, conselhos de políticas públicas, ouvidorias, organizações não governamentais, dentre outros.

Bordignon (2020) faz uma reflexão sobre a gestão democrática e controle social e a importância da participação nesse processo:

> A regulamentação do sistema municipal de ensino se insere no processo de gestão democrática da educação. Isto porque a municipalização é uma estratégia de descentralização que aumenta as oportunidades dos cidadãos para participarem das decisões de governo e exercerem o controle social. A municipalização situa o governo mais próximo do cidadão, do local onde ele vive,

> possibilitando o exercício mais ativo da cidadania, O controle social vigilante e mais próximo do governo local garante políticas e gestão públicas mais sintonizadas com as aspirações e necessidades dos cidadãos, aumentando as possibilidades e as oportunidades de sua participação nos processos de melhoria da qualidade social da educação (Bordignon, 2020, p. 233).

Paro (1997) ao falar da gestão democrática na escola trata do conceito participação destacando que esse conceito não pode se limitar a apenas na participação da execução, mas que ela deve fazer parte também da tomada das decisões.

A participação, segundo Gohn (2011, p. 16), é um termo dos mais utilizados no vocabulário político, científico e popular da modernidade. Sendo que dependendo da época está associado a palavras como democracia, representação, organização, conscientização, cidadania, solidariedade, exclusão, etc.

A autora destaca que o sentido atribuído a participação pode ser analisado em três níveis básicos: o conceptual, o político e da prática social.

> O primeiro apresenta um alto grau de ambiguidade e varia segundo o paradigma teórico em que se fundamenta. O segundo, dado pelo nível político, usualmente é associado a processos de democratização (em curso ou lutas para sua obtenção), mas também pode ser utilizado como um discurso mistificador em busca da mera integração social de indivíduos, isolados em processos que objetivam reiterar os mecanismos de regulação e normatização da sociedade, resultando em políticas sociais de controle social. O terceiro – as práticas – relacionam-se ao processo social propriamente dito; trata-se das ações concretas engendradas nas lutas, movimentos e organizações para realizar algum intento. Aqui a participação é um meio viabilizador fundamental (Gohn, 2011, p. 16).

São vários aspectos a se considerar quando se fala em gestão da educação, controle social e participação, principalmente em relação ao Conselho Municipal de Educação de Sorocaba, uma vez que este pode se constituir como uma instância articuladora entre vários atores sociais na busca e no fortalecimento de uma educação de qualidade para todos.

4 CONCLUSÃO

Cury (2018) destaca que os conselhos são criados por lei e devem estar a salvo da rotatividade dos governos, mantendo o espírito das leis e das normas da educação escolar, e que os conselhos municipais devem traduzir em normas próprias as diretrizes nacionais conforme suas especificidades locais.

Assim, narrar a história do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba possibilita compreender como o sistema municipal de ensino se constitui e como a articulação entre sistema, conselho, e demandas educacionais se relacionam na efetivação de uma educação de qualidade.

A pesquisa aborda a questão da democracia que pode ser exercida na prática, uma vez que um conselho de educação se faz na diversidade de seus membros com vivências e conhecimentos diversos. Assim o presente trabalho se apresenta como um aspecto da pesquisa que se pretende realizar utilizando as pautas e atas do CME na busca dessa história em movimento.

Nesse sentido, a análise das pautas e das atas do CME, bom como os documentos produzidos vão explicitar como o controle social e participação efetivamente se concretizam na realidade social.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuíno. **Conselhos de Educação do Brasil (1842-2020)**: trajetórias nos cenários da história. Curitiba: CRV, 2020.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município:** sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2023.

BRASIL. **Lei Federal 9.394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

BRASIL. **Lei Federal 13.005/14**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasilía, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 nov. 2024

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (C.M.E.SO). **Regimento interno.** Atualizado em 08 de maio de 2012. Resolução SEDU/GS Nº 14/2012, de 09 de maio de 2012. Disponível em: http://www.educacao.Sorocaba/SP.sp.gov.br. Acesso em: 05 nov. 2024.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (SÃO PAULO). **Deliberação CEE 09/95**. Dispõe sobre delegação de competências aos Conselhos muncipais e Regionais de Educação. Disponível em: https://www.ceesp.sp.gov.br/ato-do-conselho/9-1995-2/. Acesso em: 05 nov. 2024

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (SÃO PAULO). **Deliberação CEE 11/97.** Dispõe sobre os sistemas municipais de ensino e dá outras providências. Disponível em: https://www.ceesp.sp.gov.br/ato-do-conselho/11-1997-2/. Acesso em: 05 de nov. 2024

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (SÃO PAULO). **Indicação CEE 06/95** – Comissão Especial. Delegação de competências aos Conselhos Municipais e Regionais de Educação. Disponível em: https://www.ceesp.sp.gov.br/ato-do-conselho/6-1995-2/ Acesso em: 05 nov. 2024

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (SÃO PAULO). **Parecer CEE. 197/98**. Toma conhecimento do Sistema Municipal de Ensino de Sorocaba. São Paulo, CEE, 1998. Disponível em: http://www.cmeso.org. Acesso em: 05 nov. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas.** *In*: FERRERIRA, Naura Syria; AGUIAR, Márcia Angela da Silva (orgs.). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São paulo: Cortez, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de educação: fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** v. 22, n. 1, p. 41-67, 2006. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/18721/10944. Acesso em: 05 nov. 2024.

GOHN, Maria da Gloria. **Conselhos gestores e participação sociopolítica.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, M. da G. Conselhos gestores na política social urbana e participação popular. **Cadernos Metrópole**, n. 07, p. 09–31, 2002. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/view/9257

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 1997.

SÃO PAULO. Governo do Estado. **Lei 9.143, de 09 de março de 1.995**. Estabelece normas para a criação, composição, atribuições e funcionamento de Conselhos Municipais e Regionais de Educação. Disponível em:

https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1995/lei-9143-09.03.1995.html. Acesso em: 05 nov. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **A Lei da educação:** LDB: trajetória, limites e perspectivas**.** 13. ed. rev. atual. ampl. Campinas: Autores Associados, 2016.

SIRAQUE, Vanderlei. **Controle social da função administrativa do Estado:** possibilidades e limites na Constituição de 1988. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

SOROCABA (SP). Câmara Municipal de Sorocaba. **Lei 4.574, de 19 de julho 1.994**. Cria o Conselho Municipal de Educação de Sorocaba e dá outras providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a1/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/1994/458/4574/lei-ordinaria-n-4574-1994-cria-o-conselho-municipal-de-educacao-de-sorocaba-e-da-outras-providencias?q=4574.

SOROCABA (SP). Câmara Municipal de Sorocaba. **Lei 11.133, de 25 de junho de 2.015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Sorocaba. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a1/plano-municipal-de-educacao-sorocaba-sp. Acesso em: 05 nov. 2024.

SOROCABA (SP). Rede Municipal de Ensino de Sorocaba. **Caderno nº 16. Regimentos Escolares.** Disponível em: https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/caderno-no-16-regimentos-escolares.pdfp. Acesso em: 12 nov. 2024

HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES E DA LDBEN: INFLUÊNCIA NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Lilian Aparecida Santos de Pádua Carneiro
Mestranda em Educação (Uniso). lilian.liliampadua@gmail.com

Resumo: O artigo busca compreender os aspectos históricos e legais do acompanhamento pedagógico nas escolas brasileiras, considerando influências políticas, econômicas, sociais e culturais. A pesquisa é bibliográfica e documental, analisando leis, livros e artigos sobre o tema. Explora a evolução das instituições escolares, o papel do coordenador pedagógico e a importância da LDBEN nas políticas educacionais, tendo como principal referencial teórico Dermeval Saviani.

Palavras-chaves: história; instituição escolar; coordenador pedagógico; LDBEN.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como finalidade pesquisar a trajetória da história da instituição escolar, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e do Coordenador Pedagógico a partir de fatores que envolvem a economia, política, sociedade e cultura. Faz-se necessário conhecer as diversas variantes que colaboraram para a constituição dessa profissão, mediante a institucionalização da educação. Pois ambos têm papéis fundamentais na formação, socialização e educação dos indivíduos.

Ao analisar, discutir e refletir sobre as instituições escolares e sua história submergimos em um percurso desde o início da educação formal até os dias atuais. Em um primeiro momento a abordagem é feita sobre o conceito de "instituição" e sua abrangência de significados. A consciência que essa instituição está em constante evolução e é moldada por fatores econômicos, políticos sociais e culturais, é primordial para o entendimento de quais papéis ela ocupa e de suas adaptações de acordo com as mudanças nas estruturas da sociedade e no que é necessário para as pessoas.

Em um segundo momento, o texto aborda o surgimento das primeiras instituições escolares, e suas ligações de classe e controle do Estado. Surgindo nesse processo de constante transformação o Coordenador Pedagógico, que busca junto a

instituição escolar, seus agentes internos e externos, e na LDBEN, a validação de uma identidade profissional.

A pesquisa é qualitativa, bibliográfica e documental. Bibliográfica com a finalidade de ler e analisar os materiais já publicados relacionados ao tema, constituído de livros e artigos científicos. Simultaneamente a pesquisa documental envolve análise dos diversos documentos, a saber: Leis e Decretos, com destaque para a LDBEN. A base utilizada para a coleta de dados é a leitura analítica dos livros, artigos e legislações, utilizando como indicadores de leitura as palavras-chave: "instituição escolar", "história", "coordenador pedagógico" e "LDBEN".

No intuito de organizar as informações contidas nas publicações científicas, foi feita a leitura dos resumos das obras, para identificar o objeto de estudo. Com isso foi utilizada a "análise de conteúdo", que é um conjunto de técnicas de análise de comunicação que contém informação sobre comportamento humano atestado por uma fonte documental (Bardin,1977).

Os resultados mostram que tanto as instituições escolares, como os coordenadores pedagógicos viveram dualidades: cumprir as determinações do estado, cumprindo a imposição da hierarquia ou como ao longo do tempo, promovendo a superação de cunho autoritário e se envolvendo, a pequenos passos na promoção dos protagonistas dentro desse contexto social.

2 CONCEITO DE INSTITUIÇÃO

Para Saviani (2005) a instituição tem quatro significados que vão da ideia de alinhar, educar, formar e criar seres vivos até métodos, sistema e escola (espaço no qual homens e mulheres se reúnem ao redor de um professor à procura de direcionamento teórico). Afirma que embora existam muitos significados e até redundantes quando citamos "instituição educativa", a palavra "instituição" preserva a ideia de alguma coisa inacabada e criada pelo homem. Embora muito geral, nem tudo o que o homem cria pode ser considerado como instituição, essa organização material é criada para permanecer e atender as demandas humanas, como unidade de ação.

Uma instituição é desenvolvida quando atividades passam a serem feitas de maneira sistemática, formal e estudada.

A concepção de instituição escolar para Magalhães será exposta nas próximas citações a seguir:

> No plano histórico, uma instituição educativa é uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis de representações diferenciadas, entretecendo e projetando futuro(s), (pessoais), através de expectativas institucionais. É um lugar de permanentes tensões [...] são projetos arquitetados e desenvolvidos a partir de quadros socioculturais. (Magalhães, 1998, p. 61-62).

E acrescenta:

> Por educação-instituição não pode deixar de traduzir-se essencialmente o que há de permanente, focalizando na longa duração. Contudo a relação educativa é uma dialética entre o dado e ato, é atualização; é uma relação instituinte entre a realidade envolvente, as estruturas, as tradições, as expectativas socioculturais (o instituído), por meio da dialética contratual (instituição), por ação dos sujeitos individuais e grupais (instituinte).

Gatti e Gatti Júnior (2015) afirmam que ao se estudar as instituições escolares, podemos perceber as diferentes visões de mundo presentes na criação e funcionamento de diferentes escolas em diversos países, e seus grandes conflitos ideológicos que afetam os sistemas da sociedade de acordo com o comportamento e articulação dessas instituições.

Surgem as instituições educativas, com atuações de ensino que também são ligadas a instituições de diferentes tipos, não necessariamente educativas, como sindicatos, igrejas, associações leigas ou confessionais lideradas pela Igreja e o Estado. Mas que além de desenvolver atividades educativas informais, desenvolviam trabalho pedagógico secundário, mantendo escolas próprias em educação permanente ou promovendo modalidades específicas da educação formal de forma organizada. E mesmo a instituição familiar que em grande parte traz a educação espontânea pode trazer em seu interior uma instituição educativa, como o preceptorado.

Saviani (2013) assegura que as instituições escolares, sociedade de classes, que por sua vez está ligada a divisão do trabalho surgem juntas. E com essa divisão de trabalho e classes a educação que antes era espontânea e coletiva inicia sua divisão: educação à classe dominante e educação à classe dominada. E é daí que surge a origem da palavra escola:

> A palavra "escola", como se sabe, deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, educação esta que continua a coincidir com o processo de trabalho (Saviani, 2013, p. 39).

Saviani (2005) relata que a Antiguidade a escola foi ficando mais complexa até os dias atuais, sendo um modelo de comparação em outras forma de educação. Durante esse processo de continuidade, houve rupturas significativas. Onde vale ressaltar que com o término do sistema escravocrata, a escola feudal trará as impressões da Igreja Católica para atenienses, espartanos e romanos. Já a produção capitalista propiciará o protagonismo do Estado, imprimindo o conceito de escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, que sofreu diversas mudanças ao longo de sua realização.

Surge o conceito "Aparelho Ideológico do Estado": "[...] deriva a tese segundo a qual a ideologia uma existência material. Isto significa dizer que a ideologia existe sempre radicada em práticas materiais reguladas por rituais definidos por instituições materiais" (Althusser, s.d., p. 88-89).

Desse modo fica claro que o Estado tem o controle das consciências e na produção de ideologias que naturalizam e justificam a ordem estabelecida. E a compreensão desse processo nos oferece um olhar mais profundo sobre a complexidade das lutas sociais e a relevância da crítica às instituições que parecem ser neutras, porém, são verdadeiros objetos de manutenção de poder.

3 HISTÓRIAS DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR, DA LEGISLAÇÃO E DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: EVOLUÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL

Com a vinda dos primeiros jesuítas para o Brasil em 1549 dá-se início à organização das atividades educativas. A educação tinha como base garantir a hegemonia da igreja, tanto na catequização dos índios, quanto na formação cultural da elite (branca e masculina). Para Negrão (2000, p. 02):

> A formação religiosa configurava-se como o maior pilar do sistema educativo jesuítico. Cuidava-se para que a fidelidade doutrinária fosse mantida, irrestritamente, evitando-se quaisquer textos, autores, questões polêmicas ou debates em discordância com a doutrina da Igreja, para que nada expusesse a fé e a piedade dos alunos.

Para garantir a doutrina referida pela autora surge o documento oriundo da Companhia de Jesus, segundo Gadotti (1996, p. 72):

> A Ratio Studiorum é o plano de estudos, de métodos e a base filosófica dos jesuítas. Representa o primeiro sistema organizado de educação católica. Ela foi promulgada em 1599, depois de um período de elaboração e experimentação. Surge a ideia de supervisão educacional, o "prefeito dos estudos".

Pinto (2011, p. 81) cita a regra dezessete, com total ação reguladora: "Ao menos uma vez ao mês, assista às aulas dos professores; leia, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar alguma coisa que mereça advertência, chame a atenção do professor".

Observa-se que a função do coordenador pedagógico, inicia-se com essa função, de forma que assumia atribuições semelhantes às exercidas atualmente, como ser responsável por acompanhar o trabalho discente e docente quanto ao planejamento e orientação dos processos de ensino.

Em 1759, após a Reforma Pombalina os jesuítas são expulsos e com eles a extinção do antigo sistema de ensino e seus cargos, havendo um retrocesso na educação (Saviani, 2006). Foram criadas aulas régias, com o cargo de diretor-geral dos estudos e a orientação do ensino foi delegada a diretores de estudo, em nível local.

Saviani (2015) menciona que a Independência do Brasil trouxe mudanças na educação. Em 1827 foi criada a primeira instrução pública e com elas as escolas de primeiras letras, de acordo com o ensino mútuo. O método trazia para o professor a função de supervisionar e instruir a aprendizagem dos alunos. Porém, em 1834 constataram que essa forma de organização escolar não foi avaliada como eficaz, onde foi oferecido o papel de supervisionar ao inspetor escolar. Que tinha como função inspecionar escolas de educação primária e secundária, públicas ou privadas. Tinha que

avaliar e conferir diplomas aos professores, avaliar livros e autorizar ou não aberturas de escolas. Condizente com o que vemos, a figura do coordenador vai se delineando mediante essas atribuições. Porém no início do período republicano o cargo de diretor-geral é extinto, ficando a direção e inspeção de ensino por conta do inspetor-geral em todo o Estado, tendo como auxílio o apoio de dez inspetores escolares.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, a tendência da educação seria a de ser única para todo o país, igualar conteúdos, métodos e espaços escolares. Apesar de não serem criados em todos os estados, os grupos escolares que surgem em 1893, como um novo modelo de educação para as elites, passam a serem ampliados (Faria Filho; Vidal, 2000, p. 28). Surgem os "profissionais da educação", como "técnicos em escolarização". Surgindo em seguida a figura do supervisor, distante da figura do inspetor e diretor. Onde o diretor passa a cuidar da administração e o inspetor da parte técnica da educação. O supervisor fiscaliza, detecta falhas e aplica punições.

Vale notar que a educação passa a ser reconhecida e valorizada como uma questão nacional. Saviani (2014) relata algumas medidas relativas à educação:

> [...] em 1931, as reformas do ministro Francisco Campos; em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo, que apontava na direção de uma construção de um sistema nacional de educação; a Constituição de 1934, que colocava a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação; as leis orgânicas do ensino", um conjunto de reformas promulgadas entre 1942 e 1946 por iniciativa de Gustavo Capanema, ministro da Educação do Estado Novo (Saviani, 2024, p. 19).

Nessa perspectiva Xavier (2002), diz: "o Manifesto interferiu na periodização de nossa história educacional, estabelecendo novos marcos e fornecendo novas valorações a determinados princípios e ideias, e a certas realizações no campo educacional" (p. 71).

Acompanhando as ideias propostas por Saviani (2014), chega-se à conclusão que a Constituição de 1946 instituiu à União a incumbência de firmar diretrizes e bases de uma educação nacional. Sendo formulado um projeto em 1947, que após muitas mudanças tornou-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 20 de dezembro de 1961.

Para a figura do coordenador pedagógico, a reforma do ministro Francisco Campos emerge com a importância da formação de professores, deixando um legado. Segundo Saviani (2006), o curso de Pedagogia, em 1939 após muito debate torna-se bacharelado, fornecendo a base de formação em nível Superior.

Com o golpe militar no Brasil de 1964, surgiram reformas de ensino, onde o acordo entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e USAID (United States Agency for International Development), consistia em aplicar o modelo americano nas universidades brasileiras. Quanto ao curso de Pedagogia, foi dividido em habilitações de supervisores, orientadores e administradores escolares, com práticas fragmentadas na escola, mas que seguiam a racionalidade do capitalismo e a exigência de mão de obra técnica e qualificada, treinados para o mercado de trabalho (Côrrea; Ferri, 2016, p. 47-48). Aqui os supervisores escolares têm a função de coordenadores pedagógicos nos dias de hoje, acompanham e analisam os planos de aula dos professores.

Após a promulgação da Lei n.5692/1971, que instituiu a Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus, instituiu um profissional do quadro do magistério que estivesse como atribuição uma ação supervisora na unidade escolar. Tendo muitas denominações nos diversos estados brasileiros: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico entre outros. (Placco; Souza; Almeida, 2012, p. 760). Essa lei regulamenta as atribuições docentes ou não docentes, e com o autoritarismo do militarismo e o tecnicismo, os ideais democráticos foram reprimidos.

Para Saviani (2021), muitos dos problemas atuais enfrentados na Coordenação Pedagógica decorrem da sua concepção ter sido vinculada no passado ao autoritarismo e a ideia de controle.

> Com a redemocratização do País, a nova Constituição de 1988 trouxe reformas significativas para a educação, tais como autonomia e a gestão democrática, para um projeto de universalização do ensino no Brasil. Nesse contexto, surgiu a necessidade de pensar em um profissional que pudesse vislumbrar um fazer pedagógico centrado na formação continuada do professor e na perspectiva de proporcionar ao aluno, um ensino de qualidade. [...]. Assim, alguns estados já começam, em meados dos anos 1980, a utilizar o termo coordenador pedagógico, que assumiria a função de supervisor pedagógico (Barros; Lopes; Carvalhedo, 2016, p. 05).

De acordo com Saviani (1997, p.150), apesar das análises e mudanças, o Senador Sabóia de Carvalho melhorou o projeto com origem na Câmara Federal. Inclusive em seu parecer destaca:

> Com o objetivo de corrigir os problemas apontados e de caracterizar a proposição como realmente de diretrizes e bases da educação, está sendo apresentado o Substitutivo ao Projeto em análise. É preciso registrar que, apesar das alterações propostas, o Substitutivo mantém a concepção e a estrutura básica do projeto original.

E após dois meses da promulgação da Constituição, foi dado início aos estudos e análise de uma nova LDBEN, promulgada em 1996.

De maneira oposta a lei federal 5.692/71, essa LDBEN não imobiliza as escolas. Com a criação dos Sistemas Municipais de Educação, os municípios passam a ter mais liberdade e autonomia para trabalhar no campo que tange a educação (Palma Filho, 2010, p. 28).

Acompanhando as ideias propostas Ó, Lorenzi e Santos (2023), que fala sobre as políticas educacionais, é destacado que diversos atores dentro dessa estrutura estatal são mobilizados, desde que tenham relevância em termos sociais. E cabe ao Estado regular essas relações públicas ou privadas de forma coletiva. Dentre esses instrumentos de regulação está a LDBEN nº 9394/06, a Carta Magna da Educação.

Entretanto Ball e Mainardes (2011) afirmam que qualquer política aceita pelo Estado gera possibilidades de articular, organizar e contribuir na formação de leis que possam representar e desenvolver ações fundamentadas para a Educação. Embora, as políticas, em geral, as educacionais sejam pensadas em contextos de infraestrutura e condições de trabalho adequadas, não levando em conta desigualdades regionais.

A LDBEN nº 9394/06 introduziu o conceito de "educação básica" como um nível escolar formado pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

A Educação Infantil foi regulamentada de maneira específica dentro dos sistemas municipais de ensino, criados por essa lei. Anteriormente, a estrutura contava apenas com o sistema federal e os sistemas estaduais de ensino. Passa a ser considerada a primeira etapa do processo de educação escolar.

Segundo a LDBEN nº 9394/96, para atuar na coordenação pedagógica é necessário ter formação inicial em nível superior em Pedagogia ou Pós-graduação:

> Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, p. 45).

E complementando, para o exercício da função da coordenação pedagógica a importância de ter experiência docente:

> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: § 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006). (Brasil, 1996, p. 45-46).

A LDBEN (1996), identifica as transformações na área educacional e traz ressignificação da função da coordenação pedagógica e suas ações dentro da escola, indicando um trabalho pautado na gestão democrática. Passando a ter um novo perfil cuja finalidade é garantir dentro do espaço escolar qualidade educacional e resultados almejados para a aprendizagem dos discentes. O que relata o Art.12:

> Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
> I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
> II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
> III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
> IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
> V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
> VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (Brasil, 1996, p. 15).

Para Vasconcellos (2002), a função da coordenação pedagógica surge com a intenção de democratização da Educação e está estreitamente relacionada à supervisão escolar. Para ele, na coordenação pedagógica a hierarquização, o controle e a vigilância dão lugar ao trabalho coletivo integrado à mediação. Nesse panorama, o trabalho da coordenação pedagógica "envolve questões de currículo, construção de conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação de

aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos, entre outros" (Vasconcellos, 2002, p. 85). O coordenador pedagógico tem que atender as demandas coletivas e individuais, pois "deve contribuir com o aperfeiçoamento profissional de cada um dos professores e, ao mesmo tempo, ajudar a constituí-los enquanto grupo" (Vasconcellos, 2002, p. 88).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da coordenação pedagógica em suas diferentes características e nomenclaturas e influências acompanha o itinerário histórico das instituições escolares.

Diante do primeiro módulo não se pode deixar de ressaltar as diversas funções sociais da instituição escolar, que até no tempo atual é adotada pela humanidade como uma instituição que dispõe o saber sistematizado. Desta forma, perpetuando os diversos grupos sociais com suas características que se revelam no cotidiano, no comportamento das relações em sociedade e em suas produções materiais e não materiais.

As instituições escolares desde o início estão interligadas ao surgimento da sociedade de classes que, no que lhe diz respeito, tem de ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. Com essa divisão diferencia-se consequentemente, a educação destinada à classe dominante daquela que tem a classe dominada.

Tanto as instituições escolares, como a coordenação pedagógica se desenvolveram de forma linear ao longo dos anos frente às reformas na educação, executando as políticas educacionais que os governos e seus órgãos responsáveis pela educação decretavam no país.

Historicamente a atuação do coordenador pedagógico vem passando por mudanças, principalmente no que se refere ao acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. Se na década de sessenta seu papel era de supervisionar, fiscalizar e adotar punições caso o professor não estivesse seguindo o que era estabelecido pelos planos curriculares da época.

Hoje suas atribuições são voltadas à articulação do trabalho pedagógico da instituição escolar. O papel do coordenador pedagógico vem sendo ressignificado e sua função cada vez mais associada à formação contínua do docente na escola, que tem perpetuado a ideia que o professor é o sujeito do seu fazer, pesquisador da sua prática e não simplesmente executor de

um currículo imposto e políticas públicas que no passado atendiam ao período ditatorial do governo do país.

Nessa perspectiva o trabalho do coordenador pedagógico, no século XXI é o de gerir os processos de formação, tem uma relevância significativa ao fomentar todos os tipos de reflexão que produzem a consciência das identidades frente às descontinuidades dos dias atuais, das imposições políticas e das reais necessidades educativas da sociedade.

De algum modo, o sistema sempre procurou garantir atividades relativas à coordenação pedagógica que, por muito tempo, foi executada de forma geral por diversos profissionais da Educação.

Mas ao longo de várias mudanças, como citados aqui nesse artigo, se tornam evidentes campos de luta por meio dos quais diversas concepções de sociedade disputam colocar em seus currículos, os conhecimentos válidos que são trabalhados nas instituições escolares.

Finalizando, o fato é que tanto as instituições escolares, como o coordenador pedagógico tiveram que servir as determinações do estado, cumprindo as atribuições que lhe eram impostas, de cunho autoritário. E toda essa relação foi determinando o perfil do coordenador pedagógico, que não se constrói apenas nas relações de trabalho, mas também com outros fatores: compromisso social e comprometimento do próprio sujeito com a identidade da sua profissão.

Percebemos, portanto que todos os profissionais que trabalham na escola estão submetidos a relações de poder, e o enfrentamento dessas relações nas diferentes formas pelas quais se evidenciam, inclusive em suas práticas fazem parte de uma postura realista,
que implicam ações esclarecedoras, já que nenhum profissional na instituição escolar está isento do exercício do poder e das responsabilidades resultantes.

Com base na LDBEN que é um instrumento essencial para a formulação e implementação de políticas públicas educacionais no Brasil e serve como um marco regulatório vale ressaltar que as instituições escolares e a Coordenação Pedagógica são influenciadas tanto pela legislação, como por um fluxo que a política educacional segue a partir de sua implementação.

Que a instituição escolar e a coordenação pedagógica continuem a trilhar um caminho linear que considere a educação em primeiro lugar como formação humana com respeito às singularidades dos educandos.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 3, p. 78-99.

BARROS, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira; LOPES, Lauriene Chaves da Silva; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela. Apontamentos históricos da trajetória do coordenador pedagógico no Brasil. *In:* FIPED, 8., 2016, Campina Grande. **Anais** [...].: Campina Grande; Realize Editora, 2016. Disponível em:https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2016/TRABALHO_EV057_MD1_SA32_ID2915_09092016155429.pdf Acesso em: 13 nov. 2024

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos deputados, 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.301, de 10 de maio de 2006**. Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11301.htm. Acesso em: 13 nov. 2024.

CORRÊA, Shirlei; FERRI, Cássia. Coordenação Pedagógica: das influências históricas à ressignificação de uma nova prática. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**,

v. 1, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/14994 Acesso em: 13 nov. 2024.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, p. 19-34, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rjhxvFpJQ97LDYVJxkXybbD/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 13 nov. 2024.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.

JÚNIOR, Décio Gatti; DO VALE Gatti, Giseli Cristina. A história das instituições escolares em revista: fundamentos conceituais, historiografia e aspectos da investigação recente. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 18, n. 2, p. 327-359, 2015. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/4553 Acesso em: 13 nov. 2024.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos.** História das instituições educativas. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2004.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente.** São Paulo: Escrituras, 1998.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum". **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LqB7SVwpmcCQ8Qp8zHJdB3k/ Acesso em: 13 nov. 2024.

Ó, Celso Francisco.; SANTOS, Caio Vinícius.; LORENZI, Carla Cristina Biazi. O conceito de política pública e política educacional: Debates além da legislação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. 00, e023071, 2023. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/18141/17401/73230 Acesso em: 13 nov. 2024.

PALMA FILHO, João Cardoso. **A educação brasileira no período 1960-2000**: de JK a FHC. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Caderno de formação: formação de professores-educação cultura e desenvolvimento-História da Educação. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacao-pedagogia_3.pdf Acesso em: 13 nov. 2024.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional.** São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da "teoria da curvatura da vara". **Germinal: marxismo e educação em debate, Salvador**, v. 5, n. 2, p. 227-239, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/9713/7100 Acesso em 13 nov. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas**. Cadernos de História da Educação, v. 4, 2005. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382. Acesso em: 13 nov. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico da sala de aula. 2 ed. São Paulo: Libertad, 2002.

XAVIER, Libânea Nacif. **Para além do campo educacional um estudo sobre o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).** Bragança Paulista, SP: Eduse, 2002.

EXAME DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DO BRASIL E DO CHILE: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Edi Jane Mota Pédra[38], Rafael Ângelo Bunhi Pinto[39]

Resumo: O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), um dos pilares da avaliação no Brasil, instituída em 2004 no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação (Sinaes), é aplicado anualmente para estudantes de graduação, divididos em ciclos avaliativos trienais, por área de conhecimento. No entanto, a partir de 2024, novas regras foram definidas, principalmente para avaliação anual de estudantes de cursos de formação de professores para educação básica, oficializando o "Enade das Licenciaturas". No Chile, em 2003, foi criado o Programa de Avaliação e Formação de Professores, com o intuito de aprimorar a formação de professores para aumentar os níveis de aprendizado no país. Assim, o presente artigo objetiva analisar e comparar as principais características dos sistemas de avaliação de estudantes de formação de professores do Brasil e do Chile, principalmente no que tange ao tipo de avaliação, às legislações estabelecidas e dados oficiais fornecidos pelos Ministérios da Educação de ambos os países. Para o desenvolvimento deste artigo, será realizada uma pesquisa bibliográfica e documental. Como resultados, espera-se, contribuir para uma melhor compreensão desses modelos de avaliações nos países estudados, destacando, de modo comparativo, suas dissimilitudes e semelhanças.

Palavras-chave: Avaliação da educação superior; Formação de professores; Brasil; Chile.

1 INTRODUÇÃO

A qualificação e a formação de professores desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento educacional de qualquer nação. Com o intuito de assegurar a excelência na educação básica, muitos países têm implementado políticas públicas voltadas não apenas ao aprimoramento da formação de futuros educadores, mas também à avaliação do desempenho desses profissionais em formação. A qualidade da formação docente é essencial para o avanço da educação e para a obtenção de bons resultados de aprendizagem. Nesse cenário, a avaliação do processo formativo dos professores desempenha um papel central.

[38] Universidade de Sorocaba, aluna especial do mestrado em Educação (Uniso), edijanemota@hotmail.com.

[39] Universidade de Sorocaba, doutor em Educação (Uniso), Pós-doutorando no Departamento de Ciências Humanas e Educação (UFSCar-Sorocaba), rafael.pinto@prof.uniso.br.

No Brasil, um dos pilares da avaliação é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que tem se consolidado como uma ferramenta importante no processo de avaliação de estudantes da educação superior. O Enade é parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado em 2004. Em 2024, uma nova fase se inicia com a introdução do "Enade das Licenciaturas", que traz uma abordagem direcionada para a avaliação dos estudantes de cursos de formação de professores, licenciatura, incluindo uma avaliação teórica e outra prática.

No Chile, há o Programa de Avaliação e Formação de Professores (INICIA), que busca avaliar a qualidade da formação docente no país. A Comissão Nacional de Acreditação (CNA), criada em 2006, é a responsável pela garantia da qualidade da educação superior no Chile, exigindo que os cursos de formação de professores sejam acreditados. Além disso, o Programa de Avaliação e Formação de Professores, iniciado em 2003, visa melhorar a formação docente e elevar os níveis de aprendizado no país (Unesco, 2013). Esse programa combina avaliações teóricas e práticas, assegurando que os futuros professores estejam preparados tanto no conhecimento quanto na prática pedagógica.

Assim, este artigo tem como objetivo geral analisar e comparar as principais características dos sistemas de avaliação de estudantes de formação de professores do Brasil e do Chile. Como objetivos específicos, busca-se: identificar os tipos de avaliação da educação superior voltados para a formação de professores adotados no Brasil e no Chile; analisar as legislações referentes à formação docente em cada país; levantar dados oficiais sobre avaliação de professores disponibilizados pelos Ministérios da Educação do Brasil e do Chile; e constatar as convergências e divergências entre as abordagens avaliativas dos dois países.

Nos aspectos metodológicos, foi realizada uma pesquisa documental e bibliográfica.

Como resultados, espera-se contribuir para uma melhor compreensão desses modelos de avaliação nos países estudados, destacando, de modo comparativo, suas

dissimilitudes e compatibilidades, fornecendo subsídios para o aprimoramento dos processos avaliativo em ambos os contextos.

2 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

No Brasil, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) traz, no que compete à avaliação, que compete à União "assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino" (Brasil, 1996).

Também assegura que é papel da União "assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino" (Brasil, 1996).

Esses elementos trazidos pela LDB, em 1996, reforçam o que anteriormente estava estabelecido na Lei nº 9.131/95, a qual já previa a realização de avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dentre os quais, necessariamente, a realização, a cada ano, de exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, previamente divulgados e destinados a aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação (Brasil, 1995).

Após a promulgação dessas Leis, o país adotou procedimentos avaliativos que podem ser separados em dois momentos distintos.

O primeiro momento se inicia ainda em 1996, com a implementação do Exame Nacional de Cursos (ENC), que popularmente ficou conhecido como Provão. Em conjunto ao Provão, o Ministério da Educação também implementou, sequencialmente, a Avaliação das Condições de Oferta - ACO (que, mais tarde, passou a denominar-se Avaliação das Condições de Ensino - ACE).

Enquanto o Provão previa a avaliação anual de estudantes matriculados em cursos de graduação do país selecionados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

"Anísio Teixeira", a ACO/ACE previa a avaliação *in loco* de cursos de graduação, vinculando a avaliação a processos de regulação ou supervisão da educação superior.

A avaliação do ensino superior no Brasil passou por importantes transformações a partir de 2003, quando a Comissão Especial de Avaliação (CEA) foi designada pelo Ministério da Educação para revisar os procedimentos de avaliação existentes, cujos trabalhos culminaram no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior Brasileira (Sinaes).

Apesar de existir a ACO/ACE, o principal instrumento de avaliação até então era o Provão, que enfrentava diversas críticas em relação à sua eficácia na avaliação da qualidade do ensino superior. Entre as principais queixas estavam a crença errônea de que os resultados do exame melhoravam a qualidade do ensino e a qualificação dos professores, a inadequação do exame para avaliar conhecimentos específicos e o uso de metodologias deficientes (Ristoff, 2024). Outra crítica ao Provão era a forma de divulgação de seus resultados, os quais instigavam a criação de *rankings*.

A CEA foi presidida pelo professor José Dias Sobrinho, renomado pesquisador da área de avaliação da educação superior. Para Dias Sobrinho (2003, p. 45):

A avaliação da educação superior deve ser compreendida como um processo contínuo e sistemático de verificação da qualidade dos cursos e das instituições, que busca não apenas garantir padrões mínimos de qualidade, mas também promover a melhoria contínua das práticas educativas.

Nos documentos preliminares disponibilizados pela CEA, diante das críticas existentes ao Provão, a CEA propôs inicialmente um procedimento denominado Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (Paideia), visando substituir o Provão.

O Paideia tinha o objetivo de ser um instrumento complementar dentro de um sistema de avaliação mais abrangente, sem a intenção de ranquear os cursos, mas sim de promover uma reflexão sobre práticas pedagógicas e curriculares. Essa nova abordagem focava em quatro grandes áreas do conhecimento: ciências humanas, sociais, literárias e artísticas; ciências; tecnologia; biologia e saúde (Ristoff, 2024).

O Paideia, da forma como foi imaginado pela CEA, passou a ser visto imediatamente como o caminho não trilhado e coberto de cortantes empecilhos, não resistiu as críticas que lhe foram dirigidas, entre elas sendo frequentemente descrita como um "pai d'égua", uma metáfora que sugere algo desenvolvido e ineficaz. Contudo, as críticas ao paideia foram pelo fato de mudar o foco da avaliação e dificultar a comparação direta entre instituições, o que gerou desconforto tanto na mídia quanto nas instituições de ensino, habituadas ao ranqueamento do Provão (Ristoff, 2024).

Após entrega do documento final com o resultado dos trabalhos da CEA e em resposta às contestações existentes, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Indicador de Desenvolvimento da Educação Superior (Ides), dentro da proposta do que ficou denominado como Sistema Nacional de Avaliação e Progresso da Educação Superior (Sinapes), desconsiderando os esforços da CEA (Ristoff, 2024).

Com a troca de Ministro da Educação, iniciou-se um processo de negociação o qual permitiu que grande parte do Sinaes fosse retomada. Nesse processo, após onze versões do texto de conversão e diálogo pelos gabinetes de deputados e senadores, a proposta do Sinapes foi desconsiderada e foi promulgada a Lei nº 10.861/2024, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (Ristoff, 2024).

Esse novo Sistema estabelece três pilares para organizar a avaliação da educação superior do país: 1) a avaliação institucional (prevendo a avaliação externa e a autoavaliação); 2) a avaliação de cursos; 3) a avaliação de desempenho de estudantes.

Com o Sinaes, o Paideia (previsto na proposta inicial) e o Ides (previsto na segunda proposta) foram substituídos pelo Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade).

O Enade foi estabelecido como um Exame a ser aplicado a estudantes de cursos de graduação, organizados por áreas definidas pelo Inep, em ciclos trienais. A cada ano, no entanto, um conjunto de cursos são avaliados, dentro de das áreas pré-estabelecidas.

Inicialmente, o Exame foi aplicado a estudantes inscritos pelas Instituições, de acordo com critérios definidos na legislação, e selecionados por amostragem pelo Inep. No entanto, ao longo do tempo, a amostragem foi descartada e todos os estudantes inscritos são obrigados a fazer o Exame.

Embora não tenha implicações regulatórias diretas, o Enade é construído com base no perfil profissional e nas competências e conteúdos curriculares definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso. A prova, composta por 40 questões (30 específicas do curso e 10 de formação geral), foi aplicada a ingressantes e concluintes, mas atualmente é destinada apenas a estudantes concluintes. Além disso, há questionário socioeconômico para alunos e questionário para coordenadores de curso, cujo objetivo é fazer um levantamento abrangente e fomentar a autoavaliação institucional (Ristoff, 2024).

O Enade, embora faça parte do tripé da sustentação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e receba grande atenção da sociedade e da comunidade acadêmica, não deve ser considerado o protagonista da avaliação. Ao contrário do que a sociedade pensa, o ENADE não avalia as instituições e os cursos de graduação. Como o próprio nome diz, trata-se de uma avaliação de estudantes, mais especificamente, do seu "desempenho 'em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares nacionais (DCN) dos respectivos cursos de graduação' (Artigo 5º da Lei do SINAES)" (Ristoff, 2024, p. 209).

Ristoff (2024) deixa registrado que o Enade foi incluído no Sinaes para atender o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que prevê a avaliação do rendimento estudantil em todos os níveis de ensino. A avaliação do rendimento estudantil tem por objetivo expresso "a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino" (Ristoff, 2024, p. 210).

Com base nas avaliações de desempenho de estudantes implementadas ou previstas no período compreendido entre 1996 e 2024, o quadro que segue traz uma descrição das principais características de cada um deles.

Quadro 1 - Evolução da avaliação do Ensino Superior no Brasil

Período	Instrumento de avaliação	Características principais	Críticas e Desafios
1996 a 2003 (implementado)	Exame Nacional de Cursos (ENC) - Provão	Exame nacional de larga escala, focado em conhecimentos específicos, com resultados utilizados	Ineficácia na avaliação da qualidade, uso como seleção, inadequação para conhecimentos específicos, falta de integração com um

		para ranqueamento de cursos.	sistema integrado de avaliação.
2003 (proposta)	Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (Paideia)	Avaliação integrada, não ranqueadora, focada em áreas do conhecimento, com objetivo de subsidiar a autoavaliação institucional.	Mudança de foco, dificuldade de comparação entre instituições, desestruturação da lógica mercadológica do Provão.
A partir de 2004 (implementado)	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)	Exame aplicado a concluintes, com foco nos conteúdos e competências previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso.	Obrigatoriedade, aplicado a todos cursos, ficando inviável uma análise profunda, não avalia instituições e cursos diretamente.

Fonte: Elaboração própria.

2.1 O Enade das Licenciaturas

Em 01 de julho de 2024, com o foco na melhoria da qualidade do ensino, o Inep instituiu as normativas do Enade para cursos de licenciatura. Com essas novas normativas, o Enade passa a ser realizado anualmente para estes cursos, com o objetivo de aperfeiçoar os processos avaliativos dos cursos de formação docente. Nesse contexto, as principais mudanças dizem respeito às matrizes de referência e ao formato das provas, que passam a ter maior foco na avaliação das competências docentes do que nos conteúdos disciplinares de cada curso. Além de um novo modelo de itens, o exame passa a contar com a avaliação das competências e habilidades práticas docentes desenvolvidas pelos estudantes nos estágios supervisionados obrigatórios (MEC, 2024).

Assim, o Enade das Licenciaturas passa a ser composto pelos seguintes processos avaliativos: Avaliação Teórica e Avaliação Prática, cujo formato das provas será focado mais nas competências docentes, do que em conteúdos disciplinares específicos.

A avaliação teórica, de acordo com a Portaria nº 610/2024, é destinada a aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes

Curriculares Nacionais do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. A avaliação teórica terá uma parte de formação geral docente, composta por 27 questões de múltipla escolha e comum a todos os cursos. A outra parte é do componente específico, próprio de cada área, com 37 questões, sendo 1 delas discursiva. (Brasil, 2024a).

Já a avaliação prática, de acordo com a mesma Portaria supramencionada, é destinada à avaliação de conhecimentos, competências e habilidades práticas, sendo aplicada durante os estágios supervisionados obrigatórios previstos nas diretrizes curriculares nacionais, realizados em escolas de Educação Básica, tanto públicas quanto privadas. Para isso, é essencial que o estágio inclua um período em que o estudante assuma a regência de aula. Além disso, o estágio deve ser supervisionado por um docente da Educação Básica designado pela escola e orientado por um professor da Instituição de Ensino Superior (IES) relacionado ao curso (Brasil, 2024a).

Quadro 2 - Principais mudanças e características do novo Enade das Licenciaturas

Característica	**Mudanças e Destaques**
Objetivo	Melhorar a qualidade do ensino e aperfeiçoar os processos avaliativos dos cursos de formação docente.
Periodicidade	Anual, voltado especificamente para os cursos de Licenciatura.
Componentes Avaliativos	Dividido em Avaliação Teórica e Avaliação Prática.
Avaliação Teórica	- Avalia conteúdos programáticos das Diretrizes Curriculares Nacionais e habilidades para a evolução do conhecimento. - Compreende temas gerais e específicos, relevantes à realidade brasileira e mundial. - Composta por 64 questões no total: • **Formação Geral:** 27 questões de múltipla escolha, comum a todos os cursos. • **Componente Específico:** 37 questões, com 1 questão discursiva específica de cada área.
Avaliação Prática	- Focada nas competências e habilidades práticas desenvolvidas pelos estudantes em estágios supervisionados. - Realizada em escolas de Educação Básica (públicas e privadas), com supervisão de um docente da escola e orientação de um professor da IES.

	- O estudante deve assumir a regência de aula durante o estágio supervisionado obrigatório.
Foco das Mudanças	- Matriz de referência e formato das provas focados nas competências docentes, mais do que em conteúdos disciplinares específicos. - Avaliação das competências práticas e habilidades desenvolvidas nos estágios obrigatórios.

Fonte: Elaboração própria.

Além da implementação do Enade das Licenciaturas, importante também se faz destacar que, em 2024, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores no Brasil, por meio da Resolução CNE/CP nº 4/2024.

Estas novas Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem que a estruturação dos cursos de formação inicial de professores deve estar organizada em 3.200 horas, com tempo mínimo de integralização de quatro anos. A estrutura curricular deve estar organizada em quatro núcleos (Brasil, 2024b), conforme segue:

a) Formação geral, com 880 horas de conhecimentos científicos e pedagógicos.

b) Aprofundamento em conteúdos específicos da licenciatura, totalizando 1.600 horas de aprendizagem curricular.

c) Atividades acadêmicas de extensão em instituições de educação básica, com 320 horas dedicadas a iniciativas culturais e científicas.

d) Estágio curricular supervisionado de 400 horas, proporcionando experiência prática no ensino.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024, também estabelece que a formação inicial de professores deve incluir conteúdos específicos da área de conhecimento de forma interdisciplinar, além de fundamentos da educação, políticas públicas, gestão e temas transversais como direitos humanos e diversidade (Brasil, 2024b).

Pode-se destacar que as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores impactam a sala de aula ao preparar educadores para os desafios atuais. Atualizações nos currículos visam melhorar a qualidade do ensino e o aprendizado dos alunos.

Importante se faz destacar que, mesmo em cursos ofertados via Educação a Distância (EaD), é exigido que 50% da carga horária dos cursos de licenciatura seja realizada de forma presencial, tendo em vista que esses cursos demandam de desenvolvimento de competências essenciais para os futuros docentes, envoltas à resolução de problemas educacionais que só podem ser compreendidos de maneira prática e presencial (Brasil, 2024b).

Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar aos termos desta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação (Brasil, 2024).

3 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CHILE

Segundo Carvalho e Malavasi (2020) a definição da avaliação e acreditação no Chile foi a promulgação da Lei nº 20.129, de 17 de novembro de 2006, que estabeleceu o Sistema Nacional de Garantia da Qualidade da Educação Superior, integrado ao Ministério da Educação, ao Conselho Nacional de Educação, pela Superintendência de Educação Superior e pela Comissão Nacional de Acreditação (CNA-CHILE), a qual cabe a definição das diretrizes para a acreditação institucional, de cursos de graduação e pós-graduação, na acreditação institucional. Carvalho e Malavasi (2020) afirma que de acordo com os documentos orientadores da CNA-CHILE, são avaliados os seguintes aspectos: missão e propósitos; políticas e mecanismos de garantia de qualidade; condições de operação e resultados; e capacidade de ajuste (melhoria contínua).

De acordo com Carvalho e Malavasi (2020), a acreditação de cursos de graduação é feita por agências autorizadas pela CNA-CHILE, que atualmente são sete. A avaliação é de caráter voluntário, exceto para os cursos de Medicina e Formação de Professores, de acordo com os critérios da CNA-CHILE.

Quadro 3 – Evolução da Avaliação da Educação Superior do Chile

Aspectos	Descrição
Lei Nº 20.129	Cria o Sistema Nacional de Garantia da Qualidade da Educação Superior no Chile
Órgãos Responsáveis	Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação (CNED) Comissão Nacional de Acreditação (CNA-CHILE)
Acreditação Institucional	Avaliação de aspectos como: missão e propósitos, políticas de garantia de qualidade, condições de operação e resultados, e capacidade de ajuste.
Acreditação de Institucional e Cursos de Graduação	Feita por agências autorizadas pela CNA-CHILE (atualmente sete); é voluntária, exceto para Medicina e Formação de Professores.

Fonte: Elaboração própria.

3.1 A Formação Docente no Chile

A formação de professores no início da década de 1990 foi marcada pelo declínio da democracia e pela queda da qualidade do ensino. As reformas estruturais da era militar afetaram as instituições que ofereciam ensino superior, particularmente nos cursos de Pedagogia[40] (Ávalos, 2016).

A desvalorização da profissão docente também ocorreu, levando a uma deterioração significativa dos espaços de ensino dos professores. Essa situação foi caracterizada pela diminuição do número e da qualidade dos alunos nos cursos de Pedagogia desde meados da década de 1980, com baixa qualidade dos programas de formação de professores, percepções negativas dos docentes, preparação inadequada, infraestrutura e recursos insuficientes para o ensino, incluindo tecnologias de informação e comunicação, e problemas de coordenação institucional nos cursos de formação de professores (Ávalos, 2016).

De acordo com Ávalos (2016), o programa Fortalecimento da Formação Inicial de Professores (FFID), foi um marco importante nas mudanças ocorridas a partir da década de 1990, quando o Ministério da Educação do Chile começou a desenvolver diretrizes sobre o que um professor deve saber e como deve agir após a formação inicial. Essa iniciativa contou com o apoio do Centro de Pesquisa Avançada em Educação (CIAE) e do Centro de Estudos de

[40] Além do curso de Pedagogia, propriamente dito, envolve as demais áreas de formação docente no país.

Políticas e Práticas em Educação (CEPPE), que elaboraram o instrumento denominado "Normas Orientadoras para Egressos da Carreira de Pedagogia da Educação Básica".

Segundo Ávalos (2016) nos anos seguintes, diversas reformas foram implementadas para melhorar a qualidade e a equidade da educação, assim como a gestão institucional do sistema educativo e a profissionalização do corpo docente. Algumas dessas iniciativas incluem a Lei de Inclusão Escolar, o Novo Ensino Público (NEP) e o Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente (SDPD).

Em 2016, com a promulgação da Lei nº 20.903, houve a distribuição da Formação Inicial de Professores (FID) e criou-se o Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente (SDPD), que está em fase de implementação até 2026, visando garantir uma formação continuada e de qualidade para os professores, abrangendo desde o ingresso na Pedagogia até o desenvolvimento da carreira docente (MINEDUC, 2016).

3.2 A Avaliação da Formação Docente no Chile

De acordo com Lei 20.903/2016, as principais características do processo de formação e de avaliação da formação docente no Chile são as seguintes:

a) Formação inicial: universidades e carreiras credenciadas pela Comissão Nacional de Credenciamento (CNA) podem oferecer programas de Pedagogia. Para ingressar nas carreiras de Pedagogia, é gerada uma série de combinações, que visam motivar a incorporação de alunos do ensino médio com melhores níveis de aprendizagem.

b) Criação formal da função de mentoria: um professor experiente, que estaria nas três últimas fases de formação docente, assume o acompanhamento dos professores que estão vivenciando os dois primeiros anos de imersão nas escolas.

c) Duas fases de desenvolvimento de ensino: a primeira é obrigatória, com três seções (Inicial, Inicial Avançado e Avançado), e uma segunda fase é voluntária (Especialista I e Especialista II). Cada uma destas seções é definida pela combinação entre o resultado do portfólio (Avaliação Docente) e o desempenho obtido na prova padronizada de conhecimentos disciplinares e pedagógicos, acrescido de um mínimo de anos de docência.

d) Consequências para quem não consegue obter o nível básico obrigatório (Avançado): do Inicial ao Inicial Avançado, caso não consiga avançar, deverá realizar o processo de avaliação a cada dois anos. Se no nível Inicial não conseguir avançar em dois processos contínuos, o titular deverá se desligar do professor.

e) Se, estando no nível Inicial o aluno-docente não conseguir avançar em dois processos consecutivos, fica afastado do sistema por dois anos, e ao retornar deverá fazer as avaliações nos próximos quatro anos. Caso não consiga avançar, será permanentemente excluído do sistema educacional público.

Diversas instituições têm papel central na implementação das reformas instituídas no Chile, incluindo o Centro de Aperfeiçoamento, Experimentação e Pesquisa Pedagógica (CPEIP) vinculado ao MINEDUC, que é responsável pela coordenação do desenvolvimento profissional dos professores. Além disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promove a qualidade educacional em todos os níveis (Chile, 2024).

Segundo o Ministério da Educação e as Normas das Carreiras de Pedagogia, a avaliação da formação de professores no Chile apresenta características particulares que refletem a autonomia das instituições de ensino superior e a necessidade de preparar educadores competentes para o sistema educacional do país. Dentre as principais características, destaca-se a diversidade de modelos, onde cada universidade tem liberdade para estabelecer seus próprios critérios e instrumentos de avaliação, desde que as instituições que ensinam Pedagogia formem seus alunos de acordo com as Normas da Profissão Docente, estabelecidas pelo Ministério da Educação do Chile. As universidades precisam garantir a qualidade das competências e conhecimentos com os quais seus alunos devem se formar e todos eles devem ser credenciados, permitindo uma abordagem personalizada e adaptada às suas particularidades (MINEDUC, 2024).

Outro aspecto fundamental é a ênfase nas competências, que orienta a avaliação para a verificação das habilidades essenciais para a prática docente. A integração entre teoria e prática é também um ponto crucial, pois a avaliação não se limita ao conhecimento teórico, mas busca verificar a habilidade dos futuros professores em aplicar esses conhecimentos em situações práticas, por meio de estágios e atividades que simulam o ambiente escolar (Chile, 2024).

A avaliação contínua é uma característica marcante, pois ocorre ao longo de todo o curso, englobando uma variedade de atividades e instrumentos, em vez de se restringir a uma única prova final (MINEDUC, 2024).

No Chile, o curso de para formação de professores tem uma duração média de 4 a 5 anos, dependendo da instituição de ensino e da área de conhecimento da formação. A carga horária total pode variar entre 3.600 a 4.500 horas, distribuídas entre disciplinas teóricas, práticas pedagógicas e estágios supervisionados (Universidad de Chile, 2024).

Quadro 4 - Evolução da Formação Docente no Chile

Aspectos	Descrição
Contexto Inicial (1990-2000)	Declínio da democracia e da qualidade do ensino. Reformas da era militar afetaram a formação docente, com queda na qualidade dos alunos e desvalorização da profissão

Melhoria na Formação (1997-2003)	Início do programa Fortalecimento da Formação Inicial de Professores (FFID), que definiu diretrizes sobre a formação docente
Normas Orientadoras	Criadas pelo CIAE e CEPPE para egressos da Pedagogia da Educação Básica**.**
Principais Reformas (1997-2016)	Lei de Inclusão Escolar Novo Ensino Público (NEP) Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente (SDPD)
Lei Nº 20.903 (2016)	Regula a Formação Inicial de Professores (FID) e cria o Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente (SDPD), com implementação até 2026
Formação Inicial	Universidades credenciadas pela CNA-CHILE podem oferecer programas de Pedagogia Admissão incentiva alunos com bons níveis de aprendizagem
Mentoria	Um professor mentor acompanha os professores nos dois primeiros anos de imersão nas escolas
Desenvolvimento Docente	Duas fases: Obrigatória (Inicial e Avançado) e voluntária (Especialista I e II) Avaliação baseada no portfólio e prova de conhecimentos
Consequências para Baixo Desempenho	Professores que não progridem podem ser afastados do sistema por até dois anos, e após dois processos consecutivos de baixo desempenho, são desligados permanentemente
Instituições Envolvidas	CPEIP (Coordena o desenvolvimento profissional dos professores) e CNE (Promove a qualidade educacional)
Modelos de Avaliação de Professores	Universidades têm autonomia para definir critérios de avaliação, mas devem seguir as Normas da Profissão Docente do MINEDUC
Avaliação Contínua	Acontece ao longo de todo o curso, com diferentes atividades e instrumentos, em vez de uma única prova final
Duração da Formação de Professores	Entre 4 a 5 anos, com carga horária de 3.600 a 4.500 horas, dependendo da instituição e especialização

Fonte: Elaboração própria.

Segundo Rojas (2022), a formação inicial de professores no Chile enfrenta desafios significativos que comprometem a qualidade da educação. A Comissão Consultiva para a Formação Inicial de Professores identificou a falta de um quadro de referência nacional coerente e sistemas de monitoramento adequados. A escassez de professores é agravada pela seletividade nos programas de formação e novos requisitos de credenciamento, prevendo-se um déficit de 32.166 docentes até 2025. O sistema de acreditação prioriza resultados em

detrimento dos processos formativos e não se alinha adequadamente aos padrões do CPEIP. Além disso, a preparação inadequada para questões de inclusão e diversidade revela a necessidade de reformular as políticas de formação docente, revisando diretrizes e fortalecendo processos de acreditação e avaliação para garantir uma educação de qualidade.

Nesse contexto, Ávalos (2013), defende a criação de políticas sistêmicas que promovam o desenvolvimento docente de forma integrada e eficaz. A autora argumenta que os professores precisam adquirir uma gama diversificada de conhecimentos, incluindo o domínio do conteúdo disciplinar e a capacidade de aplicar essas habilidades de forma prática e eficaz. A desarticulação existente no sistema educacional prejudica a qualidade do trabalho docente, e a superação dessas deficiências é fundamental para que a educação chilena possa alcançar níveis de excelência.

4 ANÁLISE COMPARATIVA DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL E DO CHILE

Os sistemas de avaliação da educação Superior do Brasil e do Chile evidênciam semelhanças e diferenças significativas, refletindo as trajetórias distintas das políticas educacionais em cada país. Ambos os sistemas visam garantir a qualidade educacional, com o Brasil utilizando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que avaliam o desempenho estudantil e a qualidade institucional e de cursos. Em 2024, o Inep elabora novas diretrizes para o sistema de avaliação de desempenho de estudantes, com o "Enade das Licenciaturas", focando na avaliação teórica e prática e enfatizando as competências docentes (Inep, 2024).

No Chile, a Comissão Nacional de Acreditação (CNA) e o Conselho Nacional de Educação (CNED) concentram-se na acreditação de programas e instituições, além de avaliações diagnósticas. Ambos os países tem, em seus sistemas, um foco na avaliação das licenciaturas, essencial para a formação de professores. Contudo, as abordagens variam: o Brasil utiliza o Enade, um exame que passa a ser anual para os cursos de licenciaturas e continua trienal para os demais cursos de graduação, enquanto o Chile prioriza a acreditação institucional e avaliações contínuas ao longo da formação (MINEDUC, 2024; Brasil, 2024a).

Deve-se destacar a descentralização e a privatização do sistema chileno, onde a maioria das instituições é privada e os alunos arcam com altos custos. No Brasil, apesar de a maioria das instituições de ensino superior estarem nas mãos da iniciativa privada, as universidades públicas gratuitas ainda desempenham um papel importante no processo de formação superior, principalmente nas licenciaturas (MINEDUC, 2024; Brasil, 2024).

O Enade, embora consolidado, é criticado por seu foco nos resultados individuais, sem considerar contextos institucionais (Ristoff, 2024).

O sistema chileno, com sua robusta acreditação institucional, enfrenta desafios de desigualdade no acesso à educação de qualidade, apesar de reformas como a Lei de Inclusão Escolar.

As implicações para políticas públicas são claras: o Sinaes, no Brasil, busca um equilíbrio entre avaliação institucional e de desempenho, enquanto o Chile enfrenta questões de equidade devido à dependência do setor privado. Além disso, as novas diretrizes curriculares nacionais de formação de professores, no Brasil, estabelecem que 50% da carga horária de cursos em EaD deve ser realizada presencialmente, representando um avanço significativo na formação docente no Brasil, preparando educadores para os desafios contemporâneos da educação (MEC, 2024).

Quadro 5 - Dados sobre a análise comparativa dos sistemas de avaliação do ensino superior no Brasil e no Chile

Aspecto	Brasil	Chile
Sistema de Avaliação	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)	Conselho Nacional de Educação (CNED) e Comissão Nacional de Acreditação (CNA)
Avaliação Estudantil	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)	Avaliações diagnósticas e ferramentas de monitoramento
Objetivo Comum	Garantir a qualidade da educação superior	Garantir a qualidade da educação superior
Acreditação	Importante no Sinaes	Focada na CNA

Foco no Desempenho Estudantil	Avaliação teórica e prática, com ênfase nas competências	Avaliações focadas no desempenho geral e na acreditação
Instrumentos de Avaliação	Enade (inicialmente aplicado a cada três anos e, a partir de 2024, aplicado anualmente para os cursos de licenciaturas)	Acreditação institucional e avaliações iniciais, contínuas e formativas.
Descentralização e Privatização	Universidades públicas gratuitas; presença crescente de instituições privadas	Sistema altamente descentralizado e privatizado
Formato da Avaliação de Desempenho	Avaliação teórica e prática, novos itens e cronograma específico	Avaliações contínuas, com foco em acreditação
Carga Horária EaD	50% da carga horária presencial em cursos EaD	N/A
Reformas Recentes	Novas diretrizes curriculares para formação docente e novo modelo do Enade	Lei de Inclusão Escolar para mitigar desigualdades
Pontos Fortes	Consolidação do Enade e visão holística da avaliação	Robusta acreditação institucional
Pontos Fracos	Foco excessivo nos resultados individuais, lacunas temporais	Desigualdades de acesso à educação de qualidade
Implicações para Políticas Públicas	Busca equilíbrio entre avaliação institucional e desempenho estudantil	Dependência de instituições privadas gera questões de equidade

Fonte: Elaboração própria.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa comparou os sistemas de avaliação do ensino superior no Brasil e no Chile, destacando as principais reformas e iniciativas implementadas em ambos os países. No Brasil, a criação do Sinaes e a substituição do Provão pelo Enade marcaram uma mudança significativa na avaliação dos cursos de graduação, promovendo uma avaliação mais ampla e um foco na qualidade do ensino (BRASIL, 2024). As novas diretrizes do Enade para 2024, especialmente no que tange às Licenciaturas, reforçam o papel de uma formação docente mais robusta, com

avaliações teóricas e práticas alinhadas às diretrizes curriculares nacionais e às necessidades contemporâneas da educação.

No Chile, a criação de um sistema de garantia de qualidade por meio da Lei Nº 20.903/2016 e o fortalecimento da formação inicial de professores são fundamentais para a melhoria contínua do ensino. A autonomia das universidades no desenvolvimento de seus próprios critérios de avaliação, juntamente com a ênfase em competências, reflete a diversidade de abordagens no país (MINEDUC, 2024). Além disso, o estabelecimento de fases de desenvolvimento docente no Chile demonstra um compromisso com a progressão profissional contínua. No entanto, a formação docente enfrenta desafios significativos que comprometem a qualidade da educação, como a falta de um quadro de referência nacional coerente e sistemas de monitoramento adequados, conforme apontado por Rojas (2022). Além disso, a preparação inadequada para questões de inclusão e diversidade exige uma reformulação das políticas de formação docente. A superação dessas deficiências, como defende Ávalos (2013), é fundamental para que a educação chilena alcance níveis de excelência.

Ambos os países buscam uma formação docente mais qualificada, mas o Chile se diferencia pela integração prática desde o início da formação e pelo foco nas competências profissionais.

Em suma, apesar das diferenças, os dois sistemas compartilham o objetivo de melhorar a qualidade da educação e de adaptar a formação docente às necessidades e desafios da sociedade atual.

REFERÊNCIAS

ÁVALOS, Beatrice. **El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua.** El Oficio de Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2016.

ÁVALOS, Beatrice. La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. **Estudios Pedagógicos**, Número Especial 1, p. 11-28, 2014. Disponível em: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17290. Acceso en: 03 oct. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 04 out. 2024

BRASIL. Ministério da Educação**. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sinaes. Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 610, de 27 de junho de 2024. **Dispõe sobre a reformulação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) para os cursos de licenciatura**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 jun. 2024a. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-610-de-27-de-junho-de-2024-569033072. Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Estabelece as diretrizes para a formação inicial de professores no Brasil. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 30 maio 2024b. Disponível em https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558 Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **MEC e Inep oficializam Enade das Licenciaturas**. Disponível em MEC e Inep oficializam Enade das Licenciaturas — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Acesso em: 18 out. 2024.

CARVALHO, A; MALAVASI, M. M. S. Avaliação e acreditação da educação superior na América Latina e Caribe. **Revista Internacional de Educação** Superior, Campinas, SP, v. 6, p. e020043, 2020. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/86577 82. Acesso em: 20 de out. 2024

CHILE. Ministerio de Educación. **Política Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior**. Santiago 2020. Disponível em: https://www.mineduc.cl. Acesso em: 09 out. 2024.

CHILE. **Ley n.º 20.129, de 17 de noviembre de 2006**. Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Disponível em:https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=255323. Acceso en: 04 out. 2024.

CHILE. **Ley Nº 20.903, de 01 de abril 2016**. Establece un nuevo sistema de formación inicial de docentes. Diário Oficial de la República de Chile, 4 abr. 2016. Disponível em:https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343. Acceso em: 04 out.. 2024.

CHILE. Ministerio de Educación. **Estándares orientadores para carreras de pedagogía**. Disponível em: https://estandaresdocentes.mineduc.cl/Categoria-p/pedagogias/. Acceso en: 18 out. 2024.

DIAS SOBRINHO, José**. Avaliação institucional:** democracia e qualidade na educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

NASCIMENTO, C. M. V.; ANJOS, C. R. dos; LEITE, L. de S.; ALVES, E. P. Políticas públicas de avaliação na educação superior brasileira. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 16,

n. 6, p. e4348, 2024. Disponível em: https://ojs.europubpublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/4348. Acesso em: 19 de out. 2024.

RISTOFF, Dilvo. **Revisitando o SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Florianópolis: Insular, 2024.

RODRÍGUEZ ROJAS, Pedro**.** La formación docente y la calidad educativa en Chile: entre estándares y emociones. **Revista de Educación**, v. 12, n. 2, p. 45-60,maio, 2024. Disponível em: https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/200. Acceso en: 03 oct. 2024.

RODRÍGUEZ ALVEAL, Francisco; VÁSQUEZ, Claudia. ¿Qué factores inciden en la formación inicial del profesorado de Educación Básica en Chile?: una aproximación desde la Evaluación Nacional Diagnóstica. **Boletim online de Educação Matemática,** Florianópolis, v. 10, n. 19, p. 81-94, fevereiro-2022. Disponível em https://periodicos.udesc.br/index.php/boem/article/view/21706 . Acceso em: 19 oct. 2024

UNESCO. **Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes em América Latina y Caribe**. Centro de Estudios de Políticas em Educación. Santiago, CHILE. 2013. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249.Acces em: 19 oct. 2024

UNISO

(Filiada à Associação Brasileira das
Universidades Comunitárias - ABRUC)

Missão da Universidade de Sorocaba

"Ser uma Universidade Comunitária que, por meio da integração de ensino, pesquisa e extensão, produza conhecimento e forme profissionais, em Sorocaba e região, para serem agentes de mudanças sociais, à luz de princípios cristãos."

uniso.br