



Geraldo Caliman

Doutor em Educação pela *Università Pontificia Salesiana* de Roma, onde foi Professor Catedrático (1995-2003). Ensina no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília (2005-atual), na qual Coordena a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. E-mail: ger.caliman@gmail.com



Gilvan C. C. de Araújo

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Pós-Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor e Pesquisador Permanente do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília. Pesquisador Associado - Cátedra UNESCO Universidade Católica de Brasília.



O livro **Teorias, práticas e experiências nas pesquisas educacionais** é a expressão, como resultado acadêmico, de uma parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília bem como da Cátedra UNESCO Juventude, Educação e Sociedade. Professores, estudantes regulares dos cursos de mestrado e doutorado, egressos e representantes externos da comunidade acadêmica compõem o corpo de autores, responsáveis pelos capítulos organizados nessa obra.

As pesquisas educacionais são formadas por uma diversidade considerável de matrizes epistemológicas, possibilidades de arcabouços teóricos e influências das mais diferentes escolas e correntes de pensadores. É preciso frisar também que ao encontro da miríade epistemológica dos estudos educacionais estão toda uma complexidade de procedimentos, técnicas e aplicações dos recortes possíveis, especialmente no âmbito da pesquisa educacional em nível de mestrado e doutorado, por exemplo.

O esforço empreendido na presente obra abarca em si o objetivo de possibilitar a divulgação da riqueza envolvendo a produção do conhecimento em pesquisas educacionais. O papel do presente livro busca contemplar justamente uma plataforma rica, diversificada, dialógica, crítica e propositiva de pesquisas educacionais.

Os métodos, empirias e metodologias aqui apresentados possuem como foco essa abertura, por meio dos diferentes temas apresentados em duas partes, a primeira intitulada “Teorias, métodos e concepções nas pesquisas educacionais”, mais voltada a reflexões de natureza teórica e epistemológica de pesquisas em educação. A segunda parte nomeada “A pesquisa educacional em práticas, contextos e experiências” possui como objetivo contemplar também as experiências, estudos de caso e temas específicos de diferentes pesquisas educacionais.

Esperamos com o livro que agora apresentamos contribuir com o protagonismo contínuo da divulgação científica e produção do conhecimento efetuado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília bem como da Cátedra UNESCO Juventude, Educação e Sociedade.

Geraldo Caliman
Gilvan C. C. de Araújo
(Organizadores)



TEORIAS, MÉTODOS E CONCEPÇÕES nas pesquisas educacionais



Geraldo Caliman
Gilvan C. C. de Araújo
(Organizadores)

TEORIAS, MÉTODOS E CONCEPÇÕES

nas pesquisas educacionais



Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

A Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade completou 16 anos em 2024. Foi aprovada pela UNESCO aos 13 de maio de 2008, e inaugurada aos 14 de agosto de 2008. Constitui-se em um nó central de uma rede nacional e internacional de pesquisa, ensino e extensão, voltando-se para a investigação de temas focalizados no problema da violência nas escolas, bem como na difusão da cultura de paz, educação social, inclusão social e direitos humanos. ativa em eventos, tais como congressos. Publicou inúmeros artigos científicos. Supera a publicação de 70 livros. Tem presença ativa em seminários, o que enriquece a literatura científica no seu campo temático. Dessa rede de estudos, participam 30 professores, membros pesquisadores associados à rede, a maioria deles com abundantes publicações e projeção internacional. E, dentre seus parceiros institucionais, estão cerca de 20 universidades e/ou centros de pesquisa. Maiores informações podem ser obtidas no site catedra.ucb.br

Geraldo Caliman
Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

TEORIAS, MÉTODOS E CONCEPÇÕES

nas pesquisas educacionais

Geraldo Caliman
Gilvan C. C. de Araújo
(Organizadores)

TEORIAS, MÉTODOS E CONCEPÇÕES

nas pesquisas educacionais

Geraldo Caliman
Gilvan C. C. de Araújo
(Organizadores)



Brasília, DF
2024

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade.

The authors are responsible for the choice and presentation of information contained in this book as well as for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial:

Geraldo Caliman (Coordenador), Célio da Cunha, Carlos Ângelo de Meneses Sousa, Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, Renato Brito.

Conselho Editorial Consultivo:

Esther Martínéz (Portugal), Azucena Ochoa Cervantes (México), Cristina Costa Lobo (Portugal), Marília Costa Morosini (PUCRS)

Capa/diagramação: Jheison Sousa

DOI: 10.36599/caun-978-65-6036-574-2

ISBN físico: 978-65-6036-576-6

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial

T314 Teorias, métodos e concepções nas pesquisas educacionais [recurso eletrônico] / organizadores Geraldo Caliman e Gilvan Charles Cerqueira de Araújo. — Brasília : Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade : Universidade Católica de Brasília, 2024.
Dados eletrônicos (pdf). — (Coleção Juventude, Educação e Sociedade).

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-6036-574-2

1. Educação – Finalidades e objetivos. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. 4. Sociologia educacional. I. Caliman, Geraldo. II. Araújo, Gilvan Charles Cerqueira de.

CDD23: 370.71

Bibliotecária: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971

Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade Católica de Brasília Campus I
QS 07, Lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700
Taguatinga – DF / Fone: (61) 3356-9601
catedraucb@gmail.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
--------------------	---

PARTE 1

TEORIAS, MÉTODOS E CONCEPÇÕES NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS

PEDAGOGIA, SABER DOCENTE E EDUCAÇÃO NA INTERFACE DOS PARADIGMAS DO CONHECIMENTO	12
--	----

Jenerton Arlan Schütz

Sidinei Pithan da Silva

PREMISSAS EPISTEMOLÓGICAS DE THEODOR ADORNO PARA UMA SOCIOLOGIA DIALÉTICA DA EDUCAÇÃO	30
--	----

Gidalti Guedes da Silva

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO PARA O PARADIGMA EMERGENTE	52
---	----

Cláudia Chesini

Regina Carla de Jesus Barbosa

Renato de Oliveira Brito

O PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN E A TRANSDICIPLINARIDADE DA EDUCAÇÃO	69
--	----

Fernanda Vernieri Vivacqua da Costa Ferreira

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

ANÍSIO TEIXEIRA: DA FORMAÇÃO JESUÍTICA À LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA.....	99
---	----

Lucas Alves Furtado

Célio da Cunha

**FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E
SUA IMPORTÂNCIA NAS PESQUISAS EM
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA116**

Gauss Catarinozi Reis

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

**CONCEPÇÃO DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES
E SEU REGULAMENTO DISCIPLINAR À LUZ DAS
TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS E DAS
CONTRIBUIÇÕES DE FOUCAULT 135**

Alex Cruz Brasil

**PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA
CRIANÇAS E ADOLESCENTES À LUZ DA TEORIA
DA COMPLEXIDADE 158**

Elissélia Keila Ramos Leão Paes

Geraldo Caliman

PARTE 2

**A PESQUISA EDUCACIONAL EM PRÁTICAS,
CONTEXTOS E EXPERIÊNCIAS**

**A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A ALFABETIZAÇÃO
NAS PRISÕES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA UFT
(ARRAIAS)..... 178**

Adriana Matos Rodrigues Pereira (UnB)

Geraldo Caliman (UCB)

Lenilda Damasceno Perpétuo (UFT)

**ESCOLA E TRABALHO: ENTRE CONCILIAÇÃO,
BENEFÍCIOS E USO DE TECNOLOGIAS..... 197**

Geraldo Caliman

Isabel Cristina P. Dantas de Almeida

Delma Erks Pires

**O PAPEL DOS CONSELHEIROS TUTELARES NO
COMBATE AO CYBERBULLYING: DESAFIOS E
ESTRATÉGIAS NA UNIDADE II DO CONSELHO
TUTELAR DE CEILÂNDIA, BRASÍLIA-DF218**

Geraldo Caliman

Veruska Alves de Lima e Silva

Welton Dias de Lima

O CLIMA ESCOLAR POSITIVO 238

Rita de Cassia de Almeida Rezende

Geraldo Caliman

**PROJETO DE VIDA E IDENTIDADES DAS
JUVENTUDES: ENTRE A FORMAÇÃO E
ATUAÇÃO DOS PROFESSORES..... 255**

Tiago Augusto Knapp

Elton Strehl

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

**SUJEITOS E ABORDAGEM HISTÓRICA NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSPECTIVAS E
DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO POPULAR. 274**

Ercila Regina da Silva Ferreira

Mônica Mendes Pereira Alves

**ALÉM DOS LIMITES: A INCLUSÃO DE
PROFESSORES/AS SURDOS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA EM MINAS GERAIS.....290**

Nayhara Lopes de Oliveira

Tiago Zankêta de Souza

**FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS DE
INCLUSÃO: ANÁLISE NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....311**

Jullyana Souza Santos

Geraldo Caliman

**PRÁTICAS DOS DOCENTES EM VISTA DA
APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 328**

Thais Emanuelle Benício Figueiredo Cunha

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

**CENÁRIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA
LATO SENSU NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
UM COMPARATIVO ENTRE CENSO DO
ENSINO SUPERIOR E A PDAD (DF) 342**

Alexandra Lins de Oliveira

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

**ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 360**

Josefa Lustosa Lobato e Silva

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

SOBRE OS ORGANIZADORES 381

SOBRE OS AUTORES..... 383

APRESENTAÇÃO

O livro **Teorias, práticas e experiências nas pesquisas educacionais** é a expressão, como resultado acadêmico, de uma parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília bem como da Cátedra UNESCO Juventude, Educação e Sociedade. Professores, estudantes regulares dos cursos de mestrado e doutorado, egressos e representantes externos da comunidade acadêmica compõem o corpo de autores, responsáveis pelos capítulos organizados nessa obra.

As pesquisas educacionais são formadas por uma diversidade considerável de matrizes epistemológicas, possibilidades de arcabouços teóricos e influências das mais diferentes escolas e correntes de pensadores. É preciso frisar também que ao encontro da miríade epistemológica dos estudos educacionais estão toda uma complexidade de procedimentos, técnicas e aplicações dos recortes possíveis, especialmente no âmbito da pesquisa educacional em nível de mestrado e doutorado, por exemplo.

O esforço empreendido na presente obra abarca em si o objetivo de possibilitar a divulgação da riqueza envolvendo a produção do conhecimento em pesquisas educacionais. O papel do presente livro busca contemplar justamente uma plataforma rica, diversificada, dialógica, crítica e propositiva de pesquisas educacionais.

Os métodos, empirias e metodologias aqui apresentados possuem como foco essa abertura, por meio dos diferentes temas apresentados em duas partes, a primeira intitulada “Teorias, métodos e concepções nas pesquisas educacionais”, mais voltada a reflexões de natureza teórica e epistemológica de pesquisas em educação. A segunda parte nomeada “A pesquisa educacional em práticas, contextos e experiências” possui como objetivo contemplar também as experiências, estudos de caso e temas específicos de diferentes pesquisas educacionais.

Esperamos com o livro que agora apresentamos contribuir com o protagonismo contínuo da divulgação científica e produção do conhecimento efetuado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília bem como da Cátedra UNESCO Juventude, Educação e Sociedade.

Geraldo Caliman
Gilvan C. C. de Araújo
(Organizadores)

PARTE 1

TEORIAS, MÉTODOS E CONCEPÇÕES NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS

PEDAGOGIA, SABER DOCENTE E EDUCAÇÃO NA INTERFACE DOS PARADIGMAS DO CONHECIMENTO

Jenerton Arlan Schütz¹

Sidinei Pithan da Silva²

INTRODUÇÃO

Insere-se a educação, e os seus interlocutores, na esfera da produção e circulação dos saberes humanos e das formas que assumem em cada contexto histórico. A historicidade da educação remete ao plano da construção humana para o mundo da vida, da tradição cultural, em que os sujeitos singulares estruturam suas possibilidades existenciais no confronto dialético com os outros e o mundo. Na centralidade da configuração histórica da educação humana “escolarizada”, situam-se os educadores e suas formas de operar a razão. A responsabilidade de tornar a educação uma construção coerente com as necessidades e possibilidades de cada sujeito e de cada época, remete os educadores a uma constante necessidade de reconstrução de seus saberes e enfoques pedagógicos. A ação educacional, operada pela docência, neste sentido, precisa situar-se, fundamentar-se, no universo das múltiplas formas possíveis de racionalidade, para que possa se compreender criticamente na sua especificidade profissional.

-
- 1 Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (UCB/DF). Ceres. Goiás. Brasil. Doutor em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6075418179655079>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3603-7097>. E-mail: jenerton.schutz@p.ucb.br
 - 2 Coordenador e Docente do Programa de Pós-Graduação *Strico Sensu* em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). Ijuí. RS. Brasil. Doutor em Educação (UFPR). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8709044822441696>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6400-4631>. E-mail: sidinei.pithan@unijui.edu.br

Neste prisma, propomo-nos, para este capítulo, a partir de um enfoque crítico e hermenêutico, a tarefa de pesquisar para melhor compreender as trajetórias percorridas pela racionalidade humana no contexto do pensamento ocidental. Acreditamos que um olhar histórico e crítico acerca das origens e desdobramentos do pensamento ao longo da história humana, faz-se necessário para estruturarmos algumas vias possíveis de entendimento acerca de como foi se constituindo e legitimando historicamente algumas concepções de educação, pedagogia e de saber docente. Nestes meandros, vislumbramos contribuir argumentativamente para o desenvolvimento de outras concepções que nos ajudem a construir um escopo de análise capaz de compreender e fundamentar a pesquisa acerca da Pedagogia, dos saberes docentes e da ação educacional na contemporaneidade. Quais as características fundamentais dos principais paradigmas da racionalidade ocidental e como se presentificam na constituição da Pedagogia? Seriam os docentes portadores de saberes? Que saberes? Teríamos como justificar isto? Que tradições do pensamento nos permitem contemporaneamente uma base alargada para compreender a docência enquanto portadora de saberes? Que possibilidades conceituais estariam emergindo da tradição metafísica e ontológica clássica, da metafísica subjetivista moderna e da pós-metafísica contemporânea, mais precisamente da teoria da ação comunicativa de Habermas (1990)?

No intuito de clarearmos e elucidarmos parte das questões que nos propomos, realizaremos um diálogo com muitas vozes, buscando compreender as categorias fundamentais de cada tradição do pensamento, tanto no que se refere aos caracteres gerais e fundantes da história da filosofia, da ciência e das sociedades, quanto nos específicos da educação e da docência. Neste mergulhar esperançoso, mas não desinteressado, tentaremos compreender como articularam-se, ao longo da história humana ocidental, as razões que movimentaram a vida filosófica, social, econômica, política, cultural e educacional que nos antecederam.

Para conduzirmos e organizarmos esta parte da pesquisa utilizamos a abordagem habermasiana (Habermas, 1990, p. 22), que nos possibilita entender que é preciso tornarmos habitual e costumeiro aplicar à história da filosofia o conceito de “paradigma”, oriundo da história da ciência, e dividir as épocas históricas com o auxílio de “ser”, “consciência” e “linguagem”. Habermas (1990, p. 22) entende que, de acordo com “Schnädelbach e Tugendhat, é possível distinguir entre modos ontológicos de pensamento, de filosofia da reflexão e linguísticos”.

O PARADIGMA METAFÍSICO/ONTOLÓGICO DO CONHECIMENTO E A PERSPECTIVA ESSENCIALISTA: A RACIONALIDADE CLÁSSICA E MEDIEVAL NA EDUCAÇÃO, NA PEDAGOGIA E NA DOCÊNCIA

Para Habermas (1990, p. 22), a metafísica surgira como a “ciência do geral imutável e necessário”. Milovic (2001, p. 53-65) considera que Aristóteles, no começo da metafísica, interpreta que “todos os homens têm, por natureza, desejo de conhecer [...]”, destarte, o conhecimento não se limita ao conhecimento da ciência, da física, por exemplo, mas procura os fundamentos e, por isso, o conhecimento refere-se à metafísica. Uma parte do *logos* são os fundamentos objetivos; a outra está exemplificando, na nossa linguagem, na nossa capacidade de representar estes fundamentos.

Habermas (1990, p. 22) considera, em relação à metafísica grega, que, “apesar de todas as diferenças entre Platão e Aristóteles, a totalidade do pensamento metafísico obedece a Parmênides e toma como ponto de partida a questão do ser como ente – o que o torna ontológico”. Na interpretação de Habermas (1990, p. 22), “o verdadeiro conhecimento tem a ver com aquilo que é pura e simplesmente geral, imutável e necessário”. Na tradição grega, de acordo com Severino (1994, p. 31), “os homens, como todos os demais seres existentes, têm uma essência, uma natureza, fixa e permanente, na qual estão inscritos os valores

que presidem sua ação". Isso significa que "tanto a ética como a política apóiam-se, pois, em fundamentos propriamente metafísicos, essencialistas" (Severino, 1994, p. 30).

As concepções criadas por Platão e Aristóteles na Grécia, nos séculos 4º a.C., de certo modo, expandiram-se pelo território helênico quando este esteve sob a tutela de Alexandre Magno (ex-aluno de Aristóteles). Posteriormente, elas foram incorporadas aos interesses do Império Romano e da Igreja a partir do século 5º d.C., tornando-se pilares do pensamento ocidental, juntamente com a confluência do pensamento judaico-cristão. É dessa mesma perspectiva que se pode compreender a educação nesse primeiro momento, metafísico e ontológico. No entendimento de Severino (1994, p. 31), "em toda a Antiguidade e Idade Média, predominou uma concepção de educação como processo de atualização das potencialidades da essência humana". Esta acreditava que, "mediante o desenvolvimento das suas características específicas", poderia o ser humano avançar "sempre a um estágio de plena perfeição" (Severino, 1994, p. 30).

A plenitude da perfeição mostrar-se-ia no adulto desde que fosse educado. Há, nesta concepção, uma negação do corpo, o que mostra que a educação deve buscar uma libertação progressiva do corpo físico, o que se constitui atributo necessário para o conhecimento. À educação incumbiria preparar e despertar a razão, o espírito, a alma, para descobrir as verdades que não pertencem a este mundo, mas ao mundo das ideias, onde estaria a perfeição. Para Severino (1994, p. 32), "a educação se dirige prioritariamente ao espírito, entendido este como subjetividade racional". A crença básica é de que o homem possa ser aperfeiçoado, sendo a sua racionalidade a essência a ser desenvolvida. Marques (2002, p. 33), então, sublinha:

E essa perfeição imanente a que conduzia a paidéia grega, do homem centrado em si como medida de todas as coisas, absorto na autocontemplação, passaria a superar-se na consagração a uma causa: entre os romanos, o serviço do império; para os cristãos, a consagração ao serviço de Deus.

Na concepção pedagógica de Platão (1983), há o entendimento de que o saber, o conhecimento, se refere à alma. O enfoque da pedagogia recai sobre a ideia de memorização ou de rememoração, posto que a tarefa da educação é permitir o despertar, ou, mesmo, o relembrar. O saber e o conhecimento pertencem ao mundo das ideias; por isso, torna-se importante ignorar a materialidade do corpo e da experiência e contemplar as verdades eternas. Da mesma forma, do ponto de vista da divisão social das classes, há uma essência que define que uns nascem para pensar e ser livres e outros para trabalhar, serem escravos e governados. A dimensão do saber docente, da condição da maestria, vem inscrita na alma, e para ser professor e atuar pedagogicamente basta recordar.

Marques (2002, p. 32) interpreta que há uma diferença entre Sócrates e Platão. Segundo ele, o primeiro “sublinha o valor da educação, não como forma de ministrar conhecimentos, mas como desenvolvimento da capacidade de pensar, arte do diálogo”, à medida que o segundo destaca a relevância da “cultura filosófica e científica, a alta cultura em oposição ao espírito estrito das políticas realistas” (Marques, 2002, p. 32). Outrossim, ao longo da história da educação e da pedagogia no Ocidente, predomina uma noção metafísica e ontológica. De acordo com Marques (1993, p. 105),

O ensino nesta concepção metafísica, consiste em transmitir fielmente verdades aprendidas como imutáveis; e a aprendizagem é assimilação passiva das verdades ensinadas. Ensinar é repetir; aprender é memorizar. É decisivo o papel do professor, insubstituível em sua qualidade de portador individual dos conhecimentos depositados na tradição cultural. Os alunos são todos iguais, desde sua ignorância radical dos conhecimentos de que necessitam para se adaptarem ao cumprimento de suas futuras obrigações.

Desta concepção, conforme Tardif (2002), hegemônica desde o século 4º a.C. até o final da Idade Média no século 16, temos que a educação é concebida enquanto uma forma de arte, imitação (mimesis) da

natureza. O autor interpreta que o enfoque da educação que predomina no Ocidente remete a Platão e Aristóteles, e, em sua concepção pedagógica, “a arte não quer desfazer e refazer o mundo para os antigos ao sabor da imaginação criadora, mas busca antes aperfeiçoá-lo e mostrá-lo em sua epifania” (Tardif, 2002, p. 158). Este enfoque estará presente ao longo da Idade Média e servirá como base da doutrina católica, da educação e da pedagogia. Mesmo em Rousseau, entende Tardif (2002, p. 159), “a arte educativa também deve imitar a natureza”; concepção que, em parte, não será a mesma de Suchodolski (2002), o qual entende que já há uma ruptura a partir deste autor, embora não completa, com o paradigma tradicional da pedagogia e da educação.

No enfoque filosófico que faz Saviani (1985) acerca desta grande concepção, e que ele denomina de concepção humanista tradicional, emergem duas posturas, uma leiga e outra religiosa. Em ambas, entende o autor, predomina certo essencialismo na visão de homem e de mundo. No enfoque antigo e medieval, portanto, predomina uma ideia de que a mudança é acidental, e a educação somente atualiza uma essência que é imutável. No mundo moderno irá predominar uma versão leiga do humanismo e da pedagogia, a qual dará base para a instauração dos sistemas públicos de educação (Saviani, 1985, p. 25). Neste cenário, emergente no século 17, e que tem seu ápice no século 19, importa destacar que há uma guinada no campo filosófico, emergindo um paradigma relacionado ao sujeito e à sua forma de representar o mundo.

O PARADIGMA MENTALISTA DO CONHECIMENTO E A PERSPECTIVA DA RAZÃO SUBJETIVA: A VERSÃO MODERNA DO CONHECER, DA PEDAGOGIA E DA EDUCAÇÃO

Severino (1994, p. 32) entende que na “Idade Moderna, predomina uma nova visão da realidade e do homem constituída a partir do renascimento, por meio de uma profunda revolução epistemológica”. Segundo

esse autor, “essa revolução instaura o projeto iluminista da modernidade, fundado na naturalização da racionalidade humana, resgatando-a de suas vinculações teológico-religiosas do período metafísico medieval” (Severino, 1994, p. 32). Entre 1500 e 1700 houve uma mudança drástica na maneira como as pessoas descreviam o mundo e em todo o seu modo de pensar: “a nova mentalidade e a nova percepção do cosmo propiciaram à nossa civilização ocidental aqueles aspectos que são característicos da era moderna” (Capra, 1982, p. 49).

A ascensão deste novo paradigma por meio do renascimento, surge com o surgimento do capitalismo e a necessidade de destruir a visão de mundo característica do modelo feudal de produção. Seguindo os novos caminhos traçados pelos pensadores que se destacaram neste período de transição, foi-se firmando um novo conhecimento, uma nova ciência, que buscava leis, e leis naturais, que permitissem a compreensão do universo. Esta nova ciência, a ciência moderna, surgiu junto com o capitalismo e a ascensão da burguesia e de tudo o que está associado a este fato:

[...] o renascimento do comércio e o crescimento das cidades, as grandes navegações, a exploração colonial, o absolutismo, as alterações por que passou o sistema produtivo, a divisão do trabalho (com o surgimento do trabalho parcelar), a visão de mundo própria do feudalismo, a preocupação com o desenvolvimento técnico, a Reforma, a Contra-Reforma (Cortella, 2001, p. 96).

Nessa linha de pensamento, Milovic (2001, p. 53) explica que a modernidade filosófica começa articulada no cogito cartesiano. Conforme esse autor, “antes de conhecer, temos que saber se nós somos capazes de fazê-lo”, uma vez que “todo o conhecimento tem uma referência ao sujeito do conhecimento”. Os novos fundamentos não se encontram mais na exterioridade, localizando-se, agora, na esfera interior do sujeito, o que nos permite entender que a perspectiva moderna pode ser chamada de metafísica da subjetividade. A nova imagem do mundo possui suporte na matemática e na ciência: “A matemática e a ciência são os

dois grandes livros do mundo, a natureza fala usando a linguagem delas” (Milovic, 2001, p. 53). Mesmo sendo a marca diferencial dos modernos a preocupação em torno da pergunta de que se é possível conhecer, Cortella (2001, p. 96) afirma que o nascimento da ciência moderna e o advento da modernidade não significaram a ruptura com a metafísica grega pois, segundo ele, “a interpretação sobre a origem metafísica do conhecimento e da verdade não foi sepultada; resistiu, de uma outra forma, nas novas metodologias propostas e que resgataram a oposição entre racionalismo e empirismo”. Ainda de acordo com Cortella (2001, p. 97), “o paradigma metafísico da ‘verdade como descoberta’ (essências a serem descobertas) constituir-se-á numa herança platônica persistente que invadiu (e ainda invade) nossas práticas pedagógicas”.

Para Cortella (2001), há, na modernidade, uma espécie de continuidade e desdobramento das formas clássicas gregas de conhecer desenvolvidas por Platão (racionalismo) e Aristóteles (empirismo). De um lado, referente ao racionalismo, “situaram-se o francês Descartes (1596-1650), o holandês Spinoza (1632-1677) e o alemão Leibniz (1646-1716), para os quais a principal fonte e prova decisiva do conhecimento eram os raciocínios dedutivos apoiados em princípios inatos evidentes por si mesmos e sustentados pela exatidão dos modelos matemáticos” (Cortella, 2001, p. 96); e, “de outro, os ingleses Bacon (1561-1626) e Locke (1632-1704), e o escocês Hume (1711-1776), defensores da importância da percepção sensível e de que todo conhecimento provém da experiência” (Cortella, 2001, p. 96). Ainda, a partir desta, “deve ser provado, à cata da descoberta das leis estáveis da natureza (Cortella, 2001, p. 96).

Kant (1724-1804), Hegel (1770-1831) e Husserl (1859-1938), preocupar-se-ão em resolver o impasse racionalismo x empirismo. O primeiro, centralizando o debate moderno desde Descartes (1596-1650) no sujeito e sua possibilidade de conhecer, procurou fazer uma junção das duas linhas em oposição, admitindo a existência de conhecimentos verdadeiros inatos (sobre os quais não podemos ter certezas e que eventualmente intuímos) e conhecimentos apreendidos

com a experiência (os únicos que, de fato, conhecemos, mas que não são a essência da realidade); neste sentido, Kant contribuiu para intensificar o impasse, pois oscilou entre um ceticismo (nada pode ser verdadeiramente sabido) e um racionalismo baseado na intuição improvável. Já Hegel, procurando fugir do impasse, assume uma rota paralela, afirmando que a realidade é a idéia (inicialmente contida no sujeito humano) que, ao exteriorizar-se em forma de ação no mundo depura-se e volta mais aperfeiçoada para o sujeito que, assim descobre a si mesmo na autoconsciência. Em Husserl temos a proposição de entender os objetos do conhecimento como fenômenos (sentidos que vêm à tona) dos quais devemos, em um primeiro momento abstrair para em seguida deixar a razão neles mergulhar, para que possam revelar-se em sua pureza verdadeira (Cortella, 2001, p. 97).

Os dualismos platônicos sujeito-objeto, corpo-alma, particularidade-universalidade, realidade-sonho, subjetividade-objetividade, necessidade-vontade, permanecem com o advento da modernidade por intermédio do pensamento cartesiano. A relação de anterioridade, no entanto, que estava pressuposta no objeto (no Ser), para a metafísica clássica, agora desloca-se para o Sujeito. Analogamente, Chauí (2008) entende que esse período moderno é marcado pela presença do sujeito do conhecimento como consciência de si reflexiva cuja natureza, os quais perguntam, como a verdade é possível? O sujeito, neste caso, é completamente diferente da natureza/mundo exterior, cuja qual pode ser conhecida pela representação formulada por este sujeito. Se antes o pensamento filosófico buscava desvendar o Ser, agora ocupa-se com o problema do Conhecer, e estabelece, para tanto, a ideia de que o Sujeito é o novo fundamento da relação homem-mundo-verdade.

O mundo, ao invés de desvelar-se ao sujeito, passa a ser a representação “especular” na sua mente. Neste sentido, Bouffleuer (2002, p. 80) argumenta que “o aspecto fundamental nesse paradigma moderno, que irá diferenciar este novo período, já não é mais a existência de um mundo que o sujeito cognoscente busca desvelar, mas a possibilidade de um mundo a ser produzido por obra desse sujeito”. É pelo uso de sua

capacidade racional que o homem intervém no mundo, transformando-o. Trata-se da visão das ciências da natureza que revelaram ao homem o seu poder de produzir novas realidades. Com o advento da modernidade, “passa-se a acreditar nos poderes supostamente ilimitados da racionalidade humana, vista como panacéia para todos os problemas da sociedade” (Bouffleuer, 1995, p. 56). O conhecimento torna-se uma forma de poder, ou seja, de intervenção e domínio do mundo.

Na modernidade, a razão se torna autocompreensiva ao se libertar das sugestões normativas do passado, que lhe eram exteriores porque provindas das coisas ou das determinações religiosas, e ao se fundamentar em si mesma como sistema unitário do conhecimento autocentrado no subjetivismo (Marques, 1992, p. 552).

Outrossim, Stein (1997, p. 16) acredita que “[...] a questão da modernidade pode ser entendida como a tentativa de autonomia, a tentativa de ruptura com as heteronomias em que a humanidade estava constantemente atolada”. A modernidade, para ele, é, portanto, uma percepção onde se faz “uma espécie de reação contra todo tipo de heteronomias” (Stein, 1997, p. 16). A tentativa de ruptura com os padrões da metafísica teológica, fortemente contestada pelos modernos, protagoniza uma busca pela clareza, pela certeza, pela possibilidade de controlar e representar, por meio do método e do autoendendimento, a forma correta de como se constitui o mundo. A esse respeito, Marques (1992, p. 552) afirma que

Descartes fundamenta no olho da mente, ou consciência, uma nova base de apoio, anterior aos assuntos tratados e à capacidade de operar com idéias claras e distintas. Kant (1989) estabelece como lema do autoesclarecimento a *sapere aude*: tenha a coragem de fazer uso do seu entendimento. A partir de si mesma, da certeza a priori de si mesma, a razão individual desfaz-se de todas as tutelas que a inibem, julga-se a si mesma em seu próprio tribunal [...] e estabelece as condições de possibilidade da experiência.

Em contraste com o paradigma ontológico, o paradigma subjetivista moderno promove uma adequação da racionalidade às coisas funcionais do mundo, posto que “a educação se faz intencional preparação para a vida e deve moldar-se às exigências postas ao homem capaz de produzir ativamente”. Trata-se de “fabricar o trabalhador em lugar separado das relações concretas do trabalho, para que depois, o processo produtivo o modele segundo seus requisitos” (Marques, 1990, p. 73). Já de acordo com Severino (1994, p. 32-33),

A filosofia moderna desenvolve, assim, uma visão naturalista do mundo do homem, a partir da nova perspectiva de abordagem do real: o modo científico de pensar, sem dúvida, o primeiro fruto do projeto iluminista da modernidade. Onde: [...] a razão é razão natural, guia-se apenas por suas próprias luzes, que lhe revelam o mundo, determinado por leis mecânicas, rígidas e imutáveis. O saber próprio do novo homem é a ciência.

A educação moderna e a escola consequentemente vivem sob a influência marcante deste novo paradigma moderno, configurado na crença absoluta pela racionalidade científica, inspirado no paradigma newtoniano e cartesiano. À educação caberia, em todos os casos, a tarefa de contribuir para a otimização das potencialidades criativas da racionalidade humana, vinculando-a ao universo moral e ao mundo produtivo. Marques (1992, p. 555) enfoca a presença da ciência na educação, explicitando as mudanças didáticas ocasionadas com a substituição “da ênfase tradicional do didatismo conteudístico e do magistrocentrismo da educação para a concepção do homem como energia ativa e criadora e o respeito ao significado autônomo da infância”.

Trata-se, agora, no âmbito da pedagogia, não tanto de uma relação com o saber já produzido, mas, sobretudo, um diálogo com a psicologia, buscando compreender e se orientar pelas “estruturas do pensamento da criança com suas leis de desenvolvimento individual” (Marques, 1992, p. 555). De outra parte, a noção de saber docente, no paradigma moderno, encontra-se vinculada à racionalidade subjetiva e ao juízo as-

sertórico e representacional. Pode-se chamar de saber “o tipo particular de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional (Descartes)” (Tardif, 2002, p. 193-194). Há uma crescente maneira de distinção entre essa forma de saber e outras que se amparam na fé, nas crenças, na convicção, no preconceito. É a subjetividade, portanto, afirma Tardif (2002, p. 193-194), “que é considerada aqui como o lugar do saber, de tal forma que saber alguma coisa é possuir uma certeza subjetiva racional”.

Na interpretação de Tardif (2002, p. 195), “[...] pode-se chamar de saber o juízo verdadeiro, isto é, o discurso que afirma com razão alguma coisa a respeito de alguma coisa”. O juízo assume, portanto, certa condição primordial, como o lugar do saber. O saber emerge como resultado de atividades intelectuais (o ato de julgar, o julgamento); é, por isso, mais do que uma mera intuição (ou uma representação subjetiva). De maneira mais concreta, “o juízo refere-se à dimensão assertórica ou proposicional do saber tal como se desenvolveu no Ocidente” (Tardif, 2002, p. 195). Esta forma de proposição foi recolocada por Kant na modernidade, conjuntamente com a ideia de um humanismo racionalista, o qual buscava “definir aspectos universais e permanentes do ser humano, com o fim de estabelecer os fundamentos da luta em defesa da igualdade de direitos para todos” (Suchodolski, 2002, p. 46). Para Suchodolski (2002), Kant, apesar de ser um autor referencial na modernidade, ainda integra o enfoque da pedagogia humanista tradicional no sentido de que tem uma noção de humano universal. Saviani (1985), de certo modo, também irá situar este autor no quadro do humanismo tradicional.

A pedagogia moderna, portanto, mesmo com as projeções de uma tentativa de ruptura sobretudo no campo ético e político, assinalando o valor das democracias e repúblicas modernas, encontra-se muito ligada ao paradigma subjetivista e instrumental. O enfoque de uma razão dominada, em que a educação e a pedagogia deveriam conformar os sujeitos ao mundo, como fora projetada pelos paradigmas ontológico e metafísico no enfoque da pedagogia tradicional de Platão, agora desloca-se para uma razão dominadora, que, se amparando no poder técnico

e científico, vincula a educação ao mundo da produção e subordina os sujeitos à funcionalidade do mundo burguês. Os limites desta concepção de saber e de fundamento subjetivo serão questionados pelas concepções dialéticas, e, dentre elas, destaca-se o enfoque do paradigma comunicativo desenvolvido por Habermas (1990).

O PARADIGMA COMUNICACIONAL DO CONHECIMENTO: A LINGUAGEM COMO *MEDIUM* PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EDUCACIONAL, PEDAGÓGICO E PARA REFERENCIAR OS SABERES DOCENTES

O pressuposto de pensar alternativas ao pensamento pedagógico tradicional e moderno, amparado seja na metafísica do Ser ou do Conhecer, assume, nesta feição do paradigma comunicacional, um lugar especial para a linguagem. No entendimento de Marques (1996, p. 28), “nesta conceituação o conhecimento não é mais relação de um sujeito isolado com algo no mundo, que ele objetiva e manipula”. O conhecimento é resultado de um processo de uma relação social entre sujeitos, os quais buscam se entenderem sobre algo no mundo.

Ao passarem do paradigma da consciência para o do entendimento lingüístico no âmbito da teoria da intersubjetividade, as subjetividades defrontam-se umas com as outras, como poderes objetivadores opostos e como espontaneidades originárias, que projetam mundos, sempre, no entanto, como pretensões criticáveis, que transcendem os contextos nos quais são formuladas e ganham vida sempre nova nas práticas do entendimento de cada comunidade (Marques, 1996, p. 28).

De certo modo, o paradigma subjetivo foi, primeiramente, questionado por Hegel (1992), o qual buscou pensar a subjetividade e a consciência como que historicamente determinada. Esta noção de Hegel (1992), de certa forma, influenciou Habermas (1990) a conceber um

pressuposto intersubjetivo para pensar nossa relação com o mundo e o conhecimento. Para Hegel (1992), segundo esta interpretação, a consciência se constitui em um tríplice processo que envolve a *linguagem*, ou seja, a utilização de um sistema simbólico ou representacional, herdado da tradição; o *trabalho*, ou seja, a interação com o mundo natural através da produção dos meios de subsistência humana em suas várias formas históricas (Marcondes, 2004); e a ação *recíproca*, ou seja a interação da consciência individual com as outras consciências, ou mesmo, “[...] do papel do outro na formação da consciência de um indivíduo” (Marcondes, 2004, p. 219). A subjetividade resulta assim de um processo de formação basicamente cultural, de socialização.

A educação, nesta perspectiva, é concebida como prática social que ocorre entre sujeitos, produzida pela interação comunicativa, relacional, argumentativa, dada em face de onde estes encontram-se e estabelecem vínculos linguísticos na perspectiva da formação e da construção de sentido. A educação ocidental, como vimos, assume, no seu percurso de constituição até a contemporaneidade, as marcas civilizatórias e histórico-culturais desenvolvidas pelas mais distintas formas de racionalidade e ação humana. Há uma espécie de emergência do velho travestindo-se permanentemente no novo. Neste sentido, conserva-se, fundamentalmente, do seu inter cruzamento, a herança da cultura grega, romana e judaico-cristã enquanto forma dinamizadora e hegemônica da racionalidade e dos modos de conhecer e agir, típicos da cultura ocidental. Mas, qual a posição do paradigma comunicacional em relação a estas distintas formas de racionalidade, e como isso impacta na educação e na pedagogia?

Educar, nesse paradigma, consiste em se inteirar, em pôr-se a par dos entendimentos/conhecimentos estabelecidos, das razões que os produziram, dos argumentos que os mantêm como pretensamente válidos. Mais do que inteirar-se, é inserir-se, como participante e interessado, nos processos de validação e de refutação dos saberes, na lógica argumentativa que constitui os diferentes campos de saber. Como se vê, não há aí propriamente produto final, um conteúdo dado em de-

finitivo e que, por isso, seja importante ser retido para sempre e a qualquer custo na memória (Boufleuer, 2002, p. 81).

Neste horizonte conceitual, as noções de pedagogia e de saber docente passam a ser pensadas a partir do paradigma comunicacional e da linguagem. A ideia de racionalidade intersubjetiva, social, interativa, voltada para o outro, portanto, cria as condições para se refletir sobre um modo pós-metafísico de pensar e viver, o conhecimento e a própria pedagogia. Da mesma forma, a lógica argumentativa, que pressupõe que um saber se desenvolve no espaço do outro e para o outro, coaduna-se diretamente com a visão de saber docente proposta por Tardif (2002). Segundo essa concepção, o saber passa a ser relacionado e derivado de uma atividade discursiva, a qual vale-se de argumentos.

Habermas (1990, p. 23), em sentido semelhante, considera que “todas as competências da espécie, de sujeitos capazes de falar e de agir, são acessíveis a uma reconstrução racional, na qual se detecta aquele saber prático do qual lançamos mão intuitivamente para realizar qualquer realização já comprovada”. Na versão de Habermas, “por trás da disputa verbal – se é possível ou não uma metafísica após Kant – esconde-se realmente uma discussão sobre a consistência e a envergadura das velhas verdades que ainda podem ser assimiladas criticamente”. Isso explicita-se, também, em relação ao “modo de transformação do sentido pelo qual devem passar as velhas verdades no caso de uma apropriação crítica” (Habermas, 1990, p. 24).

Habermas (1990), com sua virada no âmbito da concepção de racionalidade, cria as condições para pensar, em um sentido ampliado, sobre o conhecimento e sua reconstrução. Marques (2002) interpreta esta virada paradigmática como uma forma de teoria social que ampara a relação de uma teoria pedagógica crítica. Para Milovic (2004, p. 56), “a crítica de Marx, acerca da ideologia é atual, segundo Habermas, no sentido de que o mundo é ideológico e capitalista, mas se a solução marxista é atual”, isso é uma dúvida para este autor; o que o leva a propor um novo

enfoque filosófico e paradigmático que nos permita pensar os critérios de nosso modo de justificar os pressupostos, de nossa forma de pensar no interior da linguagem e de atos pragmáticos de fala. Milovic (2004) entende que, “enquanto Marx pensara na questão da crítica à modernidade a partir da classe operária, Habermas o faz a partir das dimensões éticas e políticas, ou do valor das decisões coletivas”.

Ademais, o paradigma comunicacional habermasiano, cria as condições para pensar numa razão plural no âmbito da pedagogia, uma razão das múltiplas vozes. Ao invés de esquecer o passado, nossa tradição cultural, trata-se de reconstruir a educação, a racionalidade e o conhecimento, agora sob novo enfoque acerca das lutas emancipatórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfoque da Pedagogia, neste aspecto do paradigma comunicacional, orienta-se pela ideia de que há uma exasperação da razão moderna, estando ela em crise e carecendo de uma nova forma de legitimação e validação de seus saberes. A própria emergência da ideia de pós-modernidade já exemplifica a crise dos pressupostos da modernidade (Brandão, 2002; Marques, 2002). O paradigma comunicacional da interlocução de saberes, assume a ideia da modernidade como um projeto inacabado, e, portanto, significa uma espécie de reconstrução dos pressupostos éticos, políticos e estéticos. De certo modo, representa uma aposta emancipatória na potência da racionalidade comunicativa de questionar, pela linguagem, os poderes estabelecidos e a lógica do sistema econômico que coloniza o mundo da vida.

De outra parte, significa uma possibilidade de pensar a educação e a própria Pedagogia para além de uma noção ontológica, metafísica ou mentalista. A própria noção de saber docente somente adquire sentido no momento em que entendemos que a argumentação é o lugar do saber, o qual adquire valor e sentido no interior de uma comunidade ideal de fala, ou, mesmo, em contextos históricos, culturais, sociais, intersubjetivos.

REFERÊNCIAS

BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. Ijuí: Editora Unijuí, 1997.

BOUFLEUER, J. P. Um pouco da história do conhecimento e da razão humana. **Espaços da Escola**, Ijuí: Editora Unijuí, ano 4, n. 15, p. 53-59, jan./mar. 1995.

BOUFLEUER, J. P. Filosofia: uma demanda da educação. **Educação**, Santa Maria: UFSM, v. 27, n. 2, p. 77-81, 2002.

BRANDÃO, Z. **A crise dos paradigmas e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Editora Cultrix, 1982.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2008.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2001.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HEGEL, G.W. F. **A fenomenologia do espírito**. Petrópolis: Vozes, 1992, 2v.

MARCONDES, D. **Iniciação à História da Filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MARQUES, M. O. Os paradigmas da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 73, n. 175, p. 547-565, set./dez. 1992.

MARQUES, M. O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Editora Unijuí, 1993.

MARQUES, M. O. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Editora Unijuí, 1995.

MARQUES, M. O. **Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes**. Ijuí: Editora Unijuí, 1996.

MARQUES, M. O. **Educação nas ciências: interlocução e complementaridade**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

MILOVIC, M. Modernidade vs. pós-modernidade – a questão sobre a racionalidade. **Impulso**, São Paulo, v. 12, n. 29, p. 53-65, 2001.

MILOVIC, M. **Comunidade da diferença**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SAVIANI, D. **Filosofia da educação brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

PLATÃO. **República**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

STEIN, E. **Epistemologia e crítica da modernidade**. Ijuí: Editora Unijuí, 1997.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. São Paulo: Centauro Editora, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

PREMISSAS EPISTEMOLÓGICAS DE THEODOR ADORNO PARA UMA SOCIOLOGIA DIALÉTICA DA EDUCAÇÃO

Gidalti Guedes da Silva ³

INTRODUÇÃO

Os fenômenos educacionais sempre me causaram certo espanto, devido sua complexidade, esta compreendida como um caráter multicausal e dialético inerente aos próprios fenômenos. Por isso, no decorrer dos estudos de Mestrado e Doutorado, senti a necessidade de assumir premissas hermenêuticas apropriadas. Sendo assim, para melhor compreender os possíveis nexos de causalidade estruturantes da sociedade, que fundamentassem uma interpretação viável dos objetos intencionados, busquei primeiramente as bases epistemológicas do Materialismo Histórico-Dialético. Pude compreender os conflitos ocasionados pela propriedade dos meios de produção e seus impactos sobre as relações sociopolíticas, bem como sobre a estruturação simbólico-ideológica da sociedade.

De fato, enquanto pesquisador, considero anti-científico (e profundamente suspeito) intencionar qualquer objeto de pesquisa social desconsiderando a influência das condições materiais da existência sobre os sujeitos, sobre as coletividades e sobre as instituições sociais. Contudo, sempre me inquietou qualquer forma de estudo social que aborde os sujeitos como meras variáveis de uma engrenagem social, compreendendo a subjetividade e a intersubjetividade de modo redu-

3 Professor do Núcleo de Formação Geral e Humanística (NFGH) da Universidade Católica de Brasília (UCB), Distrito Federal – Brasil. Graduado em Teologia e Pedagogia; Mestre em Educação (UFRO) e concluinte do Doutorado em Educação (UCB). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0196801353162416>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9051-4720>. E-mail: gidalti.gs@gmail.com.

cionista, como mera derivação das condições materiais. Diante desse impasse epistêmico, decidi navegar em outras fontes, mais dialéticas e que permitissem abordagens que contemplasse o ser humano na sua integralidade e incompletude.

Durante o Mestrado em Educação (UFRO), ao debruçar-me no estudo do princípio filosófico-curricular da “Estética da Sensibilidade”, tive os primeiros contatos com os escritos de Theodor Adorno (1903–1969), artista, filósofo e sociólogo alemão, conhecido por ser um dos formuladores da Teoria Crítica, vinculada primeiramente ao Instituto de Pesquisa Social, também conhecido como Escola de Frankfurt (Kothe, 1978). Seu pensamento impactou a filosofia, a sociologia, a crítica da arte, as ciências da comunicação, os estudos sobre a educação e outras áreas do conhecimento.

Nos últimos anos, impulsionado pela pesquisa do Doutorado em Educação (UCB), tive o privilégio de continuar descortinando os véus conceituais da Teoria Crítica, com a consciência clara de que ainda há muito caminho para ser percorrido, rumo ao meu amadurecimento epistemológico. Entretanto, com toda vênica, ousou aqui apresentar algumas reflexões, buscando elucidar e difundir premissas epistemológicas para uma sociologia da educação inspirada na Dialética Negativa de Theodor Adorno.

A TENSÃO DIALÉTICA ENTRE SUJEITO E OBJETO

A primeira premissa epistemológica que apresento, constituinte do pensamento adorniano, está relacionada aos rudimentos da teoria do conhecimento, isto é: a relação entre o sujeito que se põe a pesquisar e o objeto estudado. Ressalto que em seus postulados epistemológicos, Adorno se vale da dialética, enquanto teoria do conhecimento e como dinâmica constituinte dos fenômenos estudados. Na primeira aula da sua “Introdução à dialética”, ele afirma que:

[...] a dialética é ao mesmo tempo ambas as coisas, ou seja, um método do pensar, mas também algo mais, a saber, uma determinada estrutura da coisa, a qual deve ser transformada em critério diretivo para as considerações filosóficas, a partir, certamente, de ponderações filosóficas bastante fundamentais. (Adorno, 2022, p.67).

Ao conceituar dialética, o frankfurtiano reconhece-a presente nos polos distintos da construção do conhecimento, tanto no sujeito e quanto no objeto. Mais ainda, ele reconhece que não podemos afirmar, categoricamente, “[...] se o ordenamento conceitual, que impingimos às coisas, é também o ordenamento que os objetos têm enquanto tais” (Adorno, 2022, p.69). Adorno considera que a vocação primeira da dialética é servir à reconciliação e, para tanto, evidencia o caráter dialético constituinte da relação entre sujeito e objeto, sobretudo quando a pesquisa a ser desenvolvida tem por objeto os fenômenos sociais.

Trato à memória elementos do pensamento de Husserl, com os quais Adorno dialoga. O conhecimento do objeto não ocorre de modo direto, na simples observação de algo que se pretende conhecer (empirismo), tão pouco se dá exclusivamente na consciência (idealismo), mas sim, ocorre na relação sujeito-objeto. Não se trata de negar a concreção das coisas ou da própria história vivida, mas de saber que ao intencional o objeto “em si” (o ser, a narrativa, a coletividade social, o documento, o fenômeno social, a experiência formativa), o sujeito o faz a partir de uma estrutura eidética *a priori*, por meio da qual a coisa exterior ao sujeito torna-se fenômeno, como ato da consciência (Husserl, 1989).

O sujeito pesquisador, no ato de intencional o objeto mediado por sua própria consciência, percebe-o *para si*, isto é, em perspectiva. E agora sigo para o próximo ponto. Se a coisa, ao ser observada por sujeitos distintos, torna-se objetos distintos nas consciências, de acordo com as distintas estruturas eidéticas dos sujeitos, a pesquisa correria o risco de, fatalmente, estar cativa do relativismo?

Para Adorno, “o fato de que nada possa ser dado senão no pensamento (porque nada pode ser conhecido ou simplesmente afirmado senão enquanto o pensamos) não implica que nada exista senão no pensamento” (Rovighi, 1999, p. 589). O risco do relativismo se dissipa, portanto, uma vez que o conhecimento não pode ser reduzido à percepção, o que negaria a existência das coisas *em-si*. A consciência do objeto pressupõe a sua própria imanência, isto é, “[...] os dados da consciência são um pedaço do mundo, da existência [...]” (Adorno, 2015, p.41).

Aqui, o cientista da educação é convidado a assumir fundamentos epistemológicos e instrumentos de análise que possibilitem inserir a sua própria intencionalidade como variável no conjunto da análise. Essa crítica se justifica pelo tensionamento que existe entre o sujeito e o objeto (Adorno, 2009). O pensamento adorniano se caracteriza pelo reconhecimento do vínculo indissociável do sistema social com o sistema científico, ambos firmados em uma racionalidade totalitária, apreçada pelo desejo de síntese e identidade. Por isso, em “Dialética do Esclarecimento”, afirma: “A verdadeira natureza do esquematismo, que consiste em harmonizar exteriormente o universal e o particular, o conceito e a instância singular, acaba por se revelar na ciência atual como o interesse da sociedade industrial” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.73).

Neste contexto, na busca de um método que possa suscitar o novo, Adorno propõe uma forma de compreensão dos fenômenos sociais que reconhece a tensão permanente entre sujeito e objeto, mas reforçando a força negativa inerente ao conhecimento dialético. Zuin, Pucci e Lastória, reconhecidos intérpretes da Teoria Crítica, conseguem traduzir bem esta força negativa do pensamento:

A dialética negativa, à semelhança do que fez Hegel, toma a contradição interna como a mediação fundamental na passagem de um momento a outro na constituição do conhecimento. Sem a negação não haveria dialética alguma. Contudo, em contraposição a Hegel, Adorno insiste no momento da negatividade, por não aceitar a identidade absoluta entre o conceito e seu objeto. E nessa perspectiva, “subverte a tradição”. (Zuin; Pucci; Lastória, 2015, p.57).

Em “Para a metacrítica da teoria do conhecimento”, Adorno nega a possibilidade de haver uma facticidade primeira (*factum*), afastada das mediações do pensamento. Ele afirma:

Como conceito, o primeiro e imediato é sempre mediado e, por isso, nunca o primeiro. Nenhuma imediatidade, nada fático, com o qual o pensamento filosófico espera, através de si mesmo, escapar da mediação, é acessível à reflexão do pensamento de outro modo que não através do pensamento. (Adorno, 2015, p.39).

Nesses termos, todo ato de conhecer é implicado. Por isso, durante o exercício compreensivo da pesquisa, mesmo que já se tenha cumprido os rigores de assumir uma abordagem metodológica adequada, o pesquisador sempre terá a responsabilidade de reconhecer os possíveis impactos de seus juízos prévios sobre o modo como objeto se dá representado na consciência. O pesquisador deve procurar identificar de que modo sua intencionalidade auxilia ou dificulta a compreensão dos fenômenos.

Reconhecer que o conhecimento do objeto se dá de forma mediada pela consciência implica na refutação do empirismo. Como diria o próprio Adorno (2015, 63), “[...] no empirismo, o pensamento capitula cedo demais e sem resistência”. Ele prossegue:

Na medida em que a humildade desse pensamento se curva à mera existência, abdica de penetrá-la e perde o momento da liberdade e da espontaneidade. Mesmo na jurisdição da imanência, um pensamento consequente, crítico e autorreflexivo apreende muito mais da essência – do processo vital da sociedade – do que um procedimento que se resume a registrar fatos e que, de fato, depõe suas armas antes mesmo de usá-las. (Adorno, 2015, p.63).

Fica evidente que a pesquisa dos fenômenos sociais não deve se firmar ingenuamente no dado aparente, mas cabe ao pesquisador buscar a *essência* dos fenômenos sociais, isto é, as estruturas de significado presentes no ser, ou as lógicas próprias que permeiam os fenômenos

sociais (mediados pela consciência), compreendidos em seu contexto histórico. O pesquisador deve aproximar-se do objeto evitando uma abordagem essencialista dos fenômenos e sem dogmatismos metodológicos. Ainda que o sujeito pesquisador não desconsidere a contribuição de pesquisas anteriores, evidenciada no conjunto de saberes acumulados acerca do objeto intencionado, ele deve evitar a eleição irredutível de categorizações *a priori*.

Admitir a tensão dialética sujeito-objeto conduz o pesquisador ao reconhecimento de que, por mais criterioso e metódico (no sentido de controlado), o ato de conhecer é sempre parcial e provisório, considerando as próprias limitações do sujeito cognoscente frente o objeto, uma vez que os conceitos visam a algo para além de si mesmos. Lhes é próprio que não satisfaçam em absoluto ao objeto ou o momento vivido a que se referem.

Em verdade, todos os conceitos, mesmo os filosóficos, apontam para um elemento não-conceitual porque eles são, por sua parte, momentos da realidade que impelem à sua formação – primariamente com o propósito de dominação da natureza. A aparência que a mediação conceitual assume para si mesma, desde o interior, o primado de sua esfera, da esfera sem a qual nada seria concebido, não pode ser confundida com o que essa mediação é em si. (Adorno, 2009, p.18)

É diante desse impasse que a dialética negativa encontra sentido, como esforço intelectual de não permitir que os objetos se dissolvam em seus conceitos. A dialética nestes termos “[...] é o indício da não-verdade da identidade, da dissolução sem resíduos daquilo que é concebido no conceito” (Adorno, 2009, p.12-13). Diante da impossibilidade de plena identidade entre conceito e o objeto intencionado, o fazer filosófico deixa o ostracismo frente as ciências empíricas particulares, ao propor, por meio da dialética, a insuficiência e provisoriedade do conceito frente os fenômenos sociais.

Para Bruno Pucci,

A dialética, na teimosia de seu momento negativo, é a tentativa de extinguir o suposto poder autárquico do conceito, arrancando-lhe dos olhos as vendas. E, ao mesmo tempo em que atesta a fragilidade do sujeito em seu objetivo específico, o estimula a ir além de si mesmo, em busca daquilo que, no processo de conhecimento, foi reprimido, desprezado, ignorado (Pucci, 2021, p.142).

O salto epistemológico indicado na Dialética Negativa está, exatamente, no movimento de busca do não-conceitual, na busca daquilo que acerca do objeto ainda não foi abarcado, tão pouco controlado pelo conceito. Como diria o frankfurtiano, “Para o conceito, o que se torna urgente é o que ele não alcança, o que é eliminado pelo seu mecanismo de abstração, o que deixa de ser um mero exemplar seu” (Adorno, 2009, p.15). Ao passo que o sujeito se vê desnudado frente o objeto, devido a fragilidade do conceito, é desafiado a alcançar o não-conceitual, por meio da intensa insistência do sujeito, que se debruça novamente sobre o objeto, no intuito de reordenar as elaborações conceituais.

Como dito na Dialética Negativa, “o conceito pode ultrapassar o conceito e assim aproximar-se do não-conceitual” (Adorno, 2009, p.17); “Lá onde o pensamento se projeta para além daquilo a que, resistindo, ele está ligado, acha-se a sua liberdade” (Adorno, 2009, p.24). Todo conceito, portanto, é frágil e provisório, devendo o sujeito-pesquisador entregar-se a sucessivos movimentos de aproximação e distanciamento do objeto, no intuito de ordenar conceitualmente o que antes o próprio conceito negligenciou, na observação da coisa.

São as críticas de Adorno ao pensamento moderno, desde suas bases epistêmicas, que justificam a insistência do frankfurtiano em reconciliar a filosofia com as demandas e objetos próprios das ciências empíricas (particulares), dando ênfase às ciências humanas como a sociologia, a psicologia e a própria teoria do conhecimento. Em esforços filosóficos que estabeleceram releituras de Kant, Hegel, Marx, Kierkegaard e Husserl (dentre outros), o filósofo advoga a seu modo a

reconciliação do sujeito e do objeto, como exercício epistemológico e ontológico sem o qual o fazer científico fica condenado a um pseudocognhecimento da sociedade e das tramas da interioridade humana.

Ele afirma: “[...] uma concepção que separa o método do assunto se distingue de uma outra que procura desenvolver o método a partir do assunto” (Adorno, 2008, p. 178-9). O reencontro entre sujeito e objeto está na mediação que o objeto exerce sobre o método, obrigando que os métodos variem conforme os assuntos. Por isso o autor advoga uma distinção epistemológica entre as ciências naturais e as ciências humanas, sendo contundente em suas críticas às abordagens sociológicas de cunho positivista (Adorno, 2008).

A crítica de Adorno repousa sobre tradições sociológicas que pretendem aplicar metodologias de pesquisa das ciências naturais e exatas no estudo de fenômenos sociais. A busca deste conhecimento positivo, mesmo que se traduza por desejo de rigor científico, acaba promovendo a ruptura entre sujeito-objeto e o consequente descompasso entre o método e o fenômeno social estudado. Na pretensão de exatidão, da identidade entre o conceito e a coisa, o pesquisador perde exatamente o que busca. A razão adotada por Adorno assume que “diferentemente das ciências naturais, nas quais a distinção entre o objeto e o sujeito é clara, no estudo da sociedade, esta, a sociedade, é ao mesmo tempo o objeto e o sujeito” (Bobbio, 2006, p.174).

Aqui, uma questão a ser considerada é que a construção do percurso metodológico da pesquisa deve ocorrer de modo dialético, considerando tanto os conceitos já consolidados acerca do objeto e do método, quanto as características próprias do objeto primariamente intuídas. Enquanto pesquisador, não devo simplesmente importar metodologias aplicadas anteriormente a outros fenômenos e utilizá-las sem considerar peculiaridades do objeto agora intencionado. A utilização de métodos inspirados nas ciências naturais e exatas no estudo da sociedade tende a levar o pesquisador a respostas parciais ou falseadas, pois desconsideram a intencionalidade do sujeito pesquisador sobre os sujeitos estudados.

O DUPLO SENTIDO DO CONCEITO

A segunda premissa epistemológica da Teoria Crítica que apresento é “o duplo sentido do conceito”. Em sua segunda aula do curso “Introdução à Dialética”, Adorno afirma: “A dificuldade consiste no fato de que, de um lado, dialética é um método do pensar e, de outro, é a tentativa de fazer justiça a uma determinidade, a uma qualidade, a uma peculiaridade essencial da própria coisa a ser considerada” (Adorno, 2022, p.73). Na página seguinte, ele apresenta esta tese com maior clareza:

Assim, vocês terão talvez escutado acerca do método dialético como sendo um procedimento que consiste em desdobrar um objeto no movimento necessário de suas contradições. Porém, certamente escutam falar também, para empregar uma expressão usada muito recorrentemente hoje em dia – principalmente desde Hermann Wein -, // sobre “dialética real” [*Realdialektik*], isto é, de uma dialética que acontece na coisa mesma, a qual deve, segundo seu próprio conceito, mover-se em contradições. (Adorno, 2022, p.74).

Para lograr êxito em seu intento de alcançar o não-conceitual pelo próprio conceito, Adorno se utiliza de elementos teórico-metodológicos peculiares, dentre eles, o duplo sentido do conceito, em um movimento dialético imanente, reconhecido na coisa mesma. “Para o frankfurtiano, um mesmo conceito deve ser abordado em um registro ao menos bidimensional, em que pelos opostos se tensionem na perspectiva de expressar mais o objeto e o conceito também” (Pucci, 2021, p.143).

Segundo Bruno Pucci (2021), a tensão dialética, além de estar presente entre o sujeito e o objeto, também se dá na coisa “em si” e no próprio conceito. Isto é, Adorno tornou evidente que o estudo dos fenômenos sociais necessita da percepção da contradição constituinte do objeto e do conceito. Um dos melhores exemplos ilustrativos do duplo sentido do conceito está na formulação do conceito de Indústria Cultural, publicado originalmente por Adorno e Horkheimer na Dialética do Esclarecimento, no ensaio “A indústria cultural – o Iluminismo como mistificação das massas”.

Afinal, a indústria cultural é cultura ou indústria? Nem uma e nem outra, se tomadas isoladamente, pois uma exclui a outra; [...] Não é cultura porque a promessa de indivíduos autônomos, capazes de julgar e de decidir conscientemente (condição *sine qua non* da cultura, da formação cultural) é, como que, sufocada pela assimilação dominante aos valores da sociedade esclerosada em que vivem; nem é indústria em sentido estrito, porque tem mais a ver com a circulação de mercadorias que com sua produção. (Pucci, 2021, p.144).

O modo como Adorno intenciona o fenômeno é dialético no sentido de reconhecer os polos distintos do objeto cultural no capitalismo tardio. Tratar os dois polos concomitantemente é a única forma de garantir uma abordagem que percebe o momento particular em sua conexão com outros momentos, sem incorrer no risco de simplesmente adaptá-lo ao todo, ao sistema de referências utilizadas pelo pesquisador. No caso do conceito de indústria cultural, somente pelo tensionamento dos polos seria possível perceber as contradições inerentes à massificação cultural, por meio de processos de subjetivação. Ao intencionar os polos do conceito de Indústria Cultural, Adorno percebe as conexões entre interesses econômicos e a produção de bens culturais, enquanto bens de consumo, massificados.

Destaco a utilização de conceitos da filosofia da arte, no tensionamento com conceitos próprios da sociologia e da economia. Desde cedo Adorno reconheceu a necessidade de tensionar com o materialismo de Marx elementos teóricos da filosofia estética, do existencialismo, da fenomenologia e da psicanálise, sem os quais não teria condições de compreender a complexidade da arte, da dimensão estética do ser humano, tão pouco as dinâmicas ideológicas e processos de subjetivação presentes no capitalismo tardio (Rush, 2008).

O conceito de indústria cultural não seria sequer desenvolvido, tão pouco os fenômenos sociais “em-si” seriam percebidos, sem a operação conceitual em duplo sentido. Essa abordagem possibilita o diálogo fecundo entre áreas distintas do saber, rompendo a fragmentação do

olhar imposta pela racionalidade moderna, que a tudo compartimentaliza. Tal fragmentação é conveniente ao próprio método como ideologia. A ruptura com tal modo de intencionar os objetos se dá por meio do duplo sentido do conceito, capaz de perceber a mobilidade fundamental da coisa mesma, também denominada de historicidade fundamental do mundo enquanto tal. Isso é possível ao estudioso dos fenômenos sociais, uma vez que

[...] a representação do objeto vigente na dialética, daquilo a ser desdobrado por meio do conceito, é a representação do objeto como algo que se encontra por si mesmo em movimento [*von einem selber Bewegten*], de algo, portanto, que não é um ‘igual a si mesmo’, que não é idêntico de uma vez por todas consigo mesmo, mas sim algo que é propriamente, em si mesmo, um processo. (Adorno, 2022, p.83).

Neste ponto, devo reconhecer que todas as vezes que intencionei os fenômenos educacionais, desconsiderando a dialética e dinamicidade que constituem o próprio objeto, incorri em deduções parciais, em conclusões falseadas.

O CARÁTER DIALÉTICO DA SOCIEDADE

A terceira premissa epistemológica objeto desta reflexão deriva da segunda. Isto é, a percepção da essência dialética constituinte do próprio objeto abre a possibilidade de reconhecê-lo enquanto movimento permanente, na tensão de polos distintos que o constituem. Para Adorno, o conceito de sociedade é um exemplo do que acabo de afirmar:

Sociedade é – conforme a denominação de Hegel assumida por Marx – um conceito universal concreto. Ou seja, um conceito do qual depende tudo o que é individual, mas que não é um conceito que seria abstraído logicamente a partir disso, mas que, como condição de sua própria possibilidade, contém em si todos os momentos individuais concretos tal como estes são tratados pelas “sociologias especiais” conforme a divisão usual da ciência (Adorno, 2008, p. 158).

O conceito de sociedade é fundamentalmente dialético. Para Adorno (2008, p. 118), a sociedade “[...] Com efeito, não é nem mera soma ou aglomeração, ou outro nome que preferirem, entre os indivíduos, nem é algo absolutamente independente frente aos indivíduos, mas sempre contém em si, simultaneamente, ambos estes momentos”. O autor, mais adiante em sua “Introdução à sociologia”, busca melhor conceituar dialética na relação com a sociologia:

Dialética apreendida em sentido rigoroso – e aqui os senhores podem compreender exatamente por que a Sociologia precisa ser pensada dialeticamente – porque aqui o conceito de mediação entre as duas categorias contrapostas, de um lado, os indivíduos, e, de outro lado, a sociedade, encontra-se presente em ambos. Portanto, não há indivíduos no sentido social do termo, ou seja, homens aptos à possibilidade de existir e existentes como pessoas, dotados de exigências próprias e, sobretudo, atuantes no trabalho, a não ser com referência à sociedade em que vivem e que forma os indivíduos em seu âmago. Por outro lado, também não há sociedade sem que seu próprio conceito seja mediado pelos indivíduos, pois o processo pelo qual ela se preserva é, afinal o processo de vida, o processo de trabalho, o processo de produção e reprodução que se conserva mediante os indivíduos isolados, // socializados na sociedade (Adorno, 2008, p. 119).

Adorno propõe uma dialética sociológica imanente, que se dá na própria existência histórica dos sujeitos e das coletividades sociais. A sociologia empirista tem apresentado um conceito de sociedade como uma mera soma de indivíduos, que mediante processos coercitivos, se constituem como reflexo do consciente coletivo. Teóricos desta linha se voltam para os fatos sociais como fenômenos exteriores aos sujeitos, deixando que a psicologia e a filosofia se ocupem do estudo da subjetividade humana, como bem explicita Aron (2002), em “Etapas do Pensamento Sociológico”.

Em “Dialética Negativa”, ao abordar o conceito de experiência, Adorno afirma:

A constituição impositiva da realidade, que o idealismo tinha projetado para a região do sujeito e do espírito, deve ser reportada para um espaço fora dessa região. O que resta do idealismo é o fato de a determinante objetiva do espírito, a sociedade, ser tanto um conjunto de sujeitos quanto sua negação. Na sociedade, estes sujeitos são irreconhecíveis e permanecem impotentes; daí ela ser tão desesperadamente objetiva e conceitual, o que o idealismo faz passar por algo positivo. (Adorno, 2009, p.17).

Adorno adota um caminho que pressupõe a percepção dos indivíduos enquanto sujeitos condicionados, porém não determinados. Ele reconhece que é na existência que se constitui o *ser*, enquanto subjetividade imanente, o que condiciona o conhecimento do *ser* ao conhecimento do mundo, do contexto sociocultural no qual está inserido. Neste ponto, subjetividade e condicionantes histórico-culturais revelam-se indissociáveis, contudo, não identificados em absoluto. O *ser*-aí dos sujeitos se faz em um movimento dialético permanente entre a interioridade e a exterioridade (Adorno, 2010).

Reconhecer o caráter dialético da sociedade, portanto, implica em admitir uma relação de mão dupla entre indivíduos e coletividades sociais (Adorno, 2008; 2010; 2015). Para se compreender o mundo, devo elucidar o *ser*, que age no mundo de modo intencional. A existência é o solo fértil onde está enraizada a intencionalidade da consciência. É também no existir que as significações se firmam como condicionantes hermenêuticos para a compreensão de si próprios, do outro e da realidade que o cerca ⁴.

A partir dos argumentos apresentados até o momento, não há como desconsiderar que a formação dos sujeitos ocorre como fruto da

4 Neste sentido, a dinâmica dos contextos históricos e culturais torna igualmente dinâmica a própria condição humana. Um exemplo está no contexto do capitalismo tardio, no qual as pessoas são mais condicionadas por elementos fabricados, que por elementos da natureza, o que torna a sociedade fruto de sua própria racionalidade técnica utilitarista e mercadológica. Esta é uma dura crítica presente nos escritos de autores como Adorno (2002), Arendt (1981) e Bauman (2021), da qual o pesquisador social não deve prescindir.

sua relação com o outro, numa ininterrupta interação histórica e cultural. Equivocadamente, existem pesquisadores que desconsideram os condicionantes históricos da existência, ignorando que a subjetividade se faz a partir de condicionantes exteriores ao sujeito. Por conseguinte, surgem abordagens sociológicas que recaem sobre as subjetividades tomando-as de modo desconexo da totalidade social e histórica.

A sociologia dialética busca escapar destes equívocos interpretativos dos fenômenos sociais. Deduzo que esta postura possibilitou que a epistemologia social de Adorno compreendesse dinâmicas socializadoras e processos de subjetivação, que escapavam aos esquemas e sistemas teóricos já estabelecidos na sociologia. Por isso Adorno busca a superação de “[...] um modelo de materialismo dialético reducionista que analisa os elementos superestruturais da formação social inteiramente em termos de suas relações causais com os elementos da infra-estrutura econômica” (Rush, 2008, p.27).⁵

Além da crítica ao positivismo, é muito importante também reconhecer as limitações teóricas do Materialismo Histórico-Dialético. Fazer isso não invalida a busca de rigor científico de Marx, nem sua forte e relevante crítica ao mundo capitalista, tão pouco castra desejos e projetos de mudança social, nem mesmo promove um olhar sociológico acrítico e conformista. Pelo contrário, sinto-me provocado a repensar a sociedade contemporânea, a partir da crítica marxista, mas reconhecendo que esta sociedade possui dinâmicas próprias, marcada por drásticas transformações no campo cultural, com fortes mecanismos de massificação ideológica (Bobbio, 2006) ⁵.

Eis o caráter dialético e dinâmico da sociedade! Os condicionantes existenciais constituem os sujeitos que, na tomada de consciência de si

5 Neste contexto, o debate sobre a formação dos sujeitos, e sobre as políticas de massificação cultural (por meio da escola e das mídias) ganham ainda maior significado. Compreender o processo formativo como algo secundário, como mero derivado das determinações econômicas, é desconsiderar o lugar histórico que a educação das massas tem ocupado, tanto na reprodução da realidade socioeconômica, quanto no seu potencial contra ideológico.

mesmos (e do mundo que os cerca), se vem impelidos a refletir, teorizar, decidir e agir, de modo a confirmar a realidade que os cerca ou a suscitar o novo. Isso implica em assumir uma postura metodológica de equilíbrio, procurando rejeitar uma visão idealista e subjetivista de mundo, como também evitar uma visão positiva de conhecimento, um determinismo absoluto dos sujeitos e dos rumos da história.

Em termos metodológicos, portanto, há uma rejeição a toda e qualquer relação – sujeito-objeto, indivíduo-coletividade, subjetividade-cultura – que não reconheça na condição humana a possibilidade de antagonizar-se aos condicionantes históricos de dominação e barbárie (Adorno, 2000, 2008, 2015). Aqui vejo a relevância do fazer sociológico sob a intencionalidade da Dialética Negativa adorniana, uma vez que

[...] a experiência filosófica negativa não é apenas uma crítica ao que fica fora do conceito, àquilo que o conceito não quis ou não se preocupou em alcançar; ela é ao mesmo tempo uma crítica ao modo de produção da realidade que exclui o outro, o marginal, o não-idêntico. Ela carrega em seu interior algo de negativo contra o sistema e isso constitui a sua dimensão política e utópica; ela se transforma em uma força libertadora. (Pucci, 2016, p. 152).

De um lado, essa compreensão dialética acaba por revelar o caráter ideológico (falseador) das doutrinas sociais que assumem o primado individualista, pois tais doutrinas ignoram em seu discurso os vínculos de interdependência existentes entre os sujeitos particulares. Assim o fazem, pois quanto mais fragmentada a sociedade, mais facilmente os indivíduos deixam de agir coletivamente, perdendo as potencialidades de resistência que caracterizam os coletivos devidamente organizados e conscientes de sua não-identidade com o sistema.

Por outro lado, a sociologia dialética nos permite compreender o potencial autopoiético do ser humano, reconhecido como ser que se constitui a partir das múltiplas experiências vivenciadas no seu cotidiano. Abre janelas para o entendimento da força socializadora dos grupos e coletividades sobre os indivíduos, mas também ressalta a possibili-

dade de emancipação da consciência e da ação recriadora dos sujeitos sobre o meio no qual estão inseridos.

O PROPÓSITO DA SOCIOLOGIA

Por fim, a última premissa que apresento neste breve capítulo está relacionada ao propósito do fazer sociológico, conforme o pensamento adorniano. Na apresentação da obra “Introdução à Sociologia” (escrita por Adorno, fruto de um curso ministrado em 1968), Gabriel Cohn esclarece que o frankfurtiano buscou desenvolver uma sociologia “marcada pelo empenho em descobrir na sociedade o que nela é essencial” (2008, p. 23). O autor continua:

Isso, na linguagem de Adorno, significava buscar o que objetivamente dá sentido aos fenômenos observáveis: a essência como contrapartida necessária das aparências. Nesse ponto, é bom acautelar-mo-nos contra as armadilhas da linguagem: essa “essência” não é uma abstração vazia, mas diz respeito aos grandes processos internos à própria sociedade e às tendências que eles imprimem nela. (Cohn, 2008, p. 23).

Por um lado, por meio da verificação empírica do objeto de estudo, a sociologia fica restrita ao fenômeno aparente, mensurável, expresso no número, na mera descrição do que é observável. Ao buscar as essências destes fenômenos, a sociologia dialética encontra seu sentido, seu propósito. Por outro lado, a essência “não é uma abstração vazia”, uma busca de conceitos universais desapegados de sua particularidade e historicidade. A essência que busca a sociologia é aquela que constitui a própria configuração histórica da sociedade – o que, por sua vez, questionada o idealismo.

Nas palavras de Adorno, o termo essência não deve ser tomado

[...] como é compreendido no sentido estrito da teoria do conhecimento, isto é, como um ser em si, puramente conceitual, em certa medida prévio à facticidade e a ser conhecido em sua pureza. A parte do que designei como essencial – como os que me acompanharam atentamente já devem ter notado – falando

logicamente, não seria essência no sentido de conceitos singulares, mas sim essência no sentido de leis singulares, que se manifestam e são relevantes para a sociedade como um todo e para o destino dos indivíduos nela (Adorno, 2008, p. 93).

O frankfurtiano aplica à sociologia um dos elementos da Dialética Negativa, reconhecendo que na coisa (a sociedade) há uma dinâmica própria, um movimento dialético permanente, uma configuração que se dá na história. Tais “leis singulares” não são impostas ao objeto por categorias a priori, mas extraídas do próprio objeto observado no momento vivido. Ainda sobre esse ponto, para frankfurtiano, uma das tarefas da sociologia é:

[...] fixar certas determinações essenciais, como as classes, que perduram em um sentido decisivo, a saber, o da dependência da maioria dos homens a processos econômicos anônimos e não transparentes. Ao mesmo tempo, também derivar ou ao menos compreender, a partir dessa tendência de desenvolvimento, modificações que conduzem a uma situação na qual fatos fundamentais, como o das classes, não aparecem hoje em seu sentido tradicional. (Adorno, 2008, p. 91).

Na afirmação acima percebo a provisoriedade do conceito, uma vez que se refere não a uma abstração atemporal da sociedade, mas à compreensão das dinâmicas próprias da sociedade enquanto ser-aí, passivo de mudanças no decurso da história. Isto é, as lógicas de organização do coletivo que, em determinado momento da história, se estabelecem como condicionantes de maior impacto sobre a vida dos indivíduos, podem não ser mais as mesmas em momento posterior da história ⁶.

6 Neste ponto, frustram-se os que buscam um sentido da história e das sociedades, como algo dado anteriormente, pertencente a uma lógica que perpassa a todos os modos de organização social. Fica fragilizado o sentido idealista comteano da história harmônica evolutiva, que se pauta no progresso científico. Também, perde sustentação o sentido marxista da história, como inevitável resultante da dialética das classes, decorrente de uma espécie de determinismo socioeconômico. Em ambos os casos, o fazer sociológico é marcado pela redução da complexidade social e histórica à previsibilidade do conceito, firmado em esquemas que são constantemente invalidados pela dinâmica social (Adorno, 2001).

Adorno expõe a ideologia subjacente ao método científico, quando revela a intencionalidade da abordagem que faz prevalecer o sistema (conceito) sobre os objetos intencionados, pois é justamente esta racionalidade administrada que melhor confere validade ao fazer científico de dominação do sujeito sobre a natureza, e sobre o outro ser humano. Ao desconsiderar a práxis e a contradição inerente ao próprio objeto e ao conceito, o fazer científico reduz a experiência humana ao número, ao dado, retirando dos fenômenos humanos seu caráter de imprevisibilidade, de possibilidade não determinada (Adorno; Horkheimer, 1985).

Esta contribuição de Adorno coloca o pesquisador social sob alerta, para que evite o engessamento metodológico frente a conceitos já consolidados, também no âmbito das ciências da educação. É preciso aguçar os sentidos para a percepção de novas dinâmicas presentes na sociedade e nos processos educacionais, que, por vezes, não serão compreendidas por formulações sociológicas anteriores. O pesquisador deve atentar para o fato de que, em muitos casos, o fenômeno estudado pode apresentar uma complexidade diante da qual os conceitos, métodos e categorias já estabelecidos não estão preparados. Por isso Adorno (2008) questiona o estabelecimento de categorias atemporais que devam ser assumidas pelo pesquisador ao intencionar os mais variados modos de ser sociedade. Ao atentar para este questionamento, é imperioso evitar uma postura científica totalitária, determinista e niveladora das múltiplas formas de ser das sociedades.

Por fim, ainda no tocante ao propósito da sociologia, considere pertinente abordar seu aspecto ético. Os pensadores da Escola de Frankfurt sobreviveram a duas grandes guerras mundiais, presenciando a máxima contradição entre um grande desenvolvimento da ciência, sob o auspício do iluminismo positivista, em contraste com práticas desprovidas de qualquer mérito moral. O descompasso entre os avanços tecnológicos e o retrocesso ético das sociedades humanas escancarou o que fora denunciado também por autores como o psicólogo Lawrence Kohlberg. Adorno pôde constatar em vida o que se tem denominado de

crise da razão moderna e esgotamento das promessas iluministas.

Nesse contexto, a busca das essências no fazer sociológico é acompanhada por uma intencionalidade clara, discernir em que sentido as lógicas estruturantes da sociedade corroboram (ou não) para a sobrevivência e para a emancipação dos sujeitos (Cohn, 2008). Para Adorno, a sociologia deve identificar quais são

[...] as leis objetivas do movimento da sociedade referentes às decisões acerca do destino dos homens, que constituem a sua sina – que justamente é decisivo mudar – e que, de outro lado, também encerram a possibilidade ou o potencial para que a sociedade cesse de ser a associação coercitiva em que nos encontramos e possa ser diferente (2008, p. 87).

Em termos análogos, aos escritos de Adorno sobre a educação, publicados na obra “Educação e emancipação”, posso afirmar que, perante o fortalecimento de facetas da barbárie no espírito coletivo, Auschwitz se impõe como elemento paradigmático contra o qual os estudos sociológicos devem ser desenvolvidos. Mais que sentido técnico, isso se estabelece como imperativo ético, que permeia as críticas adornianas aos processos educativos contemporâneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parto para as considerações finais deste capítulo com o espírito inquieto. Na busca de apresentar as premissas epistemológicas de Adorno para a sociologia da educação, elenquei conceitos, deixando outros de lado. Senso assim, devo alertar que as premissas sobre as quais refleti – a saber: a tensão dialética entre sujeito e objeto, o duplo sentido do conceito e o propósito da sociologia – são elementos estruturantes da teoria do conhecimento da sociedade, mas que serão melhor compreendidos no tensionamento com outros conceitos.

Por conseguinte, recomendo que o leitor, uma vez aguçado pelo interesse de aprofundar os estudos sobre a sociologia dialética de Adorno, prossiga seus estudos atentando para os temas que proponho abaixo.

O primeiro é o conceito de experiência (*Erfahrung*), colocada em contraponto ao de vivência (*Erlebnis*), que pode ser estudado especialmente na obra “Teoria Estética”, dentre outros escritos de Adorno. Outro conceito fundamental a ser estudado é o de constelação, tomado como uma abordagem interpretativa do objeto, que decorre da experiência do sujeito pesquisador, que se dedica na reordenação dos conceitos em busca do não-conceitual, presente no objeto intencionado. E, também não poderia deixar de recomendar aprofundamentos sobre o elemento estético do ser humano na sociologia e no pensamento adorniano de modo mais amplo. A partir destes aprofundamentos, as críticas realizadas pelo frankfurtiano aos processos de socialização contemporâneos farão ainda maior sentido. Conceitos como de Indústria Cultural, semi-formação cultural, emancipação e personalidade autoritária se estruturaram desde as premissas epistemológicas estabelecidas.

Contudo, vale ressaltar, uma sociologia dialética da educação não deve simplesmente se reproduzir as categorias e conceitos apresentados por Adorno ou outro pensador da Escola de Frankfurt, principalmente no que tange às suas constatações acerca das forças socializadoras e regramentos constituintes da sociedade no contexto do capitalismo tardio. Estes resultados das pesquisas e reflexões de Adorno devem ser levados à sério e considerados no escopo de uma pesquisa, entretanto, as próprias premissas epistemológicas do autor recomendam que tais conceitos sejam revisitados e confrontados novamente com os fenômenos sociais, tal como se constituem hoje e no futuro.

Portanto, uma vez que este capítulo se coloca como um ponto de partida para novos estudos, encerro o texto propondo que o leitor encerre a leitura refletindo sobre as seguintes palavras de Adorno:

Eu não titubearia em definir uma teoria dialética de sociedade como o restabelecimento, ou, dito de modo mais modesto, a tentativa de restabelecer a experiência obstruída, seja pelo próprio sistema social, seja pelas regras da ciência. Pode-se dizer que, // para ser incisivo, o que procuro apresentar aos senhores é uma espécie de fundamento de uma rebelião da experiência contra o empirismo, para usar uma formulação mais aguda (Adorno, 2008, p. 142).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ADORNO, T. **Epistemología y ciencia sociales**. 3ª Ed. Madri: Frónesis Cátedra Universitat Valencia, 2001.
- ADORNO, T. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. São Paulo: UNESP, 2019.
- ADORNO, T. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ADORNO, T. **Introdução à dialética**. São Paulo: UNESP, 2022.
- ADORNO, T. **Introdução à sociologia**. São Paulo: UNESP, 2008.
- ADORNO, T. **Kierkegaard: construção do estético**. São Paulo: UNESP, 2010.
- ADORNO, T. **Para a metacrítica da teoria do conhecimento**. São Paulo: UNESP, 2015.
- ADORNO, T; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ARENTD, H. **A condição humana**. São Paulo: EDUSP, 1981.
- ARON, R. **As etapas do pensamento sociológico**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- BOBBIO, N. **Nem com Marx, nem contra Marx**. São Paulo: UNESP, 2006.
- COHN, G. Apresentação à edição brasileira: a sociologia como ciência impura. In: ADORNO, T. **Introdução à sociologia**. São Paulo: UNESP, 2008. p.19-34.
- HUSSERL, E. **A idéia da fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1989.
- KOTHE, F. R. **Benjamin & Adorno: confrontos**. São Paulo: Ática, 1978.
- PUCCI, B. A Dialética Negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades, 2012. In: PUCCI, B. **Ensaio filosófico-educacionais: Teoria Crítica e educação - Vol 1**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021. p. 139-166.

PUCCI, B. O Privilégio da Experiência Filosófica no Processo Educacional. **Revista Comunicações**, do PPGE-UNIMEP, v. 23, n. 3, 2016, p. 145-155.

ROVIGHI, S. V. **História da filosofia contemporânea**: do século XIX à neoescolástica. São Paulo: Loyola, 1999.

RUSH, F. As bases conceituais da primeira Teoria Crítica. In: RUSH, F. (Org.). **Teoria crítica**. Aparecida: Ideias & Letras, 2008. p.67-84.

ZUIN, A.; PUCCI, B.; L., Luiz N. **10 lições sobre Adorno**. Petrópolis: Vozes, 2015.

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO PARA O PARADIGMA EMERGENTE

Cláudia Chesini⁷

Regina Carla de Jesus Barbosa⁸

Renato de Oliveira Brito⁹

INTRODUÇÃO

“O tempo, ah o tempo....”

Estamos vivendo em uma época caracterizada por mudanças rápidas e contínuas, que são intensamente vivenciadas no dia a dia. A relação estabelecida com o meio ambiente, consigo mesmo e com os outros, na busca por respostas às grandes perguntas da humanidade, desencadeia diferentes processos que, ao convergirem, favorecem o desenvolvimento de um novo paradigma que passa a ser referência para a humanidade.

Sob diversas perspectivas, é possível identificar, ao longo da história, grandes mudanças que resultaram no surgimento de novos para-

7 Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal –Brasil. Doutoranda em Educação – CAPES; Pedagoga pela Fundação Faculdades de Criciúma (FUCRI); Mestre em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1450828446245612>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2259-2743>. E-mail: claudia.chesini@gmail.com

8 Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília - Distrito Federal - Brasil. Doutoranda em Educação - CAPES; Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB); Especialista em Matemática para Séries Iniciais do Ensino Fundamental pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB). Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade de Brasília (UnB). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0550583722222931>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0972-316X>. E-mail: regina.carlajb@gmail.com³

9 Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal –Brasil. Doutor em Educação. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7692528705135758>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9345-2529>. E-mail: renatoorios@gmail.com

digmas. Da era politeísta (dos povos antigos), passou-se para o mono-teísmo e, com ele, para o teocentrismo, no qual a centralidade está em Deus e a Ele são atribuídas as respostas para o significado da existência humana. Essa compreensão atingiu seu ápice na Idade Média.

Com o advento das ciências modernas, uma “revolução científica” foi sendo delineada e, com ela, um novo paradigma: o antropocentrismo. Nele, a centralidade está no homem e é caracterizado pela racionalidade científica, objetividade, pensamento hegemônico e forma linear de pensar, entre outros aspectos. Nas últimas décadas, observam-se significativos sinais de que o paradigma antropocêntrico não mais responde às grandes questões da humanidade. Conforme Santos (1988), esse paradigma

Atravessa uma profunda crise, que é irreversível e que estamos a viver um período de revolução científica que se iniciou com Einstein e a mecânica quântica e não se sabe ainda quando acabará, porém, o paradigma que emergirá deste período revolucionário colapsará as distinções básicas em que se assenta o paradigma dominante (Santos, 1988, p. 54).

Nessa nova compreensão de mundo, que está em curso, fortemente caracterizada pela subjetividade, especialmente na busca de sentido para a existência, percebe-se a necessidade de reconstrução das formas de pensar, compreender e explicar a realidade. “Novos elementos”, como a arte, a filosofia e a cultura, passam a ser pressupostos para a compreensão do outro e de sua realidade e são integrados nos processos de constituição do conhecimento (Pinto; Silva, 2020). É perceptível o deslocamento do enfoque racionalista/mercadológico para um enfoque que privilegia as relações e suas implicações ecológicas, em que a vida e a “casa comum” estão no centro.

No desenvolvimento do texto, a reflexão pretende responder à questão: de que maneira a educação pode contribuir com o paradigma emergente, sob o enfoque da decolonialidade e do desenvolvimento de um estilo de vida sustentável? Nesse percurso, abordaremos o concei-

to de paradigma, o paradigma objetivo-positivista e a identificação de elementos históricos e culturais que alavancam a compreensão intersubjetiva deste processo da humanidade na configuração de um novo paradigma emergente, aqui centrado na decolonialidade e nas relações ecológicas.

Para conduzir a pesquisa de forma eficaz, será adotado um método claro e definido, que aponte o caminho para atingir o objetivo proposto. Levando em conta o objeto de estudo e a finalidade deste trabalho, optou-se pela abordagem metodológica qualitativa. Para a elaboração deste capítulo, recorreu-se à pesquisa bibliográfica, por meio da qual se realizou uma análise conceitual, eventos históricos e aspectos culturais que contribuem para o surgimento de um novo paradigma emergente, enfatizando a decolonialidade e as relações ecológicas, especialmente de sustentabilidade. Essa escolha se baseia no reconhecimento da limitação da memória humana, conforme destacado por Cellard (2012), e na importância do documento escrito como uma fonte valiosa para pesquisadores nas ciências sociais, pois permite a reconstrução de eventos e informações de forma mais precisa e confiável.

(DES) CONSTRUINDO A HISTÓRIA DE UM PARADIGMA

A história da ciência não é linear. Cada época apresenta questões específicas, e os cientistas lidam com problemas distintos a partir das diferentes concepções de mundo. Do confronto realizado por Galileu (1633) entre o modelo de compreensão aristotélica do cosmos, como modelo geocêntrico desenvolvido por Ptolomeu (100-178), e o modelo heliocêntrico do sistema solar, desenvolvido por Nicolau Copérnico (1543), surge uma nova ciência, que desencadeia uma crise não apenas nas ciências, mas também na compreensão do mundo, da natureza e do homem situado no micro e no macrocosmo. São mudanças com grande repercussão no plano lógico-epistemológico, na ética, estética e políti-

ca, pois abandonam a concepção de um mundo fechado e hierarquicamente ordenado. Na busca pela Verdade, a epistemologia desenvolve duas tradições: a racionalista, iniciada por Descartes, e a empirista, iniciada por Bacon (Marcondes, 1977).

Esse modelo de racionalidade, fundamental na ciência moderna desde a revolução científica do século XVI, gradualmente se expandiu para influenciar também as ciências sociais emergentes, consolidando-se plenamente apenas no século XIX. Por ser um modelo abrangente e global, tende a assumir uma posição totalitária.

Na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta a sua principal característica e é a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precedem (Santos, 1988, p. 48).

Como as ciências surgem e se desenvolvem em circunstâncias históricas específicas, o estudo da gênese e da estrutura dos conhecimentos científicos busca compreender as leis reais de produção do conhecimento, sempre atento às relações entre a ciência como disciplina e a realidade.

Se são as ideias que movem as coisas, são os elaboradores de ideias, os que nada sabem fazer, senão pensar, que fornecem os mais numerosos instrumentos para que o mundo seja feito, refeito ou transformado. Não há soluções, senão quando houver problemas: é saber formulá-los. Para formulá-los, é necessário o pensamento. E é o pensamento que forja as opiniões e elabora os valores que comandam a ação daqueles que encontram as soluções ou tomam as decisões (Japiassu, 1977, p. 183).

Nas mudanças da sociedade, especialmente influenciadas pela indústria e pelas novas ciências, no percurso da comunidade científica, percebe-se a necessidade de uma organização do conhecimento em relação às suposições teóricas gerais e às leis e técnicas adotadas, não

mais como continuidade, mas como ruptura. Surge assim o conceito de paradigma, como expressão de unidade nos procedimentos, nas leis, nas regras, nas normas e nos procedimentos da comunidade acadêmica.

A compreensão desse processo de mudança-ruptura na percepção da realidade foi apresentada por Thomas Kuhn (1962), em sua obra “A estrutura das revoluções científicas”, na qual descreve a estrutura das revoluções na academia, a compreensão de como surge um paradigma e como se dá sua influência na produção do conhecimento.

A filosofia da ciência, segundo Kuhn, destaca a importância do contexto no qual tanto o cientista quanto a sociedade estão inseridos no momento de uma descoberta. Diversos fatores, como históricos, sociológicos e psicológicos, podem influenciar esse processo. Quando ocorre uma mudança conceitual significativa, as explicações oferecidas pelo paradigma existente tornam-se insuficientes para lidar com a realidade, gerando insatisfação e a busca por novas respostas. Esse processo pode desencadear mudanças mais profundas, conhecidas como “revolução”.

As causas, podem ser internas, como o esgotamento dos modelos tradicionais de explicação oferecidos pela própria teoria ou causas externas como as mudanças na sociedade e na cultura de uma época. Perdendo seu poder explicativo devem ser substituídas. Ambos os tipos de causas, vem juntos em um contexto de revolução científica (Marcondes, 1977, p. 18).

O paradigma vigente em crise mobiliza os membros da comunidade científica, que então discutem proposições e divergências sobre os fundamentos da ciência e passam a propor alternativas. Nesse processo não linear, a busca dos fundamentos da nova ciência dá-se na centralidade do indivíduo sensível e racional e suas relações com a natureza. A nova concepção de conhecimento está assim baseada na razão subjetiva, que, por meio da cientificidade, liberta o homem das crenças e dos preconceitos obscurantistas.

OS FIOS PARA TECER A DECOLONIALIDADE E O ESTILO DE VIDA SUSTENTÁVEL

Nessa compreensão da crise do atual paradigma, nas últimas décadas, tem-se escrito sobre modernidade e pós-modernidade, sendo utilizados como adjetivos ou substantivos por diversos autores, que efetivamente designam uma temporalidade, ou seja, viveríamos em um tempo posterior à modernidade. Foi caracterizado pelo novo, por uma reorganização profunda da sociedade, com a expansão do consumo e da comunicação de massa, a consagração do hedonismo e do psicologismo, e o descontentamento com as paixões políticas e militâncias.

Atualmente, após um curto período de redução das pressões sociais, esse fenômeno aparece com mais intensidade por meio de novas configurações, como o triunfo das tecnologias e da genética, a globalização liberal e os direitos humanos. É perceptível o esgotamento de sua capacidade de expressar o mundo que anunciava (Gallo, 2006).

Já sob o enfoque da de-colonialidade, o conceito mantém os elementos presentes na visão eurocentrista, porém alarga a compreensão considerando o processo histórico específico do mundo atual. Nele estão articuladas todas as formas historicamente conhecidas de controle social que se manifestam no controle da ação, dos seus recursos e de seus produtos, ou seja, do trabalho (empresa capitalista), do sexo (a família burguesa), da autoridade (o Estado-nação), da intersubjetividade (o eurocentrismo). Este padrão está configurado como um sistema e é o primeiro, na história da humanidade que está presente na totalidade da população do planeta (Quijano, 2005, p.117).

Não é tão simples como poderia parecer. Existem diversos elementos e diferentes enfoques, com tempo e lugares distintos. Walsh (2009) reconhece a complexidade da conjuntura atual, especialmente o multiculturalismo neoliberal com forte corte funcional e com dispositivos de poder que permitem a permanência e o fortalecimento das estruturas sociais e sua matriz colonial. Além disso, acrescenta um quarto elemento da colonialidade;

È a colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, que se relaciona à força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. É a que se fixa na diferença binária cartesiana entre home/natureza, categorizando como não-modernas, “primitivas” e “pagãs” as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e de baixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos. Assim pretende anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida” (Walsh, 2009, p. 15)

Um novo paradigma está emergindo e com ele uma revolução científica que sugere uma mudança não apenas no pensar, mas especialmente no agir, tanto no cotidiano da vida como no mundo acadêmico. Santos (1988) apresenta o resgate do ser humano em sua totalidade, em sua completude, agora fundamentalmente reconhecendo o quanto as relações que estabelece definem o conhecimento e a vida, indicando quatro categorias matriciais do paradigma emergente a partir da concepção humanística das ciências sociais, colocando a pessoa enquanto autor e sujeito, por natureza, no centro. A primeira afirma que o mundo será visto como um texto ou um palco, como um todo formado pelo natural e o social, pois é uma comunicação com interações e intertextualidades organizadas em torno de projetos locais e de conhecimentos indivisos.

A segunda característica refere-se ao conhecimento local e total, tendo em vista que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico atinge o cientista e especialmente as ciências aplicadas, com seu impacto destrutivo nos ecossistemas como da medicina, no direito, na economia, entre outros. O conhecimento tem como horizonte a totalidade universal ou a totalidade indivisa; sendo também local, incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidas localmente a migrarem para outros lugares cognitivos. Cada método é uma linguagem, e a realidade responde na língua que lhe é perguntada. O estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação do cientista, aco-

lhido pela tolerância discursiva desta pluralidade metodológica. Assim, o conhecimento avança à medida que seu objeto se amplia na busca de novas e mais variadas interfaces.

A terceira característica refere-se ao conhecimento como autoco-nhecimento. Nas ciências físico-naturais, já era perceptível o regresso do sujeito por meio da mecânica quântica ao demonstrar que o ato do conhecimento e o produto do conhecimento eram inseparáveis. Com o desenvolvimento tecnológico desordenado, separando a natureza do ser humano e compreendendo que sua exploração foi a exploração do próprio homem, a nova dignidade da natureza foi consolidada e restitu-ída a relação sujeito/objeto. Retorna o homem, retorna Deus, transfigu-rado no nosso desejo de harmonia e comunhão com a natureza que nos rodeia e que é o mais íntimo de nós. Assim, todo conhecimento cien-tífico é autoconhecimento. Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor são parte integrante da explicação. Todo conhecimento científico ensina a viver e traduz-se em um saber prático.

Na quarta e última característica: todo o conhecimento científi-co visa constituir-se num novo senso comum. A ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si, racional, apenas a configuração de todas elas, por isso, busca dialogar com outras formas, deixando-se influenciar por elas. A mais importante é o conhecimento do senso comum, o conhecimento comum e prático que no dia a dia orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida.

Embora esse conhecimento tenda a ser mistificador e conserva-dor, possui uma dimensão libertadora se dialogar com o conhecimento científico. Por exemplo, o senso comum faz coincidir causa e intenção, é prático e pragmático, é transparente e evidente, é superficial, mas cap-ta a profundidade das relações conscientes entre pessoas e coisas, é interdisciplinar e imetódico, aceita o que existe tal como é, privilegia a ação que produz ruptura, não ensina, persuade. O salto qualitativo do conhecimento científico para o senso comum é a ruptura epistemoló-gica necessária para o conhecimento. Como o conhecimento se deve

traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida.

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO

Nesse percurso em que um novo paradigma está sendo forjado, é possível identificar sinais que, ao aglutinarem diversas compreensões, possuem em comum a busca pela totalidade, onde o eu/tu, o sujeito/objeto se fundem na recriação dos saberes da vida.

É o desejo de humanização e libertação individual e social, que conduz a conexão entre o objetivo e o subjetivo, na busca de uma pedagogia de-colonial a partir da interculturalidade crítica, como processo e prática sóciopolíticos produtivos e transformadores, assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas. (Walsh, 2009, p. 26-33).

A autora destaca a importância da decolonialidade como uma abordagem que vai além da simples descolonização, mas envolve reconhecer as lutas históricas dos povos subalternizados, como indígenas e afrodescendentes, e buscar construir novos modos de existência, poder e conhecimento. Ela enfatiza a necessidade de visibilizar essas lutas a partir das experiências e práticas das pessoas, destacando a dimensão social, epistêmica e política desse processo. Essa análise demonstra a complexidade e abrangência do conceito de decolonialidade, que busca desafiar e superar as estruturas coloniais em diversas esferas da sociedade.

Nesse mesmo sentido Gonçalves destaca que

A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (Gonçalves, 2005, p. 03).

A citação de Gonçalves (2005) ressalta a importância de reconhecer e confrontar a persistência da colonialidade do saber, um legado epistemológico do eurocentrismo que continua a moldar nossa compreensão do mundo. Ao destacar que essa colonialidade não apenas perpetua desigualdades sociais e injustiças decorrentes do colonialismo e do imperialismo, mas também influencia profundamente nossas estruturas de conhecimento, Gonçalves aponta para a necessidade urgente de uma descolonização epistêmica.

Essa chamada à ação implica não apenas uma crítica das estruturas de poder subjacentes à produção de conhecimento, mas também uma abertura à diversidade de epistemes e perspectivas que podem enriquecer nossa compreensão do mundo e nossas práticas sociais. Ao reconhecer o papel do eurocentrismo na limitação de nossa visão de mundo, o autor nos desafia a explorar alternativas epistemológicas que permitam uma compreensão mais abrangente e inclusiva das complexidades do nosso contexto global.

No pensamento moderno ocidental, caracterizado por Santos (2009) como um pensamento abissal, observa-se a presença de um sistema de distinções, em que as distinções invisíveis sustentam as visíveis. Essas distinções, delineadas por linhas radicais, dividem a realidade social em dois universos distintos: um “deste lado da linha” e outro “do outro lado da linha”. Essa divisão é tão marcante que o universo “do outro lado da linha” é relegado à inexistência, sendo produzido como tal. Essa inexistência implica que essa realidade não é considerada relevante ou compreensível em qualquer forma de existência.

Para Santos (2009, p. 24), o aspecto primordial do pensamento abissal é “a impossibilidade de co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética.”

O trecho evidencia uma característica crucial do pensamento abissal: sua propensão à exclusão e à negação da coexistência de diferentes

realidades ou perspectivas. Ao enfatizar que apenas o lado da linha em que se encontra o observador é considerado parte da realidade relevante, destaca-se como esse pensamento restringe e marginaliza outras formas de conhecimento ou experiência que não se alinham com esse paradigma.

A menção à inexistência, invisibilidade e ausência não dialética do “outro lado da linha” sugere uma completa desvalorização dessas perspectivas, indicando a falta de reconhecimento ou diálogo entre diferentes visões de mundo. Essa análise aponta para uma crítica profunda ao eurocentrismo e ao colonialismo, que historicamente impuseram seus próprios sistemas de conhecimento como dominantes, relegando epistemologias alternativas à margem e silenciando vozes não hegemônicas.

Contudo, Montero (1998) observa que, nas últimas décadas, na América Latina, houve uma luta pelo reconhecimento de diferentes formas de construir o conhecimento. Isso permitiu o desenvolvimento de uma visão própria, centrada em ideias fundamentais: (i) uma concepção de comunidade e participação baseada em relações recíprocas; (ii) a busca pela libertação através da consciência crítica; (iii) a redefinição do papel do pesquisador como parte ativa na construção do conhecimento; (iv) a compreensão do conhecimento como histórico, relativo e múltiplo; (v) a resistência baseada na compreensão das dinâmicas entre minorias e majorias; e (vi) a adaptação de métodos de pesquisa para refletir esses princípios.

Nessa perspectiva, a resistência, como apontada por Santos (2009), é fomentada pelo pensamento pós-abissal, parte integrante da ecologia de saberes. Essa corrente fundamenta-se na premissa da diversidade epistemológica, reconhecendo uma multiplicidade de formas de conhecimento para além do paradigma científico predominante. Tal reconhecimento implica a rejeição de qualquer aspiração a uma epistemologia universal. Em todas as culturas ao redor do globo, não apenas encontramos uma profusão de saberes abrangendo temas que vão

desde a matéria até a sociedade, a vida e o espírito, mas também uma vasta gama de concepções sobre o que constitui conhecimento legítimo e os critérios pelos quais ele pode ser validado.

No período de transição em que iniciamos, no qual resistem ainda as versões abissais de totalidade e unidade, provavelmente precisamos, para seguir em frente, de uma epistemologia geral residual ou negativa: uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral (Santos, 2009, p. 46).

O autor destaca a necessidade de avançar para além das concepções tradicionais de totalidade e unidade, as quais são caracterizadas como “abissais”. Essa transição é descrita como um período de resistência, sugerindo que ainda há uma relutância em abandonar essas perspectivas arraigadas. A proposta de uma “epistemologia geral residual ou negativa” sugere uma abordagem que reconhece a impossibilidade de uma epistemologia universal, destacando assim uma postura de ceticismo ou de desconstrução em relação a qualquer pretensão de conhecimento absoluto. Isso implica aceitar as limitações do conhecimento humano e a diversidade de perspectivas epistemológicas, indicando uma abertura para múltiplas formas de saber e uma abordagem mais reflexiva em relação às construções epistêmicas.

Na busca de compreender o ser humano nas suas relações e como elemento intrínseco da natureza, ressaltam-se as decisões e ações planejadas para a humanidade no que diz respeito à ecologia, à sustentabilidade da “nossa casa comum”. A palavra ecologia está relacionada com a compreensão de casa, ou seja, o lugar, o espaço onde habitamos. Segundo Jason W. Moore “Oikeios” – trama de la vida, es un horizonte epistémico, hermenéutico, práctico y político, es la trama en que los humanos actuamos y somos a través del mundo, y en la que el mundo – el resto de la vida – se mueve a través de nosotros (Navaro; Machado, 2020, p. 11). É uma crise gerada no decurso da história da humanidade, a partir da compreensão do ser humano como dominador da natureza e esta, como fonte inesgotável de recursos.

As crises das últimas décadas, especialmente a crise ecológica, foi gestada por vários séculos de imperialismo em que o ser humano, sentindo-se senhor, explorou e degradou, gerando mudanças profundas e irreversíveis na humanidade. Para conter esta degradação e iniciar uma nova era, a mudança do estado intelectual e nas relações entre a humanidade e o mundo biológico torna-se necessária, compreendendo que o ser humano e a natureza estão intrinsecamente ligados entre si (Moore; Patel, 2021, tradução livre).

A compreensão das relações que se estabelecem para a sustentabilidade, tão necessária, “com suas premissas de equilíbrio entre o social, econômico e ambiental – é o valor e a prática que emerge como antídoto ao antropoceno e às consequentes crises humanitária e ecológica moderna” (Scarano *et al.*, 2021, p. 5), é um caminho sem volta, gestado ao longo das várias Conferências Mundiais do Clima já realizadas.

O tema ambiental tomou força no início da década de 70 do século passado, quando a ONU (Organização das Nações Unidas) convocou a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, conhecida como Conferência de Estocolmo (Suécia), com o objetivo de chamar a atenção da comunidade internacional para os problemas decorrentes do não cuidado do planeta Terra, nossa “Casa Comum”, e para a necessidade da preservação dos recursos naturais. A ONU propôs várias conferências, inclusive algumas realizadas no Brasil, como a Rio-92 (ONU, ECO-92), Rio+20, e em 2025, a Conferência nº 30 que será realizada em Belém.

De acordo com o relatório da ONU, “Educação de qualidade: por que isso importa?”, é apresentada a importância da educação nesse processo:

A educação é a chave que promoverá o alcance dos demais Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. A educação fornece elementos para romper o ciclo da pobreza, reduzindo as desigualdades e possibilitando, em todos os lugares, viver uma vida mais saudável e sustentável. A educação também contribui para uma sociedade mais tolerante e mais pacífica, além de possibilitar melhores condições de trabalho. (ONU, 2022, p. 2).

No Brasil, esse compromisso está visualizado no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), fundação pública federal ligada ao Ministério da Economia. Apresenta os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, juntamente com as metas estabelecidas pela ONU e assumidas também pelo Brasil por meio da AGENDA 2030. O Ministério da Educação (MEC), em seu site, referindo-se ao tema, apresenta citações e links de atividades e jogos especialmente para crianças.

Nesse contexto de atenção para com o desenvolvimento sustentável, bem como com os estilos de vida sustentável, em 2015, Papa Francisco, como líder da Igreja Católica, publica um documento, Carta Encíclica *Laudato Si'*, no qual reflete sobre a criação e chama a todos para o cuidado da “casa comum”. Reforça a compreensão de que tudo está interligado, sendo que as relações, especialmente as econômicas, determinam as relações com a natureza. Em 2019, convida para um novo contrato social, convocando a sociedade para um Pacto Educativo Global, em que a ecologia integral, a fraternidade universal, o diálogo e a paz desenvolvem um novo humanismo baseado na centralidade da pessoa e no bem comum (Papa Francisco, 2019).

NA TESSITURA, CONSIDERAÇÕES QUE NÃO CONCLUEM...

Os fios da tessitura dos temas da educação, decolonialidade e sustentabilidade evidenciam a complexidade dos desafios contemporâneos. A educação emerge como um catalisador fundamental para a tessitura de um estilo de vida sustentável, proposto e sistematizado pela ONU através dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, e também pelo Papa Francisco ao propor o Pacto Educativo Global, no qual enfatiza o repensar das relações consigo mesmo, com as pessoas, com a natureza e com o transcendente. Ambos trazem em seu bojo o que é essencial na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável. Rompe-se assim o ciclo da pobreza, reduzindo desigualdades

e promovendo estilos de vida saudáveis e sustentáveis, além de fomentar a tolerância e a paz.

Na tessitura sobre decolonialidade, a discussão destaca a necessidade premente de reconhecer e confrontar a persistência da colonialidade do saber, que continua a moldar a compreensão do mundo e perpetuar desigualdades sociais e injustiças. A busca por uma epistemologia inclusiva, que valorize a diversidade de perspectivas e saberes, é crucial para superar as estruturas coloniais e promover uma visão mais abrangente do conhecimento.

Em síntese, os tópicos abordados convergem para a compreensão de que a educação desempenha um papel central na tessitura do novo paradigma que está emergindo. Os fios da justiça, sustentabilidade e inclusão, entrelaçados com os fios do reconhecimento e confronto da colonialidade do saber, tecem uma educação que valoriza a diversidade de perspectivas e avança rumo a uma sociedade mais equitativa e harmoniosa, em que todas as formas de vida são respeitadas, protegidas e desenvolvidas em sua integridade.

REFERÊNCIAS

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GALLO, S. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 551-565, set 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300009>. Acesso em: 08 maio 2023.

GONÇALVES, C. W. P. Apresentação da edição em português. *In*: DUSSEL, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas**. Colección Sur-Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MONTERO, M. Paradigmas, conceptos y relaciones de una nueva era: Cómo pensar las Ciencias Sociales desde América latina. **Seminario de Ciencias Sociales**: reflexiones de fin de siglo. Caracas: Dirección de Posgrado, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Central de Venezuela, 1998.

MARCONDES, D. A crise dos paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Z. **Questões da nossa época**. São Paulo: Cortes, 2007. p. 16-32.

MOORE, J. W.; PATEL, R. Desenterrando el Capitaloceno: hacia una ecología reparadora. **Espanha: El Salto Diário**, 4 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.elsaltodiario.com/cambio-climatico/desenterrando-el-capitaloceno-haciauna-ecologia-reparadora>. Acesso em: 14 maio 2023.

NAVARRO, M. L.; MACHADO, H. A. **La trama dela vida**. Ciudad de México: Bajo Tierra Ediciones, 2020. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/520833635/La-Trama-de-La-Vida-v-FINAL>. Acesso em: 15 maio 2023.

PAPA FRANCISCO. **Instrumentum Laboris** – Pacto Educativo Global. Vaticano: 2019. Disponível em: <https://anec.org.br/acao/pacto-educativo-global>. Acesso em: 27 ago. 2022.

PINTO, P. F.; SILVA, S. P. da. Conhecimento e educação na modernidade: o debate sobre a subjetividade humana no cenário da teoria da complexidade. **Revista atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 15, n. 2, p. 285-307, maio/jun. 2020.

QUIJANO, A. **A colonialidade do saber eurocêntrico e as ciências sociais**. Buenos Aires: Perspectivas latino-americanas – CLASCO, 2005. p. 117-142

SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007>. Acesso em: 09 maio 2023.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

UNESCO. **Education for Sustainability** – from Rio to Johannesburg: Lessons Learnt from a Decade of Commitment. Paris: UNESDOC digital library, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127100>. Acesso em: 7 out. 2022.

UNESCO. **Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável:** objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2017. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acesso em: 13 maio 2023.

UNESCO. **Reimaginar Nossos Futuros Juntos** – Um novo contrato social para a educação. Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. João Pessoa: Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2022.

WALSH, C. Educação Intercultural na América latina: entre concepções, tensões e propostas. In: CANDAU, V. M. **Educação intercultural na América latina:** entre concepções, tensões e propostas. 2009. p. 12-42.

O PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN E A TRANSDICIPLINARIDADE DA EDUCAÇÃO

Fernanda Vernieri Vivacqua da Costa Ferreira¹⁰

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo¹¹

INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta uma síntese de revisão bibliográfica, baseada em uma categorização multicritério (Treinta *et al.*, 2015) a partir dos conceitos e categorias que definem, diferenciam e, também se correlacionam entre si, no pensamento e método complexo de Edgar Morin e a educação. Esta abordagem visa destacar como a epistemologia da complexidade pode enriquecer práticas educacionais, promovendo uma compreensão mais holística e interconectada da realidade, e preparando os indivíduos para lidar com os desafios contemporâneos de maneira crítica e integrada com o objetivo de aplicar esses princípios na educação, Morin propõe uma transformação radical das práticas pedagógicas.

Parte-se, portanto, do método da complexidade de Edgar Morin para uma correlação entre teoria e prática, empiria e experiência, voltados para a superação da fragmentação do conhecimento, enraizada no paradigma cartesiano, é insuficiente para abordar a complexidade dos problemas contemporâneos.

10 Universidade Católica de Brasília. Brasília. Distrito Federal. Brasil. Mestranda em Educação. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9301498184474493>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-7341-0882>. E-mail: fernandavernieri@gmail.com.

11 Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal – Brasil. Docente de Mestrado e Doutorado em Educação. Graduado em Geografia (UNESP, campus Rio Claro/SP). Mestre em Geografia (UnB). Doutor em Geografia (UNESP, campus Rio Claro/SP). Pós-Doutor em Geografia (USP). Pós-Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439116307383334> Orcid: gilvan.araujo@p.ucb.br

Ao encontro de tais premissas o presente capítulo busca contribuir com uma reflexão de aprofundamento de uma abordagem transdisciplinar e complexa a educação que resgate o sentido do conhecimento e promova uma compreensão integrada da realidade. Para tanto, foram elaborados três tópicos complementares: o pensamento complexo de Edgar Morin, a transdisciplinaridade como abordagem integradora da complexidade, e a aplicação desses conceitos no ensino e aprendizagem.

O PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN

A complexidade de Edgar Morin emerge a partir de três teorias fundamentais: a Teoria dos Sistemas, a Teoria da Informação e a Cibernética. Além disso, Morin incorpora a noção de ordem de Ilya Prigogine e a auto-organização de von Foerster e von Neumann. Essa base de saberes origina o pensamento complexo, que constitui o núcleo de uma epistemologia — uma teoria do conhecimento — aplicável em diversas áreas do saber. A epistemologia da complexidade, desenvolvida na década de 1960, é centrada em três princípios fundamentais, que são operadores cerebrais, refletindo o funcionamento do cérebro humano. Esses princípios são o hologramático, o recursivo e o dialógico. Reunidos, formam a base de uma abordagem epistemológica que transcende e integra múltiplas disciplinas, oferecendo uma compreensão mais holística e interconectada da realidade.

Quadro 1 – volumes d'O Método, de Edgar Morin

<i>La Nature de la nature</i>	1977
<i>La Vie de la vie</i>	1980
<i>La Connaissance de la connaissance</i>	1986
<i>Les Idées : Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation</i>	1991
<i>L'Humanité de l'humanité : L'identité humaine</i>	2001
<i>Éthique</i>	2004

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Quadro 2 – Obras de Edgar Morin sobre a complexidade

<i>Introduction à la pensée complexe</i>	1990
<i>L'Intelligence de la complexité (avec Jean-Louis Le Moigne)</i>	1999
<i>Seven complex lessons in education for the future</i>	1999
<i>Introduction à la pensée complexe</i>	1999

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Morin desafia a visão simplista e reducionista do conhecimento científico. Ele propõe uma abordagem que considera a interconexão e a interdependência de diferentes fenômenos e disciplinas. Essa abordagem enfatiza a necessidade de uma visão holística para entender a realidade e os problemas contemporâneos.

A ciência do homem não possui um princípio que enraíze o fenômeno humano universal, nem um método apto a aprender a extrema complexidade que o distinga de qualquer outro fenômeno natural conhecido. Seu arcabouço explicativo ainda é o da física do século XIX, e a sua ideologia implícita continua sendo a do cristianismo e do humanismo ocidental: a natureza sobrenatural do Homem. Que se compreenda, a partir disso, meu direcionamento: é um movimento de duas frentes, aparentemente divergentes, antagônicas, mas, a meu ver, inseparáveis: trata-se, é verdade, de reintegrar o homem entre os seres naturais para distingui-lo nesse meio, mas não para reduzi-lo a esse meio. Trata-se, por consequência, ao *mesmo tempo* de desenvolver uma teoria, uma lógica, uma epistemologia da complexidade que possa conviver ao conhecimento do homem. (Morin, 2015, p. 17).

A complexidade, segundo Morin (2015), difere da abordagem holística. Enquanto a holística enfatiza a noção de totalidade, sugerindo que o todo é mais importante do que a soma das partes, a complexidade afirma que o todo é simultaneamente mais e menos do que a soma das partes. Isso ocorre porque, em determinados contextos, a totalidade é essencial, mas em outros, as partes individuais são fundamentais.

Morin retoma as ideias de Heráclito de Éfeso, filósofo pré-socrático, que enfatizava a constante mudança e o fluxo da vida, argumen-

tando que os opostos são essenciais e complementares. A partir dessa perspectiva, Morin adota a noção de devir, entendendo o ser como um processo contínuo de transformação e multiplicidade.

Em sua obra *Introdução ao Pensamento Complexo*, Morin argumenta que, entre os séculos XV e XVIII, a discussão binária predominante, marcada pelo racionalismo e empirismo, refletia a ideia de que o mundo poderia ser compreendido a partir de suas partes ou de sua totalidade. No entanto, Morin defende uma abordagem integradora, onde a ciência e os cientistas devem analisar os saberes em sua totalidade, sem separá-los em compartimentos estanques. Ele critica a visão positivista que segmenta a ciência em áreas autônomas e isoladas.

Inspirado pela dialética de Hegel, Morin narra ter percebido o mundo como uma construção de contrários – tese, antítese e síntese. Ele também utiliza o criticismo de Kant para apontar a necessidade de compreender o mundo como um entrelaçamento de ideias, um tecido de conceitos interconectados. Compreender a complexidade, segundo Morin, é entender a metáfora do tecido. O termo latino “complexus” significa “tecido junto”, referindo-se ao entrelaçamento de fios, formando um todo coeso através da heterogeneidade de ideias, pensamentos, formas e culturas. Essa complexidade se manifesta nas interações, retroações, ações e partilhas que constituem o conhecimento humano.

O que é a complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... Por isso o conhecimento necessita ordenar os fenômenos rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar... Mas tais operações necessárias à inteligibilidade, correm o risco de provocar cegueira, se elas eliminam os outros aspectos do complexus; e efeti-

vamente, como eu indiquei, elas nos deixam cegos. (Morin, 2015, p. 13).

Para Morin, o conceito de dialogia rediscute e complementa o conceito de dialética. A dialética propõe a resolução de problemas por meio de tese, antítese e síntese. Na dialógica, Morin argumenta que há contradições que não se resolvem.

A constituição do sujeito ocorre na interação entre indivíduos, e a formação de redes de comunicação surge na sociedade moderna como mecanismo que participa do processo de formação de sujeitos. Este processo está inserido em uma “modernidade líquida”, instável, resultando em uma formação que nunca se conclui, mas que permeia toda a vida dos indivíduos. “A modernidade começa quando o espaço e o tempo são separados da prática da vida e entre si, e assim podem ser teorizados como categorias distintas e mutuamente independentes da estratégia e da ação; quando deixam de ser, como eram ao longo dos séculos pré-modernos, aspectos entrelaçados e dificilmente distinguíveis da experiência vivida, presos numa estável e aparentemente invulnerável correspondência biunívoca.” (Bauman, 2021, p. 16).

Tanto para Bauman quanto para Morin, a formação do sujeito não se dá de forma simplificada, mas a partir de uma relação complexa que envolve a auto-organização, a qual pode conduzir à formação de um sujeito consciente e capaz de se constituir na própria história. A luta contra o esfacelamento do sujeito nesta sociedade líquida, redutora e simplificadora, é um anseio dos autores. Um outro sujeito precisa ser construído.

Bauman, em seus textos, reflete sobre a existência de um mundo líquido, denominado assim porque, como todos os líquidos, ele nunca se imobiliza nem mantém sua forma por muito tempo. Dessa forma, esse mundo e as “coisas” nele presentes acabam seguindo essa tendência. Tornam-se líquidas também as identidades, os sujeitos, o amor, entre outros.

Por outro lado, Morin sugere que os sujeitos fragmentados precisam ser reintegrados e, para isso, a reforma da consciência é uma condição necessária, o que leva à inserção ou reinserção do sujeito na história. Um sujeito que, quanto mais evoluído, mais consciente será e mais capaz de fazer escolhas e elaborar estratégias.

Para Morin, o pensamento científico contemporâneo está em crise, e essa crise é uma crise do próprio conhecimento. Ele vê essa situação como uma crise da ciência e do entendimento, causada pela visão reducionista e compartimentalizada que prevalece na produção do conhecimento.

A crise começou na filosofia. Mesmo permanecendo pluralista nos seus problemas e concepções, a filosofia dos tempos modernos foi animada por uma dialética que remetia um ao outro a busca de um fundamento seguro para o conhecimento e o perpétuo retorno do espectro da incerteza. O acontecimento decisivo do século XIX, nessa dialética, foi a crise da ideia de fundamento. Depois que a crítica kantiana retirou do entendimento a possibilidade de atingir a “coisa em si”, Nietzsche anunciou, de outra maneira não menos radical, a inexorabilidade do niilismo; no século XX, Heidegger questionou o fundamento dos fundamentos, a natureza do ser, e sua reflexão foi consagrada à problemática de um “fundamento sem fundo”. A filosofia contemporânea dedica-se agora menos à construção de sistemas baseados em fundamentos seguros do que à desconstrução generalizada e à radical interrogação relativizando todo o conhecimento. (Morin, 2005, p. 21).

Ele compreende o percurso da filosofia e da ciência principalmente pelos paradigmas que os moldaram. Observa que os modelos científicos foram sendo superados, um após o outro, mas que cada novo modelo necessitava do anterior para se desenvolver. Essa percepção levou Morin (2015) a concluir que não é possível compreender o mundo apenas a partir de uma única perspectiva científica, seja ela racionalista, criticista ou hegeliana. É necessário adotar uma visão integradora, que considere a complexidade do todo. Somente a capacidade humana de

percepção crítica pode observar essas interconexões e compreender o conjunto como um todo coeso, sem separações.

Segundo Morin, aquele que entende o mundo a partir de uma única perspectiva empobrece sua visão. É fundamental considerar todas as perspectivas de forma integrada para alcançar uma compreensão mais rica e completa da realidade, que reconheça e integre a diversidade e a interconexão dos fenômenos. O pensamento complexo busca entender as totalidades, as partes e suas inter-relações, incorporando múltiplas perspectivas e níveis de análise. Morin vê o pensamento simplificado como inadequado para compreender e lidar com a complexidade da realidade, defendendo que apenas um pensamento complexo pode apreender a riqueza, a diversidade e as interconexões do mundo, permitindo uma compreensão mais profunda e uma ação mais eficaz frente aos desafios contemporâneos.

Antes de mais nada devo dizer que a complexidade, para mim, é o desafio, não a resposta. Estou em busca de uma possibilidade de pensar através da complicação, ou seja, as infinitas (inter-retroações), através da complicação (ou seja, as infinitas inter-retroações), através das incertezas e através das contradições. Eu absolutamente não me reconheço quando se diz que situo a antinomia entre a simplicidade absoluta e a complexidade perfeita. Porque para mim, primeiramente, a ideia de complexidade comporta a imperfeição, já que ela comporta a incerteza e o reconhecimento do irreduzível. (Morin, 2015, p. 102).

Os princípios da complexidade, conforme Edgar Morin, funcionam como “operadores cerebrais”: hologramático, recursivo e dialógico. O princípio dialógico aceita a contradição, integrando elementos opostos em uma única realidade. O princípio hologramático sustenta que cada parte contém a totalidade, e a totalidade está presente em cada parte. O princípio recursivo representa a ideia de uma espiral, onde uma ação gera uma causa que, por sua vez, gera outra ação e causa, em um ciclo contínuo. Esses três princípios são intrínsecos ao ser humano e à vida em geral. Inicialmente, as ciências tinham uma visão holística, mas com

o avanço científico e tecnológico, a especialização e a fragmentação se tornaram necessárias para o desenvolvimento. No entanto, isso resultou em uma fragmentação excessiva, onde a ênfase nas partes e nos detalhes fez com que se perdesse a percepção do todo.

De maneira similar, Carl Rogers, em *"Tornar-se Pessoa"*, enfatiza a importância de uma abordagem holística para compreender o ser humano. Rogers defende que cada indivíduo deve ser visto como um todo integrado, onde a experiência subjetiva e a totalidade do ser são essenciais para a compreensão e o desenvolvimento pessoal. Ele afirma: "Quando me deixo levar pelo fluir da minha experiência, que me arrasta para frente, para um fim de que estou vagamente consciente, é então que me sinto melhor. Nesse flutuar ao sabor da corrente complexa das minhas experiências, tentando compreender a sua complexidade em permanente alteração, torna-se evidente que não existem pontos fixos. Quando consigo abandonar-me completamente a esse processo, é claro que para mim não pode haver nenhum processo fechado de crenças, nenhum campo imutável de princípios a que me agarrar. A vida é orientada por uma compreensão e por uma interpretação variável da minha experiência. A vida é sempre um processo de devir" (Rogers, 2023, p. 32).

A complexidade distingue-se da abordagem holística. Enquanto a holística enfatiza a noção de totalidade, afirmando que o todo é mais importante do que a soma das partes, a complexidade propõe que o todo é simultaneamente mais e menos do que a soma das partes. Isso se deve ao fato de que, em determinados contextos, a totalidade é crucial, enquanto em outros, as partes individuais são fundamentais.

O paradigma da simplificação, segundo Edgar Morin, é um conceito crítico que ele usa para descrever as limitações e os problemas associados ao pensamento reducionista e linear que caracteriza a ciência e a filosofia tradicionais. Edgar Morin critica o pensamento simplificado por ser reducionista e incapaz de apreender a complexidade inerente à realidade.

Para compreender o problema da complexidade é preciso saber primeiro que há um paradigma simplificador [...] Assim, o paradigma simplificador é um paradigma que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução). (Morin, 2015, p. 59).

De maneira similar, Paulo Freire, em “Pedagogia da Autonomia”, critica a visão reducionista e mecanicista da educação, que trata o aluno como um recipiente vazio a ser preenchido com conhecimento fragmentado e descontextualizado. Freire defende uma educação que reconheça a complexidade do processo educativo e promova a conscientização crítica e a autonomia dos educandos. Ele afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (Freire, 2023, p. 24).

Morin, em sua obra “Introdução ao Pensamento Complexo”, cita René Descartes, referindo-se à sua abordagem dualista, que postula a distinção entre mente e corpo e separa o sujeito pensante (*ego cogitans*) e as coisas entendidas (*res extensas*), promovendo assim o pensamento disjuntivo. O princípio da disjunção, segundo Edgar Morin, leva a uma compreensão fragmentada e simplificada da realidade, limitando nossa capacidade de lidar com a complexidade do mundo real.

Tal disjunção, ao rarear as comunicações entre o conhecimento científico e a reflexão filosófica, privou a ciência da possibilidade de conhecer a si própria e de refletir sobre si própria cientificamente. Além disso, o princípio da disjunção isolou radicalmente uns dos outros três grandes campos do conhecimento científico: a física, a biologia e a ciência do homem. (Morin, 2015, p. 11).

Morin aceita a redução consciente, ao contrário do que chama de redução arrogante da verdade simples. Em “O Método”, segundo volume, Morin diz que a complexidade é a união dos processos de simpli-

ficação: seleção, hierarquização, separação e redução, com os contraprocessos da complexidade. Na "Introdução ao Pensamento Complexo", Morin faz uso da frase de Pascal: "Considero impossível conhecer as partes enquanto partes sem conhecer o todo, mas não considero menos impossível a possibilidade de conhecer o todo sem conhecer singularmente, as partes" para evidenciar a necessidade dos vaivéns entre o simples e o complexo, comparando esse movimento ao da naveta ao tecer o desenvolvimento do pensamento. Ainda na mesma obra, Morin ressalta a extraordinária fecundidade do mito da simplicidade para o conhecimento científico.

Creio profundamente que o mito da simplicidade foi extraordinariamente fecundo para o conhecimento científico que se quer um conhecimento não trivial, que não busca no nível da espuma dos fenômenos, mas que busca o invisível por trás do fenômeno. Bacharelar dizia: "Só existe ciência no oculto". Ora, ao procurar o invisível, encontra-se, por trás do mundo das aparências e dos fenômenos, o mundo invisível das leis, juntas, constituem a ordem do mundo. (Morin, 2015, p. 103).

A primeira grande crítica elaborada ao desenvolvimento do processo cego do conhecimento é que ele coloca a própria humanidade em perigo. Em seguida, Morin procura mostrar que a passagem de uma epistemologia geocêntrica para uma teoria heliocêntrica do sistema solar demonstra que os paradigmas são históricos e culturais, e que seus efeitos podem ser alterados em face das novas necessidades da ciência. Em relação à ideologia utilizada, o entendimento pode se modificar completamente e, dependendo da direção da mudança, torna-se impossível compreender a complexidade do fenômeno e da análise. Quando se refere à patologia do saber, a inteligência cega elabora diferentes módulos do saber epistemológico. A respeito da natureza e da sistematização cartesiana, compreende-se a teoria da simplificação.

Edgar Morin, em sua obra, aborda a relação hermética entre ordem e desordem no universo, salientando que a complexidade surge a partir dessa tensão dialética. Morin expõe que a realidade não pode ser com-

preendida apenas por meio de categorias simplistas de ordem ou desordem, mas requer um entendimento que reconheça a coexistência e a interdependência desses dois conceitos. Ele afirma que “a complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem” (Morin, 2015, p. 63).

Esse panorama desafia o pensamento reducionista, gerando uma visão holística que pondera a imprevisibilidade e a incerteza como elementos pertencentes à estrutura do conhecimento. Morin afirma que:

Se concebemos não um estrito determinismo, mas um universo onde isso se cria, se cria não apenas no acaso e na desordem, mas em processos auto-organizadores, isto é, onde cada sistema cria suas próprias determinações e suas próprias finalidades, podemos compreender primeiro, no mínimo, a autonomia, depois podemos começar a compreender o que quer dizer sujeito. (Morin, 2015, p. 65).

Ao elaborar o conceito de auto-organização, Morin refere-se à capacidade dos sistemas de se estruturarem e evoluírem de maneira autônoma, sem a necessidade de uma intervenção externa rígida. Esse conceito salienta a adaptabilidade e a dinâmica intrínseca aos sistemas complexos, onde a interação contínua entre ordem e desordem resulta em novas formas de organização.

Em sua obra “Introdução ao Pensamento Complexo”, Edgar Morin aborda a autonomia humana, destacando a dependência das condições culturais e sociais, bem como a influência de elementos externos. Morin define a autonomia como a capacidade dos sistemas de autorregulação e autogovernança, funcionando de maneira independente enquanto interagem com seu ambiente.

TRANSDISCIPLINARIDADE: COMPLEXIDADE E COMPLETUDE

Edgar Morin relaciona complexidade e completude como elementos essenciais do pensamento complexo. Morin argumenta que a complexidade não é apenas um desafio para a compreensão, mas também uma condição para alcançar uma visão completa e integrada da realidade. O autor afirma que: “[...] a consciência da multidimensionalidade nos conduz à ideia de que toda visão unidimensional, toda a visão especializada, parcelada, é pobre. É preciso que ela seja ligada a outras dimensões; daí a crença de que se pode identificar a complexidade com completude.” (Morin, 2015, p. 69).

Este conceito enfatiza que o conhecimento deve abranger tanto as partes quanto o todo, superando as abordagens reducionistas que fragmentam o entendimento. Para Morin, a completude só pode ser alcançada através da aceitação da complexidade e da interconexão intrínseca dos fenômenos.

De acordo com Morin (2007), a trajetória histórica mundial tem sido guiada pelo paradigma da disjunção, que segmenta e fragmenta, como se, ao abordar cada particularidade do objeto de forma isolada, fosse possível compreender a totalidade. Esse aspecto é corroborado por Bauman (2005), ao afirmar que é improvável que qualquer modelo baseado em um único fator consiga abarcar a complexidade do mundo e a totalidade da experiência humana.

Nesse processo de disjunção, fragmentação e dicotomias, o ser humano não pode ser reduzido a um organismo que, mesmo possuindo capacidades cognitivas e inteligências, funcionaria unicamente por meio de uma organização automática. Morin observa: “Como se pode ter várias identidades? Resposta: na verdade, isso é comum. Cada um tem a identidade da família, de sua cidade, da sua região ou etnia, de seu país e, por fim, a mais ampla, de seu continente. Cada um tem uma identidade complexa, ou seja, simultaneamente uma e plural” (Morin, 2021, p. 09).

O processo de formação do sujeito está relacionado com os processos de interação estabelecidos socialmente e, conseqüentemente, com a formação das identidades dos indivíduos. Isso se deve ao fato de que o sujeito, ao se relacionar com o mundo social, vai adquirindo compreensões que, por sua vez, contribuem para sua formação. Há, assim, uma relação circular, como explicado pelo princípio da recursividade (Morin, 2007). Cada “ciclo” nunca é idêntico ao anterior, mas um novo que se (re)constrói ao criar o novo. Por sua vez, Bauman (2005) afirma que a vivência social ocorre por meio de identificações e diferenciações, tornando-se um poderoso meio de estratificação. O autor identifica dois polos nesse processo: de um lado, aqueles que fazem parte do que ele denomina “hierarquia global emergente”, que constituem e desarticulam suas identidades de maneira relativamente autônoma.

No outro pólo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não tem o direito de manifestar as suas preferências e que no final se vêem oprimidos por identidades aplicadas ou impostas por outros – identidades de que eles próprios se ressentem, mas não tem permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que esteriotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam... (Bauman, 2005, p. 44).

Edgar Morin, em sua obra “Introdução ao Pensamento Complexo”, aborda a razão, racionalidade e racionalização como ferramentas essenciais para conhecer o universo. Ele discute as distinções entre esses conceitos, ressaltando a importância de compreendê-los no contexto do pensamento complexo. Morin faz uma autocrítica da noção de razão, afirmando: “A razão corresponde a uma vontade de ter uma visão coerente dos fenômenos, das coisas e do universo. A razão tem um aspecto incontestavelmente lógico. Mas aqui também é possível distinguir entre racionalidade e racionalização” (Morin, 2015, p. 70).

Ele alerta que a racionalização pode levar a uma visão reducionista e mecanicista do mundo, enquanto a verdadeira racionalidade deve abraçar a complexidade e a incerteza. Morin propõe uma racionalidade

aberta, capaz de integrar a diversidade e a multiplicidade dos fenômenos, evitando os perigos da racionalização que empobrece a compreensão da realidade.

De maneira similar, Carl Rogers, em “Tornar-se Pessoa”, explora a importância da autenticidade e da experiência subjetiva no desenvolvimento humano. Rogers argumenta que a verdadeira compreensão de si mesmo e do mundo não pode ser alcançada através de uma abordagem reducionista. Ele afirma: “Quando uma pessoa é transparente, genuína e aberta em relação às suas próprias falhas, ela cria um ambiente que facilita o crescimento e a aprendizagem contínua” (Rogers, 2023, p. 25). Rogers defende que viver em harmonia com a complexidade e a incerteza da vida é fundamental para o desenvolvimento pessoal e a realização plena.

No final da década de 1990, Edgar Morin passou a ter uma influência significativa na educação. Convidado pela UNESCO, juntamente com outros pensadores, Morin foi incumbido de refletir sobre a educação para o novo milênio em um mundo cada vez mais complexo. Ele identificou que a educação necessitava de uma reavaliação profunda para se adequar às demandas futuras, que hoje estão presentes. Morin delineou sete saberes necessários para a educação do futuro, não como conteúdos específicos, mas como ideias norteadoras essenciais para as escolas.

Esses saberes incluem enfrentar as cegueiras do conhecimento, ensinar os princípios do conhecimento pertinente (contextualização), a compreensão da condição humana, enfrentar as incertezas, os princípios da identidade terrena e a ética do gênero humano. Morin afirma: “Há sete saberes ‘fundamentais’ que a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias de cada sociedade e cada cultura” (Morin, 2011, p. 15).

O primeiro princípio delineado por Edgar Morin é o erro e a ilusão. Em suas extensas leituras, Morin percebeu que, em determinados

contextos sócio-históricos e ideológicos, as ciências defendiam certas ideias como verdades absolutas, que permaneciam inquestionáveis e cristalizadas ao longo do tempo. No entanto, um novo paradigma ou modelo científico frequentemente substituiu o anterior, revelando que as certezas do conhecimento eram, na verdade, suscetíveis ao erro. Morin concluiu que a ciência e o conhecimento são, em essência, construções a partir de erros e suas subseqüentes reconstruções.

O conhecimento não é uma oferta estática, mas uma reconstrução contínua de erros percebidos e refletidos pela capacidade intelectual. O processo de aprendizado envolve a observação e a identificação de erros, levando a novas formas de saber e construções de conhecimento. Assim, a ciência, através de debates teóricos e dialéticos, evolui e se fundamenta, com novos sentidos emergindo à medida que ideias são confrontadas e discutidas. Portanto, é pela análise e reflexão sobre os erros que se constrói o verdadeiro conhecimento.

Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema da dupla face do erro e da ilusão. O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. O reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, porque o erro e a ilusão não se reconhecem, em absoluto, como tais. Erro e ilusão parasitam a mente humana desde o aparecimento do *Homo sapiens*. Quando consideramos o passado, inclusive o recente, sentimos que foi dominado por inúmeros erros e ilusões. Marx e Engels enunciaram justamente em *A Ideologia alemã*, que os homens sempre elaboram falsas percepções de si próprios, do que fazem, do que devem fazer, do mundo onde vivem. Mas nem Marx nem Engels escaparam destes erros. (Morin, 2011, p. 19).

A “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire e a “Transdisciplinaridade” de Edgar Morin compartilham uma visão educativa que valoriza a integração e a complexidade na formação do ser humano. Freire, em sua obra, enfatiza a importância da educação como um processo de conscientização, no qual o educando é encorajado a pensar criticamente e a

participar ativamente na construção do conhecimento. Ele defende uma prática educativa que vai além da simples transmissão de conteúdos, promovendo a autonomia e a emancipação dos indivíduos. Segundo Freire (2023, p. 24), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção.”

Freire (2023) afirma que ensinar implica criar possibilidades para a construção do conhecimento, e não simplesmente transferi-lo de um sujeito para outro. Isso ressoa com a transdisciplinaridade de Morin, que critica a fragmentação do conhecimento e defende a integração de diferentes áreas do saber. Morin enfatiza que o conhecimento deve ser construído de maneira interligada, refletindo a complexidade da realidade. “É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao der formado.” (Freire, 2023, p. 25).

Para Freire (2023), a educação nunca é neutra; ela é sempre um ato político que pode tanto reprimir quanto libertar. A transdisciplinaridade de Morin complementa essa visão ao destacar a necessidade de uma educação que prepare os indivíduos para a cidadania planetária, reconhecendo a interconexão e a interdependência global. Ainda de acordo com Morin (2023, p. 96), “A educação é uma forma de intervenção no mundo. [...] dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas.”

A autoavaliação crítica da prática pedagógica é essencial para Freire. Morin também defende uma postura reflexiva e crítica, na qual o conhecimento é constantemente questionado e revisado à luz de novas descobertas e perspectivas interdisciplinares. Assim como Edgar Morin propõe uma educação que enfrenta as cegueiras do conhecimento e reconhece o risco do erro e da ilusão, Rogers (2009) destaca a importância da autenticidade e da abertura para a experiência como essenciais para o crescimento pessoal. Rogers afirma: “Nas minhas relações com as pessoas descobri que não ajuda, a longo prazo, agir como se eu

fosse alguma coisa que não sou.” (Rogers, 2009, p. 19). Esse reconhecimento dos próprios erros e a disposição para a autocrítica são fundamentais tanto na abordagem educativa de Morin quanto na perspectiva terapêutica de Rogers. Ambos os autores defendem que a verdadeira compreensão e evolução surgem da capacidade de confrontar e refletir sobre os próprios erros e ilusões.

O quarto princípio de Edgar Morin é a compreensão humana. Como humanista, Morin afirma que é impossível compreender o mundo sem que o homem compreenda a si mesmo e reconheça a importância desse mundo na sua própria compreensão. Ele argumenta que a autoconsciência e a percepção do mundo são indissociáveis: o homem e o mundo formam uma unidade. Morin enfatiza que a compreensão do mundo exige a superação de conceitos epistemológicos e científicos positivistas que fragmentam a experiência humana. Ele defende um olhar mais empático e integrado, percebendo o mundo como dinâmico e em constante transformação, influenciado pela participação da consciência humana. Essa consciência é responsável por produzir conhecimento, superar ilusões, romper incertezas e construir novas verdades. Assim, a compreensão humana exige uma abordagem holística que reconheça o homem como um ser cósmico e indivisível, em constante interação com o mundo ao seu redor.

A situação é paradoxal sobre a nossa Terra. As interdependências multiplicam-se. A consciência de ser solidários com a vida e a morte, de agora em diante, une os humanos uns aos outros. A comunicação triunfa, o planeta atravessado por redes, fax, telefones, celulares, modems, internet; entretanto a incompreensão permanece geral. Sem dúvida, há importantes e múltiplos progressos de compreensão, mas o avanço da incompreensão permanece ainda maior. (Morin, 2011, p. 81).

A visão de Edgar Morin sobre a compreensão humana encontra ressonância nas ideias de Carl Rogers. Rogers (2009) enfatiza que a autoconsciência e a compreensão empática são essenciais para o de-

envolvimento pessoal e a formação de relacionamentos autênticos. Ele afirma que a verdadeira compreensão de si mesmo é fundamental para construir uma conexão genuína com os outros. Rogers destaca a importância de um ambiente que promova a empatia, a autenticidade e a aceitação incondicional, elementos que facilitam o crescimento e a transformação pessoal. Ele afirma:

Uma outra consequência dessa aceitação de mim é a que as relações se tornam mais reais. As relações reais têm o caráter apaixonante se serem vitais e significativas. Se posso aceitar o fato de estar irritado ou aborrecido com um cliente ou com um estudante, então também estou muito mais apto para aceitar as reações que minha atitude provoca. Torno-me assim capaz de aceitar a alteração da experiência e dos sentimentos que podem, então, ocorrer tanto nele como em mim. As relações reais tendem mais a se modificar do que a se manterem estáticas. (Rogers, 2023, p. 20).

Assim, tanto Morin quanto Rogers defendem uma abordagem holística para a compreensão humana, reconhecendo a interdependência entre o indivíduo e o mundo, e a necessidade de empatia e autenticidade para superar a fragmentação e a incompreensão. Ambos os autores sublinham que a verdadeira compreensão e evolução surgem da capacidade de refletir sobre si mesmo e de se relacionar de maneira genuína com os outros.

Outro saber crucial que Edgar Morin apresenta é o saber antropológico. Este conceito refere-se ao reconhecimento pelo homem de sua posição diante do mundo, integrando a condição humana e a intelectualidade com responsabilidade e consciência. O saber antropológico conduz o ser humano a se reconhecer, em primeiro lugar, como um ser autônomo, responsável por si mesmo e por suas ações.

Em segundo lugar, promove uma visão democrática, onde o indivíduo é responsável pela coletividade e pelo espaço em que vive. Por fim, destaca a importância da empatia, reconhecendo que ninguém vive isoladamente; cada ação individual impacta o coletivo e vice-versa. Morin

argumenta que a vida humana é um destino compartilhado, onde as ações de um influenciam e são influenciadas pelas ações de todos, sublinhando a interdependência e a corresponsabilidade na construção de um mundo melhor.

Interrogar a condição humana é, antes de tudo, situá-lo no universo, e não separá-lo dele. Como vimos no (Capítulo I), todo conhecimento deve ser contextualizar seu objeto, para ser pertinente. Quem somos? É inseparável de onde estamos? De onde viemos? Para onde vamos?.

Interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo. O fluxo de conhecimentos, no final do século XX traz nova luz sobre a situação do ser humano no universo. Os processos concomitantes da cosmologia, das ciências da Terra, da ecologia, da biologia, da pré-história, nos anos de 1960/1970, modificaram as ideias sobre o Universo, a Terra, a Vida e sobre o próprio Homem. Mas essas contribuições permanecem ainda desunidas. O humano continua esquartejado, partido como pedaços de um problema epistemológico: é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmo que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bio-natômico. As ciências humanas são elas próprias fragmentadas e compartimentadas. Assim, a complexidade humana torna-se invisível e o homem desvanece “como um rastro de areia”. (Morin, 2011, p. 43).

As ideias de Edgar Morin sobre o saber antropológico encontram uma interessante contraposição na obra *Modernidade Líquida* de Zygmunt Bauman. Bauman (2021) argumenta que a modernidade transformou as relações humanas em conexões frágeis e temporárias, desafiando a empatia e a solidariedade que Morin considera essenciais. Na modernidade líquida, as estruturas sociais e as relações interpessoais são marcadas pela fluidez e pela instabilidade, dificultando a formação de uma consciência coletiva sólida e responsável. Bauman (2021) observa que a interdependência e a corresponsabilidade são frequen-

temente minadas por uma cultura de individualismo e superficialidade.

No entanto, os princípios delineados por Morin podem oferecer um caminho para superar esses desafios. Ao promover uma visão integrada e empática da condição humana, o saber antropológico de Morin fornece as bases para reconstruir as conexões humanas em um mundo fragmentado. A abordagem holística de Morin, que enfatiza a interdependência e a corresponsabilidade, pode ser vista como uma resposta à fragmentação da modernidade líquida descrita por Bauman. Assim, enquanto Bauman descreve os desafios da modernidade líquida, Morin oferece uma visão de como a educação e a autoconsciência podem ajudar a enfrentar esses desafios, promovendo um mundo mais coeso e solidário.

Esse tripé de autonomia, democracia e empatia é fundamental para impulsionar a transformação do mundo, segundo Edgar Morin. A autonomia implica em ser responsável por si mesmo; a democracia envolve a responsabilidade pela coletividade e pelo espaço compartilhado; e a empatia demanda que nos coloquemos no lugar do outro para efetivar a mudança. Esses saberes são cruciais para mover o mundo em direção a uma sociedade mais justa e progressista. Quando esses princípios propostos por Morin, juntamente com outros saberes mencionados por ele, são compreendidos e aplicados, o mundo torna-se menos oneroso e mais harmonioso.

A educação precisa incorporar essa visão abrangente, reconhecendo que somos responsáveis por nós mesmos, pelos outros e pelo planeta. Aqueles que possuem um conhecimento não fragmentado, mas holístico e totalizante, contribuem de maneira significativa para a transformação do mundo. Cada ação, por menor que pareça, pode ter impactos globais. Portanto, é essencial que a escola pense no aluno e na educação de forma integral, evitando visões reducionistas e simplistas. A abordagem deve ser macro e universal, considerando a interconexão de todos e de tudo no processo educacional e na construção de um futuro melhor.

ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DO PENSAMENTO COMPLEXO

As obras de Edgar Morin não oferecem uma estrutura pedagógica específica para aplicação direta em sala de aula com o objetivo de alcançar sucesso imediato. Em vez disso, seus “saberes” representam reflexões profundas que devem ser internalizadas pelo docente a partir de sua vivência e contexto. Esses saberes são concebidos como orientações que o professor deve integrar em sua prática, especialmente ao estabelecer uma relação empática com seus estudantes.

Educar para compreender matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela se encontra a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. (Morin, 2011, p. 81)

As contribuições do autor francês também abordam diversas temáticas e questões pertinentes às ciências da educação, desde a construção curricular e a formação de professores até o papel da continuidade e diversidade que um conhecimento integrado deve ter em propostas de políticas públicas educacionais, por exemplo.

Morin defende uma formação docente que vá além da especialização técnica, promovendo uma compreensão interdisciplinar e integrada dos saberes. Ele afirma: “A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana” (Morin, 2011, p. 43).

Rogers complementa a visão de Morin ao enfatizar a importância da autenticidade, da empatia e da aceitação incondicional no relacionamento educador-educando, promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor e incentivador.

Também como professor encontrei o mesmo enriquecimento sempre que abri canais por meio dos quais os outros pudessem se revelar. [...] Pessoas como nós estão condicionadas a ouvir o professor, tomar nota passivamente e decorar

a bibliografia indicada para o exame. Não é necessário dizer que é preciso muito tempo para nos desembaraçarmos dos nossos hábitos, mesmo se são infecundos e estéreis. (Rogers, 2023, p. 23)

O projeto político-pedagógico da escola visa entender o trabalho coletivo que sustenta sua disciplina ou função específica. Essa abordagem exige um olhar crítico e abrangente sobre a educação, questionando a natureza e o futuro da prática educativa. Morin sugere que as políticas educacionais devem incorporar os princípios da complexidade e da transdisciplinaridade, promovendo uma educação que prepare os cidadãos para os desafios globais e interdependentes do mundo contemporâneo. Ele afirma: “O parcelamento e a compartimentalização dos saberes impedem aprender ‘o que está tecido junto’” (Morin, 2011, p. 42).

Portanto, os sete saberes propostos por Morin não são apenas guias práticos, mas sim fundamentos para uma compreensão holística e integrada do universo escolar. A escola, segundo Morin, não se resume à relação entre professor e aluno ou entre diretor e professor; ela representa a comunidade como um todo, incorporando a realidade do país e as propostas profissionais que moldam o sistema educacional. Essa visão cósmica, macrocósmica e universal reflete a condição planetária, um dos sete saberes fundamentais de Morin.

O artigo “Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: Cinco Princípios para Resgatar o Elo Perdido”, de Akiko Santos, explora a interseção entre a teoria da complexidade e a transdisciplinaridade na educação. O texto argumenta que a fragmentação do conhecimento, enraizada na tradição cartesiana, é insuficiente para abordar os desafios contemporâneos. Santos propõe cinco princípios fundamentais—holográfico, complementaridade dos opostos, transdisciplinaridade, incerteza e autopoiese—para reconfigurar a prática pedagógica. Esses princípios são apresentados como meios para resgatar o sentido do co-

nhecimento na vida, promovendo uma educação que transcenda as barreiras disciplinares e fomente uma compreensão integrada da realidade.

A proposta de Akiko Santos é um convite à reflexão sobre a educação contemporânea, destacando a necessidade de superar a fragmentação do conhecimento que prevalece nas estruturas educacionais atuais. Ao incorporar os princípios da teoria da complexidade e da transdisciplinaridade, Santos sugere um modelo educativo que privilegia a interconexão dos saberes e a articulação entre diferentes áreas do conhecimento. A autora baseia sua argumentação em teorias consolidadas de cientistas como Edgar Morin e Basarab Nicolescu, ressaltando a importância de uma abordagem holística e integrativa na educação.

O princípio holográfico, por exemplo, desafia a visão reducionista e promove a ideia de que o todo está presente em cada parte, refletindo uma compreensão mais dinâmica e interrelacionada da realidade. A complementaridade dos opostos, inspirada em Niels Bohr, reforça a necessidade de reconhecer e articular as dualidades inerentes aos fenômenos naturais e sociais. A transdisciplinaridade, por sua vez, é apresentada como uma evolução da interdisciplinaridade, propondo uma lógica que transcende a dicotomia clássica e favorece a integração de múltiplos níveis de realidade.

A discussão sobre o princípio da incerteza, fundamentado nas ideias de Werner Heisenberg, enfatiza a natureza dinâmica e mutável do conhecimento, enquanto o conceito de autopoiese, desenvolvido por Maturana e Varela, sublinha a capacidade dos sistemas vivos de se auto-organizarem e se adaptarem continuamente. Esses princípios, quando aplicados ao contexto educacional, têm o potencial de transformar a prática pedagógica, tornando-a mais significativa e relevante para os alunos.

A principal crítica reside na viabilidade prática da implementação desses princípios em sistemas educacionais frequentemente rígidos e resistentes à mudança. No entanto, a proposta de Santos é um passo importante na direção de uma educação que não apenas informa, mas

também transforma, preparando os alunos para um mundo complexo e interconectado.

Complementando essa perspectiva, o artigo “Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: Cinco Princípios para Resgatar o Elo Perdido”, de Akiko Santos, explora a interseção entre a teoria da complexidade e a transdisciplinaridade na educação. Santos argumenta que a fragmentação do conhecimento, enraizada na tradição cartesiana, é insuficiente para abordar os desafios contemporâneos. Sua proposta é um convite à reflexão sobre a educação atual, destacando a necessidade de superar a fragmentação do conhecimento que prevalece nas estruturas educacionais.

Celso José Martinazzo, em “O Pensamento Transdisciplinar como Percepção do Real e os Desafios Educacionais e Planetários”, argumenta que a transdisciplinaridade oferece uma compreensão mais profunda e integrada da realidade, incorporando a complexidade biofísica e cultural. Martinazzo destaca a relevância do pensamento transdisciplinar para enfrentar os desafios educacionais e planetários, enfatizando a importância de uma abordagem que transcenda as fronteiras disciplinares e promova a integração dos saberes.

Ambos os autores concordam que a fragmentação do conhecimento impede uma compreensão plena e integrada da realidade. A abordagem transdisciplinar, fundamentada na teoria da complexidade, é apresentada como uma resposta necessária para superar essas limitações. A transdisciplinaridade permite uma visão mais completa e dinâmica da realidade, essencial para abordar os complexos desafios contemporâneos.

Celso José Martinazzo, em seu artigo, destaca a relevância do pensamento transdisciplinar como uma abordagem necessária para enfrentar os desafios educacionais e planetários. A transdisciplinaridade, fundamentada na teoria da complexidade, é apresentada como uma resposta à fragmentação do conhecimento que prevalece no paradigma científico tradicional. Martinazzo baseia-se nas ideias de pensado-

res como Edgar Morin e Basarab Nicolescu para argumentar que uma visão transdisciplinar é essencial para uma compreensão mais holística e integrada do mundo.

A proposta de Martinazzo, assim como a de Akiko Santos, é um convite à reflexão sobre a necessidade de uma reforma educacional que promova a integração dos saberes e uma visão holística da realidade. Ambos os autores destacam a importância de uma educação que não apenas informe, mas também transforme, preparando os alunos para um mundo complexo e interconectado. A implementação prática dessas ideias, embora desafiadora, representa um passo crucial para a criação de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável, alinhando-se com o que Morin (2001) defende ao afirmar que “este é o modo de pensar que permite apreender em conjunto o texto e o contexto, o ser e seu meio ambiente, o local e o global, o multidimensional, em suma, o complexo, isto é, as condições do comportamento humano.”

Martinazzo critica ainda o modelo de conhecimento fragmentado que ignora a complexidade inerente à realidade, destacando que a simplificação excessiva leva a uma compreensão mutilada do mundo. Ele propõe a transdisciplinaridade como uma abordagem que transcende as fronteiras disciplinares, promovendo a integração de diferentes áreas do saber e níveis de realidade. Segundo o autor, a transdisciplinaridade permite uma visão mais completa e dinâmica da realidade, essencial para abordar os complexos desafios educacionais e planetários, convergendo com o que Aguerro (2009) considera uma possível dialogia entre o pensamento complexo e outras correntes ou teorias do processo de ensino-aprendizagem (Quadro 3).

Quadro 3 – Complex knowledge and education competences - Inés Aguerrondo

Perspective	Description	Approach
Conductivist	Assumes the competences as key behavior of the individuals for the competitiveness of organizations	Empirical-analytical Neo-positivist
Functionalist	Assumes the competences as a set of values that individuals must have to fulfill the purposes of the labour processes—professionals devoted to specific functions	Functionalism
Constructivist	Assumes the competences as abilities, knowledges and skills to solve difficulties in the labour-professional processes within the organizational frame	Constructivism
Complexity	Assumes the competences as complex processes of performance in activities and problems with qualification and ethics, seeking individual achievement, quality of life and a sustained social and economic development in balance with the environment	Complex thought

Fonte: Aguerrondo (2009, p. 8).

Os autores citados enfatizam que a educação deve adotar uma abordagem transdisciplinar para promover a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de uma civilização planetária. Eles argumentam que a fragmentação do conhecimento impede uma compreensão plena e integrada da realidade e que uma abordagem transdisciplinar é necessária para superar essas limitações, já que “[...] ao aspirar à multidimensionalidade, o pensamento complexo

comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza” (Morin, 2003, p. 177).

Segundo os autores, é possível visualizar a educação a partir de um princípio epistemológico da transdisciplinaridade, que oferece uma compreensão mais profunda e integrada da realidade, incorporando a complexidade biofísica e cultural. O texto é elaborado com base em pesquisa interpretativa e referências bibliográficas, destacando a importância de uma educação que leve em conta nossa condição humana e promova uma civilização planetária por meio de uma formação integral do ser humano.

CONCLUSÃO

A epistemologia da complexidade, como elaborada por Edgar Morin, representa uma abordagem inovadora e necessária para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (Araújo, Brito, Chesini, 2023). Integrando as teorias dos sistemas, da informação e da cibernética, juntamente com as noções de ordem e auto-organização, Morin constrói uma estrutura epistemológica que transcende o pensamento simplista e reducionista, oferecendo uma visão mais holística e interconectada da realidade.

Morin destaca a importância de compreender a complexidade através de três princípios fundamentais: o holográfico, que reconhece a presença do todo em cada parte e vice-versa; o recursivo, que vê a causalidade como um ciclo contínuo de ações e reações; e o dialógico, que acolhe as contradições inerentes à realidade. Esses princípios, vistos como “operadores cerebrais”, refletem o funcionamento do cérebro humano e são essenciais para uma compreensão mais profunda e integrada do mundo.

A obra de Morin também enfatiza a importância de reconhecer e enfrentar os erros e ilusões inerentes ao conhecimento humano. Ele defende que o verdadeiro conhecimento emerge da reflexão crítica sobre

os erros, permitindo uma reconstrução contínua e dinâmica. Além disso, a compreensão humana deve ser holística, reconhecendo a interdependência entre o homem e o mundo, e promovendo a responsabilidade, a democracia e a empatia como bases para a construção de uma sociedade melhor.

A convergência dessas ideias sugere que a implementação prática dos princípios da complexidade e da transdisciplinaridade, embora desafiadora, é crucial para a criação de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável. A educação precisa incorporar uma visão holística e integrada, reconhecendo a interconexão de todos os fenômenos e a necessidade de preparar os alunos para um mundo complexo e interconectado.

A adoção do pensamento complexo e da transdisciplinaridade na educação, juntamente com as contribuições de Freire, Rogers e Bauman, oferece uma rica base teórica para repensar e inovar práticas educacionais. Esses autores fornecem orientações valiosas para a formação de professores, a construção curricular, as estratégias de avaliação e a elaboração de políticas públicas educacionais. A integração dessas perspectivas promove uma educação mais completa e humana, preparando indivíduos para compreender e agir sobre a realidade de maneira mais profunda e significativa.

REFERÊNCIAS

AGUERRONDO, I. Complex Knowledge and Education Competences. **IBE Working Papers on Curriculum Issues** n. 8. UNESCO International Bureau of Education, 2009. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182526_eng. Acesso em: 25 jul, 2023.

ARAÚJO, G.C.C.; BRITO, R. O.; CHESINI, C. Sustentabilidade e pensamento complexo: contribuições para as aprendizagens no século XXI. In: Luiz Carlos Bombassaro; Paulo César Nodari. (Org.). **Humanidade - futuro em comum**. 1. ed. Poro Alegre: Fundação Fênix, 2023, v. 1, p. 319-333.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. Tradução de Manuel José do Carmo Ferreira e Alvamar Lamparelli; revisão técnica Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista com Benedetto Vecchi**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2021.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2023.

MARTINAZZO, C. J. O pensamento transdisciplinar como percepção do real e os desafios educacionais e planetários. **Educar em Revista**, dez. 2020. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/66048/4216>. Acesso em: 17 jun. 2024.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011

MORIN, E, CIURANA, E. R., MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília; UNESCO, 2003.

MORIN, E. **Lições de um século de vida**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **O método. Volume 1: A natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Rev. Bras. Educ.** [online], v. 13, n. 37, p. 71-83, 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100007&lng=pt&nrm=iso. ISSN 1413-2478. Acesso em: 15 jun. 2024.

TREINTA, F. T. *et al.* Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão. **Production**, v. 24, p. 508-520, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prod/a/9BprB4MFDXfpSJqkL4HdJCQ/>. Acesso em: 20 jun,2024.

ANÍSIO TEIXEIRA: DA FORMAÇÃO JESUÍTICA À LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA

Lucas Alves Furtado¹²

Célio da Cunha¹³

INTRODUÇÃO

Anísio Teixeira foi um educador singular, cuja atuação se estendeu por diversas áreas, todas conciliadas com notável maestria. Destacou-se como educador, gestor educacional, docente, escritor, ensaísta e, em determinado período de sua vida, atuou também no setor privado. Sua capacidade de se sobressair em múltiplos campos, aliada à sua determinação e organização, merece especial atenção. Assim, sua biografia convida a uma revisitação contínua de sua obra, com o objetivo de buscar subsídios e inspirações para examinar o alcance da influência da pedagogia jesuítica em seus primeiros ciclos de formação ao longo de sua relevante trajetória na educação nacional.

Esse pensador teve a oportunidade de conceber políticas públicas que permanecem relevantes até os dias hodiernos, tanto nos estudos acadêmicos quanto nos diversos fóruns de políticas educacionais e nas instâncias de planejamento da educação nacional e regional. Sua atuação pública transcendeu seu tempo, e a influência de suas obras aborda questões que continuam pertinentes no debate público atual.

12 Bolsista Capes-PROSUC pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Brasília. Distrito Federal. Brasil. Mestrando em Educação e Bacharel em Filosofia pela UCB. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9497899935033888>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4752-5721>. E-mail: lucasfurtadoaf@gmail.com

13 Professor permanente do PPG em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). Brasília. DF. Brasil. Bacharel e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1968), mestre em Educação pela Universidade de Brasília (1980) e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1987). Pós-doutoramento na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (Lisboa). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8960254836406881>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9212-4208>. E-mail: celio.cunha226@gmail.com

Nessa linha de abordagem, o presente capítulo visa investigar não apenas como a formação jesuítica moldou a visão de mundo de Anísio Teixeira, mas também como ele, ao longo de sua vida, reinterpretou e adaptou esses ensinamentos para enfrentar os desafios educacionais e sociais de seu tempo. Ao compreender suas raízes formativas, é possível apreciar melhor as contribuições de Anísio para o campo da educação no Brasil e seu legado duradouro na promoção de uma educação inclusiva e democrática.

TRAJETÓRIA DE ANÍSIO TEIXEIRA: UM OLHAR RETROSPECTIVO

Anísio Teixeira teve suas principais contribuições à educação brasileira a partir de seu retorno dos Estados Unidos, oportunidade em que conheceu John Dewey, abraçando e estudando em profundidade o seu pensamento pedagógico. Um breve retrospecto de sua vida evidencia-se como importante para obter uma visão abrangente de sua trajetória, aproveitando o distanciamento temporal, e investigar seu período de formação jesuítica para compreender melhor essa fase inicial.

Figura 1 – Anísio Teixeira.



Fonte: Domínio Público/Arquivo Nacional.

A família de Anísio Teixeira desfrutava de prestígio na cidade de Caetité, exercendo considerável influência política na época. Anísio Teixeira iniciou seus estudos em 1911 nos Colégios Jesuítas de Caetité e Salvador, concluindo-os em 1914. Posteriormente, obteve seu bacharelado em Direito no Rio de Janeiro em 1922 (Nunes, 2010).

Em 1924, Anísio Teixeira assumiu o cargo de Inspetor Geral de Ensino da Bahia, convite inicialmente recusado devido à sensação de despreparo e à inclinação inicial por uma vida no sacerdócio, inspirada por sua formação educacional jesuíta. Por diversas razões alheias ao seu controle, incluindo a reprovação de seu pai em relação a essa trajetória, não pôde seguir seu desejo eclesiástico. Em vez disso, optou pelo caminho da educação, o qual o tornaria uma figura nacionalmente reconhecida em defesa da democracia e da educação como princípios fundamentais para a formação humana. Esse caminho singular o posicionou de forma destacada no panorama do pensamento pedagógico brasileiro (Nunes, 2010).

Em 1925, realizou uma significativa viagem à Europa, onde começou a questionar sua adesão aos princípios do catolicismo. Em 1927, viajou aos Estados Unidos da América e teve a oportunidade de aprofundar seus estudos no Teacher's College da Universidade de Columbia. Durante esse período, teve um encontro decisivo com John Dewey, um dos mais proeminentes pensadores da Escola Nova. Anísio Teixeira estudou profundamente as ideias de Dewey e compreendeu o alcance de sua pedagogia para a renovação educacional no Brasil. Esse encontro com as ideias progressistas de Dewey permitiu a Anísio vislumbrar o futuro, integrando sua formação humanista jesuíta rigorosa para conceber uma escola inclusiva fundamentada nos princípios democráticos e nas experiências de vida de crianças e jovens.

É importante sublinhar que a influência de J. Dewey não o afastou dos desafios específicos da educação brasileira, os quais foram profundamente moldados pela negligência histórica e crônica dos governantes do país. Ao ingressar na vida pública, Anísio Teixeira enfrentou críticas

de diversas origens. Foi rotulado como comunista por alguns e como excessivamente liberal por outros. Essas críticas contundentes ao filósofo da educação refletem sua visibilidade e a relevância de suas ideias, amplamente difundidas por meio das posições de destaque que ocupou ao longo de sua carreira, além do impacto de sua obra. Esse período de estudos nos Estados Unidos representa um marco essencial para a compreensão do pensamento de Anísio Teixeira (Nunes, 2010).

O desejo de estabelecer uma escola laica, pública e acessível a todos ainda não estava completamente consolidado, embora Anísio Teixeira já tivesse iniciado importantes iniciativas educacionais ao tempo em que esteve à frente da educação na Bahia, em 1924, incluindo a criação de escolas para operários e seus filhos. Ao conhecer a experiência de democratização da educação básica nos Estados Unidos, sua visão se transforma. Esse compromisso é evidenciado em diversos de seus livros, como “Pequena Introdução à Filosofia da Educação” (1934) e “Educação não é privilégio” (1957), nos quais ele confronta diretamente entidades privadas e defende uma educação menos elitista. Além disso, ele contribui significativamente para o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, redigido por Fernando de Azevedo, incorporando sua visão renovada da educação.

As obras referidas expõem o cenário educacional brasileiro entre as décadas de 1930 e 1970, conforme descrito por Teixeira (2023, p.59), “destinado ao preparo das nossas diminutas classes de lazer e de mando, mando muito mais decorrente do ‘prestígio social’ dessas classes do que de sua competência”. Teixeira critica a persistência dessa mentalidade escolástica, que privilegiava ideias abstratas e mantinha indivíduos cultos ou instruídos em posições de privilégio. Além disso, ele denuncia a continuidade desse mecanismo nas empresas, onde a simples posse de um título conferido pelo Estado frequentemente garantia uma vida de privilégios (Cunha, 2015; Teixeira, 1962; Teixeira, 2021).

Ao voltar dos Estados Unidos, Anísio Teixeira estabeleceu relações com intelectuais e educadores que foram fundamentais para sua tra-

jetória de lutas pela escola pública. Durante o período na Universidade de Columbia, conheceu Monteiro Lobato, e foi por seu intermédio que ocorreu o histórico encontro com Fernando de Azevedo, amizade que se prolongaria pela vida toda. Em 1927, Azevedo liderava uma audaciosa reforma educacional no Rio de Janeiro, inspirada nos princípios da Escola Nova, especialmente em sua vertente europeia. Anísio não apenas reconheceu os méritos dessa reforma como continuaria como Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal. Décadas mais tarde, Fernando de Azevedo recordaria o encontro com Anísio em seu gabinete de trabalho:

Confesso haver tido logo o pressentimento de seu destino e do papel que lhe estava reservado na história da educação do país. Quando se levantou, já éramos amigos, como previra e desejava Lobato, que tinha inteira razão ao afirmar a existência, no mundo, de ‘uma certa irmandade’ e ‘ser desses irmãos’ quando se encontram, reconhecerem-se (Azevedo, 1973, p. 127).

Essa “irmandade” continuou a ter um dos momentos mais significativos durante o período do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, do qual Anísio Teixeira foi signatário. Fernando de Azevedo, responsável pela elaboração do Manifesto, considerou atentamente as sugestões e ponderações de Anísio. O Manifesto se tornou uma bandeira de ideias inovadoras para transformar a educação no país. A defesa do Manifesto ganhou importância substancial, apesar das resistências do Estado Novo de Vargas. Sua concepção federalista continua até hoje. No mesmo período o governo Vargas optou por promulgar reformas conservadoras, incluindo, conforme observado por Saviani (2021, p. 196), o “Decreto n. 19.941, que introduziu, pela primeira vez na história da República, o ensino religioso nas escolas oficiais”. Todavia, as ideias do Manifesto haveriam de ser aproveitadas na Fundação da Universidade do Distrito Federal, em 1935, projeto de concepção ousada de Anísio que, lamentavelmente teve duração efêmera. Se não tivesse sido vítima da ditadura de Vargas, certamente poderia chegar aos nossos dias como uma instituição universitária de inegável

alcance para o país. Anísio atraiu para essa universidade algumas das mentes mais brilhantes do Brasil.

Embora Anísio tenha enfrentado repressão e perdas devido à sua vigorosa defesa dos direitos educacionais e da escola pública, destacam-se nessa época dois períodos principais. O primeiro ocorreu durante o governo varguista (1930-1945), quando Anísio sofreu consequências significativas, como o fechamento precoce da Universidade do Distrito Federal em 1939. Essa universidade, com fortes raízes escolanovistas, tinha como objetivo promover a pesquisa nacional. Devido às perseguições, Anísio foi exonerado e rotulado como comunista, tendo que se exilar na fazenda Gorutuba, no sertão da Bahia. O Brasil viu-se privado de uma de suas mais valiosas mentes. Após o período de repressão e retaliação, suas ideias encontraram novo ímpeto apenas em 1945, com o fim da ditadura varguista e o ressurgimento dos movimentos democráticos (Cunha, 2015; Nunes, 2010; Saviani, 2021; Teixeira, 2023).

Durante o período em que foi proibido de exercer atividades públicas devido à perseguição durante o Estado Novo (1937-1945), Anísio dedicou-se a atividades privadas. No entanto, quando foi convidado para ser conselheiro de Ensino Superior pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 1946, não hesitou em retomar sua defesa da educação. Alguns anos depois dessa breve passagem pela Unesco, assumiu novamente o cargo de Secretário da Educação da Bahia (1947-1950), a convite do governador Otávio Mangabeira. Conhecendo bem a realidade baiana, Anísio trabalhou para implementar políticas públicas que garantissem, por meio de mecanismos estatais, a educação universal e as inovações pedagógicas, como os Centros de Educação Integral, que continuam a servir de referência nas políticas atuais. Além disso, conseguiu incluir um capítulo importante sobre o papel do Estado na educação na Constituição do estado da Bahia, argumentando junto aos parlamentares que:

A democracia é, assim, o regime em que a educação é o supremo dever, a suprema função do Estado. Seria vão querer-

mos equipará-la às funções da Polícia, ou de Viação, ou mesmo de Justiça, porque a de educação constitui a única justiça que me parece suficientemente ampla e profunda para apaziguar a sede de justiça dos homens (Teixeira *apud* Cunha, 2015, p. 46).

Finalizado o seu período como Secretário de Educação e Saúde do estado da Bahia (1947-1951), Anísio Teixeira assumiu o cargo de Secretário Geral da Comissão (1951-1964) na Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes). Desde a sua criação, a Capes tinha como objetivo dotar o país de capital intelectual, contribuindo diretamente para o seu desenvolvimento do país. Além dessa importante missão, Anísio assumiu a Direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) de 1952 a 1964. Tanto na Capes quanto no Inep, Anísio obteve avanços significativos para a educação e a ciência brasileira, apesar das dificuldades financeiras iniciais. Finalmente, a pesquisa educacional tão sonhada por Anísio não apenas foi incentivada, mas implementada com a criação dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional. A educação brasileira, historicamente limitada em sua abrangência e efetividade, começou a ser transformada pela visão visionária do defensor da democracia, da educação e do desenvolvimento nacional.

Nesse período, Anísio também se dedicou à publicação de dois de seus livros: “Pequena introdução à Filosofia da Educação” (1934) e “Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos” (1934). Suas posições políticas e seus escritos causaram grande alvoroço, resultando em acusações de extremismo. Sua demissão foi solicitada pelos bispos brasileiros, sendo impedida porque o presidente à época era Juscelino Kubitschek, conforme relato de Darcy Ribeiro (Cunha, 2015; Nunes, 2010; Teixeira, 2023). Como observou Darcy Ribeiro, os bispos chegaram a exigir do presidente da República, “pela voz de D. Helder, seu afastamento do Ministério da Educação, porque achavam insuportável seu pendor democrático esquerdista” (Ribeiro, p. 35).

Nesse contexto da história educacional do Brasil, após muitos anos de paralisação no Congresso Nacional, estava em discussão o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1948. A corajosa posição de Anísio em defesa da escola pública, em contraposição aos defensores do ensino particular, foi fundamental para o fortalecimento da luta em prol de uma política de Estado para a educação brasileira.

Em continuidade aos seus ideais, Anísio participou ativamente, com Darcy Ribeiro, no início da década de 1960, da fundação da Universidade de Brasília (UnB), assumindo a reitoria em 1962. Além de seu papel ativo na universidade, teve papel destacado em sua idealização e, posteriormente, na gestão como reitor, após o afastamento de Darcy Ribeiro “para assumir a chefia do Gabinete Civil da Presidência da República” (Nunes, 2000, p. 12). Novamente, por questões políticas, por força do governo totalitário que acabava de assumir o poder, a UnB foi fechada, e os intelectuais convidados para compor o quadro de professores e pesquisadores se demitiram. Nessa ocasião, Darcy Ribeiro deixou um esperançoso depoimento:

Nestes trabalhos estávamos, Anísio exercendo a reitoria, quando estoura o Golpe Militar de 1964, que se assanha, furioso, contra a Universidade nascente e destrói a rede nacional de centros educacionais do Inep. Anísio foi, mais uma vez, proscrito; eu, exilado. O corpo de sábios que leváramos para Brasília, como professores e pesquisadores, acossado pela brutalidade da ditadura, se demite, numa diáspora dolorosa. Morria outro sonho anísiano de universidade. Eu, lá longe, jurava: ‘Havemos de amanhecer’... (Teixeira, 2023, p. 13).

No retrato geral, de acordo com Nunes (2000, 2010), Anísio foi atacado e perseguido no Brasil, o que não o impediu de lecionar nos Estados Unidos, na Columbia University (1964), na New York University (1965) e, por fim, na University of California. Além de atuar como tradutor, conferencista e membro do Conselho Federal de Educação. Já no fim de sua vida, teve a oportunidade de se candidatar para a Academia Brasileira de Letras, e sua eleição era tida como certa. No entanto, sur-

giu a triste notícia de seu falecimento, confirmado pelo encontro de seu corpo no fundo do poço do elevador. Apesar de o inquérito sobre seu falecimento ter concluído acidente, ainda permaneciam dúvidas nas mentes de seus colegas, uma morte não completamente esclarecida. Como postula Viana Filho (2008, p. 231), “era uma tragédia sem testemunhas, e sobre ela pairavam todas as conjecturas e todas as interrogações”. Somente quatorze anos após o seu falecimento, os raios do amanhecer predito por Darcy puderam tocar novamente o solo da nossa terra, marcada por inúmeros momentos de totalitarismo em diversos níveis imagináveis (Nunes, 2010).

FORMAÇÃO JESUÍTICA

A formação de Anísio Teixeira foi fortemente influenciada pelas pessoas que passaram por sua vida, como não poderia ser diferente. Ao longo de sua jornada, ele contou com a companhia de indivíduos que marcaram definitivamente sua trajetória no contexto eclesial. Dada a importância de se considerar o percurso formativo e os atores presentes na construção de sua personalidade, faz-se necessário construir alguns parágrafos sobre esse momento de sua educação básica, culminando em 1927, ano em que a viagem aos Estados Unidos realmente impacta a vida de Anísio Teixeira. Foi a partir do conhecimento da obra de J. Dewey que Anísio começou a idealizar uma educação laica, universal e pública. No entanto, antes de avançar nesse ponto, é preciso retornar um pouco mais no tempo para tratar de um tema de suma importância na formação de Anísio Teixeira e daqueles que contribuíram para sua formação, ainda que de maneira breve. Trata-se do retorno ao *Ratio Studiorum* (Britto; Menezes, 2016).

Para compreender o alcance da formação jesuítica de Anísio, é fundamental explorar o *modus parisiensis*, suas bases e fundamentos, uma vez que Inácio de Loyola estudou na Universidade de Paris, onde esse método era amplamente adotado. Nesse sentido, conforme apontado

por Ramos do Ó (2019), Petrus Ramus (1515-1572) desempenhou o papel central na reconfiguração pedagógica para uma educação mais lógica, dialética e humanista, dentro das limitações impostas pelo contexto da época. Petrus Ramus buscou aumentar a compreensão dos alunos ao introduzir uma gama mais ampla de autores para pesquisa, ampliando, assim, o escopo de conhecimento disponível. Esse formato permitiu a replicação em larga escala do método, organizando as disciplinas de maneira sistemática conforme uma metodologia específica.

O método liderado por Petrus Ramus tinha como objetivo principal a disciplina. Para alcançá-lo, considerava-se uma vantagem que a escola funcionasse como internato, onde a clausura era vista como essencial para a concentração. Essa prática já era adotada por instituições eclesásticas, demonstrando-se eficaz nesse propósito.

Ainda, em 1551, esse modo ou formato de ensino começou a possibilitar a modelagem de uma escola mais próxima ao modelo contemporâneo. O método foi sintetizado pelos jesuítas, tendo como base o pensamento de Inácio de Loyola (1491-1556), ainda em fase incipiente da formatação do sistema de ensino que viria a ser chamado de *Ratio Studiorum*. A versão final foi editada em 1599, fundamentada na base católica e, mais especificamente, jesuítica, com a aspiração de universalidade e estabelecida como proposta de ação, sobretudo em relação aos jovens, orientando os seres humanos para caminhos e pelas ações indicadas por sua fé. Segundo Franca (2019, p. 7), "no desenvolvimento da educação moderna o *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus desempenha um papel cuja importância não é permitida desconhecer ou menosprezar".

Seguindo a linha de raciocínio de Ramos do Ó (2021), o movimento do ramismo se apresenta como uma crítica aos hábitos estabelecidos e aceitos no ambiente educacional, que não se mostravam os mais efetivos. Esse movimento teve repercussões internacionais e, ao ser adotado pelos jesuítas, foi também implementado no Brasil ainda no século XVI por membros da ordem que haviam estudado em Paris, fervorosa-

mente propagando a fé católica na terra recém-conquistada, por ordem de D. João III (Azevedo, 2010).

A fé segundo os moldes inicianos potencializou as forças dos membros da Companhia no Brasil, dedicando-se à educação catequizadora em Santa Cruz desde 1549. Esse novo formato escolar, trazido da França e adotado pelos jesuítas, reformulou o modelo educacional de tal maneira que o pensamento dominante passou a compreender a estruturação da sala de aula nesse formato. O professor assumiu um papel fundamental, e o programa educacional passou a ser rigorosamente seguido com o objetivo de cobrir todo o conteúdo proposto para o ano, conforme estabelecido pelo *Ratio Studiorum*. A qualidade do ensino deveria ser uniforme, refletindo a organização escolástica e humanística padronizada que se estendia por todos os territórios onde a Companhia de Jesus estava presente, de forma universal (Saviani, 2021).

Essa interconexão é de suma importância, dado que Anísio foi educado conforme o programa do *Ratio Studiorum*, respectivamente no Instituto São Luiz Gonzaga e no Colégio Antônio Vieira, embora adaptado em certa medida à realidade local, conforme observado por Matos e Sousa (2020). Suas experiências vividas emanavam dessa corrente pedagógica iniciano e jesuítica, proporcionando a Anísio um arcabouço empírico e teórico para criticar a pedagogia tradicional de dentro para fora. Outrossim, Anísio possuía profundos conhecimentos sobre a Companhia de Jesus, estando próximo de se tornar um interino, decisão que foi revertida pela influência de Deocleciano Pires Teixeira. Sobre a influência do *Ratio Studiorum* no Instituto São Luiz Gonzaga:

Quanto aos métodos de ensino, tinham características do Ensino Intuitivo e do *Ratio Studiorum*. É bem provável que, pelas particularidades do Colégio de Caetité, muitos métodos de ensino tenham sido adaptados à realidade local. Entre as práticas tradicionais do *Ratio Studiorum*, a premiação foi muito usada como estímulo aos melhores alunos de cada ano; este era, sem dúvida, momento de solenidade para os alunos, suas famílias, para os padres e para a comunidade, e dado a sua importância, sempre ficava registrado no Jornal A PENNA (Matos; Souza; Matos, 2020, p. 133).

Anísio Teixeira iniciou seus estudos no Colégio Jesuíta em Caetité, em 1911, uma cidade histórica do interior da Bahia que se destacava pela abundância natural de água em meio ao sertão. Além desse recurso vital, outros fatores contribuíam para a movimentação da região, que era ricamente abastecida. Em 1910, Portugal instaurou a república, desencadeando conflitos significativos para os inacianos, que apoiavam a monarquia portuguesa. Expulsos de sua terra, alguns inacianos migraram para o Brasil, estabelecendo-se principalmente nos estados da Bahia e Pernambuco, com presença marcante em Salvador, Recife e Caetité. No início de 1912, com o pedido de abertura analisado e aprovado, o Instituto São Luiz Gonzaga efetivamente inaugurou suas atividades no meio do mesmo ano. Esse estabelecimento permitiu aos inacianos realizarem sua visão de educar aqueles que podiam custear a educação, com o propósito de que esses indivíduos contribuíssem para a disseminação da educação e da fé entre os menos favorecidos na região. O apoio de Deocleciano Pires Teixeira, médico, político e pai de Anísio Teixeira, foi fundamental para o início da escola, que enfrentou inicialmente desafios financeiros, mas conseguiu se desenvolver rapidamente ao longo dos anos (Matos; Sousa, 2020; Sousa; Cavalcante, 2016; Saviani, 2021).

Em um contexto similar, no ano de 1911, em Salvador, foi fundado outro colégio jesuíta, o Colégio Antônio Vieira, onde Anísio Teixeira viria a conhecer os influentes padres Meyer, Zimmermann, Torrend, Ferreira e Cabral, reconhecidos estudiosos, fervorosos em sua fé e dedicados à educação (Oliveira; Couto, 2011). Cada um deles desejava que Anísio seguisse sua área de pesquisa, sendo que o Padre Cabral queria que ele se tornasse jesuíta. Reconheciam-no como uma mente brilhante, tão jovem e promissor em todas as áreas. Em 1920, Anísio Teixeira inclusive deixou uma carta para seus pais com a decisão tomada, informando as “razões por que tomei a resolução firme de entrar para a Companhia de Jesus [...]”. De uma forma ou de outra, Anísio já se destinava a uma missão de propagar ideias, de ser educador de alguma forma, mas sua trajetória viria a definir o que iria ensinar, ao passo que o rumo segui-

do seria o da educação. A decisão de seguir uma carreira educacional veio a se concretizar efetivamente apenas quando assumiu o cargo de Inspetor Geral da Educação na Bahia, e Anísio (1924) desenvolveu um gosto decidido pela área, como mencionado em carta para seus pais sobre sua decisão (Nunes, 2010; Viana, 2008).

Em 1927, rumo aos Estados Unidos, Anísio (2006) descreve suas expectativas durante a viagem a bordo do navio Pan América, refletindo sobre a mudança de mentalidade que o aguarda. Com grande maturidade, questiona como seus pensamentos se desenvolverão durante sua estadia na América. Em seus escritos, observa-se a dificuldade em manter a retidão que considerava necessária, com uma certa negação aos prazeres mundanos. Ele reconhece que os princípios estão intactos, mas os sacrifícios católicos são difíceis de manter, especialmente diante das fascinações da vida. Essa postura, enraizada na moral jesuítica, é evidente também em sua forte estima, como registrado em seu diário em 1º de maio de 1927:

Em religião – se conservo intactos os princípios, andam fracos os laços ativos que me prendiam ao catolicismo. A vida ainda tem sobre mim fascinações inéditas e a vida forte e de sacrifício do catolicismo é muitas vezes custosa. Vou mesmo perdendo aquela elasticidade antiga que me permitia as longas resistências. Entretanto, o meu sentido católico ainda está vivo para contar as alegrias e os deslumbramentos de uma vida sem fraquezas e sem degradações. Oh! Essa nobreza do corpo, que só o catolicismo dá, ainda a percebo e a estimo (Teixeira, 1927a).

Ao retornar à Bahia no final de seu primeiro ano nos Estados Unidos da América, Anísio finalmente toma uma decisão que deixaria seus pais alegres: “Por gosto e pela orientação que têm os meus estudos, pretendo não me afastar mais do campo da educação, onde comecei a minha vida” (Teixeira, 1927b). Ele estava completamente certo. Sua jornada foi dedicada integralmente à educação até seus últimos dias em 1971, quando estava prestes a ser eleito para a Academia Brasileira de Letras, durante o auge da Ditadura Militar no país (Teixeira, 1927b).

Ao longo de seu longo percurso na educação nacional, Anísio Teixeira cultivou, principalmente durante seus estudos em colégios jesuíticos, um profundo apreço pelo catolicismo, atribuindo à sua formação a construção de várias de suas qualidades. Explorar a formação de suas ideias a partir do contexto jesuítico é essencial, pois contribui diretamente para a compreensão do ideário anisiano. Inicialmente defensor da monarquia, de uma escola elitista e do ensino religioso, Anísio não se absteve de mudar suas crenças, passando a advogar pela democracia, descentralização, liberdade individual, progresso, escola laica e uma educação centrada no indivíduo. Para ele, a educação era a chave para o progresso econômico do país, formando cidadãos críticos e democráticos capazes de contribuir para o desenvolvimento social, cultural e econômico. De fato, a formação de uma pessoa transcende as esferas individuais, influenciando todos os âmbitos sociais (Nunes, 2010).

Os jesuítas reconheciam o poder da educação. Inácio de Loyola, inicialmente focado na educação dos próprios jesuítas, expandiu o ensino da Companhia também para os leigos. A sistematização desse ensino culminou diretamente no *Ratio Studiorum* e na consagração dessa educação, que, quase 400 anos depois, influenciou diversos jovens com uma formação humanística. Essa herança educacional jesuítica se tornaria inevitavelmente parte do panorama educacional brasileiro, independentemente da concordância com esse modelo (Azevedo, 2010; Franca, 2019).

À GUIA DE CONCLUSÃO

Pode-se inferir, a partir da revisão realizada, especialmente conforme Nunes (2010), Britto e Menezes (2015); e Matos e Sousa (2020), que Anísio Teixeira foi profundamente influenciado pela formação jesuítica recebida no Instituto São Luiz Gonzaga e, posteriormente, no Colégio Antônio Vieira, em Salvador-BA. Essa formação humanística sólida estava fundamentada no *Ratio Studiorum*, organizado em torno de um

pensamento católico. Esse é o panorama de sua trajetória inicial, especialmente até o ano de 1927, foco deste capítulo. O autor demonstra, em várias ocasiões de forma nostálgica, a importância que essa formação exerceu, não apenas no que ele próprio se tornou, mas também nos princípios morais, físicos e intelectuais aos quais permaneceu fiel.

Ao analisar sua trajetória após esse percurso, é pertinente destacar que a decisão de focar seus estudos na educação o levou a enfrentar adversidades, resistências e perseguições. Ainda assim, isso possibilitou que Anísio Teixeira demonstrasse sua capacidade de manter-se firme perante os obstáculos, de preservar sua fidelidade às suas crenças e retidão moral. Além disso, essas experiências permitiram a revisão contínua de sua filosofia diante das críticas recebidas das mais variadas ideologias, conduzindo o pensador a organizar e aprimorar seu pensamento em diversos escritos ao longo de sua vida (Nunes, 2010). O teste de sua força e resiliência, dessa forma, reflete o que sua trajetória lhe proporcionou desenvolver.

O presente capítulo consistiu em uma breve investigação sobre algumas fontes bibliográficas disponíveis sobre o tema, buscando trazer à reflexão essa marca do pensamento e vida de Anísio Teixeira, um pensador de grande projeção no cenário nacional, mas frequentemente mal compreendido em diversos meios. Este estudo pode servir como subsídio para análises mais acuradas, considerando outros escritos que abordaram a influência da Companhia de Jesus em sua vida, como sua participação em grupos católicos durante sua graduação em Direito no Rio de Janeiro, ou a relação com seus professores nesse período.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, M. H.; CASTIONI, R. Anísio Teixeira e o Plano Nacional de Educação de 1962 – qualidade social na construção da pessoa humana e da sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 262, p. 723-741, set/dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/J6zLzgVBbYcMQk8FGkFXdBG>. Acesso em: 12 jun. 2024.

AZEVEDO, F. **A Cultura brasileira**. São Paulo: Edusp, 2010.

AZEVEDO, F. **Figuras do meu convívio**. São Paulo: Duas Cidades, 1973.

AZEVEDO, F. O Manifesto Dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984.

BRITTO, L. M. G.; MENEZES, J. M. F. Apontamentos sobre reflexões que emergem do discurso proferido por Anísio Teixeira na Festa dos Antigos Alunos do Colégio Antônio Vieira, 1924. In: SOUSA, C.A. M.; CAVALCANTE, M. J. M. (org.). **Os jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República**. Brasília: Liber Livro/Unesco, 2016, p. 161-176.

CUNHA, C. Anísio Teixeira: legado de ousadia e inteligência. In: MAGALHÃES, L. E. (org.). **Humanistas e cientistas do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2015.p. 33-54.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FRANCA, L. **O Método pedagógico dos jesuítas: o *Ratio Studiorum***. 2. ed. Campinas: Kirion, 2019.

MATOS, S. C. M. Inventariando ideias, problematizando fontes: o pensamento educacional inaciano e sua reverberação no percurso formativo de Anísio Teixeira. In: SOUSA, C. A. M.; MATOS, S. C. M. (org.). **Os jesuítas e as ciências no Brasil e Portugal: quando a história se (re)faz**. Brasília: Cátedra UNESCO de juventude, Educação e Sociedade: Universidade Católica de Brasília: Cidade Gráfica, 2020. p. 99-122.

MATOS, S. C. M.; SOUSA, C. A. M. Vestígios memorialísticos de Anísio Teixeira: interlocuções com a educação jesuítica no início do século XX. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 64. p. 227-251, jan./mar. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2020000100011. Acesso em: 21 abr. 2024.

NUNES, C. **Anísio Teixeira**. Recife: Massangana, 2010.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.21, n. 73, p. 9-40, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tkVFzhPRWLjXZQ89XcqdBd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2024.

RAMOS DO Ó, J. **Fazer a mão**: por uma escrita inventiva na universidade. Lisboa: Edições de Saguão, 2019. p. 308-358.

RIBEIRO, D. Dr. Anísio. In: RIBEIRO, D. **Carta (33-36)**. Brasília: Senado Federal, 1991.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2021.

TEIXEIRA, A. **Anotações de viagem à Europa em 1925**. Lisboa, 1925. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/ineditos.html#:~:text=1925,.,suas%20noites%20delirantes%20e%20modernas>. Acesso em: 12 abr. 2024.

TEIXEIRA, A. **Aspectos americanos de educação**: anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

TEIXEIRA, A. Carta a Anna Spínola Teixeira e Deocleciano Pires Teixeira. Caetité: 25 mar. 1920. Carta publicada sob o título “Carta aos Pais”. In: ROCHA, J. A. L. (org.). **Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil**. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/pais.htm>. Acesso em: 24 maio 2024.

TEIXEIRA, A. **Carta a Deocleciano Pires Teixeira**. Bahia, 18 nov. 1927. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/deocl.htm>. Acesso em: 10 maio 2024.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 8. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2023.

TEIXEIRA, A. **Em marcha para a democracia**: à margem dos Estados Unidos. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, A. Meia vitória, mas vitória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.37, n.86, p.222-223, abr./jun. 1962. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/meiavitória.html>. Acesso em: 14 maio 2024.

TEIXEIRA, A. **Paris é um filho espiritual de Roma**. Entrevista. A Tarde, Salvador, 30 nov. 1925. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/visita.htm>. Acesso em: 16 abr. 2024.

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à Filosofia da Educação- a escola progressiva ou a transformação da escola**. 7. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

VIANA, L. F. **Anísio Teixeira: a polêmica da educação**. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2008.

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E SUA IMPORTÂNCIA NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Gauss Catarinozi Reis¹⁴

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo¹⁵

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem experimentado, ao longo dos últimos anos, os impactos provocados pelo avanço, cada vez mais acelerado, das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no dia a dia das organizações, dos seres humanos, da sociedade como um todo.

A ampliação na geração de conteúdo informacional digital e a gama cada vez maior de meios de comunicação tem alterado significativamente nossa forma de viver e, principalmente, de aprender (Bates, 2016; Gómez, 2015). Fica claro que a disseminação de computadores e outras tecnologias empregadas continuamente tanto dentro quanto fora das escolas transformou e continuará a transformar a definição da sala de aula como um espaço pedagógico. Como afirma Gómez (2015), já não se pode entender os processos de ensino e aprendizagem, nos quais as pessoas se colocam em contato com a informação e o conhe-

14 Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal – Brasil. Mestrando em Educação. Graduado em Administração (FESP/PR), e em Ciências Náuticas (EFOMM/RJ). Especialista em Controladoria e Contabilidade (Nilton Lins/AM). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8519293887619307>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6890-0303>. E-mail: gausscreis@gmail.com

15 Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal – Brasil. Docente de Mestrado e Doutorado em Educação. Graduado em Geografia (UNESP, campus Rio Claro/SP). Mestre em Geografia (UnB). Doutor em Geografia (UNESP, campus Rio Claro/SP). Pós-Doutor em Geografia (USP). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439116307383334>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4238-0139>. E-mail: gilvan.araujo@p.uceb.br

cimento disponível, sem a presença poderosa e amigável das TDIC e, em especial, da internet.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em seu relatório de monitoramento global da educação do ano de 2023, afirmou que nos últimos 20 anos, estudantes, educadores e instituições adotaram de forma ampla ferramentas de tecnologia digital. O número de estudantes por exemplo, em cursos on-line abertos massivos aumentou de 0, em 2012, para pelo menos 220 milhões em 2021.

Na era digital, estamos rodeados, na verdade imersos, em tecnologia. A tecnologia está levando a grandes mudanças na economia, na nossa forma de nos comunicarmos e relacionarmos com os outros, e cada vez mais no modo como aprendemos (Bates, 2016). Nesta vertente, a educação a distância (EaD) emergiu como uma resposta dinâmica e inovadora aos desafios contemporâneos da aprendizagem, e a cada dia que passa, ela é demandada quanto ao uso de novas metodologias, tecnologias e ferramentas, o que, por sua vez, exige a realização de pesquisas para que todo esse processo ocorra de forma efetiva.

E somado a isso, em 2020, o mundo inteiro começou a vivenciar as consequências da pandemia do novo coronavírus, que trouxe mudanças drásticas ao universo da educação, aumentando exponencialmente a adoção da educação a distância, do ensino híbrido e do ensino remoto como alternativas viáveis. O uso de tecnologias para planejar, construir e mediar recursos e processos educativos tornou-se mais necessário do que nunca.

Enquanto a tecnologia continua a remodelar nossa compreensão do ensino e da aprendizagem, é imperativo considerar não apenas os aspectos técnicos e logísticos, mas também os fundamentos epistemológicos que sustentam essas práticas educacionais e as pesquisas voltadas para a educação. Nesta era digital em rápida evolução, o papel da epistemologia na educação a distância ganha uma nova e premente relevância.

Ainda mais em uma época onde o conhecimento não só está mudando rapidamente com as novas pesquisas, novos desenvolvimentos e rápida disseminação de ideias e práticas por meio da internet, mas as fontes de informação também estão aumentando, com uma grande variabilidade na confiabilidade ou validade das informações (Bates, 2016). Este trabalho, portanto, se propõe a explorar os fundamentos epistemológicos e descrever sua importância para as pesquisas em educação, especialmente em relação à EaD.

Para isso, de acordo com Severino (2007b), a metodologia de pesquisa aplicada a este trabalho foi de uma abordagem qualitativa, exploratória e aplicada. Utilizou-se da análise de conteúdo proveniente da revisão bibliográfica, composta de várias obras, incluindo aqui três grandes livros com assinatura da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED).

Como objetivo final, este trabalho pretende contribuir para o aprofundamento do entendimento sobre a relevância da fundamentação teórica e epistemológica nas pesquisas voltadas para a EaD, bem como na concepção e elaboração de cursos oferecidos nessa modalidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E EPISTEMOLÓGICA NA EaD

Segundo João Amado (2011), a educação consiste numa caminhada de aperfeiçoamento que os membros de uma comunidade humana realizam com a ajuda e o apoio de outros membros. Reconhece-se que a educação promove intencionalmente o desenvolvimento individual, social e cultural, na medida em que oferece a cada ser humano um legado comum — espiritual, material e de diversas competências — que merece ser transmitido. Ao mesmo tempo, a educação prepara o indivíduo para exercer sobre esse legado tradicional uma constante adaptação, renovação e enriquecimento.

Do ponto de vista multidimensional, a educação deve articular ética, política, ciência, experiência, emoção e afeto de maneira prática e teórica para a plena realização dos indivíduos e da humanidade. A integração dessas dimensões é essencial não apenas para a formação integral dos indivíduos, mas também para construir um conhecimento educativo profundo e aplicável em diversas situações (Amado, 2011).

Já do ponto de vista prático-educacional, Bates (2016) afirma haver diferentes pontos de vista sobre a natureza do conhecimento e que estes entendimentos do conhecimento influenciam as teorias da aprendizagem e os métodos de ensino.

E que todos nós temos crenças implícitas sobre a natureza do conhecimento, o que constitui a verdade, como essa verdade é melhor validada e, a partir da perspectiva do ensino, a melhor forma de ajudar as pessoas a adquirir esse conhecimento (Bates, 2016).

Essas crenças implícitas acabam por contribuir com a formação da base das práticas educativas, determinando como os educadores estruturam suas aulas, escolhem os materiais didáticos e avaliam o progresso dos alunos. A percepção sobre o que constitui a verdade e como ela deve ser validada pode variar significativamente, desde abordagens empíricas, que valorizam a experimentação e a observação, até abordagens mais críticas, que consideram os contextos culturais e sociais.

A escolha de abordagens de ensino, e até mesmo o uso da tecnologia, é totalmente dependente de crenças e pressupostos que os educadores têm sobre a natureza do conhecimento, sobre os requisitos do assunto da disciplina e sobre como eles pensam que os alunos aprendem (Bates, 2016). Por exemplo, um educador que acredita na aprendizagem ativa e construtivista pode preferir usar tecnologias interativas e colaborativas, como fóruns online e ferramentas de simulação, para engajar os alunos. Em contraste, um educador com uma visão mais tradicional pode optar por métodos expositivos e materiais impressos, refletindo suas crenças sobre a transmissão do conhecimento.

Constata-se até o presente momento, que a construção do conhecimento em educação demanda uma sólida fundamentação teórica e epistemológica, que servirá como alicerce para pesquisas e práticas pedagógicas eficazes e inovadoras. A fundamentação teórica irá oferecer um conjunto de conceitos, teorias e modelos que orientarão o desenvolvimento de pesquisas, metodologias e estratégias educacionais.

No contexto educacional, compreender as diferentes teorias do conhecimento e suas implicações pedagógicas é crucial para a formação de práticas de ensino que não apenas transmitem informações, mas também promovem o pensamento crítico e reflexivo.

E na Educação a Distância (EaD), é diferente? Preti (2011) afirma que quando se fala de educação, deve-se referir a todos os aspectos da vida que ela abarca nas relações pessoais, sociais, políticas, com a natureza, com o entorno, pois ela está misturada e diluída em tudo, é parte do todo, é o todo. Portanto não há a necessidade de adjetiva-la, seja por “a distância”, “para a vida”, “para o trânsito”, “ambiental”, “do campo”, dentre outras.

Na EaD, é essencial concentrar-se na origem, na construção e no conteúdo do substantivo “educação”. Enfatizar excessivamente o adjetivo pode ser um equívoco, resultando em práticas educacionais comprometidas e ineficazes. Para Preti (2011, p. 44), a EaD deve ser compreendida:

Como processo de aprendizagem centrado na relação sujeito que aprende e sujeito que ensina, isto é: o sujeito aprendente, com capacidade de “autonomia relativa” (intelectual e moral) e de gerir sua formação; em interação com professores, orientadores/tutores, colegas; processo mediatizado por um conjunto de recursos didáticos e tecnológicos acessíveis ao estudante; apoiado por uma “instituição ensinante” que lhe oferece todo tipo de suporte (do cognitivo ao afetivo), para que se realize a mediação pedagógica, a interação e a intersubjetividade; processo este que se realiza presencialmente e/ou “a distância”.

A EaD se trata, portanto, de um processo composto principalmente de pessoas que interagem num contexto histórico e social, indo além de comunicação e tecnologias apenas, devendo ser tratada como ela realmente precisa ser, como educação.

E baseando-se na ideia de que a aprendizagem, por se caracterizar como um fenômeno social, não deve descartar a experiência da vida cotidiana, a EaD também não deve desconsiderar essa perspectiva, ainda que ela seja mediatizada por meio de recursos digitais e tecnológicos.

Mas e o “a distância”? O termo a distância acaba se sobressaindo em algumas definições, até porque irá justificar a maior utilização das tecnologias. Dentre dezenas de definições de EaD encontradas em diversas obras, temos a de Moore e Kearsley (2007, p.2):

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Segundo o Art. 1º do Decreto nº 9.057/2017, que regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB:

...considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Essas definições destacam a utilização de tecnologias de informação e comunicação para mediar o processo educativo, permitindo que alunos e professores interajam e desenvolvam atividades educacionais sem a necessidade de estarem fisicamente presentes no mesmo local e ao mesmo tempo.

Contudo, segundo Belloni (2015) apesar da evolução da EaD acompanhar o desenvolvimento das TDICs, isso não implica necessariamente uma evolução pedagógica. As TDICs podem beneficiar a educação se usadas adequadamente, mas também podem apenas modernizar superficialmente um ensino antiquado. A integração das TDICs à educação é essencial, pois essas tecnologias já permeiam todas as dimensões da vida social e econômica, cabendo ao campo educacional incorporá-las de forma eficaz para aproveitar ao máximo suas potencialidades comunicacionais e pedagógicas.

Dentro desta linha, Evans e Haughey (2015) confirmam por meio de seus estudos na área de EaD, que Garrison estava correto ao afirmar no ano de 2000 que a preocupação em superar a distância como uma realidade geográfica verificada durante o período inicial da EaD, seria substituída por uma preocupação com o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, para que essas práticas sejam efetivas, é fundamental a aplicação dos princípios epistemológicos à EaD, assim como o é na educação, tanto por meio de estudos realizados pelos agentes envolvidos em seu desenvolvimento e implementação, quanto por pesquisadores interessados em seu aprimoramento.

Nesta vertente, dentro do contexto da formação histórica e ideológica que impulsiona o desenvolvimento e a expansão da EaD, diversas teorias gerais na área da educação a influenciaram diretamente, ou indiretamente, assim como novas teorias que surgiram para orientar suas políticas e práticas contemporâneas.

Alinhado com a premissa de que a educação a distância é uma forma legítima de educação, Bates (2016) aponta quatro das principais teorias de aprendizagem – Behaviorismo, Cognitivismo, Construtivismo e, mais recentemente, o Conectivismo – aplicáveis tanto de forma isolada, quanto em conjunto, em pesquisas relacionadas à EaD.

Preti (2011), por sua vez, privilegia em seus estudos sobre EaD três bases epistemológicas, por entender que se tratam das que mais influenciam o pensamento e a prática pedagógica na modernidade: o em-

pirismo, o inatismo e o interacionismo. E como teorias mais direcionadas à EaD: a teoria da industrialização de Otto Peters; a teoria da autonomia e da independência intelectual, proposta inicialmente por Michael Moore e sustentada, posteriormente, por Charles A. Wedemeyer; a teoria da distância transacional, também de Moore; e a teoria da comunicação dialógica de Börge Holmberg.

Zawacki-Richters e Anderson (2015) também citam a teoria industrial fordista de Peters, com seus conteúdos elaborados de forma padronizada e massiva, por sinal, ainda muito comuns nos dias de hoje na forma de pacotes auto instrucionais; a teoria de conversação didática guiada (outra denominação) de Holmberg, desenvolvida em torno da motivação e da empatia transmitida por meio de uma comunicação interpessoal encorajadora incorporada a materiais de auto estudo e/ou feedback; e também a teoria de Moore que repousa sobre o conceito fundamental de que a separação entre professores e alunos cria a “distância transacional”, enfatizando a estrutura, o diálogo e a autonomia como elementos-chave na equação de comunicação resultante.

Oliveira et al. (2021) dentro de uma abordagem mais voltada para modelos autoinstrucionais na EaD, alinhando-se com Preti, apontam três teorias de aquisição do conhecimento, três bases epistemológicas do processo de ensino-aprendizagem que sustentam grande parte das escolhas pedagógicas: o behaviorismo, o inatismo e o interacionismo.

Bates (2016) afirma ainda, que como a aprendizagem online, forma predominante de EaD neste século, baseada em tecnologia e em redes digitais, vem evoluindo rapidamente, novas teorias de aprendizagem surgirão.

Todas estas teorias gerais, e as específicas recentes e as que ainda irão surgir, confirmam a necessidade e a importância da pesquisa no processo de ensino e aprendizagem, seja ele presencial, híbrido, ou a distância, ou em quaisquer pesquisas científicas voltadas para o tema. Como afirma categoricamente Severino (2007a, grifo nosso): **“Só se aprende e só se ensina pela efetiva prática da pesquisa”**.

PESQUISA NA EDUCAÇÃO “A DISTÂNCIA”

O termo pesquisa sugere problematização, processos de busca, qualificação de questões, suspeita e crítica sobre o conhecimento já elaborado e construção de respostas científicas para esses problemas e questões, bem como, a validação dos saberes acumulados (Gamboa, 2003; Kunz, Araújo, Castioni, 2017; Mattar, Ramos, 2021).

Ao trazer a epistemologia para o âmbito da pesquisa educacional, Gamboa (2012) argumenta que a epistemologia dessa área se refere à análise da produção do conhecimento resultante da pesquisa científica em educação, à luz dos conceitos fundamentais ou princípios filosóficos, utilizando-se de esquemas conceituais para investigar as relações entre os elementos fundamentais da pesquisa, tais como técnicas, métodos, teorias, modelos de ciência e pressupostos filosóficos.

Dentro destes conceitos e princípios filosóficos, e baseado no que já abordamos neste trabalho, podemos incluir ideias como verdade, objetividade, sujeito, método científico, entre outros, que são essenciais para compreender como o conhecimento é gerado, validado e aplicado no campo da educação.

Gamboa (2012) propõe que a análise epistemológica na pesquisa educacional seja vista como um exame integral da obra científica, percebida como um todo lógico que articula diferentes elementos em uma unidade de sentido. Esta unidade é moldada por condições histórico-sociais específicas, que não apenas determinam, mas também tornam cada pesquisa única. Essa abordagem permite compreender tanto o desenvolvimento do pensamento subjacente quanto a tendência científica na qual a pesquisa se insere, destacando a relação íntima entre aspectos lógicos, como conceitos e categorias, e aspectos históricos determinantes para a produção científica.

Além disso, a abordagem epistemológica se torna relevante para organizar um corpo de pesquisa sobre uma mesma questão, permitindo identificar temas, fontes bibliográficas, autores consultados, proble-

mas, questões, métodos, estratégias, conflitos teóricos e paradigmáticos, confronto de resultados, lacunas conceituais, limitações ou extensões de categorias, e perspectivas históricas de uma ciência específica (Gamboa, 2012).

Torna-se importante, portanto, e até imprescindível, que o cientista, especialmente o pesquisador, esteja em posse de uma teoria abrangente de investigação científica, construída a partir de uma base objetivamente segura, permitindo o desenvolvimento de raciocínios sólidos e proposições intermediárias que levem a conclusões universais.

Dentro de um contexto acadêmico, Severino (2007a) argumenta que a produção de conhecimento científico no campo educacional depende de três pressupostos condicionantes: a relevância social, a natureza construtiva do processo de conhecimento e a pós-graduação como espaço de pesquisa. Além disso, é necessário enfrentar três desafios epistemológicos: aplicar o paradigma newtoniano ao conhecimento educacional, lidar com as peculiaridades existenciais do objeto de estudo e adotar uma postura crítica rigorosa devido à natureza ideológica da prática educativa.

Severino (2007a) também destaca a importância de três atitudes dialógicas por parte do pesquisador: diálogo com o objeto de estudo, com os colegas e com a cultura circundante. Ele afirma que, sob essas condições, seria viável estabelecer a cientificidade no campo educacional com um diferencial epistemológico, alinhando-se às perspectivas de outros autores já mencionados.

Por fim, enfatiza a relação entre a escolha de metodologias de pesquisa, as referências epistemológicas e a relação sujeito-objeto no processo de construção do conhecimento. Ele ressalta a necessidade de alinhamento entre as técnicas operacionais, o método e a epistemologia para garantir a coerência e a validade do estudo, destacando a importância de decisões metodológicas que influenciam diretamente a qualidade da pesquisa (Severino, 2007a).

Em 2009, Zawacki-Richter, por meio de um estudo Delphi¹⁶ internacional, separou as categorias de pesquisa do EaD em 3 níveis: teorias e sistemas de EaD; gestão, organização e tecnologia; e ensino e aprendizagem na EaD (Zawacki-Richters; Anderson, 2015). Em função destes 3 níveis, os temas de pesquisa foram então classificados em 15 áreas, dentre elas: instituições e sistemas de EaD; teorias e modelos, modelos teóricos e fundamentos da EaD; gestão e organização; tecnologia educacional; inovação e mudança; serviços de apoio ao aluno (infraestrutura e a organização dos sistemas de apoio ao estudante, desde informação e orientação para futuros alunos, passando por serviços de biblioteca e suporte técnico, até serviços de orientação de carreira e redes de ex-alunos); garantia de qualidade (impacto do suporte de qualidade ao aluno sobre as matrículas e a evasão/retenção, bem como a reputação e aceitação da EaD como uma forma válida de oferta educacional); design instrucional; interação e comunicação (estritamente relacionado às considerações do design instrucional, pois será o design do curso que incentivará a articulação, interação, reflexão e colaboração durante o processo de ensino e aprendizagem); e características dos alunos.

Fruto deste estudo ainda, uma pesquisa realizada na época, em cima de 695 artigos de cinco dos principais periódicos internacionais de EaD com avaliação por pares, constatou que mais de 50% deles estavam concentrados em 3 áreas apenas: interação e comunicação na aprendizagem; design instrucional e características dos alunos (Zawacki-Richters; Anderson, 2015).

Segundo Peters (2015), o objetivo de se incentivar as pesquisas é contribuir para que aqueles que trabalham na área pesquisada, neste caso, da EaD, passem “a considerar suas atividades – como professores,

16 O Método Delphi é uma abordagem de colaboração estratégica que envolve a coleta e a análise de opiniões de especialistas sobre um determinado tópico. Essa metodologia foi originalmente desenvolvida na década de 1950 pelos pesquisadores Olaf Helmer e Norman Dalkey, no Rand Corporation, como parte de um projeto de pesquisa patrocinado pelo Exército dos Estados Unidos.

especialistas em mídias digitais, tutores, coordenadores e orientadores – semelhantes a processos científicos, que podem (e devem) ser cuidadosamente e sistematicamente planejados, testados, implementados e avaliados”.

Ele afirma ainda, indo ao encontro do que já foi abordado no tópico anterior, que os pesquisadores que muitas vezes colocam a tecnologia em primeiro lugar, devem estar totalmente conscientes das significativas influências pedagógicas, sociais, psicológicas, econômicas e políticas na EaD.

Portanto, desprende-se destas afirmações e alertas, que a pesquisa e a teoria são apontadas como fundamentos essenciais da qualidade e credibilidade científicas. A pesquisa proporciona os dados e as evidências necessárias, enquanto a teoria oferece uma estrutura para interpretar esses dados e desenvolver conhecimento. Juntas, elas garantem que os achados científicos sejam confiáveis e contribuam significativamente para o avanço do conhecimento.

Em resumo, o sucesso na investigação científica depende de uma abordagem metodológica rigorosa e da integração harmoniosa entre pesquisa e teoria, garantindo assim a qualidade e a credibilidade dos resultados obtidos.

ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES

Para ilustrarmos um pouco a importância do tema deste trabalho, de acordo com o último Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como ilustrado na tabela abaixo, em 2022, o total de ingressantes em cursos a distância ultrapassou os 3 milhões, representando praticamente o dobro (65,2%) do total de ingressantes em cursos presenciais (34,8%).

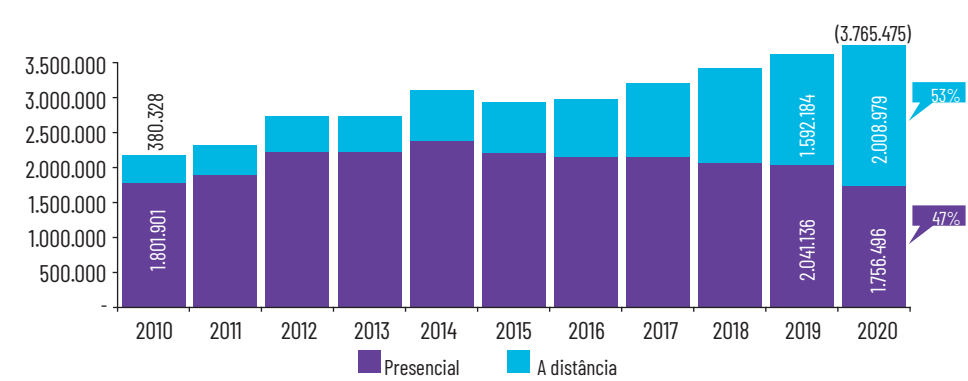
Tabela 1 - Número de Ingressantes de graduação por modalidade de ensino - Brasil - 2022

Grau Acadêmico	Total	Modalidade de Ensino	
		Presencial	A distância
Total	4.756.728	1.656.172	3.100.556
Bacharelado	2.554.237	1.308.460	1.245.777
Licenciatura	789.115	145.987	643.128
Tecnológico	1.384.317	182.143	1.202.174
Não aplicável	29.059	19.582	9.477

Fonte: Censo do Ensino Superior - INEP 2022

Número este que já vem aumentando há anos, com destaque para 2020, quando o número de ingressantes na modalidade EaD ultrapassou o de ingressantes no presencial, conforme demonstrado na tabela abaixo.

Tabela 2 - Número de ingressos em cursos de graduação, por modalidade de ensino



Fonte: Censo do Ensino Superior - INEP 2022

Ainda em 2022, conforme a próxima tabela, os cursos a distância representaram 20,4% do total de cursos de graduação, um aumento significativo em relação a 2021, quando essa modalidade correspondia a 17,7%, evidenciando um crescimento mais acelerado dos cursos a distância em comparação aos presenciais.

Tabela 3 - Número de Cursos de Graduação por Modalidade de Ensino - Brasil - 2022

Grau Acadêmico	Total	Modalidade de Ensino	
		Presencial	A distância
Total	44.951	35.765	9.186
Bacharelado	26.865	23.918	2.947
Licenciatura	7.825	5.902	1.923
Tecnológico	10.261	5.945	4.316

Fonte: Censo do Ensino Superior - INEP 2022

Contudo, demonstrando preocupação quanto à validação do conhecimento produzido pelos cursos na modalidade EaD, principalmente, na área de formação de professores devido ao crescimento expressivo de cursos de licenciatura nesta modalidade, o Ministério da Educação (MEC) homologou recentemente, o Parecer CNE/CP nº 4/2024, onde passou a exigir que a modalidade EaD seja aplicada a, no máximo, 50% da carga horária. O presente parecer também determinou que o INEP elabore um instrumento de avaliação in loco desses cursos.

Tais medidas demonstram a volatilidade legislativa da modalidade, o que fortalece ainda mais a preocupação descrita neste trabalho quanto às pesquisas que permitam o seu aprimoramento, a sua efetividade e consequentemente, a sua validação.

Colaborando com esta necessidade, a UNESCO (2023) em seu último relatório de monitoramento global da educação também afirma que a tecnologia, mais especificamente a produção de conteúdo digital, está

se desenvolvendo tão rápido que não há tempo de fazer avaliações para fundamentar decisões sobre legislação, políticas e regulamentação.

Sobre a questão das pesquisas, a UNESCO também afirma nesse relatório, que embora haja muita pesquisa em geral sobre tecnologia educacional, a quantidade de estudos feitos sobre aplicações e contextos específicos é insuficiente, o que torna difícil provar que uma tecnologia específica enriquece um tipo específico de aprendizagem.

Não há dúvida que a sociedade contemporânea está passando por uma profunda transformação impulsionada pelas TDICs, que afetam como vivemos, aprendemos e nos relacionamos. Nesse cenário, a EaD ganhou força evidenciando a importância das tecnologias digitais na educação. No entanto, o simples uso de tecnologias não garante a qualidade da EaD, sendo fundamental compreender os fundamentos epistemológicos que sustentam essa modalidade.

A epistemologia desempenha um papel crucial nesse contexto, estudando a natureza, extensão e justificação do conhecimento, sendo essencial para compreender os fundamentos epistemológicos na educação, influenciando teorias da aprendizagem e métodos de ensino. E na EaD não é diferente, a fundamentação teórica e epistemológica é essencial para garantir não apenas a evolução tecnológica, mas também a evolução pedagógica.

A EaD deve ser vista para além de uma modalidade de ensino; deve ser considerada como um processo interativo de educação que envolve pessoas em um contexto histórico e social. Dessa forma, a escolha de um referencial teórico adequado é crucial para a realização de pesquisas nessa área e para o desenvolvimento de práticas educacionais efetivas e significativas.

Frente a esta necessidade, o fortalecimento teórico, metodológico e aprofundamento epistemológico envolvendo a modalidade de ensino e aprendizagem da EaD é costumeiramente reforçado por instituições como a ABED, bem como por autores e pesquisadores que se dedicam ao estudo da modalidade.

O relatório mais recente da ABED (2024) sobre a aprendizagem a distância no Brasil, por exemplo, destaca que os dados do Censo EAD. BR 2022 demonstram que as gestões dos processos de EaD encontram-se em um cenário altamente profissionalizado, o que requer das Instituições de Ensino Superior uma atuação com visão sistêmica e de maior rapidez diante das constantes transformações do mercado, para inovação da gestão da operação e da aprendizagem, vitais para a sobrevivência e competitividade no setor.

Uma inferência, ainda mais importante, mencionada no relatório, que está em consonância com as preocupações levantadas neste artigo, é que, apesar da crescente valorização dos profissionais das equipes multidisciplinares — essenciais para a complexidade dos processos de EaD —, esses profissionais ainda permanecem afastados dos processos curriculares, da compreensão de sua relevância social e das oportunidades de pesquisa e inovação nos processos educacionais.

E ainda nesta vertente, enfatiza a preocupação com a integração eficaz entre teoria e prática, tendo como objetivo principal enriquecer a formação acadêmica por meio da valorização da responsabilidade social e da **promoção da inovação e da pesquisa aplicada à melhoria da qualidade do ensino** (ABED, 2024, grifo nosso).

CONCLUSÕES

A epistemologia nas pesquisas em EaD não apenas fornece uma base teórica sólida para a investigação dos processos de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais, mas também ajuda a formular perguntas de pesquisa fundamentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes. Além disso, orienta estudos rigorosos que examinam, por exemplo, a eficácia das metodologias educacionais, a interação aluno-professor e o impacto das tecnologias emergentes na aprendizagem.

Fica comprovada a sua importância, ou seja, a necessidade de uma teoria do conhecimento científico em um trabalho de pesquisa, seja qual for o objetivo. Sem teoria, a pesquisa perde forças em sua sustentação e ficará carente de fundamentos, ocasionando a perda de relevância no trabalho do pesquisador, já que as conclusões poderiam ser alcançadas sem a necessidade de investigação científica.

Na prática, não é suficiente entender as causas, o contexto ou as circunstâncias individuais ou coletivas. Deve-se ir além disso, concentrando-se em ações que possam ser implantadas para mudar, medir e melhorar o sucesso dos alunos em programas de EaD. E isso pode ser melhor alcançado por meio de pesquisa baseada em uma fundamentação teórica.

Somente através de uma gestão ágil, inovadora e integrada, que valorize a responsabilidade social e, principalmente, a pesquisa, as Instituições de Ensino poderão garantir a qualidade e a relevância da EaD no Brasil, atendendo às demandas do mercado e promovendo um ensino que transforma.

E por fim, ao considerar como o conhecimento é construído e validado, as pesquisas acadêmicas podem identificar melhores estratégias para engajar os alunos, melhorar os resultados educacionais e contribuir para o avanço teórico e prático da EaD, solidificando sua importância dentro do campo educacional e transformando o futuro da educação em um ambiente verdadeiramente inclusivo e inovador.

REFERÊNCIAS

ABED. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2022** = Censo ead.br : analytic report of distance learning in Brazil 2022 / [organização] ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância ; [tradução Camila Rosa]. -- Curitiba, PR : InterSaberes, 2024.

AMADO, J. **Ciências da Educação - Que Estatuto Epistemológico?** Revista Portuguesa de Pedagogia. Extra Série, p. 45-55, 2011. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/download/1647-8614_Extra-2011_4/752/3464. Acesso em: 13 abr. 24.

BATES, A. W. T. **Educar na Era Digital**: design, ensino e aprendizagem. São Paulo, SP: Artesanato Educacional, 2016.

BRASIL. Presidência. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm Acesso em: 9 mai. 24.

EVANS, T D.; HAUGHEY, M. Modelos para a Educação a Distância Online e Implicações para a Pesquisa. In: ZAWACKI-RICHTERS, O; ANDERSON, T. **Educação a distância online**: construindo uma agenda de pesquisa. São Paulo: Artesanato Educacional, 2015.

GAMBOA, S.S. **As condições da produção científica em educação**: do modelo de áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa. ETD-Educação Temática Digital, v. 4, n. 2, p. 78-93, 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/624>. Acesso em: 20 abr. 24.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó/SC: Argos, 2012.

GARCIA, P. T.; CHAGAS, D. C.; DE OLIVEIRA, A. E. F. (Orgs.). **Planejamento educacional na EaD autoinstrucional**: por que, para que e como fazer? São Luís, MA: EDUFMA, 2021. Disponível em: <https://www.unasus.ufma.br/images/Livro-Pra-Ead.pdf>. Acesso em: 11 jun. 24.

GOMÉZ, A. I. P. **Educação na Era digital**. Porto Alegre, RS: Penso, 2015

INEP. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-superior-2022> Acesso em: 27 jun. 2024.

KUNZ, S. A. S.; ARAÚJO, G. C.C.; CASTIONI, R. Epistemologia e a pesquisa em política educacional: vetores que orientam os pesquisadores do campo educacional. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 15, p. 17-47, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N15/Resumo-Art2-Revista-Ensino-Geografia-v8-n15-Kunz-Araujo-Castioni.php>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MATTAR, J; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. Almedina Brasil, 2021.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOSER, P. K.; MULDER, D. H.; TROUT, J. D. **A teoria do conhecimento**. Uma introdução temática. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2008.

OLIVEIRA, R. E.; ETCHEVERRY, K. M.; RODRIGUES, T. V.; SARTORI, C. A. (Orgs.). **Compêndio de Epistemologia**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

PETERS, O. Prefácio. In: ZAWACKI-RICHTERS, O; ANDERSON, T. **Educação a distância online**: construindo uma agenda de pesquisa. São Paulo: Artesanato Educacional, 2015.

PRETI, O. **Educação a distância**: fundamentos e políticas. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

ROSENBERG, A. **Introdução à filosofia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SEVERINO, A. J. **A pesquisa na pós-graduação em educação**. Revista Eletrônica de Educação, v. 1, n. 1, p. 31-49, 2007a. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4/4>. Acesso em: 4 mai. 24.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007b.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023**: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem? Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por Acesso em: 27 jun. 2024.

ZAGZEBSKI, L. O que é conhecimento. In: GRECO, J; SOSA, E (Org.) **Compêndio de epistemologia**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ZAWACKI-RICHTERS, O; ANDERSON, T. **Educação a distância online**: construindo uma agenda de pesquisa. São Paulo: Artesanato Educacional, 2015.

CONCEPÇÃO DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES E SEU REGULAMENTO DISCIPLINAR À LUZ DAS TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS E DAS CONTRIBUIÇÕES DE FOUCAULT

Alex Cruz Brasil¹⁷

INTRODUÇÃO

Este artigo consiste em analisar as escolas cívico-militares implementadas nas últimas décadas e os documentos norteadores desse modelo educacional. Tal modelo foi estabelecido como política pública federal durante o governo Bolsonaro (2019-2022), por meio do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Para essa análise, foram investigadas as ideias das teorias crítico-reprodutivistas e os conceitos de Michel Foucault relacionados à educação.

Para tanto, realiza-se a análise do Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 (Brasil, 2019), que instituiu o programa PECIM como política nacional de militarização de escolas públicas, das Diretrizes das Escolas Cívico-Militarizadas (Brasil, 2021), documento que estabelece as diretrizes pedagógicas desse programa, e das normas disciplinares do Regulamento Disciplinar dos Colégios Cívico-Militares do Distrito

17 Professor e Orientador Educacional da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Brasil (2024). Mestrando em Educação na Universidade Católica de Brasília (UCB), Especialista em Impactos da Violência na Escola pela Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz, Especialista em Educação Básica e Direitos Humanos na Perspectiva Internacional pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Administração da Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Gestão de Organizações sem fins lucrativos pela Universidade de Brasília (UnB), Especialização em Direito Penal e Criminologia pela Universidade Regional do Cariri – URCA, Graduado em Administração, Letras, Pedagogia, Comunicação Social e Direito. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3965913436318177>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6444-9708>. E-mail: alexcruzbrasil@gmail.com.

Federal (2019), utilizadas como modelo nas escolas militarizadas no Distrito Federal.

Assim, o artigo está dividido em dois tópicos principais: o primeiro aborda as teorias crítico-reprodutivistas dos autores Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Cristian Baudelot, Roger Establet; e as categorias de Michael Foucault relacionadas à educação. O segundo consiste na análise das escolas cívico-militares e dos documentos norteadores que exprimem a organização e o funcionamento dessas instituições militarizadas.

A metodologia adotada envolve a revisão bibliográfica de natureza teórica, reflexiva e analítica sobre as obras dos teóricos crítico-reprodutivistas e de Michael Foucault. Além disso, compreende a análise de legislações educacionais, a leitura de artigos científicos e a investigação em documentos oficiais relacionados à implementação do programa PECIM e aos regimentos das escolas cívico-militares.

Por fim, verifica-se que a educação pública, laica, democrática e de amplo acesso não se coaduna com o projeto de educação militar, o qual cerceia a liberdade e as subjetividades dos educandos, ao mesmo tempo que subverte a gestão democrática da instituição escolar em prol da hierarquia e da disciplina. As escolas militarizadas contrariam os princípios da educação pública, laica, plural, democrática e libertadora do pensamento. Elas representam uma disrupção na dialeticidade do aprendizado e interferem na autonomia docente, refletindo um retrocesso nas políticas educacionais e um viés ideológico conservador na sociedade.

AS RELAÇÕES DAS TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS E AS CONTRIBUIÇÕES DE FOUCAULT NA EDUCAÇÃO: A CONTEMPORANEIDADE DA REPRODUÇÃO ESCOLAR

As teorias crítico-reprodutivistas emergiram no pós-guerra, nos anos 1960 e 1970, principalmente na Europa, como uma crítica ao mo-

delo econômico e político dominante do capitalismo e do liberalismo, bem como às reconfigurações subsequentes da economia de mercado. Representou um movimento intelectual de tendência marxista e estruturalista, que trouxeram contribuições significativas para o entendimento da função da escola na sociedade capitalista liberal, revelando as realidades da escolarização da época.

Das teorias conhecidas como crítico-reprodutivistas, destacam-se seus precursores proeminentes: Louis Althusser, que discutiu a escola como um mecanismo de reprodução da sociedade através dos Aparelhos Ideológicos de Estado; Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, que abordaram a reprodução da escola e sua violência simbólica; e Cristian Baudelot e Roger Establet, que desenvolveram a teoria da escola dualista, uma destinada aos pobres e outra aos ricos.

Segundo Saviani (1989), o movimento que originou as teorias crítico-reprodutivistas analisou a educação em relação às suas funções na sociedade. Seus teóricos problematizaram a educação como legitimadora e reprodutora de uma estrutura social desigual, onde a instituição escolar é utilizada para perpetuar e manter uma lógica de dominação de uma classe social hegemônica sobre outra desfavorecida e precarizada por esse sistema.

Althusser (2008), baseado nas ideias de Marx (2007) e no materialismo dialético, apresenta os conceitos científicos dos elementos determinantes para a formação social da sociedade capitalista, que une a Superestrutura (Direito, Estado, Ideologias) à Infraestrutura (unidade das forças produtivas com as relações de produção).

Com base nas categorias de Superestrutura e Infraestrutura, formulou-se a teoria, conforme Althusser (2008), de que a formação social capitalista é dependente de um modo de produção dominante. Nessa relação simbiótica entre as formas de produção e as forças produtivas, ambas necessitam de estratégias para se reproduzirem como sistema.

Para tanto, explica Althusser (2008), a reprodução dos meios de produção inclui as matérias-primas, as instalações fixas (prédios) e os

instrumentos de produção (máquinas), fornecidos por outros capitalistas que colaboram na reprodução das condições de produção do sistema capitalista.

Entretanto, conforme Althusser (2008), a reprodução das forças produtivas ocorre por meio material do salário, que atua como o mínimo indispensável para a sua manutenção, representando apenas uma parte do valor da força de trabalho. Esse conceito já foi tratado por Marx como mais-valia, ou seja, o excedente da força de trabalho não remunerada. A reprodução das forças produtivas também requer uma mão de obra qualificada para realizar tarefas de maneira mais eficiente e eficaz, gerando mais lucro para o capitalista. A qualificação da força de trabalho tende a ocorrer cada vez mais fora da produção, sendo mediada pelo sistema escolar capitalista, que oferece diferentes níveis de conhecimento conforme as classes sociais: ler, escrever e contar para os operários, um nível mais avançado para os técnicos e uma aprendizagem científica para os engenheiros, por exemplo.

Dessa forma, a escola reproduz saberes essenciais. Para Althusser (2008), nela se estabelece uma reprodução do respeito a ordem estabelecida e a submissão dos operários à ideologia dominante e dos agentes de exploração uma reprodução para garantir pela palavra a dominação da classe dominante.

Desse modo, a escola é um Aparelho Ideológico de Estado (AIE), um sistema com organizações e práticas definidas em que se realiza toda a ideologia de Estado ou parte dela. Alicerçada em funções materiais próprias, a escola oferece suporte para a consolidação da ideologia estatal e atua por intermédio dessa ideologia. Para Althusser (2008), a escola distingue-se dos Aparelhos Repressores de Estado (ARE), compostos pela polícia, forças armadas, etc., que utilizam direta ou indiretamente a violência física.

Cambi (1999) descreve que, para Louis Althusser, em sua obra de 1970, a escola reproduz os sentidos da ideologia da classe social dominante. De acordo com Cambi (1999, p. 628): "a cultura escolar é sempre ideológica, como ideológica é a organização da vida escolar, com seus

horários, seus papéis, suas práticas disciplinares”.

Althusser (2008) concorda com Bourdieu (2014) ao explicar que os Aparelhos Ideológicos de Estado, como a escola, operam com um duplo funcionamento: predominantemente como poder de ideologização e, em menor escala, como repressor. Segundo Althusser (2008), esses aparelhos funcionam secundariamente por meio da repressão, ainda que de forma “muito atenuada e quase simbólica” (Althusser, 2008, p. 112). Já Bourdieu (2014, p. 26) trata do duplo arbitrário da ação pedagógica da escola: “toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”.

Bourdieu e Passeron (2014) em sua obra “A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino” (2014) destacam as ilusões perpetuadas pela escola ao reproduzir desigualdades por meio de métodos e conteúdos que tacitamente favorecem a cultura das classes dominantes e sua hegemonia no sistema de ensino.

Ao investigar o sistema de ensino francês, Bourdieu (2014) chegou a alguns conceitos importantes para o entendimento da educação. O conceito de *Habitus* emerge como um apanhado de práticas sociais e vivências passadas, moldado pela socialização em instâncias como família, igreja, escola, grupos de amigos, etc. Essas práticas são naturalizadas de acordo com a classe social de origem. A aquisição da cultura escolar torna-se um meio de condicionar os indivíduos a terem expectativas correspondentes às suas posições sociais.

Outro conceito importante desenvolvido por Bourdieu (2014) é o do “Capital Cultural” que representa um arcabouço de conhecimentos e saberes distribuídos de forma desigual na sociedade. Esses saberes se manifestam em diferentes níveis conforme a classe social, estabelecendo uma hierarquia que perpetua a desigualdade e classifica os membros da sociedade em estratos sociais. Elementos como linguagem, vestimenta e comportamento à mesa distinguem indivíduos com diferentes formas de Capital Cultural.

Segundo Bourdieu (2014), o arbitrário cultural dominante representa o único Capital Cultural legítimo e aceito. Nesse sentido, a escola desempenha o papel de legitimar esse Capital Cultural como prestigiado, contribuindo, assim, para a reprodução dos ideais da classe hegemônica.

A reprodução da cultura dominante burguesa ocorre por meio da ação pedagógica, conforme Bourdieu (2014, p. 27): “contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de forças, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima”.

Outra teoria epistemológica crítico-reprodutivista é a escola dualista de Cristian Baudelot e Roger Establet, que investigou as escolas francesas na década de 1970. Retomando o conceito de Althusser (2008) sobre a escola como Aparelho Ideológico de Estado, Cristian Baudelot e Roger Establet destacaram que a escola como aparelho ideológico desempenha duas funções principais: a formação da força de trabalho e a inculcação dessa força na ideologia burguesa. Segundo Saviani (2011, p. 37), “a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar o recalçamento, a sujeição e o alicerce da ideologia proletária.

Conforme Saviani (2011), os autores Cristian Baudelot e Roger Establet, em sua obra “A escola capitalista na França” de 1971, constatam que não pode haver uma única escola para todos na égide do sistema capitalista. Embora haja uma escolarização massiva, segundo os autores, sempre haverá uma correspondência com a divisão de classes na escola. Assim, existe uma rede denominada Secundária Superior (SS) para a burguesia e outra, a Primária Profissional (PP), para os proletários. A escola desempenha o papel de reproduzir desde o início da escolarização as divisões de classe já legitimadas na sociedade.

Contemporâneo dos autores críticos-reprodutivistas, Foucault (2002) em seu texto “Vigiar e Punir: o Nascimento da Prisão” de 1975

realiza um estudo científico e documentado da evolução histórica da legislação penal francesa e os métodos de punição utilizados pelo poder público. Posteriormente, Foucault (2015) em sua obra "A Sociedade Punitiva" disserta sobre o poder disciplinar e as tecnologias de docilização dos corpos. Ambas as pesquisas ajudam a compreender como ocorre o controle sobre esses corpos, a partir de métodos similares aos encontrados em organizações militares e nas escolas.

Assim, segundo Foucault (2015), vigiar e punir consolidam-se como relação de poder fundamentais para posicionar os indivíduos no aparato da produção, moldando as forças produtivas e caracterizando a sociedade disciplinar.

Entretanto, para estabelecer essa vigilância, punição e garantir sua eficácia aos indivíduos, diversas instituições pedagógicas foram mobilizadas, como creches, colégios, orfanatos, instituições corretivas, colônias agrícolas, prisões, instituições psiquiátricas, asilos, albergues, entre outras (Foucault, 2015).

As instituições expandiram suas funções para além de suas atribuições precípuas. Por exemplo, a escola não se restringe mais ao ensino básico de leitura, escrita e matemática. De acordo com Foucault (2015, p. 194), passaram a exercer a função de sequestração: "na verdade, essas instituições encarregavam-se da existência de alguns pontos que, em geral, eram o corpo, a sexualidade e as relações interindividuais".

Com as instituições no controle e domesticação dos corpos, o poder não precisa mais da violência para se manter. Ele se estabelece por meio da normatização, do hábito e da disciplina, bem como pelos discursos dos mestres, daqueles que vigiam, dita normas, julgam e decidem. Esse é o discurso do mestre-escola, normatizador, das ciências humanas (Foucault, 2015).

No final do século XVIII, multiplicaram-se regulamentos militares, escolares, hospitalares e de outras naturezas que passaram a normatizar o controle dos corpos por meio de processos empíricos, promovendo o adestramento e a docilidade desses corpos. Foucault (2002) relata

que os instrumentos da “correta disciplina” e do “bom adestramento” incluem a vigilância hierárquica, como uma:

[...] máquina pedagógica que Pâris-Duverney concebera na Escola militar e até nos mínimos detalhes que lhe impusera a Gabriel. Adestrar corpos vigorosos, imperativo de saúde; obter oficiais competentes imperativo de qualificação; formar militares obedientes, imperativo político (Foucault, 2002, p. 145).

Na obra “Microfísicas do Poder”, Foucault (2004) faz uma comparação entre o exército e a escola na transição para as novas técnicas de distribuição espacial dos indivíduos, que organizam o poder e classificam as pessoas. Antes, o exército era composto por um aglomerado de indivíduos, no qual os mais fortes ficavam na frente, nos lados e no meio, enquanto os medrosos e covardes se posicionavam mais atrás. Após o século XVIII, o soldado adestrado recebia seu fuzil e sabia onde se posicionar de forma organizada e tática com seu grupo, maximizando sua atuação na batalha. Nas escolas, ocorreu um movimento similar: anteriormente, os alunos estavam unidos e o professor falava com cada um individualmente. Posteriormente, houve a classificação e divisão por turmas e idades, e o professor passou a lecionar para um grupo coeso. Houve, assim, uma disciplina do espaço, uma classificação e controle.

Outra análise importante de Foucault (2002) é a do Panóptico de Bentham, uma figura arquitetural que permite um controle extremo da disciplina, no qual os vigiados sofrem um poder visível e inverificável. O Panóptico consiste em uma construção em forma de anel, com uma torre central semelhante a um farol marítimo, permitindo uma visão de 360 graus em relação ao anel. As celas estão dispostas na face interna do anel, visíveis para a torre central.

Esse sistema representa uma tecnologia política que intensifica qualquer aparelho de poder. Para Foucault (2022):

O panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a esses mecanismos de observação, ganha eficácia e em capacidade de penetração no comportamen-

to dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes de poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça (Foucault, 2002, p. 169).

Por último, um conceito importante de Foucault (2012) é o Biopoder, um paradigma de poder que define, ou não, um estado de vida de uma população específica para fomentar corpos economicamente rentáveis e politicamente dóceis. A disciplina e a biopolítica são balizas para manter a vida dos indivíduos sob controle.

AS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: UMA MARCHA SEM SENTIDO PARA A EDUCAÇÃO

Projetos educacionais que visam transformar equipamentos públicos de educação em escolas cívico-militares têm ganhado adesão e apoio por todo o país (Souza, 2020). Sob alegações de melhoria dos índices de ensino, da segurança escolar e do comportamento dos estudantes, projetos autoritários de educação são equacionados sem planejamento, debate ou participação ampla da sociedade.

O modelo de educação militarizada não é uma novidade, sendo utilizado para o treinamento e a formação das tropas militares por meio de instituições especializadas desde a época do Império. Além das unidades de treinamento militar, existem os colégios militares integrantes do Sistema dos Colégios Militares (SCMB), subsidiados financeiramente pelas Forças Armadas e mantidos por seu pessoal, com vagas reservadas aos filhos de militares e processos de seleção. Eles seguem normativas distintas das secretarias de ensino públicas.

Outras modalidades de escolas cívico-militares foram implementadas desde a década de 1980 em vários estados brasileiros, apresentando constituições e formatos variados. No entanto, essas escolas compartilham, essencialmente, uma mesma concepção pedagógica: educar por meio do estímulo ao cumprimento rigoroso das normas, com regras rígidas de hierarquia e disciplina.

O governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019–2022) estabeleceu nos primeiros dias de seu mandato a Subsecretaria das Escolas Cívico-militares (Secim), por meio do Decreto nº 9.665 de 2 de janeiro de 2019 (Brasil, 2019), sob o Ministério da Educação (MEC). Posteriormente, consolidou a política com o lançamento do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), no Decreto nº 10.004 de 6 de setembro de 2019 (Brasil, 2019b), transformando o programa em uma política nacional (Santos, 2021).

Cabe ressaltar que o programa foi extinto pelo Decreto nº 11.611/2023, de 21 de julho de 2023 (Brasil, 2023), pelo Ministério da Educação (MEC). Apesar do atual Governo Federal revogar o programa; no entanto, diversos governos estaduais mantiveram o programa, assumindo o financiamento do programa por meio das secretarias de educação estaduais e municipais.

Dessa forma, durante o período de funcionamento do PECIM, o Ministério da Educação transferiu recursos da educação para o pagamento dos militares envolvidos no programa, além de transferir responsabilidades de gestão escolar para membros militares designados pelo Ministério da Defesa (MD), sem concurso público, sem experiência na área educacional ou titulação específica.

Além disso, existem as escolas conhecidas como “gestão compartilhada”, nas quais policiais militares e bombeiros militares compartilham a administração escolar com profissionais civis de ensino, como é o caso do Distrito Federal. Os policiais militares são responsáveis pela parte disciplinar e organizacional, enquanto os profissionais de ensino cuidam da gestão pedagógica e das aulas (Mendonça, 2019).

As escolas que aderiram ao modelo militarizado passaram por mudanças drásticas em suas regras e sistema disciplinar, inspiradas nas escolas militares do Sistema dos Colégios Militares (SCMB), além dos regulamentos internos que governam os deveres e comportamentos das corporações militares e da Polícia Militar.

Além da alocação de recursos financeiros, a gestão escolar inclui atribuições aos militares. Essas responsabilidades englobam o controle disciplinar, a organização dos ambientes educacionais e a estruturação dos horários de aula conforme diretrizes denominadas “ordens do dia”. Essas diretrizes envolvem atividades como a formação dos alunos nos pátios para instruções ministradas por militares, cerimônias cívicas, hasteamento da bandeira nacional, execução de hinos, prática de marchas, além de gestos como “continência” e adoção de posições militares (como a posição de sentido e a posição de descansar).

Além disso, há a implementação do chamado “Projeto Valores”, desenvolvido pelos próprios militares conforme consta nas Diretrizes das Escolas Cívico-Militares: “Valores como civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito, são essenciais para que as Escolas cívico-Militares (Ecm) possam cumprir sua missão de prover uma educação básica de excelência” (Brasil, 2021, p. 72).

Os pressupostos pedagógicos das escolas cívico-militares são detalhados conforme o Decreto nº 10.004, de 6 de setembro de 2019, destacam-se como princípios do Pecim: “VII – a adoção de modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares” (Brasil, 2019). Desse modo, observa-se a introdução de rotinas hierárquicas de disciplina, punições e obediência, que são características estranhas ao ambiente escolar normal, assemelhando-se mais às práticas de um quartel aplicadas de maneira inadequada nas escolas.

As designações das pessoas, anteriormente individualizadas pelos nomes próprios, agora adotam termos como “Oficial de Gestão Escolar”, “Comandante Disciplinar” e “Subcomandante Disciplinar”, conforme estipulado nas Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (Brasil, 2021). Na Seção V, o artigo 31 prevê o hasteamento diário da bandeira nacional com a execução do hino, enquanto o artigo 33 descreve as “Formaturas”, que consistem na reunião dos alunos no pátio para as “ordens do dia”. Além disso, na Seção VII, o artigo 41 determina a realização de rondas pelos monitores para vigilância dos alunos no ambiente escolar.

As escolas militarizadas são caracterizadas por uma disciplina rigorosa, pelo uso de uniformes similares aos uniformes militares e pela obediência incondicional aos “oficiais de gestão escolar”, monitores ou policiais militares, como descrito por Mendonça (2019).

Além desse aspecto, o propósito subjacente à implementação de escolas cívico-militares como política educacional suscita questionamentos sobre o papel dos militares na educação e seu papel como educadores, considerando que sua função principal está definida na Constituição Federal de 1988, Capítulo II, artigo 142, como a defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem. (Brasil, 1988).

Além disso, a Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros Militar também estão definidos no mesmo ordenamento jurídico, conforme estabelecido no artigo 144, § 5º, que as polícias militares e corpos de bombeiros militares devem preservar a ordem pública, a incolumidade das pessoas e do patrimônio, e em especial, às polícias militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública (Brasil, 1988).

De acordo com Althusser (2008), as forças armadas e a polícia constituem um dos Aparelhos Repressivos de Estado (ARE), utilizando indireta ou diretamente a violência física. Além de sua função de “defesa nacional”, atuam como força repressora auxiliar contra aqueles identificados como inimigos internos que se opõem aos interesses da classe dominante.

Nesse contexto, a reflexão sobre os papéis sociais dos militares na sociedade, incluindo sua politização e ideologização com envolvimento direto na política e na educação pública, remete ao conceito de arbitrariedade cultural de Bourdieu (2014). Os militares, atuando como educadores, por meio de suas normas e da inculcação de disciplina, exercem uma força simbólica que constitui uma forma de violência simbólica. Essa dinâmica ocorre ao impor significados convencionados, por meio de processos de seleção e exclusão, os quais objetivamente definem a cultura do grupo e legitimam a cultura da classe dominante.

O Regulamento Disciplinar das Escolas Cívico-Militares do Distrito Federal (2019), fundamentado nas diretrizes das escolas cívico-militares nacionais, estabelece diversas punições aos estudantes, classificadas em faltas disciplinares de natureza leve, média e grave.

Entre as faltas de natureza leve, estão: ter barba, ou bigode por fazer; ter cabelo despenteado ou fora do padrão; comer alimentos, balas, doces líquidos ou mascar chicletes; conversar ou se mexer quando estiver em forma; deixar de bater continência ou cumprimentos de respeito regulamentares; esquecer material escolar, objetos ou peças de uniforme em locais inapropriados; ser displicente ou desatento nas “formaturas”; usar boné, brinco ou adereços; fazer barulho durante o horário de aula; perturbar o estudo do(s) colega(s) com brincadeiras; usar livro que não seja da atividade escolar; sentar no chão ou com a postura incorreta ou trazer, portar ou utilizar qualquer tipo de jogo, brinquedo, figurinhas, coleções no interior da unidade escolar, sem autorização (Distrito Federal, 2019).

Dessa forma, os comportamentos das crianças e adolescentes na escola militarizada são restringidos até nos gestos e atitudes mais simples e naturais da vida infantil e adolescente, próprios da fase de desenvolvimento humano. Exemplos incluem ter cabelo desalinhado, consumir doces, chicletes, sorrir, correr, brincar, movimentar-se, esquecer algo, portar brinquedos e sentar-se no chão são alguns comportamentos considerados desviantes.

A pesquisadora Santos (2014) afirma que Lev Semionovich Vygotsky mostrou que a prática da brincadeira é essencial para o desenvolvimento psíquico e motor da criança. Na concepção histórico-cultural, Lev Vygotsky concebe a *psique* humana como mediada pelo ambiente cultural em que a criança está imersa. A interação livre entre os estudantes, suas manifestações naturais de emoções e expressões de personalidade, sem a necessidade de “autorização”, são essenciais para a constituição de sujeitos autônomos e conscientes de seus direitos.

Foucault (2002), ao descrever o processo de adestramento que transforma camponeses em soldados por meio da “expulsão do camponês nos recrutas”, faz uma analogia com os estudantes atuais:

Manter a cabeça ereta e alta; a se manter direito sem curvar as costas, a fazer avançar o ventre, a salientar o peito, e encolher o dorso; e a fim de que se habituem, essa posição lhes será dada apoiando-os contra um muro, de maneira que os calcanhares, a batata da perna, os ombros e a cintura encostem nele, assim como as costas das mãos, virando os braços para fora, sem afastá-los do corpo [...] (Foucault, 2002, p. 117).

O Regulamento Disciplinar das Escolas Cívico-Militares do Distrito Federal (2019) ainda pune com faltas disciplinares de natureza média os comportamentos: esquecer de entregar livros da biblioteca; deixar de entregar ao pai ou responsável documento que lhe foi encaminhado pela escola; deixar de executar tarefas atribuídas; deixar de zelar por sua apresentação pessoal; dirigir memoriais ou petições a qualquer autoridade, sobre assuntos da alçada do Comandante Disciplinar; deixar de usar o uniforme; ler ou distribuir, dentro do CCMDf, publicações, estampas ou jornais que atentem contra a disciplina, a moral e a ordem pública; manter contato físico que denote envolvimento de cunho amoroso (namoro, beijos, etc.); negar-se a colaborar ou participar nos eventos, formaturas, solenidades, desfiles ou promoções oficiais do CCMDf; portar-se de forma inconveniente na escola ou em seu trajeto; portar-se de maneira desrespeitosa ou inconveniente nos eventos sociais ou esportivos; sair de forma sem autorização ou usar telefones celulares ou quaisquer aparelhos eletrônicos (Distrito Federal, 2019).

As faltas de natureza média representam ações imprecisas que dependem do julgamento de quem as aplica, uma vez que a instância que avalia a sanção é a mesma que a aplica. Dessa forma, o estudante fica à mercê da análise subjetiva do sancionador quanto à gravidade da falta. Nesse contexto, Goffman (2015), em sua obra “Manicômios, Prisões e Conventos”, ao pesquisar essas instituições, afirma que algu-

mas delas possuem um caráter de “fechamento” mais pronunciado do que outras, caracterizadas por barreiras físicas e proibições de comportamento. Esses locais são denominados “Instituições Totais”.

Nessas Instituições Totais, os indivíduos são abstraídos de suas individualidades e personalidades, percebendo a vida por meio das ordens e dinâmicas impostas pelo grupo controlador. Essas instituições são caracterizadas por uma vigilância extrema e pela imposição de normas e regras rígidas de convivência. Como explica Goffman (2015, p. 17): “que se se justificam apenas através de tais fundamentos instrumentais: quartéis, navios, escolas internas, campos de trabalho, colônia e grandes mansões”.

Dessa maneira, as escolas militarizadas e os quartéis assemelham-se às Instituições Totais ao promoverem de maneira intensiva o controle dos corpos, das atitudes e dos tempos, isolando os estudantes de uma realidade externa caracterizada pela liberdade e livre arbítrio. Para justificar uma suposta melhoria na produtividade escolar, a promoção de uma “cultura de paz” e a conformidade comportamental criam um ambiente constantemente tenso, punitivo e controlador, no qual qualquer falha ou distração pode resultar em uma falta disciplinar.

Como demonstrado por Althusser (2008) e Bourdieu (2014), a instituição escolar no modelo militarizado, caracterizada pela ausência de liberdade, opinião e subjetividades, configura-se como uma escola que reproduz as estruturas da classe dominante, servindo aos interesses de uma economia de mercado elitista e excludente.

Nas categorias de Althusser (2008), a escola militarizada é identificada como um Aparelho Ideológico de Estado (AIE), no qual agentes do Aparelho Repressivo de Estado (ARE), como militares e policiais, desempenham a reprodução em uma dupla função: ideológica e, se necessário, de violência física.

O conceito de “*Habitus*” de Pierre Bourdieu é aplicável de maneira adequada à escola cívico-militar, pois ele se refere ao princípio gerador de ações que representam o aluno ou uma classe dentro da instituição

escolar. Assim, o aluno passa grande parte de sua vida na escola, várias horas por dia e ao longo de anos, tornando esse ambiente determinante para sua vida cotidiana dentro de outras instituições como a família, igreja, entre outras.

Destacam-se as normas do regulamento disciplinar que reprimem os estudantes transgressores que ousam questionar ou discordar de qualquer comando dos oficiais militares. Além disso, há uma tentativa de controlar manifestações afetivas, como beijos, mãos dadas ou simples abraços. Trata-se de uma construção discursiva autoritária que visa regular os comportamentos, estabelecendo um padrão de conduta guiado pela subjetividade dos militares responsáveis por julgar as infrações e pelas delações feitas por outros estudantes.

O modelo de vigiar e punir é evidente na instituição, com o propósito de controlar os corpos para torná-los dóceis e produtivos, conforme Foucault (2002): “Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais.” (Foucault, 2002, p. 25-26).

Em relação à teoria da escola dualista, a instituição escolar militarizada também é conexa, pois seu modelo militarizado é direcionado às classes menos favorecidas. O próprio projeto de transformação define as escolas participantes como aquelas localizadas em áreas com vulnerabilidade social, baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), registros de violência e geralmente situadas nas periferias das grandes cidades. Dessa forma, as escolas militarizadas são destinadas aos alunos de baixa renda, enquanto as escolas que adotam pedagogias alternativas e não-diretivas são frequentadas pelos filhos das classes abastadas.

Em relação às faltas de natureza grave que podem resultar na chamada “Transferência Educativa”, excluindo a criança ou adolescente da instituição escolar, o Regulamento Disciplinar apresenta:

- 69. Desrespeitar, desobedecer ou desafiar militares, professores ou funcionários da unidade escolar;
- 71. Entrar na unidade escolar, ou dele se ausentar, sem autorização;
- 72. Extraviar documentos que estejam sob sua responsabilidade;
- 73. Faltar com a verdade e/ou utilizar-se do anonimato para a prática de qualquer falta disciplinar;
- 75. Hastear ou arriar bandeiras e estandartes, sem autorização;
- 77. Manter contato físico com denotação libidinosa no ambiente do CCMDF ou fora dela;
- 82. Praticar atos contrários ao culto e ao respeito aos símbolos nacionais;
- 83. Promover ou tomar parte de qualquer manifestação coletiva que venha a macular o nome da CCMDF ou que prejudique o bom andamento das aulas e/ou avaliações;
- 84. Promover trote de qualquer natureza;
- 86. Provocar ou tomar parte, uniformizado ou estando na unidade escolar, em manifestações de natureza política;
- 89. Ter em seu poder, introduzir, ler ou distribuir, dentro da unidade escolar, cartazes, jornais ou publicações que atentem contra a disciplina e/ou o moral ou de cunho político-partidário (Distrito Federal, 2019, p. 23-24).

Assim, as faltas de natureza grave são caracterizadas por comportamentos que contradizem a constituição da hierarquia, disciplina e honra, marcados pela obediência rigorosa às normas estabelecidas. A insubordinação e manifestações políticas são consideradas infrações graves, passíveis de resultar na “Transferência Educativa” do estudante, conforme previsto no artigo 30 do regulamento disciplinar.

A finalidade da punição, segundo o texto do Regulamento Disciplinar, é a preservação da disciplina, visando também o benefício educativo ao punido e à coletividade, conforme descrito: “artigo 4º. O Regulamento Disciplinar visa à formação integral do aluno, com foco no caráter educacional, nos valores éticos e morais no fomento ao patriotismo e ao civismo.” (Distrito Federal, 2019, p. 3).

Punir é orquestrar e legitimar a normalidade, conforme Foucault (2002), o conjunto de preceitos que integram a normalidade são demonstrações de perfilamento a um corpo social homogêneo, mas possuem em si mesmos uma função de classificação, hierarquização e distribuição.

Nas unidades de ensino que possuem câmeras, portas das salas de aula com janela e/ou uma arquitetura de pátio central com salas ao redor, há uma rigidez nas normas, inspeção e vigilância que se assemelham ao ambiente de um quartel militar. Essas instituições acabam adotando características panópticas, conforme descrito por Bentham, onde monitores militares controlam a disciplina por meio de câmeras nos pátios, perfilando os alunos na “ordem do dia”, como analisado por Foucault (2002).

RESULTADOS E/OU DISCUSSÃO

Apesar de não apresentarem propostas e/ou soluções para a educação, as teorias críticos-reprodutivistas são fundamentais para compreender as dinâmicas que envolvem o funcionamento dos sistemas de ensino nos regimes capitalistas e, atualmente, no contexto do neoliberalismo.

Assim, escolas sob o controle de militares das Forças Armadas ou da polícia militar geram efeitos de anular as subjetividades dos alunos. Segundo Foucault (2002), a punição de comportamentos irregulares ou transgressores faz parte do processo de construção do poder disciplinar. A ação pedagógica que resulta em uma arbitrariedade cultural e uma subsequente violência simbólica possui uma dimensão e força significativas quando exercida por policiais militares ou militares.

As cerimônias, ritos, elogios, deméritos, faltas disciplinares e hinos objetivam inscrever nas práticas corporais a norma e a ordem estabelecida. Conforme Foucault (2002), em seu estudo sobre as transformações dos processos de punição, a pena visa “procurar corrigir, reeducar e curar”.

As escolas cívico-militares têm se empenhado em treinar alunos disciplinados, submetidos a regras burocráticas e a um regime autoritário, reproduzindo conteúdos burocráticos sem sentido real e impedindo a manifestação das singularidades individuais.

A escola pública, concebida como geradora de cidadãos e uma “máquina de fazer democracia”, conforme afirmava o educador Anísio Teixeira, deve ter como fundamento uma educação voltada para a cidadania. Não se trata de uma cidadania vazia de significado, com valores autoritários e elitistas, mas sim, segundo Gadotti (2002), uma cidadania fundamentada na consciência de direitos e deveres, ancorada no exercício pleno da democracia participativa e pautada em direitos civis, direitos sociais e direitos políticos.

Dessa maneira, a instituição escolar militarizada representa um dos aparelhos coercitivos mais significativos no processo de reprodução social como Aparelhos Ideológicos de Estado, conforme Althusser (2008). Devido ao seu longo tempo de influência na vida dos jovens, desempenha o papel fundamental de moldar as futuras gerações dentro do sistema.

CONCLUSÃO

A função social da educação, com seus propósitos de promover a cidadania delineada pela democracia, igualdade, justiça, equidade e participação ativa de todos os segmentos da sociedade nas decisões políticas do país, deve prevalecer. Em contrapartida, deve-se evitar o uso da educação para reproduzir uma sociedade autocrática, que limita direitos e oportunidades.

Assim, a escola deveria promover princípios como respeito mútuo, justiça social, solidariedade e dialogicidade, com os estudantes atuando como protagonistas em ações educativas participativas, incluindo discussões, debates e resolução de conflitos. Dessa forma, contribuiria para um ambiente escolar democrático e ativo nas relações de convivência escolar.

Sob as regras e normas rígidas da escola militarizada, os estudantes têm suas subjetividades retiradas, perdendo o status de sujeitos de direitos, de terem voz e de ocuparem um lugar de fala protagonista. Como discutido por Carbonari (2007) na educação em direitos humanos, é crucial superar uma visão determinista da educação, promovendo processos educativos que: “estão inseridos no amplo espectro da interação humana e se deslocam em aprendizagens e vivências diversas” e “promove os espaços de aprendizagem como exercício de reflexão e ação críticas” (Carbonari, 2007, p. 182-183).

A escolha do projeto político-pedagógico das escolas deve ser balizada pela diversidade, pluralidade e autonomia, sendo conduzida por meio de uma gestão democrática. Esse processo é fundamental para o projeto político-pedagógico ser uma conquista da comunidade, que assume sua responsabilidade pelo desenvolvimento educacional da escola (Gadotti, 2006).

No processo de aprendizagem, o aluno verdadeiramente aprende quando se torna sujeito ativo do próprio aprendizado. A participação do aluno é essencial à natureza do ato pedagógico. A autonomia e a participação devem ser incorporadas no cotidiano escolar e não apenas descritas em documentos arquivados; elas precisam estar presentes nas decisões educativas, na organização do espaço escolar e nas atividades educativas e culturais. Conforme Gadotti (2006, p. 18) destaca, “a democracia também é aprendido”.

Além das estruturas rígidas como as “ordens do dia”, as posições de “sentido”, as “continências”, a vigilância dos corpos, os uniformes, as salas, as câmeras e os manuais disciplinares, os espaços educacionais públicos deveriam ter um propósito maior. Deveriam ser canais dialógicos onde os membros da comunidade escolar pudessem ter voz, acolhendo os conflitos, organizando saberes e desafiando preconceitos. Deveriam ser lugares flexíveis, acolhedores da diversidade e da pluralidade. Um espaço de vida, alegria e criatividade, que permitisse diferentes formas de pensar, perceber o mundo, existir, criticar, aceitar, tolerar e perdoar.

Um lugar de liberdade, brincadeiras, aprendizado e ensino. Um ambiente onde risos, brincadeiras infantis, fantasias, reflexões filosóficas e amor fossem valorizados.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 10, p. 5-15, dez. 1989. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246981989000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 jun. 2024.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 6 set. 2019. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019-789086-publicacaooriginal-159009-pe.html>. Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 1, 31 dez. de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.195-de-30-de-dezembro-de-2019-236099560>. Acesso em 25 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 40, de 22 de janeiro de 2021. Altera a Portaria MEC nº 1.071, de 24 de dezembro de 2020, que regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim, em 2021, para implementação das Escolas Cívico-Militares - Ecim nos Estados, nos Municípios e no Distrito Federal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 99, 25 jan. 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-40-de-22-de-janeiro-de-2021-300440721>. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim)**. Brasília, MEC, 27 ago. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/programas-eacoes/programa-nacional-das-escolas-civico-militares-pecim>. Acesso em: 17 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Políticas Públicas para Escolas Cívico-Militares. **Diretrizes das Escolas Cívico-Militares**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf. Acesso em: 19 jun. 2024.

CARBONARI, P. C. Direitos humanos no Brasil: uma leitura da situação em perspectiva. In: RECH, D. **Direitos humanos no Brasil 2: diagnóstico e perspectivas**. Rio de Janeiro: Coletânea CERIS, 2007. Cap. 1, p. 19-66.

CARBONARI, P. C. Sujeito de direitos humanos: questões abertas em construção. In: SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A.; FERREIRA, L. F. G.; FEITOSA, M. L. P. A.; ZENAIDE, M. N. T. (org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CONTRA INFORME da sociedade civil brasileira sobre o cumprimento do pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais pelo Estado brasileiro. Projeto coordenado pela Articulação dos Parceiros de Misereor no Brasil, Movimento Nacional de Direitos Humanos, Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais, Processo de Articulação e Diálogo entre Agências Ecumênicas Europeias e suas Contrapartes Brasileiras. Brasília: MISEREOR: MNDH: DhESC Brasil: PAD: IFIBE, 2007. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/r_dhescas_br/contra_informe_pidesc_2007.pdf. Acesso em: 19 jun. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Segurança Pública. Secretaria de Estado de Educação. Colégio Cívico-Militar do Distrito Federal. **Regulamento disciplinar**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/10/Regulamento_Disciplinar_CCMDF.pdf. Acesso em: 19 jun. 2024.

FOUCAULT, M. **A sociedade punitiva**: curso no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 20. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GADOTTI. **O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. 2002. Disponível em: https://edisiplinas.usp.br/pluginfile.php/4672890/mod_resource/content/1/PPP%20GADOTTI.pdf. Acesso em 10 jun. 2020.

GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico da escola cidadã. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro**: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico. Brasília: FUNDESCOLA: MEC, 2006.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, D. A. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a compreensão do adoecimento e sofrimento psíquico de professores**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Disponível em: <https://ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2014/diego>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES À LUZ DA TEORIA DA COMPLEXIDADE

Elissélia Keila Ramos Leão Paes¹⁸

Geraldo Caliman¹⁹

INTRODUÇÃO

Com base na Teoria da Complexidade de Edgar Morin, é possível ter um embasamento epistemológico para a educação que considera a multidimensionalidade e a complexidade dos fenômenos sociais e históricos. Isso implica em uma abordagem transdisciplinar e integradora, que considere as múltiplas dimensões envolvidas contra prevenção da violência sexual de crianças e adolescentes.

Abordar um assunto tão intrincado como a prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes e integrá-lo às diversas práticas socioeducacionais voltadas para a transformação social representa um desafio de grande magnitude. Especialmente quando se trata de capacitar os docentes para conduzir o processo de ensino dos alunos, essa missão assume uma relevância crucial.

Esse processo envolve a responsabilidade de oferecer uma nova visão sobre os métodos utilizados na prática docente (Souza, 2015), baseando-se na teoria da complexidade para compreender os contextos sociais dos sujeitos que enfrentam a violência sexual, considerando as múltiplas variáveis envolvidas.

18 Universidade Católica de Brasília (UCB). Brasília. Brasil. Doutoranda em Educação. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4130941846397528>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1333-9508>. E-mail: elisselia.paes@ifb.edu.br.

19 Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade (Universidade Católica de Brasília – UCB). Brasília. Brasil. Pós Doutorado em Educação. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0986657832961163>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2051-9646>. E-mail: caliman@p.ucb.br.

Em relação especificamente à educação, Morin (2007) propõe um repensar do currículo escolar, que leve em conta as implicações sociais e culturais do conhecimento, as conexões entre as diferentes disciplinas e a importância da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e o seu impacto social.

A conquista da ensinagem, advogada desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, reforça que todos têm direito ao conhecimento, independentemente de raça, sexo, nacionalidade ou qualquer outra condição (Ribeiro, 2019, p. 145). Portanto, cabe às Instituições de Ensino, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular, fornecer formação adequada aos docentes para abordar questões complexas como a violência.

Conforme observado por Almeida (2013), a educação desempenha um papel fundamental na aquisição e transmissão de conhecimento, tanto durante o processo de aprendizagem quanto de ensino. Embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação garantam o direito à educação para todos, esta pesquisa identificou uma lacuna na formação dos docentes em relação ao ensino sobre a prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes.

A violência sexual é um fenômeno complexo que permeia todas as classes sociais, como enfatizado por Faleiros (2000) e Landini (2005). O abuso sexual transcende os limites da violência intrafamiliar e está enraizado em um contexto social amplo e complexo, no qual pessoas de classes sociais mais baixas têm maior probabilidade de serem expostas a esse tipo de violência.

Diante desse cenário, a pesquisa busca compreender esse tipo de violência e considerar maneiras de viabilizar o processo de formação continuada nas Instituições de Ensino. Nosso foco de pesquisa está na compreensão dos docentes do Instituto Federal de Brasília em relação a temas ligados às práticas de ensinagem socioeducacionais e à prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes.

O Instituto Federal de Brasília, uma instituição pública que oferece Educação Profissional gratuita, é o alvo da pesquisa, que visa investigar os docentes atuantes nos 19 Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio distribuídos nos 10 campus, representando uma amostra significativa para examinar o processo de ensino-aprendizagem dessa temática.

A pesquisa concentrar-se-á na construção do processo de ensino dos temas relacionados à prevenção da violência sexual, utilizando como fonte de pesquisa as metodologias ativas empregadas no Projeto de Pesquisa e Extensão “Multiplicadores do Bem na Prevenção à violência sexual de crianças e adolescentes”, coordenado pela pesquisadora desde 2019.

O projeto conduz oficinas e palestras tanto presencialmente quanto virtualmente, utilizando uma linguagem clara e por vezes envolvente, através de recursos como poesias, músicas, e narração de histórias, combinando diferentes abordagens didáticas respaldadas pelas metodologias ativas.

Este projeto está integrado ao Instituto Federal de Brasília e tem como foco os docentes que lecionam nos cursos do Ensino Médio. Investigaremos o conhecimento prévio, o interesse e a disposição dos docentes em aprender sobre as práticas de ensino socioeducacionais no enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes.

Neste ponto, buscamos examinar como as metodologias ativas, conforme destacado por Camargo (2018), oferecem oportunidades para o desenvolvimento eficaz de habilidades tanto profissionais quanto pessoais, uma visão interdisciplinar do conhecimento, o fomento do protagonismo do aluno, uma nova postura do professor como facilitador e mediador, a promoção da geração de ideias e reflexão em vez de memorização e reprodução de conteúdos.

Bacich (2018), Camargo (2018) e Moran (2018) destacam as metodologias ativas como meio de ampliar as condições de aprendizagem em ambientes diversos, integrando tecnologias digitais de informação e

comunicação (TDIC), promovendo a convivência com a diversidade, participação ativa em redes e autonomia na resolução de problemas complexos, alinhando-se com as ideias de Freire (1996) e seu pensamento da Escola Nova, conforme observado por Moran (2018, p.10), que traz a educação dialógica, participativa e conscientizadora da realidade.

A partir dessas reflexões, formulamos as seguintes hipóteses: Ao empregar estratégias metodológicas à luz da teoria da complexidade, os docentes do IFB podem ser apoiados na elaboração de materiais didáticos e estratégias pedagógicas que permitam uma abordagem mais eficaz das diversas formas de violência sexual contra crianças e adolescentes, levando em consideração a interação de múltiplas variáveis.

Por meio dessa abordagem socioeducacional, espera-se prevenir a violência sexual, capacitar os jovens para lidar com situações de vulnerabilidade e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento social.

Diante desse contexto, surge a questão problematizadora: Como as metodologias ativas podem ser empregadas para auxiliar os docentes do Instituto Federal de Brasília na integração de temas relacionados à prevenção de diversas formas de violência sexual contra crianças e adolescentes em seus materiais didáticos e pedagógicos, considerando a complexidade do tema e as variáveis envolvidas, conforme delineado pela teoria da complexidade?

A partir das questões levantadas, os objetivos específicos da pesquisa incluem investigar a dinâmica de formação e compreensão dos docentes do IFB na elaboração de métodos pedagógicos que considerem a complexidade do tema, avaliar os impactos do uso de metodologias ativas de ensino na integração de temas relacionados à prevenção da violência sexual na aprendizagem dos alunos e compreender as estratégias e práticas socioeducativas utilizadas pelos docentes do IFB no ensino da prevenção à violência sexual, sempre à luz da teoria da complexidade.

VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A presente pesquisa limitar-se-á a abordar um tipo específico de violência, que é a exploração sexual contra crianças e adolescentes. Esta constitui uma das expressões da violência, associada ao que a nossa cultura condena, mas ainda pratica, ou seja, aquilo que reprovamos socialmente. Nesse sentido, a violência é um ato de transgressão de uma norma social, que coloca o sujeito em uma posição ambígua, pois quem a pratica tem consciência de que seu ato é proibido, mas algo o impele a realizá-lo.

Para refletir sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes, é necessário um exame prévio do conceito de violência de maneira geral, para, posteriormente, conceituar as violências específicas contra crianças e adolescentes, desde a doméstica até o abuso e a exploração sexual. Essas definições e as diferentes formas de compreensão desse fenômeno variam conforme as diversas áreas do conhecimento.

A palavra violência é de origem latina, "*violentia*", e significa:

[...] violência, caráter violento ou cruel, força. O verbo violar significa tratar com violência, profanar, transgredir. Esses termos devem ser relacionados a **vis**... Mais profundamente, a palavra **vis** significa a força em ação, o recurso de um corpo para exercer sua força, e, portanto a potência, o valor, a força vital (Minayo, 1986, p. 25).

Para Minayo (2002), a violência é um fenômeno sócio-histórico, com múltiplos sentidos, formado por uma realidade plural, a qual deve ser pensada em rede, considerando os aspectos particulares e singulares de cada contexto, e a multidisciplinaridade.

Segundo Gomes (1994), a violência é concebida como algo que faz parte das relações institucionais e interpessoais, sendo classificada a partir dos seguintes níveis: Violência estrutural – referente às desigualdades sociais, engendradas pelo sistema social, incluindo as discrimi-

nações de classe, gênero, raça, sexo e idade; Violência revolucionária ou de resistência – relacionada ao pretexto de forma organizada, daqueles que são discriminados; Violência da delinquência – caracterizada pelas transgressões sociais.

Cromberg (2004) conceitua a violência sexual como circunscrita a uma relação a dois, consistindo na violação do corpo e do espaço corporal, sendo esse o cerne dessa questão. Pressupõe, ainda, que não há um consentimento consciente, para que tal fato ocorra, caracterizando-o em um quadro de vitimização, com um agressor e uma vítima definidos. Assim, ressalta que um evento de violência sexual, geralmente, possibilita o estabelecimento de uma situação traumática, provocando sofrimento psíquico e a produção de fantasias sexuais inconscientes.

Portanto, a violência não deve ser vista como uma característica natural ou inata do ser humano, mas sim como algo que se manifesta nas relações intersubjetivas. No entanto, a relação violenta entre agressor e agredido deve ser entendida dentro de um contexto de múltiplas variáveis.

Desvelar a violência sexual implica não apenas contabilizar o número de vítimas e encaminhá-las, numa circulação “pingue-pongue” de um local para outro, de um profissional para outro, mas também promover uma mudança de paradigma na construção da integração estratégica de atores mobilizados para agir na implementação da garantia da cidadania.

EDGAR MORIN E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PREVENÇÃO

Em relação especificamente à educação, Morin (2007) propõe um repensar do currículo escolar, que leve em conta as implicações sociais e culturais do conhecimento, as conexões entre as diferentes disciplinas e a importância da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e o seu impacto social.

A partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin, é viável estabelecer um suporte epistemológico para a educação que leve em conta a multidimensionalidade e a complexidade dos fenômenos sociais e históricos. Isso resulta em uma abordagem transdisciplinar e integradora, que leve em consideração as diversas facetas envolvidas na prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes.

Morin (2005) não pretende triunfar na missão impossível. Mas, busca um percurso onde seria possível uma reorganização e um desenvolvimento do conhecimento. Para o autor:

A ciência se baseia ao mesmo tempo no consenso e no conflito. Ainda ao mesmo tempo sobre quatro patas independentes e interdependentes: A racionalidade, o empirismo, a imaginação, a verificação. Há conflito permanente entre racionalismo e empirismo, o empírico destrói as construções racionais que se reconstituem a a partir das novas descobertas empíricas. Há uma complementariedade conflitual entre verificação e a imaginação. Enfim, a complexidade científica é a presença do não-científico no científico, o que não anula o científico, ao contrário, lhe permite exprimir-se. (Morin, 2005, p.106).

A teoria da complexidade de Edgar Morin aborda melhor a formação de professores no tema da violência sexual de adolescentes do que a teoria do positivismo por considerar a multidimensionalidade e complexidade da questão, bem como o seu contexto social e cultural.

Enquanto o positivismo tenderia a reduzir a violência sexual a aspectos individuais e psicológicos, tratando como um problema patológico que deveria ser tratado com intervenções especializadas, a teoria da complexidade de Morin destaca a importância da abordagem transdisciplinar e integradora, que considere as múltiplas dimensões envolvidas na problemática. Morin:

Antes de mais nada deve dizer que a complexidade, é o desafio, não a resposta. Estou em busca de uma possibilidade de pensar através da complicação (ou seja, as infinitas inter-relações), através das incertezas e através das contradições. (Morin, 2005, p.102).

Morin (2005) argumenta ainda que só existe ciência no oculto, ora, ao se procurar o invisível, encontra-se, as aparências e fenômenos. Sabemos, que a violência sexual de crianças e adolescentes é um fenômeno complexo e multifacetado, que envolve questões estruturais e sociais, e deve ser abordado de forma integrada e crítica pelos educadores.

Nessa perspectiva, a formação de professores não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos e teóricos, mas deve incluir uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a sua relação com os fenômenos sociais mais amplos.

Desse modo, o embasamento epistemológico a luz do pensamento complexo de Morin para a educação pode auxiliar na construção de uma abordagem educativa mais crítica, integrada e reflexiva, que leve em conta os contextos sociais e históricos mais amplos, pois a ciência nasce das incertezas. Segundo Japiassu:

Dizer que a ciência é objetiva significa dizer que ela produz verdades independentes da história e daqueles que a fazem. E dizer que os cientistas são objetivos, significa dizer que eles se limitam a descobrir essas verdades, fazendo abstração de sua subjetividade, dos valores e das ideologias. (Japiassu, 1994, p.83).

Especificamente na prevenção à violência sexual contra crianças e adolescentes, essa abordagem objetiva não favorece a construção de estratégias socioeducativas mais efetivas, pois é na subjetividade com o amparo da objetividade que se alcança a multidimensionalidade do fenômeno, bem como os seus contextos sociais e culturais.

Ao discutir a temática da violência sexual de adolescentes na formação de educadores, é fundamental abordar a questão dos paradigmas e a perspectiva da complexidade proposta por Edgar Morin em sua obra "A Era Planetária".

Morin (2003) argumenta que a compreensão dos problemas sociais requer uma abordagem transdisciplinar e integrada, que considere

as múltiplas dimensões envolvidas e promova uma mudança cultural e institucional. Para o autor:

O pensamento complexo sabe que existem dois tipos de ignorância: a daquele que não sabe e quer aprender e a ignorância (mais perigosa) daquele que acredita que o conhecimento é um processo linear, cumulativo, que avança trazendo a luz ali onde antes havia escuridão, ignorando que toda luz também produz sombras como efeito. Por isso, é preciso partir da extinção das falsas clarezas. (Morin, 2003, p.55)

Nessa perspectiva, os educadores devem ser formados para romper com os paradigmas simplificados e linearistas que tendem a reduzir a violência sexual a aspectos individuais e patológicos, e considerá-la como um fenômeno complexo, multifacetado e que envolve questões sociais, culturais e institucionais. Sobre o pensamento complexo, Morin:

Não rejeita o pensamento simplificador, mas reconfigura suas conseqüências através de uma crítica a uma modalidade de pensar que mutila, reduz, unidimensionaliza a realidade. Corrige e ressalta a cegueira de um pensamento simplificador que pretende tornar transparente o vínculo entre pensamento, linguagem e realidade; que postula a ilusão de uma absoluta normalização de uma realidade de infinitas proporções, silenciosa e abismante. (Morin, 2003, p.58).

Morin (2003) também propõe uma visão holística na abordagem da complexidade, que promove a integração entre as diferentes disciplinas e perspectivas, que possam contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária e justa.

Além disso, a formação deve ser pautada em uma abordagem crítica e reflexiva, que estimule a discussão sobre as relações de poder e as influências socioculturais que perpetuam a violência sexual.

ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS PARA A PREVENÇÃO.

Dessa forma, a formação de educadores na temática da violência sexual de adolescentes deve buscar promover uma abordagem in-

tegrada que considere as múltiplas dimensões envolvidas e contribua para o enfrentamento das causas estruturais e sociais do fenômeno, bem como uma mudança cultural e institucional mais ampla. Pois, para Morin:

A complexidade reaparece como necessidade de captar a multidimensionalidade, as interações, as solidariedades entre os inumeráveis processos. Daí decorre que o pensamento complexo respeita o concreto, não na antiteoria, mas na complexidade teórica. (Morin, 2003, p.57).

Na obra “Introdução ao Pensamento Complexo”, Morin pode ajudar a compreender as estratégias e práticas socioeducativas no ensino da prevenção à violência sexual contra crianças e adolescentes, uma vez que propõe uma abordagem transdisciplinar e integradora, que considera a complexidade e a interconexão dos fenômenos sociais.

Morin (2005) defende que a educação deve ir além da transmissão de informações e conhecimentos técnicos, e deve incluir uma abordagem reflexiva sobre as práticas pedagógicas, que considere as implicações sociais e culturais envolvidas nos fenômenos.

Na temática da violência sexual contra crianças e adolescentes, isso implica em uma análise mais ampla das relações de poder e das dinâmicas socioculturais que perpetuam e reproduzem a violência.

A partir dessa perspectiva, a obra de Morin pode auxiliar na construção de práticas pedagógicas mais conscientes e responsáveis, que promovam o diálogo interdisciplinar e a análise crítica das questões envolvidas.

Dessa forma, é possível desenvolver estratégias socioeducativas mais efetivas na prevenção e enfrentamento da violência sexual utilizando metodologias ativas à luz da teoria da complexidade.

Orientar os docentes na compreensão dos conceitos ligados a aprendizagem de temas relacionados a violência sexual, como algo que faz parte das relações institucionais e interpessoais como um fenômeno complexo, de âmbito mundial, presente em todas as classes sociais fa-

cilita os saberes e a transdisciplinaridade. Para os autores Gomes (1993), Leal (2002), Landini (2005) e Faleiros (2006) é essencial para promover debates enquanto e durante o processo de formação docente.

“Quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo reconhecendo que esse conhecimento seja fundamental.” (Gariglio, Burnier, 2014, p.6), afinal, os espaços pedagógicos são temporais, permeados por pluralidade e heterogeneidade, haja vista serem compostos por seres humanos em constante transformação, onde o ensino ativo, busca envolver os estudantes no processo de aprender mais diretamente do que em outros métodos. (DEMO, 2018).

Vários estudos demonstram que a utilização das metodologias ativas motiva e envolve os docentes e estudantes no processo de formação (Bacich; Moram, 2018; Bacich; Neto; Trevisani, 2015), especialmente por proporcionar uma aprendizagem significativa.

Porém, ainda é incipiente a inserção dessas metodologias nos cursos de formação docente, restando a alguns professores que buscam quebrar o paradigma da aula tradicional, fazer por conta própria uma aula diferenciada, correndo o risco de serem repudiados pela gestão da própria instituição de ensino.

Isso fica claro quando percebemos as diversas iniciativas em formar professores para uso das metodologias ativas em sala de aula (Bacich; Moram, 2018; Bacich; Neto; Trevisani, 2015).

Dentre as dezenas de metodologias inovadoras, algumas são bastante comuns (Leal; Miranda; Casa Nova, 2018; Nascimento et al., 2016), tais como: Aprendizagem baseada por problemas, por equipes, por projetos; Sala de aula invertida; *Role-play*; Simulação; Gamificação; Dramatização. Na figura 01, apresentamos estratégias didáticas de metodologias ativas:

Figura 1- Tipos mais frequentes de estratégias e metodologias ativas



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Todas essas técnicas, de certo modo, buscam engajar ou melhorar o nível de engajamento do professor e aluno, fato observado no projeto de pesquisa e extensão Multiplicadores do Bem, norteador da pesquisa, que oferta oficinas presenciais no tema de prevenção à violência sexual.

O projeto Multiplicadores do Bem retoma o papel da literatura e das artes, por meio de poesias, histórias contadas, e músicas; por meio das oficinas, enfatiza situações colaborativas orientadas por interesses em comum; prover ambientes afetivos e estabelece similiaridade de propósitos comuns entre docentes e alunos. Conta atualmente com mais de 1000 voluntários entre professores, alunos e comunidade externa, todos envolvidos com a temática. (IFB, 2023).

Acredita-se, então, que quando o professor está comprometido e faz uso do ensino das metodologias inovadoras e dos processos socioeducacionais de ensinagem, consegue envolver o estudante, de

forma eficiente e eficaz, em sua própria trajetória de aprendizagem. Ou seja, os processos socioeducacionais são capazes de engajar o estudante, desde que o docente também esteja engajado em abandonar o ensino tradicional.

Ademais, pesquisadores afirmam que as metodologias inovadoras de ensinagem potencializam o engajamento no processo de ensino e aprendizagem (Bacich; Moram, 2018; Bacich; Neto; Trevisani, 2015; Leal; Miranda; Casa Nova, 2018; Moram, 2000), aumentando sua motivação para estudar e superar dificuldades no seu processo de aprendizagem, reduzindo as possibilidades de desmotivação pela busca dos saberes, inclusive, de temas complexos como os conteúdos sobre violência sexual de crianças e adolescentes.

Buscar transformação amparada na teoria da complexidade de forma transdisciplinar como propõe Morin (2007), é aprender a comunicar-se, a cuidar de si, a cuidar do outro, entendendo que inovação nas práticas socioeducativas são eficazes quando a transposição é realizada, para o outro e com esse outro. O autor alega que para promover uma nova transdisciplinaridade:

Precisamos de um paradigma que, certamente, permita distinguir, separar, opor e, portanto, disjuntar relativamente estes domínios científicos, mas que, também, possa fazê-los comunicarem-se entre si, sem operar a redução. O paradigma da simplificação (redução-disjunção) é insuficiente e mutilante. Torna-se necessário um paradigma de complexidade que, ao mesmo tempo disjunte e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem reduzi-los as unidades elementares e as leis gerais. (Morin, 2007, p.55).

O paradigma da complexidade a todo momento propõe esse entendimento da ordem e desordem do religar as questões que são problematizadoras. Morin (2007) propõe essa religação a partir do ser humano.

Dessa maneira, por meio dos aspectos biológicos, psicológicos e sociais, é a partir das relações humanas que se atinge a unidade complexa do homem.

No pensamento complexo de Morin (2007) esta relação nos permite contextualizar corretamente, assim como refletir e tentar integrar nosso saber na vida. A missão primordial do ensino supõe muito mais aprender a religar do que aprender a separar, o que, aliás, vem sendo feito até o presente. Hoje, se faz necessário problematizar para que se englobe toda completude dos processos educacionais de ensinagem.

CONCLUSÃO

Na abordagem do pensamento complexo, é essencial considerar a diversidade intrínseca que permeia a temática da violência sexual contra crianças e adolescentes ao se discutir a formação de professores. Isso se deve ao fato de que essa temática, envolve atores com experiências e conhecimentos muito distintos entre si, tornando importante uma compreensão holística e abrangente do assunto.

Diante da análise e reflexão realizadas ao longo desta pesquisa, torna-se evidente a importância de abordagens inovadoras e transdisciplinares no contexto da educação, especialmente no que diz respeito à prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes. Ao considerar a complexidade do fenômeno e as diversas dimensões envolvidas, percebemos a necessidade de uma atuação ampla e integradora, que contemple não apenas a disseminação de informações, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a promoção do engajamento ativo dos alunos.

O Instituto Federal de Brasília emerge como um cenário privilegiado para investigar e promover essa transformação, dada a sua relevância no contexto da educação profissional e a sua abertura para práticas inovadoras. A pesquisa realizada nos 19 Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, distribuídos em 10 campus, oferece uma visão abran-

gente do processo de ensino-aprendizagem desses temas sensíveis e complexos.

A utilização de metodologias ativas, respaldadas pela teoria da complexidade de Edgar Morin, apresenta-se como uma abordagem promissora para enfrentar os desafios colocados pela prevenção da violência sexual. Ao proporcionar oportunidades para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais, bem como promover uma visão interdisciplinar do conhecimento, as metodologias ativas se alinham com os objetivos de uma educação transformadora e emancipatória.

No entanto, a implementação efetiva dessas abordagens requer não apenas a capacitação dos docentes, mas também a criação de um ambiente institucional que valorize a inovação e o diálogo. É necessário investir em formação continuada, suporte pedagógico e recursos adequados para que os professores possam incorporar essas práticas em seu cotidiano de ensino.

Portanto, a pesquisa realizada não apenas lança luz sobre os desafios e oportunidades relacionados à prevenção da violência sexual, mas também aponta caminhos concretos para a construção de uma educação mais inclusiva, participativa e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao integrar teoria e prática, reflexão e ação, esperamos contribuir para a construção de um ambiente escolar mais seguro, acolhedor e capacitador para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. S. S. **O pensamento pedagógico e a construção da escola**. São Paulo: Pearson, 2013.

BACICH, L. MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. Série: Desafios da Educação.

BACICH, L. NETO, A. T. TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido**: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007a. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 56 p. (2. Tiragem, atualizada).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Presidência da República*. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 01 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.010 de 26 de junho de 2014. *Presidência da República*. **Estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante**. Disponível em: <<https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-13010>>. Acesso em 22 de jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, 2000.

CAMARGO, F. DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: Estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. **Educação em direitos humanos**: concepções e metodologias. In: Declaração Universal dos Direitos Humanos. Legislação internacional adotada e proclamada pela Resolução nº 217 A da 3.ª Sessão Ordinária da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 10 maio. 2023.

CROMBERG, R. U. **Cena incestuosa: abuso e violência sexual**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

DEMO, P. **Atividades de aprendizagem** - Sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes. SED/Gov. MS, Campo Grande, 2018.

FALEIROS, V. P. **Formação de educadores(as)**: subsídios para atuar no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes. In.: BRASIL, Ministério da Educação, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, M. A. **A violência enquanto agravo à saúde de meninas que vivem nas ruas**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 1994. (suplemento 1).

IFB. Projeto Multiplicadores do Bem. Disponível em: <<https://www.ifb.edu.br/brasil/24021-multiplicadores-do-bem-agora-tambem-virtual>>. Acesso em 26 fev.2024

JAPIASSÚ, H. **Introdução às Ciências Humanas**: análise de epistemologia histórica. São Paulo: Letras & Letras, 1994.

LANDINI, T.S. Horrore Direitos – Violência Sexual contra crianças e adolescentes no século XX. In: **Tese de Doutorado em Sociologia** – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. (org.). **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando às técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2018.

LEAL, M. L. P.; LEAL, M. F. P. A mobilização das ONGs no enfrentamento a exploração sexualcomercial de crianças e adolescentes no Brasil. In.: **Tese de Doutorado em Serviço Social** - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

MINAYO, C. S. M. **O desafio do conhecimento**. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 2002.

MORAN, J. Mudar a Forma de Ensinar e de Aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. In **Revista Interações**. São Paulo, 2000, Vol. V, p. 57-72.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Educar na era planetária**: O Pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: Os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2007.

MORIN, E. **Meus demônios**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2000.

RIBEIRO, M. (org). **A conversa sobre gênero na escola**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2019.

SOUZA, Beatriz. **Só 16% dos trabalhadores têm ensino superior completo**. 2015. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/so-16-dos-trabalhadores-tem-ensino-superior-completo>>. Acesso em: 02 mar. 2023.

UNICEF. **Competências para a vida**: Trilhando Caminhos de Cidadania. Brasília (DF): Escritório da Representação do UNICEF no Brasil; 2018.

UNESCO. **Relatório Anual da Unesco no Brasil**. 2018. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367204_por. Acesso em: 15 Jul. 2023.

PARTE 2

A PESQUISA EDUCACIONAL EM PRÁTICAS, CONTEXTOS E EXPERIÊNCIAS

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A ALFABETIZAÇÃO NAS PRISÕES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA UFT (ARRAIAS)

Adriana Matos Rodrigues Pereira²⁰ (UnB)

Geraldo Caliman²¹ (UCB)

Lenilda Damasceno Perpétuo²² (UFT)

INTRODUÇÃO

O curso de graduação em Pedagogia visa à formação de profissionais para atuarem na educação básica, na gestão, em diferentes modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos – EJA, educação especial, escola do campo, educação indígena e educação quilombola) e em diferentes espaços (Brasil, 2006).

A resolução (Brasil, 2010) que dispõe a respeito das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos foi publicada em 2010. Nela, está contemplada, ainda, a oferta educacional no contexto prisional, uma vez que traz a garantia do direito à educação a todos os indivíduos.

20 Docente do curso de Formação de Professores, UnB. Doutora do Programa de Educação da Universidade Católica de Brasília – UCB. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8350343799305030>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3965-7558>. E-mail: drius1000@gmail.com

21 Doutor em Educação. Instituição UCB – Universidade Católica de Brasília. Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade (Universidade Católica de Brasília – UCB). E-mail: caliman@p.ucb.br - Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0986657832961163> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2051-9646>

22 Docente do curso de Formação de Professores, UFT e pesquisadora do Programa de extensão. Doutora do Programa de Pós-graduação da Faculdade UnB de Educação da Universidade de Brasília – UnB. E-mail: lenildatuka@gmail.com Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0705673074010046> ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4339-2325>

É importante ressaltar que o Brasil avançou, no que diz respeito ao reconhecimento sobre o indivíduo em privação de liberdade e seu direito à educação, no processo de ressocialização e reintegração desses indivíduos à sociedade, garantindo que eles possam exercer seus direitos fundamentais.

Nesse sentido, este artigo tem por objetivo refletir sobre a formação do pedagogo para atuar no novo contexto do sistema prisional e, especificamente, sobre a atuação desse profissional na alfabetização de adultos. Questionamos se a formação do pedagogo prepara os professores para atuarem no contexto do sistema prisional e, em particular, com a alfabetização de adultos.

Este capítulo partirá da formação do pedagogo na graduação e as diretrizes que orientam o profissional para atuar em diversos espaços, incluindo na EJA, nos estabelecimentos dos sistemas prisionais. Em seguida, traremos um breve recorte sobre o processo histórico da alfabetização de adultos na EJA, seus desafios e oportunidades. Por fim, apresentaremos o relato de experiência sobre o projeto de extensão “Asas do Saber” e a relação entre teoria e prática para a formação do pedagogo.

O projeto supracitado tem por objetivo proporcionar aos estudantes dos cursos de graduação em Pedagogia e licenciaturas a práxis da alfabetização e letramento de jovens, adultos e idosos, em situação de privação de liberdade, motivo pelo qual esta pesquisa fora realizada com os estudantes da graduação da Universidade Federal de Tocantins, campus de Arraias (UFT de Arraias), que participam do Asas do Saber.

O Projeto Asas do Saber foi base para um debate teórico-crítico em torno dos desafios e das possibilidades no processo ensino aprendizagem no espaço prisional de Arraias na alfabetização de adultos. Ele foi iniciado no 1º semestre de 2023, dentro de uma metodologia qualitativa e com enfoque interventivo, pois, como defende Cortesão (1993, p. 89), o trabalho com projeto é “uma atividade intencional, por meio da qual a pessoa identifica um problema, toma atitudes frente a ele e procura resolvê-lo”.

Por meio de um questionário virtual, esta pesquisa coletou informações de seis estudantes que participaram do projeto Asas do Saber em 2024, na UFT de Arraias. De acordo com as respostas, foi possível perceber o quanto a formação dos professores necessita de maior diálogo e reflexão no que diz respeito à relação teoria e prática. Buscou-se compreender o impacto do projeto de extensão Asas do Saber para formação dos pedagogos da UFT no contexto da alfabetização de adultos no sistema prisional.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

A formação do pedagogo, por si só, apresenta um grande desafio para nossas universidades. E, tratando-se da formação para a atuação no sistema prisional, isso se torna um desafio ainda mais complexo, seja pelas características do sistema prisional ou por suas questões estruturais, jurídicas e políticas. De acordo com Mizukami (2008, p. 215), entre outros aspectos, os questionamentos são levantados tanto pela “necessidade de se formar bons professores para cada sala de aula, de cada escola, quanto pelo desafio de oferecer processos formativos pertinentes a um mundo em mudanças”. Dessa maneira, a reflexão aqui proposta nos parece de grande relevância.

Segundo a Resolução nº 02/CNE/2015, em seu Art. 10, a formação do pedagogo é destinada “àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação” (Brasil, 2015, n.p.). As diretrizes apresentam aspectos que explicam a base comum curricular de formação, que deve ser contemplada pelas diferentes Instituições de Ensino Superior (IES). Estas devem ofertar, em seus cursos de licenciatura, conhecimentos que deverão alicerçar os processos educacionais e as vivências profissionais do futuro professor.

Diante do exposto, perceberam-se os grandes desafios que os pedagogos e os professores das demais licenciaturas vivenciam, sobretudo na formação para atuarem no sistema prisional. Esses desafios vão

desde a articulação e concretização dos processos de escolarização, passando pelas dificuldades com a metodologia de ensino e a relação de poder que perpassa o trabalho dos agentes penitenciários, até a falta de recursos, entre outros. Tudo isso torna o processo ensino aprendizagem dentro do sistema prisional um cenário com muitos obstáculos.

De acordo com Passos *et al.* (2006, p. 195), a formação do professor é um processo contínuo, “um fenômeno que ocorre ao longo de toda a vida e que acontece de modo integrado às práticas sociais e às cotidianas escolares de cada um, ganhando intensidade e relevância em algumas delas”. Dessa forma, podemos compreender que diferentes contextos de atuação podem ajudar na formação profissional do professor.

Imbernón (2011) elenca quatro momentos que ajudam na formação docente: o primeiro, a experiência discente, que acontece nas vivências enquanto alunos; o segundo momento seria a formação inicial, que acontece na preparação formal dentro da universidade; o terceiro momento, o período de iniciação profissional, é quando o professor inicia sua docência; e o quarto é o da formação permanente ou continuada, quando, ao longo da carreira, ele busca suporte em cursos e atualizações.

Contudo, quando refletimos sobre o papel do professor e sua função social, percebemos que, na atualidade, há a necessidade de o pedagogo possuir uma diversidade de conhecimentos. Não se trata mais, pois, de dominar os conhecimentos pedagógicos e os conteúdos, mas sim de dar conta de novas demandas baseadas na interdisciplinaridade, na contextualização curricular atendendo aos novos contextos educacionais.

Hoje, há uma busca por uma formação que possa preparar o futuro professor para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, no contexto da educação inclusiva e na valorização da diversidade. Assim, podemos refletir que “ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil” (Imbernón, 2009, p. 90), necessitando de uma reelaboração com fins a atender às demandas emergentes (Mizukami, 2008; Imbernón, 2009).

Tais demandas para a formação do pedagogo têm se traduzido em desafios da contemporaneidade, associados à formação requerida para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica; no desenvolvimento de ações inclusivas, como a valorização da diversidade e o multiculturalismo.

De acordo com o Art. 5º das DCN estabelecidas pela Resolução nº 2/CNE/2015, a formação do profissional docente deve assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento “de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições” (Brasil, 2015b). De maneira parecida, o Art. 3º, parágrafo quinto, da DCN, considera como princípio da formação de profissionais do magistério (formadores e estudantes) da educação básica um

[c]ompromisso 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 valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação. (Brasil, 2015).

Nesse sentido, cabe pensar que a formação do pedagogo deve proporcionar espaços de reflexão entre teoria e práxis que atendam aos espaços prisionais e socioeducativos, trazendo uma percepção e discussão sobre metodologias mais flexíveis e adequadas a um público diferenciado, pois trazer equidade para a educação é educar diferentes a partir de suas diferentes necessidades.

Na atualidade, não cabe mais alfabetizar adultos da mesma forma e com a mesma estratégia que alfabetizamos crianças. É preciso que se contemplem as diversidades culturais, suas histórias e conhecimentos prévios. É necessário que se encontre uma proposta emancipadora e democrática, onde a educação possa ser acessível a todos.

A formação inicial de professores para a EJA é apresentada na DCN (Parecer nº 11/CEB/CNE/2000), a qual normatiza que o “preparo de um

docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino" (Brasil, 2000, p. 56) e que "as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA" (Brasil, 2000, p. 58).

Sendo assim, precisamos contemplar, no espaço da formação docente, projetos que permeiam que o futuro pedagogo possa refletir e criar, em suas práticas, objetivos que promovam a educação de qualidade diante da complexidade e diversidade de cenários.

O PERCURSO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil sempre foi uma luta dos movimentos sociais, com um histórico permanente de avanços e retrocessos, permeada por perseguições políticas e sempre sofrendo ameaças. Quando a pauta era de cortes de gastos na educação pública, o primeiro alvo era fechar escolas noturnas da EJA com a prerrogativa de que não tinham estudantes suficientes para manter turmas e escolas abertas.

Dessa forma, entender como a Educação de Jovens e Adultos se consolidou permite que se compreenda a importância do processo de escolarização para quem foi negligenciado pelo sistema. A EJA é uma forma de fornecer justiça social e um caminho de possibilidades para adultos que, por algum motivo, perderam seu percurso escolar e não puderam concluí-los ou ainda precisam cursar a educação em outros espaços escolares e não escolares. Pontua-se, pois, que a modalidade estudada é relevante para diminuir o analfabetismo no Brasil e abrir espaços de escutas qualificadas, espaços de voz e oportunidades para sujeitos que necessitam ser incluídos e ter seus direitos garantidos como cidadãos e cidadãs brasileiras.

Ademais, estudantes jovens e adultos trabalhadores que recorrem à EJA na tentativa de concluir seus estudos sofrem por causa da desqualificação e do preconceito social que se estabeleceu. São, frequentemente, considerados sujeitos com habilidades e competências questionáveis para atuarem em diferentes ambientes, haja vistas que, muitas vezes, trazem vivências amplas, mas com dificuldades na leitura e escrita.

A educação para adultos no Brasil pode ser considerada desde o período em que os jesuítas, dentro de uma visão missionária colonial, buscavam evangelizar e educar os nativos, que já se encontravam nesse país. Era preciso que os nativos desaprendessem suas culturas ricas e aprendessem mais sobre o que seus colonizadores queriam. Assim, no início da colonização, os indígenas eram usados como mão de obra escrava e subalterna, posteriormente, os negros foram escravizados.

Quando Marquês de Pombal expulsou os jesuítas, o ensino passou por outra organização, o movimento pombalista, no qual a educação de jovens e adultos passou a ser redimensionada no período do Império. Em 1872, foi realizada uma pesquisa pelo Censo demográfico no Brasil e chegou-se a um número alarmante: o índice de analfabetismo no país chegava a mais de 80% entre os indivíduos do sexo masculino e a 90% entre as do sexo feminino (Galvão; Di Piero, 2012).

Em 1915, foi fundada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, que era um movimento que disseminou ideias para combater a ignorância e tinha seu discurso voltado às intenções republicanas (Galvão; Di Piero, 2012). Porém, em 1934, foi proposto um plano de educação nacional que seria acompanhado pelo Governo Federal e tinha como subsídio promover o ensino primário de forma obrigatória e gratuita. Conforme esse documento, os alunos, mesmo adultos, não deveriam faltar. Esse foi o primeiro momento em que, de fato, foi oficializada a Educação de Jovens e Adultos (Strelhow, 2018).

Foi apenas no final década de 1950 e início 1960 que as mobilizações sociais trouxeram visibilidade para a Educação de Jovens e Adultos

(Strelhow, 2018). Os movimentos sociais foram inspirados nas ideias revolucionárias do professor e pesquisador Paulo Freire, que criou um método baseado na dialogicidade, usando temas geradores, sem excluir, mas inserindo a cultura popular dentro da escola.

Infelizmente, aconteceu o golpe de Estado no Brasil em 1964, onde houve a destituição do presidente João Goulart, em 1º de abril de 1964, colocando o fim à Quarta República. A partir de então, o ensino deveria ser condicionado à questão profissional.

Então, em 1967, por meio da Lei 5.379, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o conhecido MOBRAL, que teve duração até 1980. Depois veio o ensino supletivo para tentar alcançar a difícil redução da porcentagem de analfabetos.

Em 1988, quando ocorreu a primeira eleição direta para presidente, surgiram novas possibilidades teórico-pedagógicas para a EJA. No artigo 205 da Constituição de 1988, a educação tornou-se um direito universal, sendo o Estado responsável por promovê-la, bem como a família de incentivá-la. Em 1990, surgiu o Movimento de Alfabetização conhecido pela sigla MOVA. O MOVA foi um método criado por Paulo Freire, que, ao assumir a Secretaria de Municipal Educação São Paulo entre 1989 e 1991, construiu diretrizes nas quais as escolas deveriam ter autonomia e visou fortalecer o vínculo entre secretaria de educação e escola (Gadotti, 2018). Foi nesse mesmo período que o Brasil se comprometeu com a “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”, com foco em diminuir paulatinamente o índice de analfabetismo. No novo governo, foram criados novos projetos, a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e as Diretrizes Operacionais da EJA que se interligavam à Constituição Federal de 1988.

Desde a constituição de 1988, passando pela LDB de 1996 até os dias atuais, nota-se que muita coisa mudou. Percebe-se um avanço nas políticas públicas em relação à alfabetização de adultos e à EJA, mas ainda nos esbarramos na dificuldade de tornar nossa prática docente mais eficiente, tendo em vista, entre outros motivos, a falta de preparo

na formação dos professores, que carecem de um aprofundamento na alfabetização de jovens e adultos. Nesse sentido, o que encontramos são professores tentando aplicar em adultos estratégias utilizadas com crianças, tendo seus objetivos, consequentemente, frustrados.

PROJETO DE EXTENSÃO ASAS DO SABER E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

O projeto Asas do Saber surgiu na Universidade Federal do Tocantins, em Arraias, em uma disciplina de Atividades Integrantes, que tinha por objetivo oportunizar a realização de atividades teóricas e práticas com a alfabetização de adultos no período de 01/2023 e 02/2023. Para tanto, buscou-se um espaço não escolar com o intuito de diversificar as experiências e optou-se por realizar no espaço prisional.

Em 2024, a disciplina de Atividades Integrantes se transformou em um projeto de extensão, fruto da parceria entre o curso de Pedagogia da UFT – campus Arraias e o curso de licenciatura em Matemática e o Sistema Prisional de Arraias – TO. Trabalhamos com professores e estudantes do curso de Pedagogia da UFT – Arraias e da Educação no Sistema Prisional com o intuito de promover a relação teoria e prática dentro do sistema prisional. As vagas no campus foram disponibilizadas para os/as estudantes de forma geral, mas somente aqueles da graduação em Pedagogia se inscreveram.

O curso foi ministrado por meio de 4 Módulos, sendo distribuídos da seguinte forma: dois Módulos no primeiro semestre, sendo Módulo I Teoria e Módulo II Prática, e dois módulos no segundo semestre, sendo Módulo III Teoria e Módulo IV Prática. As aulas teóricas aconteceram no campus da UFT-Arraias-TO e as aulas práticas na Unidade Penal de Arraias. O objetivo da disciplina era vivenciar o processo de alfabetização fora do espaço formal da educação escolar com adultos, bem como possibilitar que os detentos do sistema prisional de Arraias fossem alfabetizados, letrados e pudessem refletir sobre conceitos matemáti-

cos, em uma perspectiva histórico-cultural e histórico crítica freiriana, proporcionando a todos a inclusão no universo da leitura e escrita e da matemática para a vida.

Os alfabetizandos, dentro do sistema prisional, que participaram ativamente dos momentos de formação, além de evoluírem em seus processos de alfabetização e letramento, foram beneficiados com um percentual de remição de suas penas, conforme artigo 126 da Lei de Execução Penal (LEP). Ao final do ano 2023, houve um evento de culminância das atividades dentro do presídio, onde um dos estudantes detentos foi aplaudido de pé, após fazer a leitura de uma mensagem de texto, demonstrando seu processo de alfabetização.

Assim, compreendemos que o projeto em voga possui relevância social e acadêmica, pois, além de colaborar para alfabetização no sistema prisional, também colabora para a formação dos estudantes no curso de Pedagogia. Esta experiência despertou o interesse de diversos estudantes que já estavam realizando Trabalho de Conclusão do Curso com base nesta valiosa experiência. O projeto promoveu a ampliação de seus olhares, o exercício da escuta qualificada, alargaram seus horizontes e realizaram a práxis pedagógica em sua plenitude.

É importante destacar que a remição da pena, ou seja, o direito do condenado de diminuir o tempo de sua sentença penal, pode ocorrer mediante trabalho e estudo, de acordo com a Recomendação n. 44/2013 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Segundo a legislação em vigor, o recluso que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir um dia de pena a cada 12 horas de frequência escolar, ou ainda de requalificação profissional.

De acordo com Foucault (2001, p. 224 apud LUCAS, 1838).

[...] só a educação pode servir de instrumento penitenciário". Nesse sentido podemos compreender que mais que ser alfabetizados, esses homens passaram a ser tratados como cidadãos de direito. "Trata-se, de qualquer maneira, de fazer da prisão um local de constituição de um saber que deve servir de princípio regulador para o exercício da prática penitenciária.

DISCUSSÃO

Em virtude de a disciplina de Atividades Integrantes ter se transformado em projeto de extensão, as professoras e a coordenadora do Projeto desejavam saber seu impacto na formação dos estudantes e quais os desafios enfrentados por eles, a fim de que, no percurso, pudessemos realizar as adequações tanto em relação à metodologia adotada como em relação ao processo teórico e prático.

Para tanto, a investigação teve um enfoque bibliográfico para uma fundamentação teórica e um enfoque prático, com a realização da pesquisa de campo, de cunho qualitativo exploratório, que foi realizada por meio de formulário disponibilizado na plataforma *Google Forms*, com um grupo de 6 estudantes da UFT.

Após a coleta dos dados, iniciamos a análise qualitativa das informações. Assim, com o objetivo de se compreender e conhecer os dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2011, p. 25), constitui “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Os resultados sobre os quais fizemos as inferências e interpretações trouxeram as respostas para os objetivos do estudo (Bardin, 2011).

Para algumas perguntas, utilizamos também o procedimento metodológico com a Associação Livre de Palavras (ALP), tratadas de forma manual e com o recurso tecnológico do *Google Forms*.

Os estudantes pesquisados possuem idade entre 19 e 28 anos e estão cursando entre o 3º semestre e o 5º semestre do curso de Pedagogia. A maioria dos respondentes estava participando do projeto a mais de um ano e meio, sendo que apenas uma estudante ingressou no projeto no primeiro semestre de 2024.

No questionário enviado aos estudantes, para embasar nossa reflexão sobre o contexto investigado, foram realizadas as seguintes perguntas, seguidas de quadros, gráficos e imagens elaborados com base nas respostas obtidas.

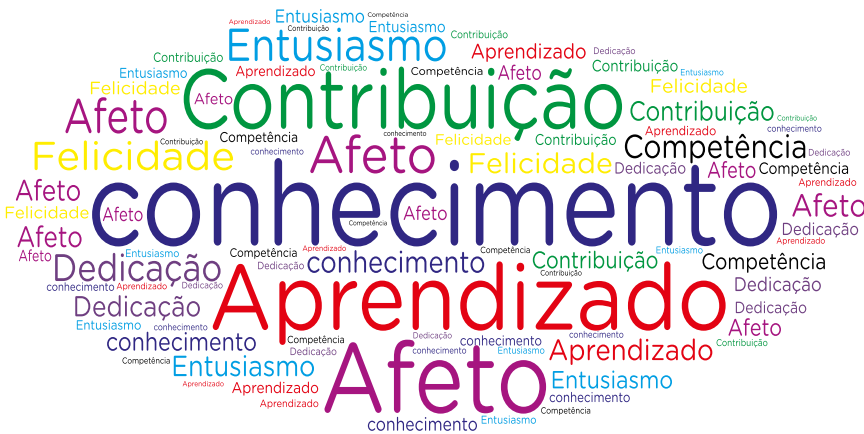
1- Escreva três (03) palavras que revelam seu sentimento ao receber o convite para participar do projeto de Alfabetização no Sistema Prisional de Arraias TO?

Quadro 1 - Descrição das palavras e suas incidências na Nuvem sentimento em relação ao convite para participar do Projeto Asas do saber

Número	Palavra	Incidência	Número	Palavra	Incidência
1	Conhecimento	2	7	Competência	1
2	Aprendizado	3	8	Dedicação	1
3	Contribuição	1	9	Compromisso	1
4	Afeto	1	10	Educação	1
5	Entusiasmo	1	11	Profissionalismo	1
6	Felicidade	2	12	Superação	1

Fonte: Elaborado pelas autoras

Imagem 1 - Nuvem de palavras



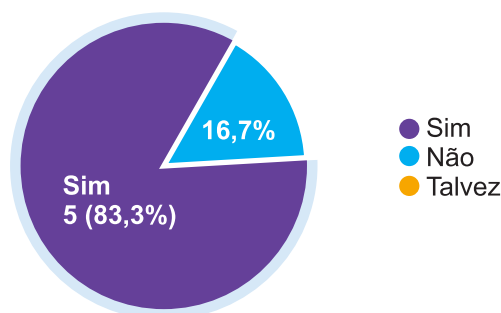
Fonte: Elaborado pelas autoras

A partir da nuvem de palavras, podemos perceber que, no primeiro momento, o sentimento das estudantes foi de ir em busca de conhecimento e aprendizado e ficaram felizes e entusiasmadas com a possibi-

lidade de encarar um novo desafio e poder contribuir com muita dedicação e afeto com os analfabetos do sistema prisional, podendo colaborar com a mudança desta realidade.

2- Durante seu processo de formação no curso de pedagogia, você percebeu disciplinas, conteúdos ou temáticas que preparasse você para atuar no sistema prisional?

Gráfico 1 - A percepção dos estudantes sobre as disciplinas, conteúdos ou temáticas e a preparação para atuar no sistema prisional.



Fonte: Elaborado pelas autoras

Foi muito importante perceber que o curso de Pedagogia da UFT-Arraias está no caminho certo para preparar nossos estudantes para enfrentarem os inúmeros desafios no processo de formação. Os estudantes responderam que percebem conteúdos e temáticas que ajudam no processo de ensino aprendizagem.

3- Como você percebeu o currículo da Universidade e a preparação para a atuação na Alfabetização de Adultos?

Muito conhecimento com a diversidade de práticas. (Estudante 1)

Com a disciplina de alfabetização e letramento pude aprender identificar o nível de aprendizado do aluno e a melhor forma de ensino, e várias outras disciplinas ajudam no processo educativo do aluno. (Estudante 4)

Ainda senti muita dificuldade em algumas áreas do conhecimento. (Estudante 3)

Neste questionamento, os estudantes deixam claro a importância de se atrelar teoria e prática e percebem que é necessário adequar as estratégias para cada público que irá trabalhar. Segundo Thompson (1981, p. 16), “[a] experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo.” A prática proporciona a reflexão e uma ação intencional.

4- Como a participação no projeto de extensão no sistema Prisional de Arraiais colaborou para sua formação como Pedagoga?

Para minha formação como pedagoga isso tem sido bastante interessante para minha formação, pois vivenciei a experiência em um espaço diferente. (Estudante 5)

Me ajuda a perceber as dificuldades de cada aluno e como posso melhorar minha metodologia de ensino como futura pedagoga. (Estudante 3)

Dedicação em ensinar e comprometimento dos alunos em aprender. (Estudante 1)

Que apesar do lugar, a educação transforma. (Estudante 4)

Está sendo algo muito legal porque estou podendo colocar em prática tudo que venho aprendendo ao longo do curso. (Estudante 6)

Para ajudar na reflexão sobre as respostas citadas acima, recorreremos a Sacristã (2014):

Nesse ambiente cultural, desenvolvem-se as práticas escolares institucionais, entre elas práticas relacionadas com o funcionamento do sistema escolar [...] práticas de índole organizativa [...] práticas didáticas e educativas [...] Além disso, fora do sistema educativo, realizam-se atividades práticas que, não sendo estritamente pedagógicas, podemos considerar concorrentes das atividades escolares. (p. 69).

Nesse sentido, podemos perceber que a prática no sistema prisional vai além da experiência com a alfabetização de adultos; ela possibilita ao estudante um contato com a realidade da nossa sociedade,

onde ensinaremos muito além de estratégias e conceitos pedagógicos. A experiência no sistema prisional concorre positivamente com as aulas teóricas, enriquecendo o conhecimento.

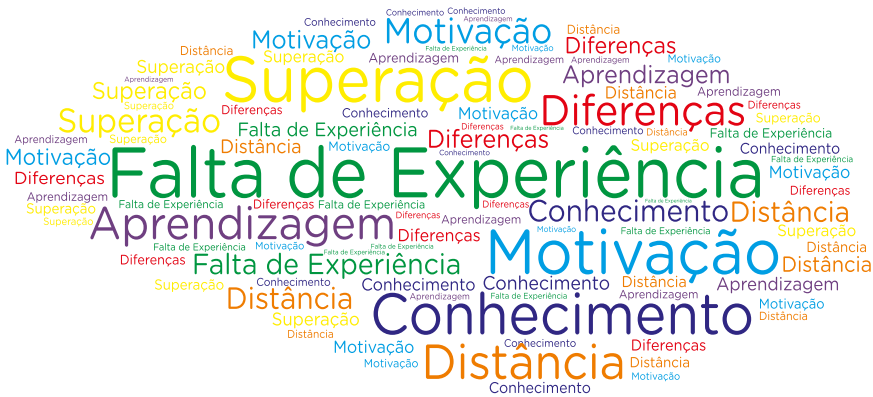
5- Escreva três desafios enfrentados para a sua atuação na alfabetização de Adultos no sistema prisional de Arraiais?

Quadro 2 - Descrição das palavras e suas incidências na Nuvem sobre os desafios enfrentados para a sua atuação na alfabetização de Adultos no sistema prisional de Arraiais

Número	Palavra	Incidência
1	Falta de Experiência	2
2	Motivação	2
3	Superação	1
4	Conhecimento	1
5	Aprendizagem	1
6	Distância	1
7	Diferenças	1

Fonte: Elaborado pelas autoras

Imagem 2 - Nuvem de palavras



Fonte: elaborada pelas autoras

Por consequência, sabemos que os desafios para a atuação no sistema prisional são muitos, mas, no formulário aplicado, os estudantes nos mostram que a falta de experiência com a alfabetização de adultos foi, sem dúvida, o maior deles, pois, na maior parte do currículo, preocupamo-nos em dar subsídios para uma formação que atenda a educação básica, sem enfatizar as disciplinas que relacionam o preparo para a atuação na EJA e a alfabetização de adultos.

Vásquez (2007), apoiado em Marx, diz que toda práxis é uma atividade, mas nem toda atividade é práxis. Nesse sentido, precisamos compreender que nem toda prática irá desenvolver o que desejamos, mas, para que isso aconteça, precisamos proporcionar momentos de prática, que vão ao encontro de nossas necessidades.

CONCLUSÃO

A partir do que foi apresentado neste capítulo, foi possível perceber os desafios e demandas para a formação de professores. Parte dos desafios relacionados a essa questão não foi superada no contexto formativo, conforme a construção das DCN de 2015: distanciamento entre o ensino na formação inicial, falta de articulação entre teoria e prática, bem como entre componentes curriculares. Por isso, é importante que se oportunize ao futuro pedagogo experiências em diferentes níveis de ensino da educação básica e em diferentes contextos.

De acordo com o estudo aqui apresentado, que teve como objetivo refletir sobre a formação do pedagogo com vistas a atuar no contexto do sistema prisional e especificamente na alfabetização de adultos com o projeto Asas do Saber, podemos chegar a algumas conclusões.

Primeiramente, os estudantes que participam do referido projeto percebem a importância da experiência para sua formação docente. Sabe-se que mesmo com a articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça para possibilitar a realização de projetos educacionais no contexto penitenciário brasileiro, os recursos continuam pou-

cos e insuficientes. Se não houver professores nas Universidades que realizem propostas que contemplem o sistema prisional e a alfabetização de adultos, esses permanecerão em um processo de invisibilidade.

Não podemos esperar somente pelas políticas públicas; é preciso que os currículos e professores deem espaço para a realização de projetos como forma de trabalhar teoria e prática em um contexto dialético e autoral, onde o estudante também passa a ser responsável por seu conhecimento e formação, na medida em que ele escolhe participar ou não de iniciativas como essa.

Ademais, a presente pesquisa nos mostra que os projetos de extensão podem ser um itinerário a nos ajudarão na incompletude da formação inicial, trazendo um grande holofote para as reais necessidades, de acordo com as características dos estudantes e as demandas locais das universidades.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. MEC, SECAD, 2010. <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17460-educacao-em-prisoos-novo>. Acesso em: 10 jul.2024.

BRASIL. **Lei n. 7210, de 11 de julho de 1984**. Lei de Execução Penal Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1984. Seção I, p. 10227. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 10 jul.2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006.

Seção 1, p. 11. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 12 mai.2024.

BRASIL. **Resolução CEB/CNE n. 2, de 25 de outubro de 2010.** Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 mai. 2010, Seção 1, p. 20. Básica. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf?query=Brasil. Acesso em: 13 mai. 2024.

BRASIL. **Parecer nº 11/CEB/CNE/2000.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CEB/CNE/MEC, 2000. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf Acesso em 15 jun.2024.

BRASIL. **Resolução nº 01/CP/CNE/2015.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília: CP/CNE/MEC, 2015a. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12015.pdf?query=373/1997-CEE/MS. Acesso em ago.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 02/CP/CNE/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. Brasília: CP/CNE/MEC, 2015b. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em ago.2024.

COSTA, A. C. G. **Pedagogia da Presença.** Brasília: Editora do Senado, 1990.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 2001.

GADOTTI, M. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e propostas.** 8. ed. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2018.

GALVÃO, A. M. de O.; Di PIERRO, M. C. **Um balanço da evolução recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Edições MEC/UNESCO, 2012.

IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. *In*: NACARATO, A. M. **A formação do professor que ensina matemática perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 213-231.

PASSOS, C. L. B. et. al. Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. **Revista Quadrante**, v. XV, n. 1-2, p. 193-219, 2006. Disponível em: <https://quadrante.apm.pt/article/view/22800>. Acesso em: set. 2015.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2019.

VENTURA, J. P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhos no Brasil**: revendo alguns marcos históricos. 2011. Disponível em: <http://ppgo.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>. Acesso em: ago. 2024.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007. Tradução: María Encarnación Moya

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

SACRISTÁN, G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 2014. p. 63-92.

ESCOLA E TRABALHO: ENTRE CONCILIAÇÃO, BENEFÍCIOS E USO DE TECNOLOGIAS

Geraldo Caliman²³

Isabel Cristina P. Dantas de Almeida²⁴

Delma Erks Pires²⁵

INTRODUÇÃO

O trabalho é um tema de grande interesse para os jovens, sendo visto como um direito fundamental da cidadania e um marco importante na transição para a vida adulta. No entanto, o funcionamento do mercado de trabalho está passando por mudanças que desfavorecem e afetam a inserção dos jovens.

As dificuldades para encontrar emprego, especialmente o primeiro, são agravadas pela crescente concorrência e pela exigência cada vez maior de experiência e qualificação. Os jovens se veem em uma com-

23 Professor do Programa de Educação; Coordenador e Titular para a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília. Doutorado (1995) e Pós-Doutorados (2001 e 2020) em Educação - Università Pontificia Salesiana de Roma. Professor da "Pontifícia Universidade Salesiana" de Roma (UPS). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0986657832961163>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2051-9646>. E-mail: ger.caliman@gmail.com

24 Graduada em Nutrição pela faculdade Anhanguera em 2010, atualmente estudante de Direito pela faculdade UDF, especialista em políticas públicas, mestre em Políticas Públicas pela Universidade Católica de Brasília, Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília, com vasta experiência na gestão pública dos programas governamentais e prestação de conta. Além disso, é empresária da BRA consultora atuando no Brasil inteiro com assessoria no financiamento público e na área pedagógica. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8677083993501909> ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7642-9447> E-mail: belnutricao@gmail.com

25 Professora de Ensino Básico da Secretaria Municipal de Educação do Município de Rio Verde - Goiás. Graduada em Administração pela Universidade Luterana do Brasil, Pedagogia pela Universidade de Rio Verde e Matemática pela Universidade Estadual de Goiás, Pós-graduada em Matemática e Estatística pela Universidade Federal de Lavras. Mestrado em Matemática pela Universidade Federal de Goiás. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6461175167213699> E-mail: delminhaerks@hotmail.com

petição desigual com os adultos, muitas vezes aceitando ocupações de menor qualidade dentro das empresas para ajudar a sustentar suas famílias ou garantir sua própria subsistência (Gimenez *et al.*, 2015).

Nesse cenário, o Brasil enfrenta uma crise com um número crescente de jovens que não estão estudando nem trabalhando. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), cerca de um em cada cinco jovens brasileiros, entre 15 e 29 anos, estão nessa situação, totalizando quase 11 milhões de pessoas. Essa proporção é ainda mais alta na faixa etária de 18 a 24 anos, atingindo 24,4%.

Diante das dificuldades de inserção dos jovens no mercado de trabalho, o governo implementou ações para promover a entrada do aprendiz nas organizações. Um desses programas é o Programa Jovem Aprendiz (PJA), que tem como objetivo principal facilitar a inserção laboral de adolescentes e jovens, exigindo que permaneçam na escola. Vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), o PJA segue as diretrizes da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), garantindo o direito à profissionalização e proporcionando uma formação técnico-profissional adequada ao desenvolvimento físico, moral e psicológico do adolescente.

Em suma, esta pesquisa tem como objetivo investigar a conciliação entre a escola e o trabalho, analisando os benefícios proporcionados pelo Programa Jovem Aprendiz na inserção dos jovens no mercado de trabalho, bem como os eventuais desafios.

Como objetivos específicos, pretende-se explorar como o Programa Jovem Aprendiz contribui para o desenvolvimento integral dos jovens, investigar a dimensão social do trabalho e avaliar como a inserção no mercado influencia suas vidas social e pessoal. Na dimensão educativa, a pesquisa analisará como a experiência prática complementa a formação teórica escolar. Por fim, serão examinadas as ferramentas tecnológicas utilizadas pelos jovens para otimizar a gestão do tempo entre estudo e trabalho, identificando desafios e estratégias para manter o foco e a produtividade.

A pesquisa adotou o método de estudo de caso com uma abordagem exploratória, utilizando uma metodologia mista que integra aspectos de pesquisa qualitativa e quantitativa. Conforme conceituado por Creswell e Plano Clark (2011), essa metodologia combina técnicas em um único projeto de pesquisa, visando à coleta, análise e integração de dados.

O lócus da pesquisa se concentra no Centro Salesiano do Aprendiz (CESAM) localizado na 702 Sul, em Brasília, sede também da Escola Salesiana de Brasília. O CESAM é uma organização sem fins lucrativos dedicada à capacitação profissional e inclusão de jovens em situação de vulnerabilidade social. A instituição prepara e encaminha milhares de jovens para o mercado de trabalho, desde os anos oitenta, desempenhando um papel crucial na transformação social da comunidade.

A coleta de dados foi autorizada pela coordenadora e realizada por meio de QR Code, utilizando tanto celulares quanto computadores, com a participação ativa dos jovens aprendizes. A técnica de coleta de dados escolhida foi um questionário eletrônico elaborado pela pesquisadora, contendo sete questões de múltipla escolha fechadas e três questões abertas, assegurando o anonimato dos envolvidos. Para a análise e interpretação dos dados coletados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo.

TRABALHO NA ADOLESCÊNCIA E EDUCAÇÃO: DÁ PRA CONCILIAR?

Embora relativamente recente, a discussão sobre aprendizagem não é nova no Brasil. Desde o Estado Novo, em 1937, essa questão é relevante, destacando-se com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) em 1942, período em que não havia restrição de idade para a categoria de aprendiz (Silva, 2023).

Em relação ao trabalho na adolescência, Caliman enfatiza:

A iniciação ao trabalho representa, para os adolescentes, um fenômeno mais cultural que econômico. Pode construir

por um lado um modo de participar das benesses do consumo e de responder às necessidades relacionais; um 'ritual de passagem' para a vida adulta, sobretudo nos países em via de desenvolvimento; e por outro lado pode ser uma resposta específica às necessidades econômicas da família. Frequentemente são submetidos a tipos de trabalho caracterizados por condições dolorosas e inferiores. A iniciação desenvolve-se, com frequência, em condições de exploração e de humilhação. (Caliman, 1998, p.34)

Percebe-se a importância da iniciação do trabalho para o adolescente, as descobertas do consumo e do poder de passagem para a vida adulta, também se nota pelo exposto que o trabalho na adolescência nem sempre é realizado conforme os trâmites das leis vigentes para trabalho desses jovens.

Com o objetivo de atenuar os impactos adversos do trabalho na trajetória educacional dos jovens, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) estabeleceu a proibição de atividades laborais para menores de 14 anos. Seguindo essa diretriz, a atual Lei de Aprendizagem (Brasil, 2000) direciona sua atenção para a população jovem, garantindo a contratação de aprendizes de 14 a 24 anos. De acordo com o Decreto nº 9.579 (Brasil, 2018), uma quota de 5% a 15% de funcionários das grandes empresas é designada para a contratação de aprendizes.

Na esfera da conciliação entre o trabalho durante a adolescência e a educação, o Ministério do Trabalho e Emprego (Brasil, 2014) estabeleceu que o Programa de Aprendizagem deve especificar o público-alvo, os conteúdos programáticos, além de ter um período de duração, carga horária teórica e prática, mecanismos de acompanhamento, avaliação e certificação do aprendizado, em conformidade com os parâmetros estabelecidos na Portaria MTE nº 615 (Brasil, 2007).

O programa Jovem Aprendiz impulsiona a ascensão dos jovens no mercado de trabalhona medida em que demanda que todo empregado aprendiz esteja regularmente matriculado em uma instituição educacional e mantenha um bom desenvolvimento escolar (Carvalho *et al.*, 2021).

Com relação às características, o contrato de aprendizagem é um acordo especial e escrito, com duração máxima de 2 anos, firmado diretamente pelo estabelecimento. É obrigatório que o contrato seja registrado na Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), incluindo a matrícula e a frequência escolar do aprendiz, conforme a Lei nº 8.036 (Brasil, 1990), garantindo contribuições para o fundo de garantia, seguro-desemprego, além de direitos como férias e vale-transporte.

Os aprendizes recebem salário por hora, com valores variados conforme o cargo e carga horária. Por exemplo, a média salarial para 24 horas semanais foi de R\$ 711,55. As empresas que contratam jovens aprendizes obtêm benefícios fiscais significativos, como pagamento reduzido de FGTS (2%), dispensa de aviso prévio remunerado e não obrigatoriedade de multa rescisória. Além disso, essas empresas podem desenvolver profissionais alinhados às suas necessidades e contribuir para a responsabilidade social ao combater o trabalho infantil e apoiar a educação dos jovens (Carvalho *et al.*, 2021).

Atualmente, instituições públicas como escolas, bancos como Caixa e Banco do Brasil, hospitais, e empresas privadas como Itaú e Bradesco, estão entre as que mais atendem à legislação do programa (Castro, 2019, p. 23). Destaca-se também o Programa Jovem Aprendiz do CIEE, uma associação sem fins lucrativos que promove a profissionalização e inserção de jovens no mercado de trabalho.

DIMENSÃO SOCIAL DO TRABALHO

Segundo Carvalho *et al.* (2021, p. 4), enquanto gerador de valores de utilidade, o trabalho é uma condição fundamental para a existência humana, independente das formas específicas de organização social. Trata-se de uma necessidade natural e perene, que desempenha o papel de intermediário no relacionamento entre o ser humano e a natureza, ou seja, na vida dos indivíduos.

Ao falar sobre trabalho em suas dimensões sociais, não se pode esquecer de levar em consideração as transgressões entre os jovens trabalhadores, conforme sugere Caliman (1998) em seu livro *Desafios, Riscos, Desvios - Adolescentes Trabalhadores em Belo Horizonte*. Nessa obra, o autor, ao analisar especificamente um grupo de jovens em situação de risco, afirma que

Os jovens em risco, de fato, tendem a considerar o trabalho principalmente como meio de conquistar a independência, e a dar menos valor aos significados positivos a ele associados, como a responsabilidade, a solidariedade familiar e a formação profissional. (Caliman, 1998, p.198)

Uma percepção muito interessante relacionada ao texto supracitado foi desenvolvida no sentido de ressignificar os valores atribuídos ao trabalho, abrindo, assim, a discussão sobre o papel funcional do trabalho na vida dos adolescentes.

Os jovens que estão fora do sistema educacional e do mercado de trabalho enfrentam limitações na aquisição de habilidades e experiência, o que os torna menos atrativos para os empregadores. Esse é um ciclo vicioso, onde a diminuição da participação dos jovens no mercado de trabalho contribui para a ampliação da desigualdade social e dificuldades econômicas, comprometendo assim o potencial humano do país (Fonseca, 2024).

Por essa razão, a experiência do trabalho na adolescência se torna tão importante. Conforme estudo conduzido por Dutra-Thomé, Pereira e Koller (2016), a integração dos jovens no ambiente profissional também pode contribuir para o aprimoramento de competências sociais e técnicas, fortalecimento da autoestima e da capacidade de agir com autonomia e iniciativa.

Villar e Mourão (2018) ressaltam que o desenvolvimento profissional se relaciona ao processo de aprendizagem no trabalho, contribuindo para o desempenho e progresso na carreira, mediante a aquisição de competências, tanto de modo formal quanto informal. No contexto do

Programa Jovem Aprendiz, o adolescente aprendiz vivencia ambos os tipos de aprendizagem, visto que o desenvolvimento profissional é um fenômeno intrínseco à interação da pessoa com o mundo ao longo da vida.

Os jovens que foram aprendizes anteriormente estão em uma posição mais vantajosa no mercado em comparação com seus concorrentes, os profissionais que participaram do programa durante sua juventude se destacam em diversos aspectos, inclusive em entrevistas, e estão mais bem adaptados ao mercado de trabalho. Além disso, Carvalho *et al.* (2021) apontam que o programa influenciou muitos jovens na escolha de suas carreiras.

Por outro lado, também existem fatores negativos a considerar. Como apontado por Dutra-Thomé, Pereira e Koller (2016), a carga horária combinada entre a jornada de trabalho e o período escolar pode ser exaustiva para os jovens, resultando em menos horas de sono e reduzido tempo para atividades de recreação e lazer.

Embora enfrentar a dupla jornada de trabalho e estudo possa implicar desgaste e esforço, os adolescentes estão cada vez mais interessados em conciliar essas duas atividades (Gimenez *et al.*, 2015). Esses jovens reconhecem aspectos positivos na combinação do estudo com o trabalho, como o desenvolvimento de maior maturidade, o aprendizado adquirido por meio do trabalho e a construção de um futuro que lhes permita progredir em suas carreiras, além de representar uma oportunidade para transcender sua condição socioeconômica atual.

Nesse contexto, os autores observam que os benefícios percebidos pelos adolescentes na conciliação entre estudo e trabalho são principalmente de natureza moral, pois atribuem ao jovem um status de adulto devido à sua disposição para assumir responsabilidades.

DIMENSÃO EDUCATIVA DO TRABALHO

Por serem indivíduos em fase de desenvolvimento, crianças e adolescentes necessitam de uma proteção integral, visando garantir todos

os seus direitos e proporcionar um desenvolvimento saudável e digno para uma formação adequada. Uma das medidas adotadas pelo legislador para protegê-los é a integração entre a escola e o trabalho.

Quando se discute o desenvolvimento escolar, refere-se ao desempenho satisfatório dos jovens trabalhadores em todas as atividades escolares, incluindo a obtenção de boas notas, a frequência regular às aulas e a participação ativa nas atividades da instituição de ensino (Castro, 2019). Esse desempenho é fundamental na vida do estudante, independentemente de estar trabalhando. No entanto, muitos jovens enfrentam dificuldades para conciliar estudo e trabalho, o que pode afetar negativamente o seu desempenho acadêmico e profissional.

A aprendizagem se desenvolve em duas etapas, ou seja, as aulas teóricas nas entidades conveniadas e as aulas práticas, no estabelecimento do empregador, sob a forma de estágio de prática profissional. No contexto do Programa de Jovem Aprendiz (PJA), o adolescente participante se encontra em uma posição privilegiada para experimentar ambos os tipos de aprendizagem. Estes, em sua amplitude conceitual, devem ser compreendidos como fenômenos inerentes à existência humana e como processos fundamentais da essência humana, influenciados pela interação contínua da pessoa com o mundo ao longo de sua vida (Villar; Mourão, 2018).

O USO DA TECNOLOGIA PARA FINS ACADÊMICOS E PROFISSIONAIS

No intuito de ajudar os jovens aprendizes a melhorar a sua participação, resolve-se introduzir novas metodologias tecnológicas de informação e comunicação como parte integrante da educação dos mesmos.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são definidas como o conjunto de tecnologias que permitem a produção, o acesso e a disseminação de informações, além de facilitar a comunicação entre as pessoas. Com o avanço tecnológico, novas tecnologias emergiram e se

difundiram globalmente, promovendo a disseminação do conhecimento e facilitando a comunicação entre os indivíduos, independentemente das distâncias geográficas (Rodrigues *et al.*, 2014).

Os avanços tecnológicos geram mudanças nos sistemas de conhecimento, criam novas formas de trabalho e influenciam a economia, a política e a organização das sociedades. São responsáveis por definir características importantes do *modus operandi* na educação, conforme indicam Heinsfeld e Pischetola (2020).

Nesse sentido, Melo afirma que:

Os atuais recursos tecnológicos enredam um papel significativo e transformador na vida das pessoas. A utilização de novidades tecnológicas, alinhadas ao permanente uso de recursos computacionais avançados, de redes de computadores, plataformas sociais, tecnologias sem fio e de internet proporcionam uma vida sempre conectada: a comunicação digital permitiu o advento do acesso pleno e da informação instantânea, além de alterar, de modo irreversível, o modo de pensar das pessoas e sua conduta perante a si e aos outros. (Melo, 2022, p.26)

O uso das TICs por jovens aprendizes traz desafios significativos, especialmente quando se trata do uso concomitante de smartphones durante os estudos. No estudo conduzido por Melo (2020), o autor aduz que o uso prolongado e indiscriminado dos celulares causa desatenção, perda de foco e procrastinação, prejudicando a concentração e a motivação para os estudos. Além disso, o tempo excessivo gasto em plataformas sociais resulta em um elevado consumo de informações insignificantes, desviando a atenção de conteúdos relevantes para a aprendizagem.

Melo (2020) indica que para enfrentar os estímulos desfavoráveis, é necessário que os jovens reconheçam a importância dos estudos e sua aplicação no mundo do trabalho e além dele. Para os jovens, é essencial priorizar, focar e desenvolver gradualmente o hábito de estudar, buscar a conciliação entre estudo e trabalho, e compreender a apren-

dizagem como um processo contínuo. O autor destaca que o incentivo aos estudos nas empresas ocorre quando colegas de trabalho se tornam exemplos profissionais para os jovens e quando são utilizados recursos empresariais disponíveis para a aprendizagem, como computadores, impressoras e bibliotecas. Em outras palavras, algumas empresas criam um ambiente favorável ao desenvolvimento profissional dos aprendizes, indo além do que é estabelecido pela legislação.

Apesar dos desafios, os benefícios das TICs na educação são inegáveis. A internet e as tecnologias interativas têm democratizado o acesso ao conhecimento e facilitado a aprendizagem em diversas áreas.

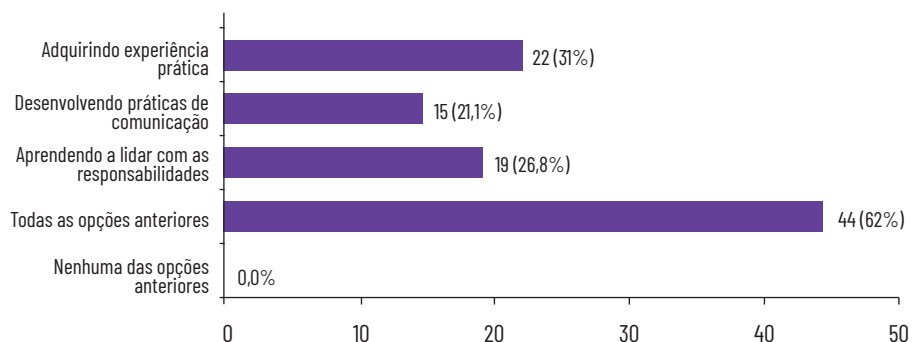
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa realizada no Centro Salesiano do Aprendiz (CESAM), contou com a participação de 71 alunos da capacitação profissional como jovens aprendizes, esse público alvo em estudo está entre 14 e 17 anos, e são adolescentes em busca de melhor oportunidade de trabalho e qualidade de vida, visando um aperfeiçoamento de excelência para integração no mercado de trabalho e na sociedade.

Na primeira questão da pesquisa, exploramos como os jovens aprendizes percebem a importância de equilibrar os estudos escolares com o trabalho. A maioria dos participantes (69%) tende a considerar essa conciliação “muito importante”, enquanto 28,2% a acharam “importante”. Esse resultado reflete o reconhecimento dos benefícios tanto da experiência prática no trabalho quanto da formação teórica na escola, em linha com o estudo de Carvalho *et al.* (2021, p. 4), que enfatiza o trabalho como fundamental para a geração de valores úteis essenciais para a vida humana.

Na segunda pergunta da pesquisa, os participantes foram solicitados a discorrer sobre como eles acreditam que o trabalho como jovem aprendiz pode beneficiar seu desenvolvimento pessoal e profissional, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Como você acredita que o trabalho como jovem aprendiz pode beneficiar o seu desenvolvimento pessoal e profissional?

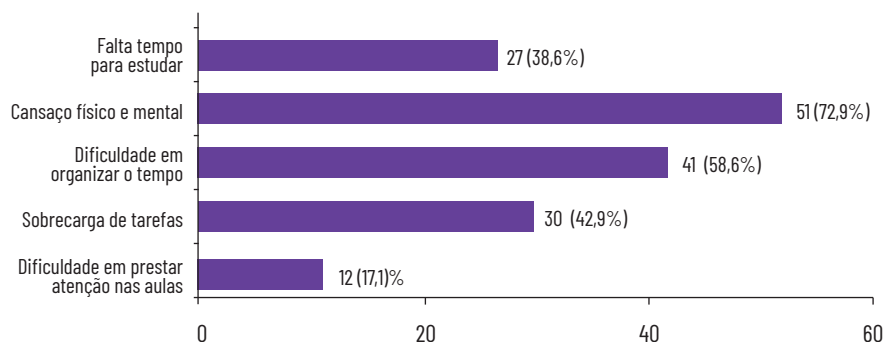


Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

Os resultados apontam que 31% dos respondentes destacaram a aquisição de experiência prática como o principal benefício, 21,1% mencionaram o desenvolvimento de habilidades de comunicação e 26,8% enfatizaram aprender a lidar com responsabilidades. Notavelmente, 62% dos participantes escolheram “todas as opções anteriores”, indicando que muitos percebem o programa como uma oportunidade multifacetada que contribui amplamente para seu crescimento. Essa perspectiva está alinhada com as conclusões de Villar e Mourão (2018), que destacam como o desenvolvimento profissional está intrinsecamente ligado ao processo de aprendizagem no trabalho, contribuindo para o desempenho e progresso na carreira por meio da aquisição de competências, tanto de maneira formal quanto informal.

Na terceira questão, os jovens aprendizes foram perguntados sobre os desafios enfrentados ao conciliar a escola com o trabalho, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Quais são os principais desafios que você enfrenta ao conciliar a escola com o trabalho? Selecione todas as que se aplicam.



Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

Os principais desafios enfrentados pelos jovens ao conciliar escola e trabalho foram o cansaço físico e mental, mencionado por 72,9% dos participantes, e 58,6% relataram dificuldade em organizar o tempo, afetando suas responsabilidades em ambas as áreas. Para 42,9% dos entrevistados, a sobrecarga de tarefas foi um desafio significativo, e 38% apontaram a falta de tempo para estudar. Além disso, 17,1% dos jovens tiveram dificuldade em manter a concentração nas aulas. Esses resultados estão alinhados com as conclusões de Dutra-Thomé, Pereira e Koller (2016), que discutem como a combinação de trabalho e estudo pode ser extenuante para os jovens, reduzindo suas horas de sono e limitando o tempo para atividades recreativas.

Na pergunta seguinte, a pesquisa revelou que a maioria dos jovens (63,4%) acredita que o impacto da tecnologia na conciliação entre escola e trabalho depende da maneira como é utilizada. Para 43,7% dos participantes, a tecnologia facilita o acesso a recursos educacionais, destacando seu papel positivo no aprendizado. No entanto, 7% dos jovens consideram que a tecnologia pode dificultar, especialmente devido às distrações que pode causar. A falta de recursos tecnológicos foi mencionada por 2,8% dos entrevistados como uma barreira, evidenciando desigualdades no acesso às tecnologias necessárias. Uma minoria

(1,4%) não tem uma opinião formada sobre o impacto da tecnologia nesse equilíbrio entre estudo e trabalho. O uso prolongado e indiscriminado dos celulares prejudica a concentração e a motivação para os estudos, conforme apontado no estudo conduzido por Melo (2020).

A pesquisa revelou que a tecnologia desempenha um papel importante na vida dos jovens aprendizes, facilitando o acesso a recursos educacionais (47,9%), melhorando a comunicação por meio de plataformas digitais (39,4%) e ajudando na gestão do tempo (15,5%). A maioria reconhece múltiplas funções da tecnologia, embora uma minoria (2,8%) não veja impacto significativo. Jovens aprendizes utilizam diversos recursos tecnológicos para otimizar o tempo entre estudos e trabalho, incluindo comunicação instantânea (66,2%), aplicativos de aprendizado on-line (38%), redes sociais (36,6%) e aplicativos de organização de tarefas (35,2%). Alguns (4,2%) não usam nenhum desses recursos. Habilidades digitais essenciais para jovens incluem conhecimento básico de informática (90,1%), competência em softwares específicos (52,1%), busca e análise de informações on-line (47,9%), e discernimento de informações confiáveis na internet (46,5%). Uma minoria (2,8%) não considera essas habilidades essenciais, corroborando os estudos de Rodrigues *et al.* (2014), que destacam o papel da tecnologia na disseminação do conhecimento e na facilitação da comunicação, independentemente das distâncias geográficas.

Ao final da pesquisa, foram feitas três perguntas de resposta livre. A primeira questão buscava entender como os jovens aprendizes equilibram o uso da tecnologia para fins acadêmicos e profissionais com seu tempo de lazer. As respostas coletadas revelaram uma variedade de estratégias e abordagens para gerenciar seu tempo e suas atividades tecnológicas.

A maioria dos jovens mencionaram a importância de fazer suas obrigações acadêmicas e profissionais antes de se dedicarem ao lazer. Afirmando, por exemplo, que “procuro sempre fazer as obrigações primeiro”; e “primeiramente busco fazer minhas obrigações principais e

logo depois me permito um tempo de lazer”; nesse sentido indicam um senso de prioridade e disciplina. Além disso, vários jovens destacaram a importância do uso moderado do celular e a separação clara entre redes sociais para lazer e aplicativos para estudos e pesquisas, como uma maneira eficaz de manter o equilíbrio.

Outro aspecto frequente nas respostas foi a organização do tempo. Vários participantes mencionaram a criação de rotinas e cronogramas específicos para suas atividades. Frases como “organização de tempo” e “criando uma rotina onde tem os horários de estudo e lazer separados” mostram que a estruturação do dia é uma estratégia comum para evitar que as atividades de lazer interfiram nos estudos ou no trabalho. Além disso, vários deles apontaram a prática da divisão do tempo de forma equilibrada; e assim o fazem “dividindo meu tempo e colocando um prazo em certas coisas” ou “determinando mentalmente e por limitadores em aplicativos do tempo que utilizo algumas redes sociais”.

A disciplina para manter o foco durante as atividades acadêmicas e profissionais também foi mencionada. Alguns jovens relataram que deixam o celular de lado ou guardado quando precisam se concentrar em suas tarefas, enquanto outros mencionaram que só utilizam redes sociais e outras formas de entretenimento após concluírem suas obrigações. Exemplos disso são “deixando o celular de lado, e ficando no que precisa ser feito” e “deixando meu celular guardado quando não estou no meu tempo de lazer”.

De acordo com Melo (2020), é fundamental para os jovens enfrentarem os desafios associados aos estímulos desfavoráveis, priorizando o estudo e sua aplicação no mundo do trabalho.

A importância do planejamento foi outra constante nas respostas, alguns jovens destacaram a criação de cronogramas e o estabelecimento de horários específicos para cada atividade. Respostas como “planejamento e organização” e “estabeleço horários específicos para o estudo e trabalho” indicam que a previsibilidade e a estrutura os ajudam a manterem um equilíbrio saudável entre suas responsabilidades

e o tempo de lazer. Além disso, alguns jovens apontaram a importância de utilizar ferramentas de produtividade e aplicativos que ajudam a gerenciar o tempo, demonstrando que a tecnologia também pode ser uma aliada na busca por um equilíbrio eficaz.

Por fim, houve menções sobre a flexibilidade e a adaptação às circunstâncias diárias. Alguns jovens indicaram que, embora tentem manter uma organização do tempo, acabam ajustando suas atividades conforme as necessidades. Respostas como “não tem exatamente uma organização pra isso, então conforme acontecer o dia” refletem uma abordagem mais adaptativa ao gerenciamento do tempo.

As respostas dos jovens aprendizes estão alinhadas com os resultados indicados por Melo (2020), que enfatiza a necessidade de os jovens reconhecerem a importância dos estudos e sua aplicação não apenas no mundo do trabalho, mas também além dele, como uma estratégia para enfrentar desafios.

A nona questão perguntava aos jovens aprendizes se já enfrentaram alguma situação em que a tecnologia foi uma barreira para sua aprendizagem ou desempenho no trabalho, e como lidaram com isso. Das 71 respostas coletadas, 24 foram negativas, no sentido de não terem problemas com a utilização do celular. Quanto às respostas positivas coletadas, essas revelaram uma variedade de experiências e reflexões sobre o uso da tecnologia entre os participantes.

Muitos destacaram a tentativa pessoal de se organizarem melhor diante dos desafios impostos pela tecnologia. Houve um consenso sobre as dificuldades que as redes sociais podem representar para o estudo e para o trabalho, sendo necessário lidar com isso com foco e com disciplina. Alguns participantes mencionaram como o uso excessivo do celular afetou seu desempenho no trabalho, levando-os a estabelecerem limites pessoais para garantir maior concentração. A falta de habilidade em usar a tecnologia de forma eficiente foi identificada como uma barreira, destacando a importância de aprender a gerenciar o tempo e evitar distrações.

Estratégias como estabelecer metas de tempo para o uso do celular durante atividades importantes foram mencionadas como formas de lidar com distrações. Também houve relatos sobre o vício em redes sociais durante os períodos de estudo, com tentativas bem-sucedidas de substituir esse hábito por atividades mais produtivas.

Além disso, muitos participantes reconheceram a necessidade de reduzir o tempo dedicado à tecnologia para melhorar a eficiência pessoal, a conscientização sobre o impacto negativo do celular durante os momentos de estudo foi destacada, enfatizando a importância de manter o foco nas atividades prioritárias.

No que diz respeito às sugestões para melhorar o apoio aos jovens aprendizes, as respostas enfatizaram a necessidade de capacitações adequadas, acesso a tecnologias educacionais e suporte contínuo para garantir um uso eficiente da tecnologia. Essas iniciativas visam não apenas a melhorar o aprendizado, mas também preparar os jovens para um ambiente profissional cada vez mais digitalizado.

A terceira questão abordava como escolas e empresas podem melhorar o apoio aos jovens aprendizes no que diz respeito ao uso e integração da tecnologia. Foram coletadas 69 respostas que sugeriram uma gama de necessidades e expectativas.

Os resultados desta questão indicam que os jovens aprendizes reconhecem tanto os desafios quanto as oportunidades apresentadas pela tecnologia no ambiente de aprendizado e trabalho. A ênfase na necessidade de capacitações e cursos reflete uma demanda por educação contínua e adaptada às exigências tecnológicas do mercado de trabalho atual, a infraestrutura tecnológica adequada, como computadores e internet de qualidade, é vista como essencial para o sucesso acadêmico e profissional.

A integração da tecnologia no ambiente educacional, através de atividades online e o uso da internet durante as aulas, é considerada uma forma eficaz de melhorar o aprendizado e manter os alunos engajados, a abordagem equilibrada e compreensiva sugerida pelos participantes

aponta para a necessidade de um suporte mais humano e adaptável, que leve em consideração as diferentes realidades e necessidades dos jovens aprendizes.

Além disso, a discussão destaca a importância de desenvolver competências tecnológicas específicas, ajudando os jovens a navegarem pelas demandas tecnológicas de maneira mais eficiente, o apoio contínuo e a mentoria são vistos como componentes-chave para garantir que os aprendizes não apenas adquiram conhecimentos, mas também saibam como aplicá-los de forma prática.

Em suma, as respostas refletem uma consciência crescente sobre os desafios e as oportunidades proporcionadas pela tecnologia, com um foco claro na busca por equilíbrio, disciplina e uso consciente para maximizar os benefícios educacionais e profissionais. As sugestões fornecidas pelos participantes oferecem um roteiro valioso para escolas e empresas que desejam melhorar o apoio aos jovens aprendizes na era digital, tais como:

- a) Capacitações direcionadas as necessidades do mercado de trabalho;
- b) Investimentos em bons instrumentos de trabalho, como: computadores, acesso a informações;
- c) Utilizar a tecnologia como uma ferramenta para ajudar e auxiliar no ensino- aprendizagem.

CONCLUSÃO

Orientado pela necessidade de manter os participantes matriculados na escola, o programa Jovem Aprendiz facilita a entrada dos jovens no mercado de trabalho, promovendo sua ascensão profissional, na medida que proporciona uma formação técnico-profissional que atende ao desenvolvimento físico, moral e psicológico dos adolescentes.

Esta pesquisa explorou a conciliação entre escola e trabalho, analisando os benefícios do Programa Jovem Aprendiz na inserção dos jo-

vens no mercado de trabalho e os desafios associados. Os objetivos específicos foram compreender como o programa contribui para a harmonização entre educação e trabalho, além de avaliar os ganhos que proporciona aos participantes.

Os resultados deste estudo revelam que os jovens aprendizes valorizam a integração entre estudos escolares e trabalho proporcionada pelo Programa Jovem Aprendiz. A maioria dos participantes reconheceu essa conciliação como essencial, destacando os benefícios da experiência prática no trabalho e da formação teórica na escola. Além disso, os benefícios percebidos incluem:

- a) Aquisição de experiência prática;
- b) Desenvolvimento de habilidades de comunicação e aprendizado na gestão de responsabilidades refletindo uma visão ampla do programa em termos de crescimento pessoal e profissional.

Por outro lado, os desafios significativos identificados foram o cansaço físico e mental, dificuldades na organização do tempo e sobrecarga de tarefas, refletindo as dificuldades dos jovens em equilibrar estudos e trabalho.

No que diz respeito ao impacto da tecnologia, muitos jovens reconhecem seu potencial facilitador para o acesso a recursos educacionais e melhoria na comunicação. No entanto, alguns mencionaram que a tecnologia pode ser uma distração, e a falta de recursos tecnológicos foi uma preocupação para uma minoria dos participantes.

As estratégias individuais para gerenciar o tempo e equilibrar o uso da tecnologia incluem a criação de rotinas específicas, priorização de tarefas e disciplina no uso de dispositivos digitais, destacando a importância da organização para otimizar o tempo dedicado aos estudos e ao trabalho.

Por fim, as sugestões dos participantes para melhorar o suporte aos jovens aprendizes enfatizam a necessidade de capacitação contínua, acesso equitativo a tecnologias educacionais e suporte personalizado para enfrentar desafios tecnológicos e educacionais.

REFERÊNCIAS

AMAZARRAY, M. R. *et al.* Aprendiz versus Trabalhador: adolescentes em processo de aprendizagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Porto Alegre, v. 25, n.3, p.329- 338, jul.-set.2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/LmqtNqrc79NZ3sRNTGSZLyN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2015.

BRASIL. Decreto n. 9.579, de 22 de novembro de 2018. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo federal que dispõem sobre a temática do lactente, da criança e do adolescente e do aprendiz [...] e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 nov. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Lei n. 8.036, de 11 de maio de 1990. Dispõe sobre o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 maio, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8036consol.htm. Acesso em: 16 maio 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Manual da aprendizagem**: o que é preciso saber para contratar o aprendiz. Brasília:Assessoria de Comunicação do MTE, 2014.

BRASIL. MTE. Portaria nº 615, de 13 de dezembro de 2007. Cria o Cadastro Nacional de Aprendizagem, destinado à inscrição das entidades qualificadas em formação técnico profissional metódica, relacionadas no art. 8º do Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-615-2007_202485.html. Acesso em: 16 maio 2025.

CALIMAN, G. **Desafios, Riscos, Desvios**: Adolescentes Trabalhadores em Belo Horizonte. Brasília: Universa, 1998.

CARVALHO, E. F. *et al.* Jovem Aprendiz: O adolescente no mercado de trabalho – Reflexões. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 16, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/23663>. Acesso em: 24 jun. 2024.

CASTRO, S. P. A. C. **O Programa Jovem Aprendiz e o Desenvolvimento de Jovens Brasileiros**. 2019. 34 f. Monografia (Lato senso em Gestão Pública Municipal) – Universidade de Brasília, Goianésia, 2019. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/26643/1/2019_SaletePereiraCarrilhoCastro_tcc.pdf. Acesso em: 24 jun. 2024.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Designing and conducting mixed methods research**. 2nd ed. Los Angeles, LA: SAGE Publications, 2011.

DUTRA-THOMÉ, L.; PEREIRA, A. S.; KOLLER, S. H. O Desafio de Conciliar Trabalho e Escola: Características Sociodemográficas de Jovens Trabalhadores e Não-trabalhadores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Rio Grande do Sul, v. 32, n. 1, p. 101-109, jan.-mar., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/nL5XDyQS349gyGSskkBWTtF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2024.

FONSECA, R. Geração “nem-nem” e o mercado de trabalho. **Correio Braziliense**, Brasília, 10 de maio de 2024. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/opiniao/2024/05/6854403-visao-do-correio-geracao-nem-nem-e-o-mercado-de-trabalho.html>. Acesso em: 19 maio 2024.

GIMENEZ, A. M. *et al.* O jovem aprendiz no mercado de trabalho: sua importância, satisfação e reconhecimento. **INESUL**, 2015. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_41_1459807339.pdf. Acesso em: 19 maio 2024.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. Concepções e papéis da tecnologia no campo educacional: o embate discursivo das Políticas Públicas em Educação. In: DIAS, R.; LAUS-GOMES, V.; CUNHA, C. (Orgs.). **Políticas de Educação e Mídia, Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade**. Universidade Católica de Brasília, 2020, p. 113-134.

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais. **Um em cada cinco brasileiros com 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupado em 2022**. Editoria: Estatísticas Sociais, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38542-um-em-cada-cinco-brasileiros-com-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupado-em-2022>. Acesso em: 16 maio 2024.

MELO, A. de. **Programa Jovem Aprendiz do CESAM: caminhos para**

uma aprendizagem ao longo da vida. 2022. 236 f. Tese (Programa Stricto Sensu em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/3218>. Acesso em: 16 maio 2024.

RODRIGUES, R. *et al.* Um Modelo de Recomendação de Arquivos para Sistemas de Armazenamento em Nuvem. *In: Brazilian Symposium on Information System*, XI, Goiânia, maio 2015. **Anais...** Goiânia: SBC, 2015. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/sbsi/article/view/5807/5705>. Acesso em: 24 jun. 2024.

SILVA, J. H. Trajetórias de trabalho: empregos precários e inserções provisórias. **Pro-Posições**, Campinas, v. 34, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/8XcgTJV7pGgnQ6qsQ6brCys/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2024.

VILLAR, M. C. O.; MOURÃO, L. Avaliação do Programa Jovem Aprendiz a partir de um Estudo Quase-Experimental. **Trends Psychology**, Ribeirão Preto, v. 26, n 4, p. 1999-2014, dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tpsy/a/rPjRTBBXYK3Q9jhnNLNYvqx/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 jun. 2024.

O PAPEL DOS CONSELHEIROS TUTELARES NO COMBATE AO CYBERBULLYING: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA UNIDADE II DO CONSELHO TUTELAR DE CEILÂNDIA, BRASÍLIA-DF

Geraldo Caliman²⁶

Veruska Alves de Lima e Silva²⁷

Welton Dias de Lima²⁸

INTRODUÇÃO

A explosão da bolha da internet na década de 1990 marcou o início de uma era digital que transformou a sociedade e a forma como nos comunicamos (Castells, 1999). Com a popularização da internet, especialmente entre jovens, surgiram novas formas de interação, mas também surgiram novos desafios no ambiente escolar, entre eles o *cyberbullying*, uma forma de assédio que ocorre através de plataformas digitais. O *cyberbullying*, derivado do *bullying* tradicional, se manifesta em um ambiente virtual, potencializando o alcance e o impacto das agressões (Hinduja; Patchin, 2009).

26 Professor do Programa de Educação; Coordenador e Titular para a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília. Doutorado (1995) e Pós-Doutorados (2001 e 2020) em Educação - Università Pontificia Salesiana de Roma. Professor da Pontifícia Universidade Salesiana de Roma (UPS). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0986657832961163>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2051-9646>. E-mail: ger.caliman@gmail.com

27 Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília-Distrito Federal-Brasil. Assistente Social; Mestre em políticas públicas em saúde (FIOCRUZ) Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9841343139967618> ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3328-9280>. Email: veruskaalves@gmail.com Telefone: 61-991367472

28 Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília-Distrito Federal-Brasil. Pedagogo, Administrador de Empresa e Sistemas de Informação; Mestre em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7878793118050358> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6879-6250>. Email: welton.dias.2021@outlook.com Telefone 61 99351-5431.

Com a popularização da internet e das redes sociais a partir dos anos 2000, esses comportamentos migraram para o ambiente digital, dando origem ao *cyberbullying*. Plataformas como *MySpace*, *Facebook* e *Orkut* tornaram-se novos espaços onde esse tipo de assédio poderia ocorrer, muitas vezes fora do controle direto das instituições educacionais (Boyd, 2007).

Durante a década de 2010, o *cyberbullying* foi reconhecido como um problema significativo no ambiente educacional. Casos de alto perfil e pesquisas acadêmicas trouxeram atenção para os efeitos devastadores do *cyberbullying*, incluindo problemas de saúde mental e, em casos extremos, suicídios (Slonje; Smith, 2008). Em resposta, muitas escolas começaram a desenvolver políticas específicas e programas educativos para prevenir e combater o *cyberbullying* (Limber; Small, 2003).

Nos anos 2020, a pandemia de COVID-19 e o aumento no uso de tecnologias digitais para aprendizado remoto ampliaram as oportunidades para o *cyberbullying*, evidenciando a necessidade de novas abordagens e intervenções mais eficazes (Murray, 2020). Ferramentas de inteligência artificial começaram a ser utilizadas para detectar e moderar comportamentos abusivos, mas sua eficácia ainda enfrenta desafios (Whitty; Buchanan, 2012). A importância do bem-estar digital e da saúde mental dos estudantes foi enfatizada, com iniciativas focadas em criar ambientes escolares mais seguros e acolhedores tanto *online* quanto *offline* (Bauman, 2013).

Nos dias atuais, o *cyberbullying* no Brasil tem crescido de forma alarmante, especialmente entre jovens, afetando a sua saúde mental e desempenho acadêmico (Hinduja; Patchin, 2009; TechReport, 2024). A ausência de políticas claras e a dificuldade de monitoramento nas escolas agravam a situação, demandando estratégias mais eficazes de intervenção e prevenção (REDALYC, 2024). No Distrito Federal, o problema é preocupante, com um aumento significativo nos casos durante a pandemia de COVID-19 devido ao uso intensivo de tecnologias digitais (Techreport, 2024).

No entanto, em algumas regiões administrativas de Brasília, como Ceilândia, observa-se um fenômeno atípico: os eventos de *cyberbullying* são mais frequentes em áreas nobres. Em contraste, nas regiões de baixa renda, os incidentes mais comuns são abandono de incapaz e violência doméstica, com o *cyberbullying* sendo menos frequente. Esse fenômeno social foi registrado pelos profissionais da Unidade II do Conselho Tutelar de Ceilândia.

Diante desse cenário, os conselheiros tutelares no Distrito Federal enfrentam o desafio de identificar e intervir em casos de *cyberbullying*, muitas vezes sem recursos adequados ou políticas claras para guiá-los. Considerando que os eventos de *cyberbullying* são casos esporádicos em regiões de baixa renda como Ceilândia, portanto, surge a seguinte questão: **Estão os conselheiros tutelares preparados para tratar os eventos de *cyberbullying* caso venham a se manifestar?**

Nesse contexto, o objetivo do estudo é compreender a forma de atuação, as estratégias e os desafios dos conselheiros tutelares na prevenção e intervenção do *cyberbullying* na Unidade II do Conselho Tutelar de Ceilândia, no Distrito Federal. Para a realização desse estudo, serão necessárias três ações: i) analisar as políticas e procedimentos implementados pelos conselheiros tutelares da Unidade II de Ceilândia para identificar e tratar casos de *cyberbullying* nas escolas da região; ii) investigar a percepção dos conselheiros tutelares sobre a eficácia das suas ações de prevenção e intervenção no combate ao *cyberbullying*; e iii) propor melhorias baseadas nas melhores práticas identificadas.

Este estudo visa comprovar que a implementação de programas de capacitação, que incluem políticas claras e procedimentos eficazes, capacitará os conselheiros tutelares a identificar e intervir de maneira mais eficiente nos casos de *cyberbullying*, garantindo assim a proteção e o bem-estar das crianças e adolescentes.

O público-alvo desta pesquisa inclui conselheiros tutelares, educadores, pais e gestores escolares, que desempenham papéis cruciais na proteção e no bem-estar das crianças e adolescentes. A motivação para

a realização deste estudo reside na necessidade urgente de compreender e aprimorar a atuação dos conselheiros tutelares na prevenção e intervenção do *cyberbullying*, especialmente na Unidade II do Conselho Tutelar de Ceilândia, no Distrito Federal. A relevância do estudo é destacada pelo aumento significativo dos casos de *cyberbullying* durante a pandemia de COVID-19, que exacerbou a dependência das tecnologias digitais (Techreport, 2024).

REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo fornece a fundamentação teórica para o estudo em quatro seções: urbanização e desafios sociais de Ceilândia, impacto do *cyberbullying* em estudantes vulneráveis, o *cyberbullying* como crime no contexto legal brasileiro, e o papel crucial do Conselho Tutelar na proteção dos direitos das crianças e adolescentes

Ceilândia, RA IX do Distrito Federal: Uma cidade de alto potencial

Ceilândia é uma das regiões administrativas do Distrito Federal, criada em 1971 para abrigar pessoas de áreas de invasão em Brasília. Com mais de 400 mil habitantes, é a região mais populosa do Distrito Federal. A economia de Ceilândia é variada, com forte comércio e indústrias de pequeno e médio porte, além de várias instituições de ensino, incluindo escolas técnicas e profissionalizantes. No entanto, a região enfrenta desafios de infraestrutura, como transporte público e rede de esgoto, e lida com problemas sociais significativos, como violência, tráfico de drogas e desigualdade social. A cultura nordestina é marcante, refletida em suas festas e tradições culturais (IBGE, 2023).

A segurança pública é uma preocupação constante em Ceilândia, com altos índices de criminalidade, incluindo crimes violentos e tráfico de drogas. As autoridades locais têm implementado diversas estratégias

para combater a criminalidade e melhorar a segurança dos moradores. Ceilândia está em contínuo desenvolvimento urbano, com projetos de habitação e melhorias na infraestrutura para promover a qualidade de vida e a sustentabilidade. Esses esforços buscam enfrentar os desafios sociais e infraestruturais, proporcionando melhores condições de vida para seus habitantes (IBGE, 2023).

Impacto do *cyberbullying* em estudantes em situação de risco

O *cyberbullying* é uma forma de agressão que ocorre através de tecnologias digitais, como redes sociais, mensagens de texto e e-mails. Esse fenômeno afeta principalmente crianças e adolescentes, causando impactos negativos em seu bem-estar emocional, social e acadêmico (Smith et al., 2020).

Estudantes em situação de risco, que enfrentam desvantagens sociais e pessoais, como fracassos escolares, desvantagens econômicas e dificuldades de adaptação social, estão particularmente vulneráveis ao *cyberbullying* (Caliman, 2022). Para o Prof. Caliman, a desigualdade social é uma variável crucial, aumentando a vulnerabilidade desses estudantes ao *cyberbullying*, devido ao menor acesso a recursos de apoio e habilidades para lidar com conflitos *online* (Caliman, 2022).

Dificuldades de interação social e hostilidade são comuns entre estudantes em situação de risco e podem se exacerbar no contexto *online* devido ao anonimato e à facilidade de disseminação de conteúdo prejudicial (Smith et al., 2020). As escolas têm um papel fundamental na prevenção e enfrentamento do *cyberbullying*, educando os estudantes sobre o uso responsável da tecnologia, empatia e resolução de conflitos (Caliman, 2022). Modelos de enfrentamento das desvantagens sociais, como a pedagogia compensatória e o ensino individualizado, são relevantes para equipar os estudantes com habilidades para enfrentar e superar situações adversas, incluindo o *cyberbullying* (Caliman, 2022).

Em Ceilândia, muitas crianças não têm acesso à Internet e a recursos tecnológicos devido às limitações financeiras de suas famílias. Essa realidade pode intensificar sentimentos de desvalorização e estresse, resultando em problemas de saúde mental como ansiedade e depressão. Além disso, esses estudantes muitas vezes se tornam alvo de chacotas e piadas, como ser chamado de filho de empregada doméstica, por morarem na periferia. Essa forma de violência simbólica, que é muito recorrente na região do Distrito Federal, agrava ainda mais a situação emocional desses jovens (Hinduja; Patchin, 2009).

Para o Prof. Alysson Portella, pesquisador do Núcleo de Estudos Raciais do Insper (Instituto de Ensino e Pesquisa), alunos pretos e pardos têm menos acesso à tecnologia nas escolas devido à localidade. Ele afirmou em entrevista à Record News nesta terça-feira (18) que a maioria desses estudantes vive em áreas periféricas, onde há menor investimento em infraestrutura (Portella, 2024).

Cyberbullying como Crime

Segundo Barrère (2013), a escola e a adolescência são contextos importantes para entender o fenômeno do *cyberbullying*, pois a interação entre pares na escola frequentemente se estende ao ambiente *online*, onde comportamentos agressivos podem ser perpetuados (Barrère, 2013). Esta extensão do *bullying* tradicional para o ambiente virtual é corroborada pela pesquisa de Carvalho, Branquinho e Gaspar de Matos (2017), que identificaram fatores discriminantes entre *cyberbullies*, *cybervictims* e indivíduos que são tanto agressores quanto vítimas (Carvalho; Branquinho; Matos, 2017).

Bourdieu e Passeron (1970) fornecem uma estrutura teórica mais ampla para entender o *cyberbullying* no contexto das relações de poder e reprodução social. Eles argumentam que a violência simbólica, presente nas interações sociais, também se manifesta nas práticas de *cyberbullying*, onde a dominação e a opressão são reproduzidas através das tecnologias digitais (Bourdieu; Passeron, 1970).

Do ponto de vista econômico e social, Belfield e Levin (2007) discutem as consequências de uma educação inadequada, que pode incluir a incapacidade de lidar com as novas formas de agressão, como o *cyberbullying*. Eles argumentam que a falta de uma educação de qualidade contribui para a perpetuação de comportamentos agressivos *online*, resultando em custos econômicos e sociais significativos para a sociedade (Belfield; Levin, 2007).

Coutinho, Tomás Almeida e Relva (2022) destacam a importância de um contexto educacional robusto para combater o *cyberbullying*. Eles enfatizam a necessidade de intervenções educativas que abordem não apenas a prevenção, mas também a resposta eficaz ao *cyberbullying*, integrando essas práticas nos currículos escolares (Coutinho; Almeida; Relva, 2022).

Considerado um crime sob a legislação brasileira, o *cyberbullying* é abordado no contexto do Marco Civil da Internet e da LGPD (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais). O Marco Civil da Internet, formalizado pela Lei nº 12.965/2014, estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil, tratando de questões como neutralidade, privacidade e retenção de informações e dados, que são relevantes para a segurança cibernética e a proteção dos usuários *online* (Brasil, 2014). A LGPD, instituída pela Lei nº 13.709/2018, oferece proteção aos indivíduos contra o uso indevido de seus dados pessoais em contextos que possam configurar *cyberbullying*, definindo dados pessoais como qualquer informação relacionada a uma pessoa identificada ou identificável (Brasil, 2018).

No Brasil, além do Marco Civil da Internet e da LGPD, o *cyberbullying* pode ser abordado sob o viés do Código Penal Brasileiro. Embora não exista uma lei específica que trate exclusivamente do *cyberbullying*, diversas condutas relacionadas a ele podem ser enquadradas como crimes, como:

1. Difamação (Art. 139 do Código Penal): Atribuir a alguém um fato ofensivo à sua reputação.

2. Injúria (Art. 140 do Código Penal): Ofender a dignidade ou o decoro de alguém.
3. Ameaça (Art. 147 do Código Penal): Ameaçar alguém, por palavra, escrito ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico, de causar-lhe mal injusto e grave.

Ademais, a Lei nº 13.185/2015 instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), que inclui o *cyberbullying* como uma das formas de *bullying*. Essa lei prevê medidas de prevenção, diagnóstico e combate ao *bullying*, aplicáveis também ao ambiente digital (Brasil, 2015).

Contextualizando os dados sobre o *cyberbullying* no Brasil, uma pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Instituto de Pesquisa Datafolha em 2021 indicou que 37% dos adolescentes brasileiros já foram vítimas de *cyberbullying* (UNICEF, 2021). Esse dado mostra que o problema é comum entre jovens de 11 a 17 anos, afetando sua saúde mental e bem-estar. Sob a mesma perspectiva, a SaferNet Brasil, uma organização que atua na promoção dos direitos humanos na internet, reportou um aumento significativo no número de denúncias de crimes cibernéticos, incluindo *cyberbullying*, durante a pandemia de COVID-19. Entre 2020 e 2021, houve um aumento de 47% nas denúncias de *cyberbullying* feitas à organização (SaferNet Brasil, 2021).

O papel do Conselho Tutelar no combate ao *cyberbullying* está alinhado com orientações teóricas, destacando a importância de intervenções educativas e mediação de conflitos, conforme apontado por Coutinho, Tomás Almeida e Relva (2022). As ações preventivas e assistenciais também seguem as abordagens de Barrère (2013) e Carvalho, Branquinho e Gaspar de Matos (2017), que enfatizam o apoio institucional e psicológico. Essas perspectivas reforçam a necessidade de estratégias educativas e legislativas eficazes, especialmente no Brasil, onde o Marco Civil da Internet e a LGPD fornecem bases legais para responsabilizar agressores e proteger vítimas.

O Papel do Conselho Tutelar no Sistema de Proteção à Criança e ao Adolescente

O Conselho Tutelar é um órgão autônomo, não jurisdicional, responsável por zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e adolescentes conforme estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Sua principal função é atuar em casos de violação de direitos, tomando as medidas necessárias para garantir a proteção integral dos menores (Brasil, 1990). Criado pelo ECA em 1990, o Conselho Tutelar representa um marco na proteção dos direitos infanto-juvenis no Brasil. Desde sua criação, tem se consolidado como um mecanismo fundamental na rede de proteção social, desempenhando um papel crucial na articulação entre a comunidade e o sistema de justiça (Scheinvar, 2019).

Scheinvar e Nascimento (2020) discutem a transformação das práticas dos Conselhos Tutelares, que têm se tornado cada vez mais jurisdicionais. Embora os conselheiros não tenham poder judicante, suas ações muitas vezes se aproximam das práticas judiciais, especialmente na tomada de decisões que envolvem a proteção de direitos. A jurisdicionalização das práticas pode trazer tanto benefícios quanto desafios. Por um lado, pode aumentar a eficácia na proteção dos direitos, mas, por outro, pode gerar tensões entre o papel administrativo do Conselho e as funções judiciais. Essa transformação implica uma necessidade crescente de formação jurídica e capacitação específica para os conselheiros (Scheinvar, 2020, p. 33).

Scheinvar (2021) discute como a lógica penal se manifesta nas práticas cotidianas dos Conselhos Tutelares e das escolas. A autora argumenta que essa lógica pode levar a uma criminalização das ações de crianças e adolescentes, transformando situações de vulnerabilidade social em questões de ordem pública. A influência da lógica penal pode desviar o foco da proteção para o controle e a punição, o que contradiz o objetivo principal dos Conselhos Tutelares. Isso reforça a necessidade de uma formação contínua e crítica para os conselheiros, capacitando-os a atuar de maneira mais humana e inclusiva (Scheinvar, 2021, p. 47).

Essa revisão de literatura enfatiza a importância de uma abordagem holística e colaborativa na prevenção e combate ao *cyberbullying* e à proteção dos direitos das crianças e adolescentes, integrando as perspectivas de educação, segurança cibernética e atuação do Conselho Tutelar (Scheinvar, 2021, p. 50).

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Conforme descrito por Gil (2008, p. 110-115), foram utilizadas técnicas metodológicas qualitativas, incluindo entrevistas semi-estruturadas e dinâmicas de grupo focal. As entrevistas foram conduzidas via Google Forms, com o link do formulário disponibilizado por e-mail aos participantes, permitindo uma coleta de dados prática e acessível, com flexibilidade de tempo e local, alcançando um maior número de participantes. O roteiro das entrevistas foi elaborado para explorar profundamente os aspectos relacionados ao tema. Com base nos pontos críticos observados nas respostas, foi organizada uma dinâmica de grupo focal para promover discussões mais aprofundadas e colaborativas, facilitando a exploração de temas emergentes e enriquecendo a análise dos dados coletados. Os participantes da pesquisa foram os conselheiros tutelares da Unidade II da **Região Administrativa IX**, Ceilândia, Brasília-DF e é formado por cinco membros, conforme estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Brasil. Esses conselheiros foram eleitos pela comunidade local para mandatos de quatro anos. Apenas quatro participantes responderam o formulário da pesquisa.

Relatório Resumido da Entrevista Semi-Estruturada

Perfil dos Conselheiros de Classe

Os conselheiros tutelares de Ceilândia, participantes desta pesquisa, apresentam uma distribuição etária igual entre as faixas de 35-44

anos e 45-54 anos, com equilíbrio de gênero, sendo metade dos respondentes do sexo masculino e a outra metade do sexo feminino. A maioria atua como conselheiro tutelar há 1-5 anos, e todos estão lotados na unidade do Conselho Tutelar Ceilândia II. Em termos de formação acadêmica, os respondentes possuem qualificações diversas, incluindo ensino médio, graduação em pedagogia e pós-graduação em gestão das políticas sociais.

Em relação ao conhecimento sobre *cyberbullying*, todos os conselheiros já ouviram falar sobre o termo, definindo-o como sofrimento psicológico e crime virtual. No entanto, 75% dos respondentes nunca participaram de atividades de formação ou capacitação relacionadas ao tema. Embora 25% dos conselheiros observem casos de *cyberbullying* em suas áreas de atuação, a maioria não tem certeza sobre a frequência desses incidentes.

Definição de Cyberbullying na Visão dos Conselheiros de Classe

A partir da análise das respostas dos participantes sobre a definição de *cyberbullying*, podemos elaborar um conceito abrangente que capture as diversas percepções e nuances desse fenômeno. As respostas refletem uma compreensão multifacetada do *cyberbullying*, destacando seus aspectos psicológicos, legais e a necessidade de maior clareza e discussão sobre o tema. O sofrimento psicológico foi identificado como um impacto significativo, abrangendo sentimentos de ansiedade, depressão e baixa autoestima, sublinhando a gravidade dos efeitos emocionais e mentais causados por comportamentos agressivos no ambiente *online*.

Além disso, as respostas que classificam o *cyberbullying* como crime virtual destacam a dimensão legal do fenômeno, reconhecendo-o como uma atividade que viola leis de proteção à privacidade e dignidade humana. Essa perspectiva reforça a necessidade de medidas legais e

judiciais rigorosas para punir os agressores e proteger as vítimas, além de políticas educativas claras. No entanto, a percepção de que o conceito de *cyberbullying* é algo a ser discutido e não tem uma definição concreta, revela que esse fenômeno ainda não é completamente entendido ou consensual. Para os conselheiros tutelares, isso indica a necessidade de um debate contínuo e de educação para alcançar uma definição mais clara, que possa orientar intervenções e políticas de maneira adequada.

Portanto, para o grupo de conselheiros tutelares da Unidade II da Ceilândia, pode-se definir *cyberbullying* como:

Uma forma de agressão digital que causa sofrimento psicológico significativo às vítimas e é considerada uma atividade criminosa segundo leis de proteção à privacidade e dignidade humana. O conceito de *cyberbullying* ainda necessita de discussão e esclarecimento, refletindo a complexidade e a evolução contínua das interações *online* (Conselheiros Tutelares, 2024).

As formas de cyberbullying

A análise dos dados revela uma percepção distinta entre os conselheiros tutelares sobre as formas mais comuns de *cyberbullying*. A difamação *online* é vista como a forma mais prevalente, seguida pela exclusão intencional de grupos *online* e a divulgação de informações pessoais sem consentimento. A humilhação pública nas redes sociais e as ameaças através de mensagens eletrônicas, embora significativas, são percebidas como menos comuns em comparação.

Esses resultados refletem um cenário preocupante onde as formas de *cyberbullying* mais insidiosas e invasivas – aquelas que afetam diretamente a reputação e a inclusão social dos indivíduos – são as mais prevalentes. A difamação *online* pode causar danos irreparáveis à imagem e autoestima da vítima, enquanto a exclusão de grupos *online* e a divulgação de informações pessoais podem levar a sentimentos de isolamento e vulnerabilidade extrema.

Identificação e Prevenção do Cyberbullying

Os principais desafios apontados na identificação precoce do *cyberbullying* incluem a dificuldade em distinguir entre brincadeiras e comportamento prejudicial, limitações técnicas para acessar plataformas *online* utilizadas pelos alunos e a ausência de políticas claras e procedimentos de denúncia nas escolas. Para a prevenção, os conselheiros destacam a importância da promoção de uma cultura escolar de respeito, empatia e tolerância, além da implementação de programas de educação sobre comportamento *online* responsável.

Os conselheiros acreditam que têm um papel significativo na identificação e intervenção de casos de *cyberbullying*, auxiliando na implementação de políticas anti-*bullying* nas escolas e facilitando a comunicação entre escolas, famílias e a comunidade. Eles ressaltam a necessidade de maior colaboração entre escolas, famílias e conselheiros, bem como a implementação de programas educativos desde idades mais jovens e o aumento do suporte psicológico para vítimas e agressores.

Por fim, as recomendações destacadas pelos conselheiros incluem a realização de palestras e trabalhos de conscientização sobre o uso seguro da internet, a promoção de respeito e empatia entre os alunos e a implementação de políticas públicas eficazes para lidar com o *cyberbullying* nas escolas e comunidades.

Relatório Resumido da Dinâmica de Grupo Focal

A dinâmica de grupo focal, realizada *in loco* com dois pesquisadores e cinco conselheiros tutelares, teve uma duração de 46 minutos e abordou quatro pontos críticos identificados nos formulários respondidos pelos próprios conselheiros. Esta atividade visou aprofundar a compreensão dos desafios e necessidades enfrentadas pelos conselheiros no enfrentamento do *cyberbullying*, fornecendo contribuições valiosas para futuras intervenções e políticas. A seguir, está o conteúdo dos pontos críticos debatidos na dinâmica:

Falta de Formação e Capacitação

Ponto Crítico 1: A falta de formação específica e capacitação para lidar com casos de *cyberbullying* foi o principal problema identificado. Dos quatro conselheiros, apenas um participou de alguma atividade de formação relacionada ao tema, evidenciando uma lacuna significativa na preparação para enfrentar esse desafio.

Desafios na Identificação Precoce

Ponto Crítico 2: Os conselheiros enfrentam grandes dificuldades na identificação precoce de casos de *cyberbullying*. A ausência de políticas claras, a dificuldade de distinguir entre brincadeiras e comportamentos prejudiciais, e limitações técnicas para acessar plataformas *online* são obstáculos significativos.

Observação de Casos de Cyberbullying

Ponto Crítico 3: Três dos quatro conselheiros afirmaram ter observado casos de *cyberbullying* em suas áreas, o que mostra que o problema é prevalente e visível, mas muitas vezes mal compreendido e tratado.

Medidas Preventivas e Colaboração

Ponto Crítico 4: A implementação de programas de educação sobre comportamento *online* responsável e a promoção de ambientes escolares inclusivos foram destacadas como medidas preventivas eficazes. Além disso, três dos quatro conselheiros acreditam que a comunicação entre a escola e os conselhos tutelares é eficaz na identificação e intervenção do *cyberbullying*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados coletados através das técnicas metodológicas revelou que a falta de formação compromete a eficácia dos conselheiros na identificação e intervenção em casos de *cyberbullying*. A formação superficial recebida no início do mandato não é suficiente para lidar com a complexidade do problema. Isso revela uma necessidade urgente de programas de capacitação contínuos e específicos para aprimorar a competência dos conselheiros nesse aspecto.

A necessidade de políticas claras e procedimentos de denúncia nas escolas é crucial. A falta de clareza e as dificuldades técnicas tornam a identificação precoce do *cyberbullying* um desafio constante. Isso evidencia a necessidade de desenvolver ferramentas e metodologias específicas para facilitar essa identificação.

A observação direta dos casos pelos conselheiros indica que o *cyberbullying* é um problema real e presente nas comunidades. A linha tênue entre brincadeira e agressão requer uma abordagem sensível e informada para distinguir e tratar adequadamente os casos. Essa realidade reforça a necessidade de treinamento especializado para os conselheiros.

A comunicação eficaz entre escolas e conselhos tutelares é essencial para a prevenção e intervenção no *cyberbullying*. Promover um ambiente escolar inclusivo e respeitoso, juntamente com programas educativos, pode ser uma estratégia poderosa para prevenir o *cyberbullying*. No entanto, a diferença na abordagem entre escolas públicas e privadas aponta para uma necessidade de maior integração e colaboração entre todos os tipos de instituições de ensino.

CONCLUSÃO

Este estudo investigou a atuação, estratégias e desafios enfrentados pelos conselheiros tutelares da Unidade II do Conselho Tutelar

de Ceilândia no combate ao *cyberbullying*. Foram analisadas as políticas implementadas, a percepção dos conselheiros sobre a eficácia de suas ações e propostas de melhorias baseadas em melhores práticas. A pesquisa revelou que os conselheiros tutelares possuem um entendimento básico do *cyberbullying*, mas carecem de formação específica e contínua para lidar eficazmente com o problema. Apesar de reconhecerem a gravidade do *cyberbullying* e observarem casos esporádicos, os conselheiros enfrentam dificuldades na identificação precoce e na implementação de políticas preventivas devido a limitações técnicas e falta de recursos.

A problemática do *cyberbullying* exige uma abordagem multifacetada que envolva a capacitação contínua dos conselheiros tutelares, a implementação de políticas públicas eficazes e a colaboração entre escolas e comunidades. É imperativo que se promova uma cultura de respeito e empatia, tanto *online* quanto *offline*, para garantir o bem-estar e a segurança dos estudantes. A formação dos conselheiros deve ser uma prioridade, equipando-os com as ferramentas necessárias para identificar e intervir eficazmente em casos de *cyberbullying*, garantindo a proteção e o desenvolvimento saudável das crianças e adolescentes.

Os objetivos do estudo foram parcialmente alcançados. A análise das políticas e procedimentos revelou a necessidade de uma revisão e atualização constantes para melhor enfrentar o *cyberbullying*. A investigação da percepção dos conselheiros destacou a importância de formação e capacitação contínuas. No entanto, a implementação de melhorias práticas ainda depende de políticas públicas mais eficazes e do suporte das instituições educacionais. O estudo validou a proposição de que a implementação de programas de capacitação, aliados a políticas claras e procedimentos eficazes, é essencial para melhorar a atuação dos conselheiros tutelares na prevenção e intervenção de casos de *cyberbullying*. A formação contínua e específica foi identificada como um fator crucial para o sucesso dessas iniciativas.

Este trabalho contribui para a literatura existente ao destacar a

realidade enfrentada pelos conselheiros tutelares de uma região específica, como Ceilândia, e ao propor a necessidade urgente de políticas públicas eficazes e programas de formação contínuos. A pesquisa reforça a importância da colaboração entre escolas, conselhos tutelares e comunidade para a criação de um ambiente seguro e acolhedor para os estudantes.

Sugestões para pesquisas futuras incluem investigar a eficácia de programas de formação contínua para conselheiros tutelares e suas implicações práticas, analisar a implementação de políticas públicas específicas para o combate ao *cyberbullying* em diferentes regiões administrativas do Distrito Federal, estudar a percepção e o impacto do *cyberbullying* entre estudantes de diversas faixas etárias e contextos socioeconômicos, e avaliar o uso de tecnologias emergentes, como a inteligência artificial, na detecção e prevenção do *cyberbullying*.

Por fim, a realização deste estudo proporcionou uma compreensão mais aprofundada dos desafios enfrentados pelos conselheiros tutelares e das necessidades urgentes para melhorar a eficácia de suas ações. É fundamental continuar investindo em pesquisas e políticas que abordem o *cyberbullying* de maneira abrangente, garantindo que todos os jovens possam usufruir de um ambiente digital seguro e inclusivo.

REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, R.; GUERRA, V.; MOLEIRO, A. **O impacto das interações virtuais durante a pandemia de COVID-19 na saúde mental dos jovens**. Revista de Psicologia Online, v. 18, n. 1, p. 35-48, 2024.

BARRÈRE, A. **Escola e adolescência**: Contextos de socialização e desafios contemporâneos. São Paulo: Editora Educação, 2013.

BAUMAN, S. **O papel dos conselheiros escolares do ensino fundamental na redução do bullying escolar**. Elementary School Journal, v. 108, n. 5, p. 362-375, 2013.

BELFIELD, C. R.; LEVIN, H. M. **The Price We Pay: Economic and Social Consequences of Inadequate Education**. Washington, DC: Brookings Institution Press, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 1970.

BOYD, D. **Por que os jovens as redes sociais: O papel dos públicos conectados na vida social dos adolescentes**. MacArthur Foundation Series on Digital Learning – Youth, Identity, and Digital Media Volume, 2007. Disponível em: <http://www.danah.org/papers/WhyYouthHeart.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. **Marco Civil da Internet**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. **Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

CALIMAN, G. **Educação e desigualdade social: Enfrentamentos pedagógicos**. São Paulo: Editora XYZ, 2022.

CARVALHO, M.; BRANQUINHO, C.; GASPAR DE MATOS, M. **Fatores discriminantes entre cyberbullies, cybervictims e indivíduos que são tanto agressores quanto vítimas**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 21, n. 1, p. 89-98, 2017.

CONSELHEIROS TUTELARES DA UNIDADE II DA CEILÂNDIA. **Definição de Cyberbullying**. Documento de Grupo Focal. 2024.

COUTINHO, A.; ALMEIDA, T.; RELVA, P. **Intervenções educativas no combate ao cyberbullying: Um contexto educacional robusto**. Educação & Realidade, v. 47, n. 3, p. 455-470, 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 110-115.

HINDUJA, S.; PATCHIN, J. W. **Bullying além do pátio da escola: Prevenindo e respondendo ao cyberbullying**. São Paulo: Editora XYZ, 2009.

HINDUJA, S. **The rise of cyberbullying during COVID-19 pandemic**. World Anti-Bullying Forum, 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2024.

LIMBER, S. P.; SMALL, M. A. **Leis e políticas estaduais para abordar o bullying nas escolas**. School Psychology Review, v. 32, n. 3, p. 445-455, 2003.

MURRAY, C. J. L. **O impacto da pandemia de COVID-19 na saúde mental**. Lancet Psychiatry, v. 7, n. 10, p. 813-819, 2020.

PORTELLA, Alysson. **Alunos negros têm menos acesso à tecnologia nas escolas em ambientes periféricos**. Record News (Entrevista), 18 jun. 2024.

REDALYC. **Análise da problemática do ciberacoso na América Latina**. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, 2024. Disponível em: <https://www.redalyc.org/>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SAFERNET BRASIL. **Relatório Anual de Denúncias, 2021**. Disponível em: <https://www.safernet.org.br>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SCHEINVAR, E. A. **Transformações das práticas dos Conselhos Tutelares: Desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora ABC, 2020.

SCHEINVAR, E. A. **Lógica penal e práticas cotidianas dos Conselhos Tutelares**. Revista de Direito e Sociedade, v. 12, n. 1, p. 33-47, 2021.

SLONJE, R.; SMITH, P. K. **Cyberbullying: Outro tipo principal de bullying?** Scandinavian Journal of Psychology, v. 49, n. 2, p. 147-154, 2008.

SMITH, P. K.; MADELLOS, D.; WEBSTER, E. **Cyberbullying entre crianças e adolescentes: Implicações para a saúde escolar**. Journal of School Health, v. 90, n. 5, p. 362-373, 2020.

TECHREPORT. **Cyberbullying na era digital: Um relatório abrangente**. TechReport Publications, 2024. Disponível em: <https://www.techreport.com>. Acesso em: 15 jun. 2024.

UNICEF. **Pesquisa sobre *cyberbullying* entre adolescentes brasileiros.** Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil>. Acesso em: 15 jun. 2024.

WHITTY, M. T.; BUCHANAN, T. **O golpe do romance *online*:** Um crime cibernético sério. *CyberPsychology, Behavior, and Social Networking*, v. 15, n. 3, p. 181-183, 2012.

O CLIMA ESCOLAR POSITIVO

Rita de Cassia de Almeida Rezende²⁹

Geraldo Caliman³⁰

INTRODUÇÃO

Atualmente, a temática do clima escolar está sendo pesquisada em diversas áreas, contudo ainda há muito a se estudar, uma vez que os efeitos do clima escolar, dentro do contexto escolar, precisam de maior reflexão a respeito de suas influências negativas e positivas (Carvalho, 1997; Matos, 2004). Tanto o clima negativo como o positivo interferem em toda a estrutura pedagógica, relacional e administrativa de uma escola. Esta influência do clima positivo e negativo permeia todos os campos do âmbito escolar, no entanto, neste artigo, o objetivo é apresentar a relação entre o clima escolar positivo e a aprendizagem dos estudantes, além de discorrer sobre a influência do clima escolar positivo nas relações de interação no contexto escolar.

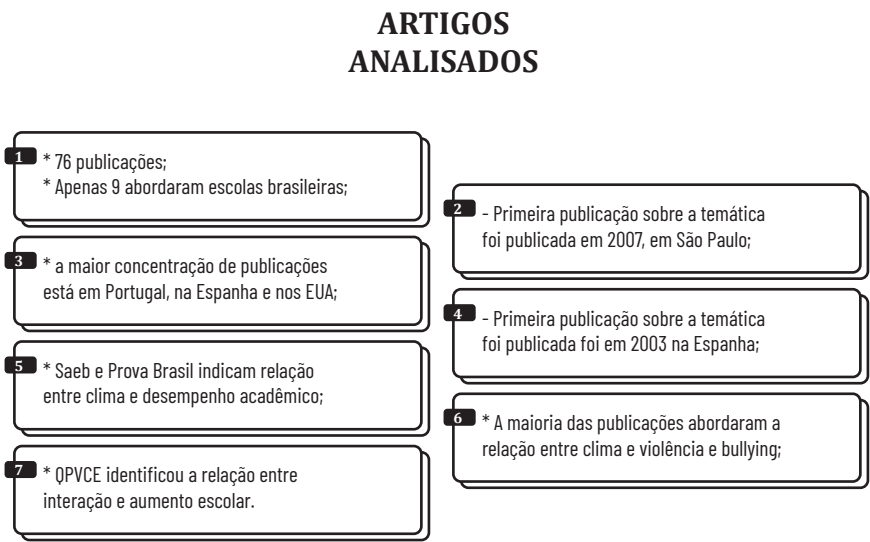
Para definição de clima escolar, nesta pesquisa, será utilizada a que o GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – UNICAMP/UNESP), define como sendo o conjunto das percepções de toda a comunidade escolar vivenciadas e construídas no contexto da escola. Ele engloba fatores inter-relacionais, relações humanas, estrutura física, bem como a parte pedagógica e administrativa presentes na comunidade educativa.

29 Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal – Brasília. (Brasil). Mestra e Doutoranda pela Universidade Católica de Brasília. Currículo Lattes: E-mail: <http://lattes.cnpq.br/3287790767774952>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3354-7972>. E-mail: ritinhademaria@gmail.com.

30 Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade (Universidade Católica de Brasília – UCB). Brasília. Brasil. Pós-Doutorado em Educação. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0986657832961163>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2051-9646>. E-mail: caliman@p.ucb.br.

A construção desse artigo partiu da análise de publicações que abordaram a temática em questão e que possibilitaram desenhar um panorama dos estudos feitos entre os anos de 2003 e 2018, por meio do repositório da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Esse panorama destacou algumas particularidades sobre os estudos e permitiu elaborar o **Quadro 1** a seguir.

Quadro 1 – Artigos analisados



Fonte: elaborado pela autora (2024) com base nas publicações da CAPES entre 2003 e 2018 sobre clima escolar.

A partir desse panorama apresentado no **Quadro 1**, pode ser inferido que, para o Brasil, o clima escolar ainda apresenta um campo inexplorado e que aponta lacunas que precisam ser preenchidas com respostas sobre a influência que o clima escolar pode ter dentro do contexto escolar, principalmente, do ponto de vista positivo.

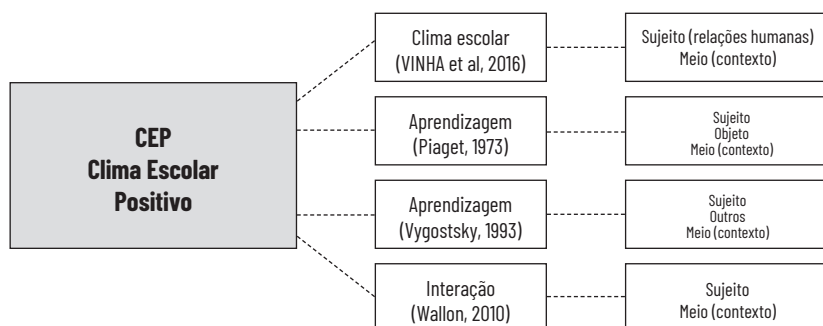
Por isso, foi escolhido para este trabalho, o enfoque positivo que o clima escolar pode exercer dentro da instituição escolar. Considerado positivo, o clima que apresenta bom relacionamento entre toda a comu-

nidade escolar, com conflitos resolvidos por meio do diálogo e da mediação e que tenha processo de ensino-aprendizagem positivo (Castellini, 2019; Vinha, Nunes, Silva, Vivaldi, Moro, 2017). Diante do conceito apresentado pelos autores citados, decidiu-se, ao longo de toda narrativa, adotar a sigla CEP para se referir ao Clima Escolar Positivo.

Para melhor apresentar as influências positivas do CEP (Clima Escolar Positivo), foram selecionadas duas vertentes: I) a relação do CEP com a aprendizagem e II) a relação do CEP com as interações. Sendo assim, é mister retomar a definição dos elementos que compõem essa relação. Começando pelo clima escolar, para Vinha, et al (2016), o clima escolar engloba as relações administrativas e humanas, bem como a estrutura física e pedagógica da escola adicionando ainda valores, objetivos, expectativas e visões que todos os integrantes da comunidade escolar apresentam. Quanto à aprendizagem, nas palavras de Piaget, pode se afirmar que ela é a relação do sujeito com o objeto em consonância com pontos hereditários e elementos de experiências obtidas pelo meio. Vygotsky afirma que o conhecimento se dá pelo convívio com os outros e por meio das relações sociais experienciadas na escola. Para Wallon, a interação com o contexto tem significativa relação para a aprendizagem, em sua teoria, ele afirma que o desenvolvimento se dá de forma integral a partir da relação com o biológico, o afetivo, o social e o intelectual.

A partir das definições apresentadas sobre os elementos que compõem a temática, é possível listar alguns elementos que são recorrentes nas definições.

Quadro 2 – Elementos recorrentes na construção do clima escolar positivo



Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base em pesquisa bibliográfica Vinha et al (2016), Piaget (1973), Oliveira (1997) e Wallon (2010).

Com base no **Quadro 2**, é possível construir algumas inferências: a) o sujeito é um elemento central para que haja o clima escolar e para que a aprendizagem seja desenvolvida; b) o meio, ou o contexto, é a base para que as relações ocorram seja entre o objeto como afirma Piaget, seja com o outro, como apresenta Vygotsky, seja com o lócus de construção como afirmam Vinha et al (2016), ou seja de forma integral como afirma Wallon. Sendo assim, pode-se reiterar que tanto na construção do clima escolar, como para ocorrer o desenvolvimento da aprendizagem; o meio, o sujeito e o objeto precisam estar em contínua relação de interação, de influência e de interligação. Os elementos apresentados serão a base para que seja construído o clima escolar e que seja desenvolvida a aprendizagem.

1. O CLIMA ESCOLAR NEGATIVO E POSITIVO

O clima escolar dentro da escola pode tanto ser negativo, como é abordado na maioria dos estudos realizados, como pode ser positivo. O clima escolar já foi definido neste trabalho com base em alguns autores

que trabalham essa temática, ASSIM, para melhor esclarecimento, serão abordados, a seguir, as duas tipologias: positivo e negativo, para assim ser possível fazer um panorama de possíveis divergências, e quem sabe, algumas convergências entre estas duas pontas antagônicas.

Clima escolar negativo de acordo com Thapa et al. (2013), Vinha et al. (2017) e Casassus (2008) é quando, no ambiente escolar, há casos de violência e de insegurança, a comunidade escolar não se sente bem dentro do ambiente da escola, há problemas de indisciplina, de bullying, de injustiças e não são privilegiadas atitudes de respeito e de diálogo. Ainda com base nos mesmos autores citados, o clima escolar positivo pode ser definido como o ambiente escolar que apresenta bons relacionamentos entre os membros, há bons resultados no desempenho escolar, os estudantes se sentem motivados para a realização das tarefas escolares, os membros da comunidade escolar sentem-se acolhidos, respeitados e ouvidos, além de ter a participação dos pais e responsáveis nas atividades da escola.

Quadro 3 – Comparação entre clima escolar negativo e positivo

NEGATIVO	POSITIVO
<ul style="list-style-type: none">• Casos de bullying;• Casos de violência;• Indisciplina dos estudantes;• Desrespeito;• Falta de diálogo;• Injustiças;• Sentimento de mal-estar;• Menor desempenho acadêmico	<ul style="list-style-type: none">• Sentimento de segurança• Respeito• Motivação dos estudantes• Diálogo• Justiça• Sentimento de bem-estar• Maior desempenho acadêmico

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base em Thapa et al. (2013), Vinha et al. (2017) e Casassus (2008).

Diante do **Quadro 3**, fica perceptível as divergências entre o clima negativo e o positivo, e é possível afirmar que a única coisa que os une é o ambiente escolar em que tanto um como o outro são construídos.

Sendo assim, a comparação nos permite inferir que o negativo e o positivo apresentam pontos totalmente divergentes e por esse motivo, o resultado que eles podem trazer para o ambiente escolar são tão antagônicos como suas características. Enquanto o positivo pode transformar a vida dos estudantes e de todos os membros da comunidade escolar a ponto de mudar a vida escolar e a vida pessoal. O negativo pode condená-los ao fracasso na escola e na vida.

2. O CEP - clima escolar positivo

Como já foi citado, a temática desse artigo é o clima escolar positivo, sendo assim, vamos começar a abordagem do tema a partir da citação de Castello et al (2009).

Ter uma boa relação em sala de aula deve ser uma preocupação constante, visto que nós também temos limitações e que o tipo de relação que tivermos com nossos alunos influenciará para o sucesso de nossa profissão. (Castello et al, 2009, p. 04).

Ao analisar a citação de Castello et al (2009), infere-se que a relação de respeito, de acolhimento e de interação entre professor e estudante também é fundamental para que haja um clima agradável dentro da sala de aula. Esse clima positivo, de acordo com Vinha et al (2016) traz qualidade ao processo de ensino-aprendizagem e motivação para realizar o trabalho escolar. Além da parte que se refere à aprendizagem, o CEP (clima escolar positivo) promove benefícios do ponto de vista estrutural e relacional. Ele traz bons relacionamentos entre os sujeitos da comunidade escolar, estímulo à participação nas atividades escolares e a resolução dos problemas por meio do diálogo.

Assim, com base em pesquisas feitas (Cornejo, Redondo, 2001; Gomes, 2005; Rocha e Pedrosa, 2008) ao analisar o CEP (Clima Escolar Positivo), os resultados alcançados por meio de sua construção, dentro do contexto escolar, permeiam setores diversos e sensíveis, e para

a discussão, nesta pesquisa, serão abordados os dois setores que são significativos: a) a relação do CEP (Clima Escolar Positivo) com as interações pessoais dentro da dinâmica escolar e b) a relação do CEP (Clima Escolar Positivo) com a aprendizagem dos estudantes.

2.1. O CEP (Clima Escolar Positivo) e as relações de interação no contexto escolar.

A escolha por iniciar a discussão pela parte das interações no contexto escolar dar-se-á pela importância que a escola tem dentro da vida do ser humano. A escola é o lugar de ensinar, contudo não é só para isso que ela deve existir, o mais importante papel que a escola deve exercer é educar, educar para a escola, para a sociedade e para a vida por meio do seu contexto físico, relacional e de valores (Caliman, 2015). Sendo assim, a qualidade das relações, que os participantes do contexto escolar têm, é de importância fundamental para o desenvolvimento de toda a comunidade educativa e basilar para a educação social que prima pelo fortalecimento do desenvolvimento humano em sociedade.

Com base na influência do CEP (Clima Escolar Positivo) nas relações inter e intrapessoal, pode-se perceber que há resultados positivos nos dois tipos de relação. No relacionamento interpessoal, o CEP promove boa interação entre os sujeitos inseridos na escola, além de promover a proximidade entre os pais, a comunidade, os estudantes, os professores e todos os sujeitos da comunidade escolar.

Do ponto de vista intrapessoal, os estudantes desenvolvem-se emocionalmente e tornam-se mais aptos para o convívio social. Essa relação também permite que o estudante se sinta pertencente à escola, pois ele se sente acolhido, respeitado, ouvido e tem a sensação de bem-estar por conviver nesse ambiente. A escola que possui CEP desenvolve um espaço de convivência pautado na dialogicidade, no respeito, nos padrões de justiça e de equidade. Como apresenta Vinha (2016) a escola deve ser o lugar onde os estudantes tenham a oportu-

nidade de aprender a resolver conflitos assertivamente, dialogicamente e cooperativamente.

Além de todos esses benefícios apresentados, a boa qualidade do clima escolar afeta, positivamente, a questão da evasão escolar, de faltas sem justificativas além de garantir a permanência dos estudantes na escola, assim, é possível perceber o desenvolvimento crítico e social dos estudantes por meio de mudanças comportamentais.

O CEP nas interações traz benefícios interpessoais e intrapessoais, uma vez que os estudantes de escolas com CEP sentem-se mais seguros, há menos ocorrência de violências, menos casos de bullying, os estudantes sentem-se mais confiantes e são mais protagonistas das atividades a eles propostas (Astor, Guerra e Van Acker, 2010).

No ponto de vista relacional com o contexto, o CEP promove maior interação com a comunidade escolar, amplia as condições de vivenciar a autonomia, a tolerância, a empatia e o diálogo (Aragão, Albuquerque, 2012), para Trapa et al (2013) o clima positivo também atenua os impactos negativos do contexto socioeconômico dos estudantes, além de ser fator protetor para o desenvolvimento positivo desses jovens frente a problemas comportamentais.

A partir da revisão bibliográfica feita sobre o CEP (Clima Escolar Positivo) e a aprendizagem é possível estabelecer um quadro de pontos recorrentes nessa relação.

Figura 1 – Benefícios do clima escolar positivo para as relações interacionais



Fonte: Elaborada pela autora (2024) com base em pesquisa bibliográfica (Astor, Guerra e Van Acker (2010), Aragão, Albuquerque, (2012), Thapa et al (2013)).

Ao destacar os benefícios elencados no **Figura 1**, pode-se compreender a importância do clima escolar positivo nas interações dentro da escola. Os efeitos que o CEP pode ter na vida pessoal de toda a comunidade escolar, em especial no que se refere aos estudantes, são significativos, pois estes estudantes tornam-se mais participativos e motivados, com autoestima desenvolvida e sentindo-se seguros nesse ambiente escolar. A partir dessa construção positiva de vivência interacional, os estudantes tornam-se mais completos e preparados para enfrentar os desafios acadêmicos, bem como os desafios sociais.

2.2. O CEP (Clima Escolar Positivo) e a aprendizagem dos estudantes

Quando o CEP (clima escolar positivo) está consolidado em uma escola, os efeitos positivos para a aprendizagem dos estudantes são vultosos. Pesquisas enfatizam que todo o processo de aprendizagem sente mudanças que vão desde a melhora do rendimento dos estudantes até o aumento da participação deles na realização das atividades escolares, pois eles aprendem mais e podem mostrar isso nas atividades a eles propostas.

Autores como, (2016); Matos (2004); Cornejo, Redondo (2001); Gomes (2005); e Rocha, T (2011) afirmam que há uma intrínseca relação entre o CEP e a melhoria do desempenho dos estudantes. Pedrosa (2011) ressalta ainda que existem outros fatores dentro da dinâmica da escola que influenciam positivamente ou negativamente o desempenho dos estudantes, contudo o clima escolar apresenta uma relevância diferenciada.

Ao referir-se ao CEP é necessário abordar o lócus de criação deste clima, a escola. Ela é um espaço de aprendizado, que possibilita o desenvolvimento de ideias, de reflexões e de discussões diversas (Pava, Rozo, 2012). Os estudantes que estudam em escolas que apresentam o CEP, têm maior probabilidade de desenvolverem seu aprendizado, sua criticidade bem como o seu compromisso com a construção de seu conhecimento.

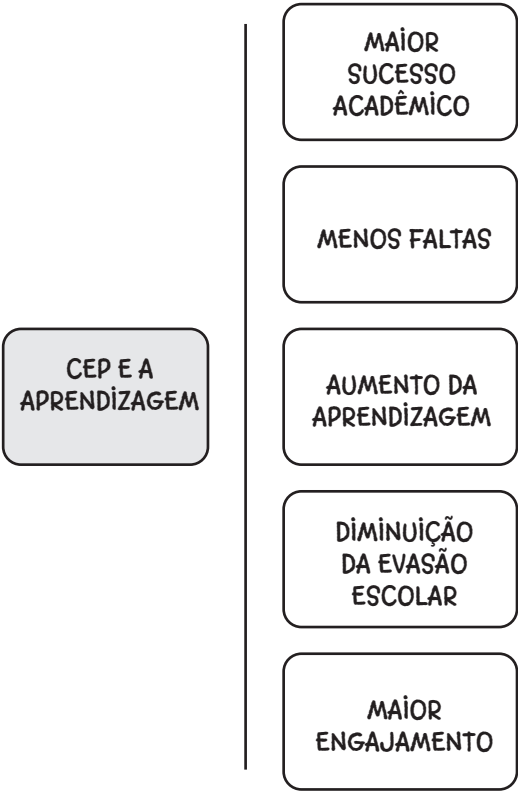
Vinha et al (2016) apresenta que os estudantes que estão inseridos em escolas com CEP sentem-se mais motivados para a realização de seus trabalhos escolares, se sentem mais interessados em participar das atividades a eles propostas em sala. Thapa et al (2013) também ressalta que estes estudantes faltam menos às aulas, têm menos problemas com indisciplina além de apresentarem maior permanência na escola (conclusão do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

A influência do CEP no desenvolvimento acadêmico dos estudantes também ocorre no grau da motivação que os discentes apresentam

(Gutiérrez, 2017). Sendo assim a relação de compromisso estabelecida entre os estudantes e as atividades escolares está intrinsicamente ligada ao grau de CEP existente na unidade de ensino (Sánchez, Jiménez-Parra, 2022, Enriquez et al, 2022).

A partir da pesquisa bibliográfica feita sobre o CEP (clima escolar positivo) e a aprendizagem, é possível estabelecer um quadro de pontos recorrentes nessa relação positiva.

Figura 2 - Benefícios do clima escolar positivo para a aprendizagem



Fonte: Elaborada pela autora (2024) com base em pesquisa bibliográfica (Trapa et al (2013) Sánchez, Jiménez-Parra (2022), Enriquez et al (2022) Gutiérrez (2017) e Vinha et al (2016)).

Ao analisar o **Figura 2**, é perceptível que o clima escolar positivo contribui diretamente com a aprendizagem dos estudantes, as mudanças proporcionadas vão consolidar uma atmosfera de encorajamento e de pertencimento, em que os estudantes se sentem convidados a construir seu aprendizado por meio de sua participação ativa dentro das atividades escolares. E, à medida que esse aprendizado acadêmico é desenvolvido, os discentes também se desenvolvem socialmente, proporcionando assim aprendizado para a escola e também para a vida.

3. REFLEXÕES EM TORNO DO CLIMA ESCOLAR

Diante de toda a explanação feita sobre o CEP (Clima Escolar Positivo), uma pergunta tornar-se recorrente: por que ainda não se prioriza o clima escolar positivo dentro das escolas? A resposta a essa pergunta, talvez possa ser dada pela existência de um padrão ainda tradicional que está arraigado dentro de todo o processo pedagógico e da estrutura da escola que é vivenciado ainda nos dias atuais.

Tradicionalmente, as nossas escolas foram desenvolvidas sob uma hierarquização social, em que os professores determinavam e os estudantes acatavam. Não havia espaço para o diálogo nem para a interação. E o espaço escolar não era aberto à comunidade. Diante dessa construção histórica, o espaço escolar tornou-se um ambiente fechado, maçante e desagradável tanto para os estudantes como para os professores. Talvez, por esses motivos, ainda o clima escolar positivo não esteja sendo construído em todas as escolas.

Partindo das vantagens que o CEP (Clima Escolar Positivo) apresenta, uma das que mais chama atenção é a construção de um ambiente dialógico, Freire (2016) afirma que o diálogo é uma exigência existencial do ser humano, diante da afirmação desse grande mestre, pode desencadear todas as outras vantagens. Por meio do diálogo, é possível construir um clima positivo, com interações sociais e emocionais, além de proporcionar um ambiente acolhedor, sem violência e com a sensa-

ção de bem-estar para todos os membros da comunidade escolar.

Do ponto de vista da aprendizagem, as publicações selecionadas apresentaram diversas vantagens para o desenvolvimento do conhecimento por meio do CEP. A mudança comportamental dos estudantes, proporcionada pelo clima escolar positivo, gera no fazer pedagógico alterações que trazem maior engajamento e participação dos discentes, há menor casos de faltas sem justificativas, há maior protagonismo e criticidade dentro do ambiente escolar.

Retomando Piaget, Vygotsky e Wallon, citados no início do artigo, infere-se que o CEP (Clima Escolar Positivo) traz para dentro da escola o ontológico e o epistemológico dos estudantes, que a interação proporciona estímulos que transformam o fazer do discente, e que o conhecimento se torna uma construção entre o interpessoal e o intrapessoal, sendo assim, ocorre de fora (mundo da escola) para dentro (o estudante) e vice-versa (Moreira, 2010).

Assim, a escola deve ser um ambiente pedagógico em que as experiências ontológicas e epistemológicas de toda a comunidade escolar devem ser respeitadas. Que ela seja um ambiente de bem-estar e de pertencimento, em que os estudantes podem ter sua formação na integralidade e que os frutos desse desenvolvimento integral podem contribuir imediatamente para a melhoria da vida dos estudantes ou por toda a trajetória de vida deles.

No relatório “Reimaginar nossos futuros juntos: Um contrato social para a educação (2022)” da Unesco, dentre os cinco eixos que são apresentados com poder de transformação da educação está a Escola. Para o relatório, ela deve ser local de acolhimento, de segurança, de bem-estar e de equidade. Diante disso, pode-se fazer o link entre essas características e a escola que o CEP (Clima Escolar Positivo) constrói. Reforçando mais uma vez a importância e as contribuições que ele pode trazer para o ambiente escolar e, conseqüentemente, para o social.

REFERÊNCIAS

ASTOR, R.; GUERRA, N.; VAN ACKER, R. Como podemos melhorar a pesquisa sobre segurança escolar? **Educational Researcher**, 39 (1), 69–78. 2010. Disponível em https://safesupportivelearning.ed.gov/sites/default/files/sssta/20110322_TranslationalResearchMonitoringAstor.pdfpub.com/cgi/content/abstract/39/1/69. Acesso em 10 de abr. 2024.

ARAGÃO, P.; ALBUQUERQUE, L. **Educação ambiental e cultura de paz: pensando nos parques e zoológicos como locais de diálogo**. IN: MATOS, Kelma (org.). Cultura de paz, ética e espiritualidade III. Fortaleza, CE: Edições UFC, 229-240. 2012.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (Inep). Saeb 2021: Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021.

BRASÍLIA, **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. – Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

CALIMAN, G. **Pedagogia social, relações humanas e educação**. In: MAFRA, J. F.; BATISTA, J.C.F.; BAPTISTA, A.M.H. Educação básica: concepções e práticas. São Paulo, BT Acadêmica, 2015.

CARVALHO, L. Ethos de escola e contexto multicultural: Mote para alguns (re)encontros. **Revista Análise Psicológica**, 15(3), 453-459. 1997. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/7411>. Acesso em 08 de mai de 2024. <http://hdl.handle.net/10400.12/5755>

CASASSUS, J. O clima emocional é essencial para haver aprendizagem. **Revista Nova Escola**, v. 218, dez. 2008. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/clima-emocional-essencial-haver-aprendizagem-428245.shtml>. Acesso em 18 de mai. De 2024.

CASTELLINI, T. **Clima Escolar e Desempenho em Avaliação Externa: Adaptação de um instrumento de avaliação do clima e relação com os resultados obtidos em prova externa municipal**. Universidade Estadual Paulista, 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Disponível em <http://hdl.handle.net/11449/181716>. Acesso em 03 de abr. de 2024.

PEDROSA, V. **Políticas públicas de enfrentamento às violências contra criança e adolescente**: avaliação da implementação do Projeto Escola que Protege na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, 2011. 181 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Pro - Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2011. Disponível em: <https://mapp.ufc.br/wp-content/uploads/2021/01/veronica-maria-benevides-pedrosa.pdf>. Acesso em 03 mai de 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Plataforma Sucupira**. Versão Beta. 2014b. Disponível em: Acesso em: 11 abr. 2024.

CORNEJO, R.; REDONDO, J. O clima escolar percebido por estudantes do ensino médio: uma investigação em algumas escolas de ensino médio da Região Metropolitana. **Última década**, Santiago, v. 9, não. 15, 11-52, set. 2001. Disponível em http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362001000200002&lng=es&nrm=iso. Acesso em 10 de abr. de 2024. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362001000200002>.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 62ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – GEPEM UNESP/UNICAMP.

GOMES, C. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.13, n.48, 281-306, jul./set. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Gdt6yz6sw3LW3yQdwxqMjSP/> Acesso em 10 de abr. 2024.

GUTIÉRREZ, M.; TOMÁS, J. M.; BARRICA, J. M.; ROMERO, I. Influência do clima motivacional em sala de aula no comprometimento escolar e no desempenho acadêmico dos adolescentes. **Ensino e Ensino: Revista Interuniversitária de Didática**, 35 (1), 21-37. 2017. Disponível em: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/et20173512137/17273> Acesso em: 03 abr. de 2024.

MATOS, G. **Comunicação empresarial sem complicação**: como facilitar a comunicação na empresa, pela via da cultura e do diálogo. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

MOREIRA, I. **Fracasso escolar e interação professor-aluno**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

PAVA, C.; ROZO, P. Percepciones de directivos, docentes y estudiantes de básica y media acerca del clima escolar en un colegio privado de la ciudad de Ibagué. **Papeles**, 4(7), 41-58. 2012. Disponível em: <https://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/288/237> Acesso em 15 de abr. de 2024. <https://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/288>.

PEDROSA, V.. **Políticas públicas de enfrentamento às violências contra criança e adolescente**: avaliação da implementação do Projeto Escola que Protege na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, 2011. 181 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Pro - Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/2509>.

PIAGET, J. **O Tempo e o Desenvolvimento Intelectual da Criança**. In: *Piaget*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

ROCHA, M.; PEDROSA, G. Notas etnográficas sobre a desigualdade educacional brasileira. **Revista Educação e Sociedade**. v. 29, n. 103, 425-449, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87314210007.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2024. <http://www.cedes.unicamp.br/>.

SÁNCHEZ, M.; JIMÉNEZ-PARRA, J. Ensinando estilo interpessoal. Uma análise de perfil de acordo com as diferenças de motivação, necessidades psicológicas básicas, clima escolar e satisfação com o ensino. **ESPORTE TK-EuroAmerican Journal of Sports Sciences**, 11, 18.2022. Disponível em: <https://revistas.um.es/sportk/article/view/469701> Acesso em 11 de mai. De 2024. <https://doi.org/10.6018/sportk.469701>.

THAPA, A.; COHEN, J.; HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. **Revisão de pesquisa educacional**, 83, 357-385. 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654313483907> . Acesso em 03 de mai de 2024. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654313483907>.

VINHA, T; NUNES, C.; SILVA, L.; VIVALDI, F; MORO, A. **Da escola para a vida em sociedade**: o valor da convivência democrática. Americana, SP, Adonis. 2017.

VINHA, T.; MORAIS, A.; AZZI, R.; ARAGÃO, A.; MARQUES, C.; SILVA, L.; MORO, A.; VIVALDI, F.; RAMOS, A.; OLIVEIRA, M.; BOZZA, T.. Clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos Em Avaliação Educacional**, 27(64), 96–127. 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3747>. Acesso em 21 de abr. d 2024. <https://doi.org/10.18222/eae.v27i64.3747>.

OLIVEIRA, M. **Vygotsky**: Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. 4 ed. São Paulo. Scipione, 1997.

PROJETO DE VIDA E IDENTIDADES DAS JUVENTUDES: ENTRE A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES

Tiago Augusto Knapp³¹

Elton Strehl³²

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo³³

INTRODUÇÃO

O tema do projeto de vida, caro aos estudantes e educadores de todo Brasil, ganhou destaque nas escolas e no meio acadêmico recentemente, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular. Neste documento, o projeto de vida é tratado como um dos principais eixos formativos da educação básica brasileira.

A iniciativa do projeto dentro das escolas atende a necessidade de integrar os estudantes ao ambiente escolar, promovendo um senti-

31 Possui graduação em Teologia, História e Pedagogia; Graduando em Geografia; Pós-graduado em Gestão Escolar; Mestre em Educação. Atualmente, é orientador educacional do Colégio La Salle de Águas Claras - DF. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6374253505736712>; Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-6793-9027>; E-mail: tiago.knapp@lasalle.org.br <tiago.knapp@lasalle.org.br>;

32 Possui graduação em Teologia, Filosofia e Administração; Pós-graduado em Ensino médio: Interdisciplinaridade e Itinerários Formativos para Linguagens e Ciências Humanas, Gestão Educacional: Teoria e Prática na Contemporaneidade, Supervisão Educacional: Prática Docente e os Desafios do Século XXI e Orientação Educacional: Práticas e Conexões com a Atualidade. Atualmente, é professor de Ensino Religioso e Projeto de Vida e Fé do Colégio La Salle de Águas Claras - DF. E-mail: eltonstrehl@lasalle.org.br

33 Possui Graduação em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professor e Pesquisador Permanente do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439116307383334>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4238-0139>; E-mail: gilvan.araujo@p.uch.br

mento de pertencimento e de aprendizagem mais agradável. Além disso, visa aumentar a autonomia e engajamento dos estudantes e prepará-los para os desafios da vida, que vão além das atuais prescrições curriculares nacionais, englobando debates e contribuições nacionais e internacionais sobre o tema.

O objetivo deste capítulo é tratar o tema do projeto de vida com a devida importância que possui no caminhar diário dos estudantes e docentes das escolas brasileiras. Uma escola acolhedora e comprometida com as juventudes precisa preocupar-se com a construção do projeto de vida dos estudantes. Para isso, precisa oferecer subsídios para que os docentes possam formar integralmente, com base em princípios éticos e de cidadania, aqueles que lhes são confiados. Neste sentido, o presente capítulo discorre sobre o projeto de vida e sua relação com as juventudes envolvendo tanto sua formação como atuação na Educação Básica.

PROJETO DE VIDA E A(S) JUVENTUDE(S)

O conceito de projeto de vida é fundamental para a formação dos jovens, atuando como uma bússola que orienta suas escolhas pessoais e profissionais. Um projeto de vida bem delineado permite aos jovens traçar metas e objetivos claros, integrando seus sonhos e aspirações à realidade que os cerca. Essa integração é essencial para que possam navegar pelos desafios e oportunidades que surgem ao longo do caminho, desenvolvendo resiliência e adaptabilidade. Mas, como podemos definir essa juventude?

A juventude é uma categoria socialmente construída. Ganha contornos próprios em contextos histórico-sociais distintos, e é marcada pela diversidade nas condições sociais, culturais, de gênero e até mesmo geográficas [...]. Além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se de acordo com as mudanças sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. (Dayrell, 2007, p. 4).

A juventude, ou as juventudes, é um período crucial de desenvolvimento, onde os indivíduos começam a consolidar sua identidade e visão de mundo. Nesse contexto, o projeto de vida se destaca como uma ferramenta estratégica, ajudando os jovens a entenderem suas paixões, talentos e valores. Ele não se restringe apenas a uma carreira profissional, mas abrange diversas dimensões da vida, incluindo aspectos pessoais, sociais e emocionais, conforme Pereira e Tranjan,

o Projeto de Vida não é apenas escolha profissional, tampouco está dissociada do mundo produtivo, pois contribui para o autoconhecimento, para a capacidade de situar-se no mundo e reconhecer as possibilidades e para o desenvolvimento de valores e habilidades que contribuam para que o estudante faça boas escolhas ao longo da sua trajetória. Elenca-se quatro macrotemas ou eixos para a organização do componente curricular de Projeto de Vida: Autoconhecimento; Eu x Outro; Planejamento e; Preparação para o mundo fora da escola (Pereira; Tranjan, s/d.).

Gontijo (2020) argumenta que o Projeto de Vida é um tema capaz de fomentar a inclusão por meio das habilidades desenvolvidas no autoconhecimento, na relação entre o eu e o outro, e no planejamento, em confluência com a proposta de construção curricular vigente, no caso do Brasil, a BNCC. Destaca-se, porém que é preciso articular as proposições da Base de forma crítica e propositiva, para que seus déficits propositivos sejam superados pelo seu alcance normativo, quando prescreve, por exemplo que, para as juventudes é preciso:

- garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura;
- viabilizar o acesso dos estudantes às bases científicas e tecnológicas dos processos de produção do mundo contemporâneo, relacionando teoria e prática – ou o conhecimento teórico à resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural; • revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas e, em especial, no Brasil;

- proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; e
- prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral (Brasil, 2018, p. 466).

Desenvolver o ser humano envolve a consideração de seus objetivos pessoais. O ambiente escolar, como instituição inserida no contexto sócio-histórico-cultural em que os jovens estão inseridos, deve promover a reflexão sobre os valores, escolhas e identidade de cada aluno. Para isso, é necessário examinar o que as políticas públicas brasileiras estão projetando para a juventude atual e como o tema “Projeto de vida” está sendo abordado.

Apesar dos avanços legais na garantia de direitos para os jovens e da criação de instituições governamentais para o desenvolvimento de políticas direcionadas aos jovens, é importante reconhecer que ainda há muito a ser feito no campo das políticas públicas voltadas para esse grupo. Neste contexto é que, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o projeto de vida aparece como um fio condutor. Afinal, o que se espera de um jovem ao sair do ensino básico é que ele saiba como sobreviver neste mundo repleto de mudanças e desafios diários.

Especificamente no caso da BNCC do Ensino Médio, aprovada em 2018, é o documento que regulamenta as mudanças introduzidas pela Lei Federal 13.415/2017. A BNCC é uma diretriz normativa que estabelece as aprendizagens essenciais e competências gerais da educação básica, incluindo, na sexta competência, o projeto de vida. Este docu-

mento amplia a perspectiva do projeto de vida para o mundo do trabalho, reforçando o foco no protagonismo dos estudantes e no desenvolvimento de seus projetos de vida.

Vejamos o texto da sexta competência geral da educação básica da BNCC:

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 (Brasil, 2017, p. 9).

A BNCC se organiza num conjunto de competências e habilidades que os estudantes precisam alcançar para um aprendizado de qualidade, sendo ele o protagonista do seu próprio processo educativo (Lopes, 2022).

Cada competência possui suas habilidades específicas que compõem seu objetivo, mas elas estão interconectadas para garantir que o processo de ensino e aprendizagem não seja linear e hierárquico. Embora uma competência possa ser vista como um conjunto de habilidades, a mesma habilidade pode estar presente em diversas competências diferentes, conforme afirma Fontanella,

uma competência leva ao uso de várias habilidades, e as habilidades são articuladas em uma nova competência. A competência, assim, seria constituída por várias habilidades articuladas. A mesma habilidade pode contribuir para a aquisição de diferentes competências. Uma habilidade pode ser uma competência ser desenvolvida e uma vez dominada essa competência, pode se tornar uma habilidade para o desenvolvimento de outra competência [...] (Fontanella, 2022, p. 33).

Segundo a BNCC, a iniciativa do projeto de vida atende à necessidade de integrar os alunos ao ambiente escolar, promovendo um sentimento de pertencimento. Esse processo visa tornar o ensino e a aprendizagem mais agradáveis, além de aumentar o engajamento e a autonomia dos estudantes. Faria afirma:

[...] o Projeto de Vida surge como uma alternativa para resgatar os valores humanos e o reconhecimento da pessoa como um consegue rever a sua história de vida e projetar um futuro digno e promissor, ampliando os seus horizontes por meio de um currículo que promova o autoconhecimento, aprendizagem vinculada às necessidades e expectativas dos alunos e propõe encaminhamentos para uma vida melhor, para si e para o mundo do qual são sujeitos participantes (Faria, 2021, p. 10).

Assim, para abordar o aspecto político-social do Projeto de Vida, é essencial reconhecer que sonhos são objetivos carregados de desejos e sentimentos, impulsionando a realização do imaginado. Cultivar sonhos pode mover indivíduos e o mundo, sendo a base dos projetos de vida. No entanto, enquanto sonhos são ilimitados, a realidade impõe restrições, levando à necessidade de conhecer a realidade para superar dificuldades na concretização dos sonhos. O projeto de vida planeja o futuro baseado no presente e no passado, evidenciando capacidade e organização pessoal, mas está condicionado pelas relações sociais e a realidade (Fontanella, 2022).

Documentos oficiais mostram que a ideia de projeto de vida abrange diversos aspectos sociais e culturais, sendo influenciada pelo meio ambiente. A juventude escreve sua história dentro das condições dadas, tornando a escolha de carreira uma decisão que vai além do subjetivo e pessoal. Muitas vezes, os alunos do Ensino Médio abandonam a escola por necessidade de sobrevivência, refletindo uma realidade que não podem vencer sozinhos (Fontanella, 2022).

Ele sugere que as atividades pedagógicas devem adotar a metodologia da aprendizagem dialógica, que inclui princípios como a igualdade na diversidade, dimensão instrumental, solidariedade, criação de sentido, transformação, inteligência cultural, diálogo igualitário e participação ativa. De acordo com Dellazzana-Zanon e Freitas (2015):

Para alguns pesquisadores (D'aureaTardeli, 2010; Hill et al., 2010; Leão et al., 2011), o projeto de vida representa um rumo para a vida do indivíduo e é considerado

como um aspecto central e auto-organizador. Marcelino et al. (2009), por sua vez, compreendem o projeto de vida como uma organização multidimensional, a qual abrange e articula as dimensões socioafetiva, sociocognitiva e espaço-temporal. Entretanto, é na definição de Damon et al. (2003) – utilizada nos estudos de Bronk (2008), Bronk et al. (2010), Kiang (2012) e Mariano e Savage (2009) – que se pode encontrar mais explicitamente o aspecto de direção do projeto de vida, na medida em que afirmam que o projeto é a intenção de alcançar algo significativo para si e que gere um compromisso produtivo para além de si. (Dellazzana-Zanon; Freitas, 2015, p. 288).

Em sua revisão bibliográfica sobre a ideia de projeto de vida Dellazzana-Zanon e Freitas (2015) consideram diferentes definições, pesquisas, práticas e teorizações sobre esta ideia. Em síntese, temos o projeto de vida associado, principalmente, aos jovens em seu percurso de escolarização, em momentos de escolhas socioemocionais e profissionais, assim como decisões e ações envolvendo ou a partir de tais escolhas

No que se refere a dimensão psicopedagógica, a mesma está diretamente relacionada aos processos de ensino e aprendizagem. O papel central das escolhas, contextos e possibilidades da cognição no ambiente escolar formam os pilares das ações psicopedagógicas. Para além de conteúdos ou temas, é preciso que pensemos questões **com o quê, o como, para quem e porquê** das escolhas didático-pedagógicas, respeitando especificidades etárias, contextuais, por exemplo, de etapas e modalidades educacionais.

Partindo agora para a dimensão socioemocional, esta é composta por habilidades relacionadas à autogestão, à tolerância, à empatia, à tomada de decisões, à autoconsciência de atos e pensamentos e à relação entre habilidades de relacionamento e consciência social; também está associada à abertura a execução de atividades na vida pessoal, profissional e afetiva de forma dialógica, participativa, coletiva e colaborativa; diz respeito, ainda, às estratégias de resiliência emocional para diferen-

tes situações do cotidiano e a vivências em geral; e a proatividade de diálogos com o novo ou disruptivo.

Por fim, a dimensão profissional, que possui a relação com a educação como seu foco principal. A formação integral, complexa e crítico-propositiva dos estudantes vai ao encontro de uma totalidade de aprendizagens de componentes curriculares e áreas do conhecimento em diálogo com os desafios de panoramas tradicionais e novos horizontes do mundo do trabalho na contemporaneidade. As transformações do mundo do trabalho no século XXI com a sociedade da informação e temáticas multi ou interculturais fortalecem e oferecem novos desafios a esta dimensão dos projetos de vida.

Para além dessas três dimensões, é importante ressaltar que é possível haver outras proposições complementares, dimensões outras ou orientações curriculares diferenciadas, a depender de contextos, sujeitos e demais variáveis envolvidas. Dessa maneira, ao abranger os aspectos pessoais, sociais e emocionais, a proposta pedagógica com o Projeto de vida deve procurar

[...] explorar a ideia de o adolescente como ser ativo e participativo, capaz de atuar no mundo profissional, projetar-se na construção de seu futuro e da sociedade em si, valorizando os laços afetivos e sua preocupação com o outro. Neste sentido, o seu projeto de vida é um elemento essencial na construção da personalidade moral (Tardelli, 2006. p. 1).

Outro aspecto importante do projeto de vida é a sua ligação com a realidade socioeconômica e cultural em que os jovens estão inseridos. As escolas, como ambientes educacionais e sociais, desempenham um papel vital ao proporcionar espaços de reflexão e planejamento. Elas ajudam os alunos a reconhecerem as oportunidades e limitações do mundo ao seu redor, preparando-os para tomar decisões informadas e conscientes. Neste sentido

o projeto de vida é traçado entre o ser e o querer ser, é refletir no presente para projetar o futuro com ações concretas. Neste trajeto, o projeto não poderá ser individualizado; precisa es-

tar integrado às pessoas, aos familiares, a um universo social e profissional que vai além das aspirações próprias, envolve um modo de estar no mundo e nele fazer a diferença. O Projeto de Vida nunca termina, ele vai além da sala de aula e da escola e é para toda a vida (Silva; Gontijo, 2024, p. 31).

Além disso, o projeto de vida incentiva o protagonismo juvenil, promovendo a autonomia e a responsabilidade dos jovens em relação ao seu próprio futuro. Ao envolver-se ativamente no planejamento de suas vidas, os jovens desenvolvem habilidades críticas de pensamento, resolução de problemas e tomada de decisão. Isso não apenas os capacita a alcançar suas metas, mas também a contribuir positivamente para a sociedade.

[...] um processo de amadurecimento significaria que uma pessoa adquiriu uma série de habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana na sociedade em que vive, ou seja, os adultos seriam aqueles capazes de viver por si mesmos a sua cotidianidade, seriam aqueles que teriam aprendido não apenas os comportamentos necessários para viver em sociedade, como também, serem capazes de deixar o grupo familiar, adquirindo dessa maneira, autonomia (Maia; Mancebo, 2010, p. 86).

No entanto, é fundamental reconhecer que muitos jovens de classes desfavorecidas enfrentam barreiras significativas no caminho para a realização de seus projetos de vida. Novamente, em diálogo com Dellazzana-Zanon e Freitas (2015):

Pode-se, então, pensar que a construção do projeto de vida acontece, de diferentes modos, ao longo de todas as fases do desenvolvimento humano: (a) inicia na infância, por meio da convivência familiar e social, (b) torna-se uma possibilidade concreta durante a adolescência, considerando-se os avanços cognitivos, afetivos e morais próprios deste período do desenvolvimento e (c) por seu caráter de projeção futura, envolve toda a vida adulta. O projeto de vida é especialmente importante durante a vida adulta, uma vez que ele pode funcionar como um guia para a vida do indivíduo. Assim, dependendo das ações do sujeito, o projeto de vida poderá ou não ser concretizado (Dellazzana-Zanon; Freitas, 2015, p. 288).

Questões como desigualdade social, falta de acesso à educação de qualidade e oportunidades limitadas no mercado de trabalho podem dificultar esse processo. Por isso, é imprescindível que as políticas públicas e as iniciativas comunitárias ofereçam suporte e recursos adequados para ajudar os jovens a superarem esses obstáculos. Nota-se com clareza as dificuldades enfrentadas por essa juventude. Conforme Dayrell,

podemos constatar que a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro (Dayrell 2007, p. 1108-1109).

Assim, Fontanella (2022, p. 89) descreve que um dos objetivos do projeto de vida é desenvolver competências para uma carreira profissional satisfatória. No entanto, o desafio reside em integrá-lo no currículo e na cultura local sem desconsiderar o contexto sociopolítico e econômico. O projeto ideal deveria ser desenvolvido em consonância com a realidade, aproximando os alunos às diferentes perspectivas de mundo, reflexões, expectativas e métodos, levando em conta as limitações e possibilidades que influenciam seus sonhos.

PROJETO DE VIDA: ENTRE A FORMAÇÃO PARA A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES

O projeto de vida é um meio essencial na educação contemporânea, proporcionando aos alunos uma visão clara de seus objetivos pessoais e profissionais. O projeto de vida também abarca elementos do debate existencial, escolhas, emoções, experiências e expectativas em diferentes contextos e situações de sua vida, atendendo, dessa forma,

a demanda de sua posição protagonista de epicentro ontológico, simbólico e socioemocional de formação do sujeito.

A implementação e o desenvolvimento eficazes desse projeto apresentam desafios significativos para os professores, tal como por exemplo, debatido por diferentes autores sobre a identidade profissional dos professores como Pimenta (1998), Galindo (2004) e André (2010) que farão parte de sua compreensão, como profissional da educação, na forma como tratarão e abordarão as nuances do projeto de vida com seus estudantes. É preciso não apenas ensinar conteúdos acadêmicos, mas também orientar os alunos na construção de suas trajetórias de vida, o que exige uma abordagem holística e sensível às necessidades individuais dos estudantes. Neste processo,

é fundamental que os educadores tenham autonomia para reconhecer as demandas, as oportunidades do processo de ensino-aprendizagem e a construção de estratégias. A questão da multiplicidade dos sujeitos necessita ser contemplada no processo de ensino-aprendizagem, garantindo o desenvolvimento não apenas intelectual, mas social, emocional, físico e cultural (Fontanella, 2022, p. 43).

Um dos principais desafios enfrentados pelos professores é a diversidade das experiências e expectativas dos alunos. Cada jovem possui uma bagagem única de valores, interesses e contextos socioeconômicos, o que torna a personalização do projeto de vida uma tarefa complexa. Os professores, assim, precisam ser capazes de reconhecer e valorizar essas diferenças, ajudando cada aluno a identificar seus próprios sonhos e metas, enquanto os guiam para a realidade prática do mundo ao seu redor.

Espera-se com isso que o estudante compreenda a escola como um espaço que irá subsidiar a sua formação integral a partir da consolidação e construção de aprendizagens que atendam à tomada de decisões, que projetem seus sonhos e desejos em ações concretas com vistas a torná-los realidade – um dos aspectos mais significativos da disciplina parte do processo no qual o estudante reflete sobre quem ele é e quem ele gostaria de vir a ser. Nessa perspectiva, o aluno

deverá apropriar-se da sua história de vida para durante o ensino médio traçar minimamente os projetos que ele deseja alcançar considerando, inclusive, os desafios e as possibilidades de enfrentamento que ele deverá percorrer para concretização gradual dos seus projetos (Alves, 2021, p. 38).

Além disso, a falta de formação específica e de recursos adequados pode dificultar a implementação de projetos de vida nas escolas. Muitos educadores não receberam treinamento formal sobre como integrar esses projetos no currículo escolar ou como utilizar métodos eficazes de orientação vocacional e pessoal. É crucial que as políticas educacionais invistam em capacitação e ofereçam materiais de apoio para que os professores possam desempenhar esse papel de maneira eficaz. Ainda sobre essa temática, nota-se que

outro aspecto relevante neste trabalho se refere ao professor que vai auxiliar o aluno a escrever seu Projeto de Vida. Como será a condução desse trabalho se por vezes o professor fica a se questionar sobre seu próprio Projeto de Vida. Qual o professor que vai trabalhar esse componente curricular, pois nos Projetos de Vida os alunos poderão trazer temas diversos. Os professores estão/estarão preparados para essas polêmicas? Sabe-se que o Projeto de Vida é um tema transdisciplinar na BNCC, mas foi estabelecido como componente curricular no CBTC do Ensino Médio, então um professor precisa ser designado para essa tarefa. Nas oficinas de formação ofertadas sobre a BNCC, orienta-se que ele precisa ter o “coração aberto”, tem que ser o professor bacana, amoroso, que goste de trabalhar com jovens (Fontanella, 2022, p. 85).

Outro desafio significativo é a necessidade de equilibrar o desenvolvimento do projeto de vida com o cumprimento das exigências curriculares, atualmente presentes no âmbito da BNCC, mas que contemplam um longo e complexo histórico de construção curricular, desafios para a formação e atuação na educação, políticas públicas educacionais, dentre outros temas atinentes ao debate tanto do projeto de vida desses profissionais como sua formação e a relação identidade e perfil de sua atuação.

Muitas vezes, o tempo em sala de aula é limitado, as demandas do cotidiano são consideráveis, desafios estruturais para a prática pedagógica e, em meio a toda esse ínterim os professores, com frequência, são cobrados a encontrar maneiras de incorporar discussões sobre projetos de vida nas suas aulas sem comprometer o conteúdo acadêmico. Isso requer criatividade e inovação pedagógica, utilizando metodologias que integrem o autoconhecimento e o planejamento pessoal com as disciplinas tradicionais. Portanto,

implantar o projeto de vida na escola é tarefa complexa que demanda planejamento, formação docente, infraestrutura, entre outros aspectos. É adentrar os sonhos, expectativas, ideais dos jovens. É fundamental que a instituição escolar - seus professores e os gestores - busquem conhecer sobre a realidade dos estudantes de forma a interagir e colaborar na construção de seus projetos de vida (Silva; Gontijo, 2024, p. 31).

A dinâmica socioeconômica e cultural também exerce um papel importante. Os professores devem estar cientes das influências externas que podem impactar as aspirações dos alunos, como as condições econômicas, as expectativas familiares e as oportunidades disponíveis no mercado de trabalho. A compreensão dessas realidades permite que os educadores ofereçam orientação realista e prática, ajudando os alunos a traçar caminhos viáveis para alcançar seus objetivos.

Aos educadores, especialmente de escolas públicas, cabe o papel de compreender esse processo e não de se render, ainda que a escola não seja uma instituição autônoma. Portanto, mudanças no ensino são necessárias para se adequar ao paradigma atual, uma vez que a realidade e a própria sociedade são mutáveis. Esse modelo de sociedade requer um trabalhador com habilidades de comunicação, abstração, visão de conjunto, facilidade de integração às diversidades para acompanhar o próprio avanço empresarial. Essas novas habilidades não podem ser desenvolvidas a curto prazo, fato que requer um processo longo e pautado na reflexão, o que se torna preocupante quando a educação está subordinada à economia e ao mercado, de forma que a exigência maior é com a agilidade e o comportamento automatizado, cujo ritmo não permite

preocupação com a desigualdade e com as questões sociais (Fontanella, 2022, p. 74).

Os costumes, comportamentos e valores evoluem a cada geração e década, reestruturando gradualmente a representação social e os indivíduos no contexto socio-histórico-cultural. Conforme destacado por Mannheim (1968), o grau de mudanças em uma sociedade afeta o significado atribuído aos jovens e o papel da educação. Ter consciência dessas mudanças é crucial para que escolas, professores, pais e a sociedade saibam como orientar os adolescentes. A partir de tais mudanças a identidade profissional dos professores, na constituição de seu projeto de vida como formação e atuação vai se constituindo, de forma concomitante e de forma (des)contínua.

Por fim, o apoio emocional e motivacional é fundamental. Os professores muitas vezes se tornam figuras de referência para os alunos, oferecendo encorajamento e suporte durante os momentos de dúvida e dificuldade. Projeto de vida e identidade do professor se completam, complexificam, se fazendo ser das mais diferentes maneiras possíveis, contextos vividos, experiências e práticas realizadas na miríade de possibilidades de atuação da Educação Básica. Conforme detalha Marcelo (2009), a experiência no processo de constituição dessa identidade profissional dos professores é fundamental, como processo, que pode ser incorporado, por exemplo, em diferentes proposições de inserção do projeto de vida em construções curriculares das mais diversas, considerando-se

- Experiências pessoais: incluem aspectos da vida que determinam uma visão do mundo, crenças em torno de si mesmo e em relação aos demais, ideias acerca das relações entre a escola e a sociedade, assim como sobre a família e a cultura. A procedência socioeconômica, étnica, o sexo, a religião, podem afetar as crenças acerca do aprender a ensinar.
- Experiências com o conhecimento formal: o conhecimento formal, entendido como aquele sobre o qual se deve trabalhar na escola. As crenças acerca da matéria que se ensina assim como a forma de ensiná-la.

- Experiência escolar e de aula: inclui todas aquelas experiências como estudante, que contribuem para formar uma ideia acerca do que é ensinar e qual é o trabalho do professor. (Marcelo, 2009, p. 117).

O projeto de vida deve ser compreendido como uno e múltiplo, em uma perspectiva que comporte, ao mesmo tempo, tanto prescrições curriculares de âmbito nacional e, para além disso, contribuindo para o enriquecimento e aprofundamento da complexidade do percurso formativo, inerentes aos estudantes, em sua individualidade e subjetividades, escolhas e histórias de vida, diferenciações de experiências em seus percursos de escolarização.

Um último desafio a ser posto em debate no âmbito do projeto de vida se relaciona ao respeito de sua constituição como componente curricular no que se refere a individualização do sujeito, tal como destacado por Freire (1996), quando o autor destaca a importância da afetividade como um componente essencial no processo educacional.

Implementar o projeto de vida em propostas curriculares deve ir ao encontro do afeto, cuidado e contribuição para a formação acadêmica, profissional e socioemocional o estudante, para além de uma parametrização da subjetividade, via verticalizações de poder ou similares. O projeto de vida deve ser compreendido como uma força fundamental, abertura possível para oportunidade de humanização do processo educativo, promovendo uma relação dialógica e empática.

A escola é um espaço educacional de excelência para a reflexão em que os jovens, com suas distintas realidades sociais, culturais, econômicas etc. E na escola também onde os jovens encontram terreno fértil para se reconhecer, nas suas capacidades e limitações, como seres dotados de sonhos e necessidades e de pessoas que necessitam de um projeto de vida para que se lancem ao futuro com as competências e habilidades capazes de lhes dar condições de suportar e transpor as barreiras de um tempo futuro incerto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do professor no debate envolvendo a implementação e aproveitamento do potencial do projeto de vida no processo de ensino e aprendizagem é de fundamental importância para que suas proposições alcancem o seu máximo de possibilidades e oportunidades.

A formação, experiência e percurso de atuação do professor serão responsáveis por ajudar o jovem estudante na árdua missão de construir seu projeto de vida. É do professor o olhar apurado e sensível para a necessidade do mundo e do jovem, para que cada vez mais os jovens sejam inseridos nos múltiplos espaços sociais e consigam sobreviver às demandas da sociedade, dar sentido as suas vidas e realizar seus sonhos.

No fim das contas, todos os setores da sociedade se beneficiam com a nova e crescente preocupação das escolas e movimentos educacionais com o tema do projeto de vida. As transformações do mundo do trabalho e as novas demandas sociais sugerem a necessidade de cidadãos melhor preparados. Na medida em que mais jovens saem das escolas com mais habilidades e competências para dar conta, seja a nível pessoal ou profissional, das necessidades de um tempo cada vez mais exigente, não morrerá a esperança que um mundo melhor e mais saudável não é apenas uma utopia.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. R. M. Reflexões quanto à formação de professores para a disciplina projeto de vida: um olhar sobre a educação socioemocional. 2020. 120 f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2021.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 07 dez. 2023.

ARAÚJO, G. C. C.; FERNANDES RUFO, T. Projeto de Vida e Educação Básica: estabelecendo pontes entre as etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio. **Revista Exitus**, v. 13, n. 1, p. e023059, 2023. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2419>. Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Ensino Médio. MEC/CNE, 2017. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 12 jun. 2024.

COSTA, O. B. R.. CONHECIMENTO E PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE O PROJETO DE VIDA, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES (BNCC): REVISÃO DE LITERATURA . **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 1162–1174, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i1.8339. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8339>. Acesso em: 16 jun. 2024.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. In: FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reys (Orgs.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO/MEC/Anped, 2007, p.155-179.

DAYRELL, J. A escola “faz” juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 13 jun 2024.

DELLAZZANA-ZANON, L. L. ; FREITAS, L. B. L. Uma Revisão de Literatura sobre a Definição de Projeto de Vida na Adolescência. **Interação Em Psicologia** (ONLINE), v. 19, p. 281-292, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/35218/29361> Acesso em 11 de fev. 2022.

FARIA, C.C.M. **A construção do sujeito neoliberal na reforma do ensino médio**: currículo, projeto de vida e empreendedorismo. 2021. 87 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Sociologia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

FONTANELLA, J. **O Projeto de Vida e o Currículo Base do Ensino Médio no Território Catarinense**: análise dos seus limites e possibilidades. 2022. Ed. UNB. 109 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GALINDO, W. C. M. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 24, p. 14-23, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932004000200003>. Acesso em: 07 dez. 2023.

GONTIJO, S.B.F. **Permanência e êxito na escola**: estratégias pedagógicas. No relo, 2020.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.963. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 16 jun. 2024.

LOPEZ, R.P. **PROJETO DE VIDA E AS DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC INSERIDAS NA EDUCAÇÃO**. Simplíssimo, 2022. 117 p.

MAIA, A.A.R.M.; MANCEBO, D. Juventude, Trabalho e Projeto de Vida: ninguém pode ficar parado. **Psicologia Ciência e Profissão**, [s.l.], v. 30, n. 2, jun. 2010.

MANNHEIM, K. O Problema da Juventude na Sociedade Moderna. In: BRITO, Sidney. (Org.). **Sociologia da Juventude I**: da Europa de Marx à América Latina de hoje. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968. P. 69-94.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 07 dez. 2023.

PEREIRA, W. J.; TRANJAN, P. **Orientação Pedagógica para trabalho com projeto de vida enquanto componente curricular**. Coordenação de ensino médio em tempo integral, MEC.

PIMENTA, S. G. **Orientação vocacional e decisão**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

SILVA SANTOS, K; BRAZ FERREIRA GONTIJO, S. ENSINO MÉDIO E PROJETO DE VIDA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 19-34, 2020. DOI: 10.36732/riep.v2i1.52. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/27>. Acesso em: 16 jun. 2024.

SOUZA, T. M. A NECESSIDADE DO APROFUNDAMENTO CIENTIFICO VISANDO A CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES QUE LECIONAM PROJETO DE VIDA. **Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação-SEPED**, n. 2, 2023.

TARDELI, D. D´Aurea -. A manifestação da solidariedade em adolescentes: um estudo sobre a personalidade moral. **Tese de doutorado**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

SUJEITOS E ABORDAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO POPULAR.

Ercila Regina da Silva Ferreira³⁴

Mônica Mendes Pereira Alves³⁵

A educação no campo brasileiro, marcada por profundas desigualdades e pela desvalorização da cultura da zona rural, tem sido objeto de debates e lutas sociais há décadas. Ao longo da história, a escola rural esteve submetida a modelos educacionais urbanos, desconsiderando as especificidades e as necessidades das comunidades rurais. No entanto, a partir da segunda metade do século XX, com o surgimento da educação popular e a crescente mobilização dos movimentos sociais, novas perspectivas para a educação no campo começaram a se configurar. Neste capítulo, exploraremos a trajetória histórica da educação rural, destacando a importância da educação popular na construção de uma escola que promova a emancipação e o desenvolvimento integral dos sujeitos do campo. A partir da análise de diferentes autores e documentos, buscamos responder à seguinte pergunta: como a educação popular pode contribuir para a superação das desigualdades e a construção de uma escola do campo mais justa e democrática?

34 Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Graduada em História pela UPIS (2019), MBA em Neurociência da Aprendizagem.
E-mail: ercila.r@gmail.com

35 Doutoranda (aluna especial) em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB, 2007). Graduada em Letras Inglês/ Português e respectivas literaturas pela UCB (1999).
E-mail: bluejelbr@gmail.com

O CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO

A educação popular é uma abordagem pedagógica que busca promover a educação como um processo inclusivo, democrático e orientado para a transformação social. Ela enfatiza a participação ativa dos educandos no processo de aprendizagem, valorizando seus conhecimentos e experiências prévias. Inspirada por pensadores como Paulo Freire, a educação popular visa conscientizar os indivíduos sobre suas condições sociais e capacitá-los para atuar de maneira crítica e transformadora na sociedade. Como Freire enfatizou: “Os oprimidos devem ser o exemplo para si mesmos na luta por sua própria redenção” (Freire, 1968).

Ao longo da história brasileira, a educação no campo foi marcada por profundas desigualdades em relação às escolas urbanas. Este capítulo aborda o contexto histórico das escolas em zonas rurais, analisando a transição de uma perspectiva ruralista para uma abordagem voltada para as necessidades do/no campo. O enfoque não se limita à análise temporal, mas também mergulha na construção de um sujeito/identidade compreendendo suas experiências e construindo um panorama da situação atual.

A educação brasileira tem suas raízes na era colonial, período entre 1549 e 1822, quando a educação era elitista e concentrada nas cidades, atendendo principalmente aos filhos da elite colonial. A maioria da população, composta por escravizados e indígenas, era privada do direito à educação. As áreas rurais, por sua vez, eram completamente desassistidas, sem acesso à educação formal (Saviani, 2016).

Nos primeiros passos da educação, na era imperial, período entre 1822 e 1889 se teve o crescimento da cafeicultura, a partir da segunda metade do século XIX, algumas escolas rurais foram criadas para atender à população do campo. No entanto, o ensino nesses locais era precário e desconectado da realidade local. O sistema educacional brasileiro, como um todo, ainda era marcado por uma visão colonialista,

priorizando a transmissão de conhecimentos e valores europeus em detrimento da cultura e da história local. Essa visão desvaloriza a identidade e as experiências dos povos rurais, indígenas e afrodescendentes, reforçando as desigualdades sociais e étnicas. Por consequente, as disparidades aumentaram, visto o período da República Velha (1889-1930), onde apesar do aumento das escolas rurais, o currículo era desconectado com toda a realidade, além disso, com o êxodo rural, reafirmando um conhecimento colonialista (Calazans, 1993; Gondra, 2008).

A escola rural seria então dentro do contexto das relações sociais de produção capitalista, a escola, tanto nas áreas urbanas quanto rurais, possui suas finalidades, programas, conteúdos e métodos determinados pelo setor industrial, atendendo às necessidades de formação para o trabalho nesse setor, assim como pelas linguagens e costumes a ele associados. Dessa maneira, a escola não aborda questões relacionadas ao trabalho produtivo. Isso ocorre tanto porque o trabalho agrícola é excluído de suas preocupações quanto pela sua natureza, que não é voltada para a formação de um trabalho específico, já que a existência do desemprego não garante uma ocupação determinada para quem se educa (Nagle, 1974 e Ribeiro, 2012).

A designação de “escola rural” contribuiu para moldar a identidade específica da escola primária rural, conferindo-lhe visibilidade e acentuando sua diferença em relação à escola urbana, especialmente em comparação com os grupos escolares e as escolas reunidas. Além da distinção espacial, houve também uma diferenciação pedagógica (Souza-Chaloba e Moraes, 2022). Essa classificação de “escola rural” começou em 1917 em São Paulo e foi adotada por outros estados brasileiros nas primeiras décadas do século XX.

Quadro 1 – Mudanças na Educação do Campo na Era Vargas e Posterior

Período	Ações e Programas	Impactos e Características
Era Vargas (1930)	Criação do Ministério da Educação e Saúde	Centralização e organização do sistema educacional.
	Reformas curriculares	Inclusão de conteúdos relevantes para a realidade rural (práticas agrícolas, economia rural).
Pós-Era Vargas	Movimento de Educação de Base (1961)	Foco na alfabetização de adultos nas áreas rurais.
	Programa Nacional de Alfabetização (1964).	Intensificação dos esforços para erradicar o analfabetismo.
	Programas de educação popular emancipatória	Desenvolvimento humano integral e redução de desigualdades.

Fonte: Elaboração própria.

Iniciativas foram tomadas para formar e capacitar professores para atuarem nas escolas rurais, com abordagem em metodologias de ensino adequadas ao contexto do campo. Além disso, houve a construção e melhoria de escolas nas áreas rurais para aumentar o acesso à educação e proporcionar melhores condições de aprendizagem. A criação de escolas técnicas agrícolas e programas de formação profissional voltados para o desenvolvimento de habilidades específicas para o trabalho no campo também foi uma parte importante dessas mudanças. Essas ações marcaram o início de uma política nacional de educação que reconhecia e buscava atender às necessidades específicas das populações rurais, promovendo uma educação mais inclusiva e relevante para o desenvolvimento do campo (Damasceno, 1993; Moraes, 2021).

Este capítulo busca reafirmar o papel transformador da educação popular. No final dos anos 1940, um período marcado pela expansão dos ideais democráticos na sociedade brasileira, começaram a germinar as sementes de mudanças significativas. Nos anos 1950 e 1960, emergem as ideias de Paulo Freire, que não só deram origem ao trabalho de

educação popular, mas também se tornaram um marco nas concepções pedagógicas no Brasil e no mundo. A partir dos anos 1960, observa-se uma mobilização por uma educação do campo contextualizada, que valoriza a cultura, os saberes e a realidade do campo no currículo escolar. Além disso a criação dos Programas de Pós-graduação no Brasil na mesma década, surge um novo tipo de produção acadêmica na área, onde os eixos de análise oscilam entre as ideias pedagógicas e a organização do sistema público de ensino (Saviani, 2008; Romanelli, 2022).

Após o término da ditadura militar (1964-1985), um período de profundas transformações nas políticas industriais e agrícolas do Brasil, emergiram novos desafios tanto para as áreas rurais quanto para a educação no campo, como observado por Damasceno (2004). Durante esse período, houve um notável declínio de interesse pela educação rural e pela pesquisa nesse campo específico. Embora durante os anos 1970, a educação popular tenha se aliado à conscientização e mobilização social junto aos movimentos de resistência contra a ditadura militar, esse declínio pode ser atribuído em parte aos limites da influência exercida pelos movimentos sociais rurais sobre o poder público. Nos anos 1980, com a redemocratização, houve um retorno significativo à mobilização popular, e a educação popular foi central para a organização de movimentos sociais e sindicatos, fortalecendo a participação cidadã.

Nos anos 1990, as políticas neoliberais implementadas no Brasil trouxeram grandes desafios para a educação popular, como o aumento da desigualdade social e o desmonte de políticas públicas inclusivas. Apesar dessas dificuldades, a educação popular continuou a lutar por espaços de resistência e transformação social. No século XXI, há novos desafios e possibilidades em um tempo de transição paradigmática. A globalização e a digitalização impõem novos contextos e ferramentas para a educação, ao mesmo tempo em que agravam as disparidades socioeconômicas. A educação popular precisa se adaptar a essas mudanças, incorporando novas tecnologias e metodologias participativas, mas sem perder sua essência crítica e emancipatória (Saviani, 2016).

Neste novo cenário, a educação popular deve se fortalecer como um movimento de resistência e transformação, buscando resgatar a participação social das classes populares e promover a construção de uma sociedade mais justa e humana. A adaptação aos novos contextos digitais, o fortalecimento de redes colaborativas e a luta por políticas públicas inclusivas são fundamentais para garantir que a educação popular continue a ser uma força de mudança significativa no Brasil e no mundo (Barreiro, 1999).

Batista e Euclides (2020) destacam que a educação diferenciada para o campo emerge como uma reação à dualidade e aos estereótipos que persistem em retratar o meio rural como antiquado e inferior em relação ao meio urbano. Essa abordagem educacional é consequência de um esforço conjunto, marcado pela persistência, adversidades e aspirações, visando proporcionar um empoderamento aos habitantes do campo, independente de gênero ou idade, e libertá-los da condição de subjugação.

EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA SI

A educação no campo, segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004), deve ser tanto no campo quanto do campo, ou seja, deve ocorrer no território rural e ser construída a partir das demandas e conhecimentos das comunidades locais. A educação “no” Campo refere-se ao direito da população de ser educada no local onde vive. Já a educação “do” Campo enfatiza o direito a uma educação que seja resultado das reivindicações dos processos formativos, estando vinculada à cultura, necessidades humanas e sociais da comunidade rural.

A Educação do Campo refere-se a um fenômeno contemporâneo no Brasil, protagonizado pelos trabalhadores rurais e suas organizações, que busca influenciar a política educacional a partir dos interesses sociais das comunidades camponesas. Seu objetivo está relacionado às questões de trabalho, cultura, conhecimento e lutas sociais dos campo-

neses, bem como ao conflito de classes entre diferentes projetos rurais e lógicas agrícolas, que têm implicações no projeto de país e sociedade, além das concepções de políticas públicas, educação e formação humana. Como conceito em evolução, a Educação do Campo, sem se desvincular da realidade que a originou, pode ser considerada uma categoria de análise das situações ou das práticas e políticas educacionais voltadas para os trabalhadores rurais, mesmo quando desenvolvidas em outros contextos e com outras denominações (Caldart, 2012).

No que tange à educação do campo, seu fazer se dá valorizando os saberes locais, a contextualização curricular e a integração com a comunidade. Busca-se garantir acesso à educação de qualidade, promovendo a emancipação e o engajamento social no meio rural. Há complexidade envolvida, considerando diversos agentes como estudantes, professores, famílias, gestores, pesquisadores e o governo; uma “educação do campo para si” (Hegel, 2001) pode ser entendida como um processo educacional que regulamenta e valoriza as especificidades, necessidades e potencialidades dos sujeitos que vivem em áreas rurais ou têm sua identidade cultural e social vinculada ao campo. Essa abordagem educacional considera as características próprias do ambiente rural, como a relação com a terra, a agricultura, a pecuária, o meio ambiente, as tradições culturais locais, entre outros aspectos. Resultando numa formação que seja significativa e relevante para os indivíduos que vivem nesses contextos, promovendo o desenvolvimento pessoal, social e econômico das comunidades rurais.

CONHECIMENTO E RECONHECIMENTO

Na contemporaneidade, a educação do campo emerge como uma necessidade premente diante das disparidades educacionais entre áreas urbanas e rurais, sendo necessário investigar como a identidade dos sujeitos do campo é formada e reforçada através da educação, considerando as dimensões epistêmica, histórica e política. Ao explorar esses

temas, busca-se potencializar as possibilidades e capacidades dos sujeitos do campo através de seus saberes, tirando a invisibilidade desses indivíduos. A educação do campo, ao promover a valorização das identidades locais, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde as vozes dos sujeitos das áreas rurais sejam ouvidas e respeitadas (Caldart, 2012).

A história da Educação do Campo no Brasil envolve uma gama diversificada de agentes que operam em várias esferas da vida: política, social, cultural, estética, ética e científica. Este processo se configura como um movimento em busca de reconhecimento e valorização dos conhecimentos dos habitantes do campo. O reconhecimento é uma demanda intrínseca à condição humana, que reivindica direitos, incluindo o acesso ao conhecimento acadêmico-científico historicamente negado às comunidades rurais. No entanto, isso não implica que tais comunidades dependem exclusivamente desse conhecimento para afirmar suas identidades. A criação da Educação do Campo pelos movimentos sociais camponeses é prova disso (Molina; Sá, 2012).

O paradigma da educação do campo busca redirecionar as práticas educativas rurais, afirmando que a educação para o campo deve se identificar com a luta camponesa pelo direito à educação, vinculada à cultura e às necessidades sociais locais. Nesse contexto, é essencial reconhecer e valorizar a identidade dos sujeitos do campo, suas vivências e experiências, promovendo uma abordagem pedagógica que respeite e incorpore esses saberes (Santos, 2010).

Conforme Dufrenne (1953), a educação não se limita a transmitir conhecimentos, mas também molda a personalidade do indivíduo e o integra à cultura. É através da educação que as pessoas aprendem a valorizar a diversidade cultural, a respeitar as diferenças e a construir uma sociedade mais justa e equitativa.

Santos (2007) critica cinco formas de monocultura dominantes que contribuem para a exclusão social e cultural na sociedade contemporânea. Em contraponto, ele propõe cinco ecologias que visam resistir e

dar visibilidade às diversidades socioculturais, políticas e epistêmicas. Estas são:

Quadro 2 - Monoculturas versus Ecologias - Síntese em Santos (2007)

MONOCULTURAS	ECOLOGIAS
Monocultura do saber: Único conhecimento rigoroso é o científico-acadêmico	Ecologia dos saberes: Ciência aberta ao diálogo com saber popular
Monocultura da temporalidade linear: História seguindo percurso eurocêntrico	Ecologia “transescala”: Articulação de contextos local, nacional e global
Monocultura da naturalização das diferenças: Ocultação das hierarquias político-sociais	Ecologia das Temporalidades: Reconhecimento de outras lógicas temporais
Monocultura da escala dominante: Global como hegemônico	Ecologia das produtividades: Ritmos produtivos alternativos ao capitalismo
Monocultura do produtivismo capitalista: Lógica capitalista como única forma de produção	Ecologia do reconhecimento: Supressão de hierarquias sociais e culturais

Fonte: Elaborado pelas autoras

Compreender a construção histórica da transição das escolas rurais para as escolas do campo, sob uma perspectiva educacional que abarca o todo e é influenciada pela visão urbana predominante, revela-se também fundamental para apreender os desafios e as perspectivas da educação do campo na contemporaneidade. Esta abordagem ressoa com os princípios filosóficos de Immanuel Kant, especialmente sua concepção de que o conhecimento surge da interação entre a mente humana e o mundo externo.

A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo pelo Conselho Nacional de Educação, conforme Resolução nº 01/2002 (BRASIL, 2002), ocorreu após intenso debate com os movimentos sociais do campo, marcando um avanço significativo na concretização do conceito de Escola do Campo. O Art. 2º, parágrafo único, enfatiza que a identidade da Escola do Campo está intrinsecamente

ligada às questões específicas de sua realidade, ancorando-se na temporalidade e nos saberes dos estudantes, na memória coletiva voltada para o futuro, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais que advogam por projetos que visem à qualidade social da vida coletiva no país.

Ao adotar os “óculos da educação que vem do todo” (Kant, 2001), estamos reconhecendo a importância de considerar não apenas o contexto imediato das escolas rurais ou do campo, mas também o ambiente mais amplo em que estão inseridas. Isso implica em entender como as políticas educacionais, os recursos disponíveis, as percepções sociais e as expectativas culturais, muitas vezes moldadas por uma visão urbana dominante, afetam a educação nas áreas rurais.

Por exemplo, a transformação de escolas rurais em escolas do campo não é apenas uma mudança semântica, mas reflete uma mudança de paradigma que reconhece a singularidade e as necessidades específicas das comunidades rurais. No entanto, essa transição enfrenta desafios significativos, incluindo a disponibilidade de recursos adequados, a formação de professores capacitados e a superação de estereótipos e preconceitos em relação ao meio rural.

Ao aplicar os princípios kantianos de compreensão do mundo a partir de uma perspectiva mais ampla, podemos desenvolver abordagens mais holísticas e inclusivas para a educação do campo. Isso significa não apenas considerar as peculiaridades locais, mas também reconhecer a interconexão entre as comunidades rurais e o mundo em geral. Ao fazer isso, podemos promover uma educação mais justa, equitativa e eficaz para todos, independentemente de sua localização geográfica (ONU, 2015).

A luta por uma educação do campo de qualidade, contextualizada e emancipatória é um compromisso com a justiça social e o desenvolvimento rural. Trabalhar e reforçar o ODS 4 (Objetivo de Desenvolvimento Sustentável) da ONU, que visa garantir a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo

da vida para todos, é essencial. A concretização do ODS 4 no Brasil é um desafio que exige o compromisso do governo, da sociedade civil e da comunidade escolar. Através da implementação de políticas públicas eficazes e da mobilização da sociedade, é possível garantir o acesso à educação de qualidade para toda a população rural e contribuir para o desenvolvimento sustentável do país (ONU, 2015).

Os princípios pedagógicos da educação do campo, segundo Alencar (2015), configuram uma proposta educacional transformadora e emancipatória, comprometida com o desenvolvimento humano integral e com a construção de uma sociedade mais justa e sustentável. A partir da valorização dos saberes locais, da contextualização do currículo e da articulação com a comunidade, a educação do campo busca garantir o direito à educação de qualidade para todos os indivíduos do campo, promovendo sua emancipação e protagonismo social. De acordo com Ferreira (2008, p. 182), o pedagógico é entendido como um elemento relacional entre os sujeitos, que não existe de forma prévia ou independente, mas se manifesta na ação e na linguagem dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Ao explorar tais temas, este capítulo busca contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas mais eficazes e significativas para as comunidades rurais, promovendo assim a igualdade de oportunidades educacionais e o fortalecimento das identidades locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, exploramos a trajetória histórica da educação no campo no Brasil, desde suas raízes elitistas e excludentes até a busca por uma educação contextualizada, emancipatória e comprometida com o desenvolvimento das comunidades rurais. Abordamos os desafios e as conquistas nesse processo, destacando a importância da luta por uma educação de qualidade para todos, independentemente da localização geográfica, evoluindo de espaços marginalizados para cen-

tros educacionais que reconhecem e valorizam os saberes locais e as necessidades das comunidades camponesas (Saviani, 2016; Calazans, 1993; Gondra, 2008; Nagle, 1974 e Ribeiro, 2012; Souza-Chaloba e Moraes, 2022).

Evidenciamos como a educação no campo, por muito tempo, foi marcada por uma visão urbana hegemônica, desconsiderando as realidades e necessidades específicas das comunidades rurais. Essa abordagem desigual resultou em disparidades educacionais significativas, perpetuando a exclusão social e a invisibilidade dos saberes locais (Santos, 2007).

A transição de uma perspectiva ruralista para uma abordagem centrada nas peculiaridades do campo não se limitou à reformulação de políticas educacionais, mas englobou um movimento mais amplo de reconhecimento e empoderamento das identidades locais. A educação do campo não apenas visa à transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também à promoção da autonomia e do desenvolvimento integral das pessoas que vivem nessas áreas (Caldart, 2012).

Diante desse cenário, a Educação do Campo surge como um movimento de resistência e transformação, buscando construir uma educação que reconheça e valorize a identidade dos sujeitos do campo, seus saberes e experiências. Essa abordagem propõe uma pedagogia contextualizada, que dialogue com as realidades locais e promove o desenvolvimento humano integral. A construção de uma Educação do Campo de qualidade ainda enfrenta diversos desafios, como a carência de recursos adequados, a formação de professores qualificados e o combate a estereótipos e preconceitos em relação ao meio rural. No entanto, os avanços conquistados nos últimos anos demonstram o compromisso com a construção de uma educação mais justa, equitativa e eficaz para todos (Damasceno, 1993; Moraes, 2021).

Ao integrar os princípios da educação popular, que valoriza a participação ativa dos educandos e a conexão com suas realidades socio-culturais, as escolas do campo se posicionam como agentes de trans-

formação social. Esse processo não é apenas uma questão educacional, mas também um compromisso com a justiça social e o desenvolvimento sustentável, conforme delineado pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU. A luta por uma Educação do Campo de qualidade está diretamente relacionada ao ODS 4, que visa garantir a educação inclusiva e de qualidade para todos. Alcançar essa meta exige o engajamento do governo, da sociedade civil e da comunidade escolar, através da implementação de políticas públicas eficazes e da mobilização social.

A transição das escolas rurais para as escolas do campo representou um marco significativo nesse processo. Esta mudança não se limitou apenas à reconfiguração institucional, mas também refletiu um movimento de reconhecimento das especificidades locais e das necessidades das comunidades rurais. A aprovação das Diretrizes Operacionais - bem como muitas outras - para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002 foi um passo importante nessa direção, estabelecendo um quadro normativo que valoriza a temporalidade, os saberes locais e a memória coletiva como fundamentos para uma educação contextualizada e relevante.

A influência de pensadores como Paulo Freire e os princípios kantianos de compreensão do conhecimento destaca-se na promoção de uma educação que não apenas transmite informações, mas também capacita os indivíduos a serem agentes de mudança em suas próprias realidades. A educação do campo, assim como proposto por Santos (2007) com suas ecologias de saberes, desafia as monoculturas educacionais e busca integrar múltiplas perspectivas, promovendo uma abordagem mais inclusiva e equitativa.

No contexto atual, com desafios impostos pela globalização e digitalização, a educação do campo enfrenta novas demandas. É crucial adaptar-se a essas mudanças sem perder de vista os valores de justiça social, igualdade e sustentabilidade. A implementação eficaz dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, especialmente o ODS 4 - Educação de Qualidade, é fundamental para garantir que todas

as crianças e jovens, independentemente de sua localização geográfica, tenham acesso a uma educação que os capacite plenamente.

Portanto, a educação do campo não é apenas uma questão de política educacional, mas uma ferramenta essencial para promover a inclusão social, o desenvolvimento humano integral e a construção de uma sociedade mais justa e sustentável. Ao reconhecer e valorizar as identidades locais e os saberes dos povos do campo, estamos não apenas fortalecendo as comunidades rurais, mas também enriquecendo o tecido social e cultural de todo o país (Barreiro, 1999).

Portanto, a educação do campo no Brasil não é apenas uma necessidade educacional, mas uma afirmação de identidade e um passo em direção a uma sociedade mais equitativa e inclusiva, onde as diferenças são valorizadas e as potencialidades locais são aproveitadas para o benefício de todos (Batista; Euclides, 2020).

Ao concluir este capítulo, reafirmamos a importância da Educação do Campo como um instrumento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, sustentável e próspera. Através de uma educação emancipatória e contextualizada, podemos garantir o direito à educação de qualidade para todos os indivíduos do campo, promovendo seu desenvolvimento humano integral e o fortalecimento das identidades locais (Barreiro, 1999).

REFERÊNCIAS

AMADO, J. **Ciências da Educação: Que estatuto epistemológico?** Porto: Edições Afrontamento, 1998.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARREIRO, J. **Educação Popular e Conscientização**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1999.

BATISTA, O. A.; EUCLIDES, M. S. Os sujeitos da educação do campo e a questão do (re)conhecimento. In: SILVA, A. L. dos Santos et al. (Org.). **Educação do campo: sujeitos, saberes e reflexões**. Teresina, Piauí: EDUFPI, 2020, p. 13-24.

BRANDÃO, C. R. **Aprender o amor - sobre um afeto que se aprende a viver**. Campinas: Editora Papirus, 2005.

BRANDÃO, C. R. **Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. **Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDEIRA-MACHADO, S. M. A. **Voz dos números: imagens e representações das estatísticas educativas e produção da identidade nacional (décadas de 1920 a 1940)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/T.48.2016.tde-16082016-163335. Acesso em: 2024-07-10.

DAMASCENO, M. N. (coord.); THERRIEN, Jacques (coord.); CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. (Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico).

DUFRENNE, M. *La Personnalité de Base. Un concept sociologique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1953.

FERREIRA, L. S. **Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala?** Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, p. 176-189, jul./dez. 2008. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 12 jul. 2024.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. Parte I. Petrópolis: Vozes, 2001.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. 5. ed. Trad.: Manuela Pinto e Alexandre Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1. ed. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, v. i, p. 324-330.

MORAES, A. **Ruralização do ensino: as ideias em movimento e o movimento das ideias (1930-1950)**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

MOREIRA, JR. **Censo Escolar de 1964 e perspectivas de erradicação do analfabetismo no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 100, p. 221-248, 1965.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NAVARRO, Z. Meio século de interpretações sobre o rural brasileiro (1968-2018). **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 57, n. 3, p. 549-584, 2019.

ONU. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova Iorque: Organização das Nações Unidas, 2015. Disponível em: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

O'SUILLIVAN, E. **Aprendizagem transformadora - uma visão educacional para o século XXI**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 296-301.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 2022. 244 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.

ROMÃO, J . E. **Pedagogia Dialógica**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA-CHALоба, R. F.; MORAES, A. I. D. **100 anos de Educação Rural no Brasil: histórias de exclusão, abandono e discriminação**. Educação em Foco, Belo Horizonte (MG), v. 25, n. 46, p. 1-2, mai./ago. 2022. E-ISSN: 2317-0093.

TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Teoria Crítica e sociologia política da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

VÁRIOS AUTORES. **Educação Popular na América Latina - desafios e perspectivas**. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005.

ALÉM DOS LIMITES: A INCLUSÃO DE PROFESSORES/AS SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MINAS GERAIS

Nayhara Lopes de Oliveira³⁶

Tiago Zanquêta de Souza³⁷

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a inclusão se configura como um dos princípios essenciais no âmbito educacional, visando proporcionar oportunidades equitativas de aprendizagem para todos e todas. Um olhar, contra hegemônico, que prima pelas diferenças nos permite pensar em como seria a inclusão das classes populares. Enquanto sociedade, devemos compreender que temos o direito de ser diferentes, na medida em que o outro sempre é o outro, independentemente de sua condição física, motora, cognitivo-intelectual. Estamos falando, por isso mesmo, de alteridade. A discussão sobre inclusão, portanto, se faz necessária porque existe a exclusão. O colonialismo e a colonialidade vigentes dão conta de sedimentar as práticas assentadas numa visão de mundo que se pretende hegemônica e que considera existir um padrão ideal de homem e mulher, qual seja: branco, heterossexual, machista, patriarcal, cristão, proprietário de terra, sem deficiências.

36 Professora de Educação Física efetiva no Estado e Município de Uberaba, com experiência no ensino fundamental I, II e ensino médio. Uberaba, Minas Gerais. Brasil. Mestre em Formação Docente para a Educação Básica, pela Uniube. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2214775113575305> ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1401-0330>. E-mail: nayhara.oliveira@educacao.mg.gov.br.

37 Professor e Pesquisador Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCB/Brasília-DF. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, ambos da Uniube/Uberaba e Uberlândia, Minas Gerais. Brasil. Pós-Doutorando em Educação pela UNIVás. Doutor em Educação pela UFSCar. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2263664575012618>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2690-4177>. E-mail: tiago.zanqueta@uniube.br.

As políticas públicas para inclusão de professores/as surdos/as que permitem seu ingresso e permanência em escolas públicas de Educação Básica carecem de melhor identificação ou, em último caso, de verificação da existência de tais políticas.

Um compromisso genuíno com a alteridade e a diversidade é fundamental para reconhecer que a surdez não é uma deficiência, mas sim uma forma diferente de experienciar o mundo. A surdez é um elemento identitário da comunidade surda, que não se caracteriza como deficiência, mas está localizada politicamente dentro desse discurso (Skliar, 2015). Nesse sentido, compreendemos que a inclusão deve acontecer e se dar no sentido de que todas as pessoas sejam acolhidas, respeitadas e valorizadas por suas potencialidades e diferenças.

Na pesquisa que dá origem a este trabalho, empregamos o método fenomenológico, baseado em Edmund Husserl, atrelado a abordagem qualitativa rica em seus descritores relacionados a pessoas, tem por objetivo investigar fenômenos em toda sua completude e complexidade. A metodologia institui o percurso estabelecido para responder às inquietações que justificam a presente pesquisa, ao assumir as concepções da realidade e a necessidade de conhecimentos fenomenológicos efetua o próprio movimento de trabalhar os sentidos e significados em diferentes modos, que vão se construindo e se mostrando como desafios, quando colocados em interrogação (Bicudo, 2011, p.41), e “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele” (Lüdke e André, 2018, p.2).

“A fenomenologia põe em evidência que os seres humanos não são objetos, tem uma natureza própria e suas atitudes não podem ser vistas como simples reações” (Martins; Boemer; Ferraz, 1990, p.140) reconhecendo suas especificidades, seus sentimentos e ações. Adota-se a pesquisa documental a fim de analisar as políticas públicas de inclusão para os/as professores/as surdos/as existentes ou a necessidade

de elaboração de novas que atendam especificamente às necessidades desse grupo minoritário que anseia atenção, por meio da técnica de análise documental, conforme preconiza Lüdke e André (2018). Uma das potencialidades da análise documental é a possibilidade de serem realizados alguns tipos de reconstrução da realidade e do passado, tornando-se uma fonte preciosa para todo pesquisador.

Este trabalho é fruto da pesquisa de mestrado em educação, intitulada "O INGRESSO E A PERMANÊNCIA DE PROFESSORES SURDOS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE MINAS GERAIS" no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação: Mestrado em Formação Docente para Educação Básica, pela Uniube, defendida no ano de 2024.

Este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados da pesquisa documental desenvolvida acerca do objeto de investigação. O referencial teórico apoia-se no aporte da Educação Popular em diálogo com as Teorias Descoloniais, especialmente quanto à perspectiva da inclusão intercultural atrelados à educação escolar. Os tópicos foram concebidos como elementos conectores à Educação Física vinculados a área de formação da pesquisadora, com intuito de elucidar as práticas corporais de movimento relacionadas aos conteúdos relacionados ao campo de estudo.

Estatística dos times – ANÁLISE documental

Ao verificar os documentos, legislações e edital do último concurso da Secretaria de Estado de Educação – SEE de Minas Gerais, referentes aos temas: Reserva de vagas no emprego público e em concursos, Língua Brasileira de Sinais – Libras, inclusão das pessoas com deficiência – PcD, formação docente e demais relacionados a temática foi elaborado o quadro do Corpus Documental, elencados os documentos em ordem cronológica que, de acordo com Cellard (2012, p.295), o documento nos

permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão social. [...] pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias.

Cellard (2012, p.303) pontua ainda que após a análise preliminar, é importante seguir alguns passos para alcançar os elementos da problemática, o “pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial. Como em todo procedimento que levou o pesquisador até a análise, a abordagem permanece tanto indutiva quanto dedutiva”. Neste sentido elaboramos o quadro 1 com o *corpus* documental analisado:

Quadro 1 – Corpus documental da pesquisa.

Documento	Teor	Ano
Convenção 159	Organização Internacional do Trabalho, respeitante à readaptação profissional e ao emprego de deficientes.	1983
Portaria nº 1.793	Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências.	1994
Lei nº 11.867	Reserva percentual de cargos ou empregos públicos, no âmbito da Administração Pública do Estado, para pessoas portadoras de deficiência.	1995
Lei nº 9.384	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	1996
Decreto nº 3.298	Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as Normas de proteção, e dá outras providências.	1999
Lei nº 10.098	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.	2000

Documento	Teor	Ano
Decreto nº 42.257	Estabelece normas para a definição de cotas de cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência nos concursos públicos da Administração Direta e Indireta e dá outras providências.	2002
Decreto nº 5.626	Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.	2005
Resolução SEE nº 2.903	Cartilha do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Minas Gerais.	2016
Base Nacional Comum Curricular	Documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.	2017
Edital SEPLAG-SEE nº 3 de 2023	Concurso público para provimento de cargos das carreiras de professor de educação básica, especialista em educação básica, analista educacional, analista de educação básica, técnico da educação e assistente técnico de educação básica do quadro de pessoal da secretaria de estado de educação de Minas Gerais.	2023

Fonte: A autora (2023).

Conforme Lüdke e André (2018, p.45-46), a “análise documental pode constituir-se numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke; André, 2018, p.44-45). Como também afirma Cellard (2012, p. 295), o documento muito frequentemente “permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente”. Assim, nos permite acrescentar às questões sociais os fatores do tempo e “graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias” (Cellard, 2012, p. 295). É nessa perspectiva que apresentamos as análises que seguem.

NAS TRILHAS: ANÁLISE DOCUMENTAL DE INCLUSÃO PARA PROFESSORES/AS SURDOS/AS EM DEBATE

Os esportes de aventura, como as trilhas, são atividades físicas praticadas em ambientes naturais, geralmente envolvendo desafios. As trilhas, em particular, consistem em percorrer caminhos pré-determinados em áreas naturais, como florestas, montanhas e oferecem oportunidades únicas para os praticantes se conectarem com a natureza, explorarem novos lugares e desafiarem seus limites físicos e mentais, assim como nas análises documentais aqui realizadas.

Ao abordar as políticas educacionais e inclusivas, foi observada a necessidade de esclarecer que a educação é um direito fundamental de todos, é dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania com pleno desenvolvimento das potencialidades, essas políticas morais ou intelectuais qualificam para o mercado de trabalho, de acordo com os artigos 1º e 205 da Constituição Federal – CF (Brasil, 1988). A inclusão é um dos princípios estabelecidos na CF, que objetiva o bem de todos e todas pela cidadania e dignidade da pessoa humana, sem preconceitos de origem, raça, sexo, idade, cor ou quaisquer formas de discriminação (Id, 1988). Em consonância com a CF, a Lei nº 8.112 de 1990 em seu art. 5º, parágrafo 2º assegura o direito de inscrição às PcD em concursos públicos.

Na construção do corpus documental, iniciado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, ocorrida em 1981, foi constatada a necessidade de elaboração de algumas medidas para que houvesse a participação plena e com igualdade na vida social, neste mesmo ano, foi declarado o ano Internacional das Pessoas com Deficiência-PcD,

Depois de haver decidido que esses progressos tornaram oportuna a conveniência de adotar novas normas internacionais sobre o assunto, que levem em consideração, em particular, a necessidade de assegurar, tanto nas zonas rurais como nas urbanas, a igualdade de oportunidade e trata-

mento a todas as categorias de pessoas deficientes no que se refere a emprego e integração na comunidade; (Organização Internacional do Trabalho-OIT, 1983, in Convenção 159, art. II, alínea D.)

Confirmadas essas necessidades, a *Convenção 159* em 1983, instituiu em direção a defesa das PcDs que “todo o País-Membro deverá considerar que a **finalidade da reabilitação profissional é a de permitir que a pessoa deficiente obtenha e conserve um emprego e progrida no mesmo, e que se promova, assim a integração ou a reintegração dessa pessoa na sociedade**” (OIT, 1983, parte I, art. 1º, alínea 2, grifo nosso), com a cristalina finalidade, que sejam criadas e sempre existam medidas adequadas para promover oportunidades de emprego para as PcD, incluindo as pessoas surdas, no mercado de trabalho. A legislação demonstra que há uma preocupação do Estado para que a inclusão seja efetivada na sociedade em geral.

Logo, com ações que promovem o ingresso e a permanência de alunos e alunas deficientes no ensino superior, tem-se a criação da *Portaria nº 1.793 de 1994*, que destaca a inclusão de conteúdos relacionados a deficiência com a necessidade de complementar os currículos de formação docente, preparando os não deficientes com esclarecimentos sobre o tema, além de especializações para a formação continuada de docentes com a Educação Especial. Precisa-se de uma Educação Básica de qualidade, para propiciar alcançar o ensino superior que pode advir nos conceitos de Candau (2011, p.246-247) de um “multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”.

Diante do exposto, todos e todas podem ser incluídos nas instituições de ensino, com respeito às necessidades e promoção de políticas públicas inclusivas desde a Educação Básica, com currículos que valorizem as diferentes culturas e línguas da nossa sociedade, às relações entre os diferentes atores, bem como estratégias metodológi-

cas de ensino que englobe a sociedade como um todo (Candau, 2011). Seguramente, caracteriza Souza e Novais (2022, p.175), que

As políticas públicas foram forjadas na primeira metade do século XX quando, no período entre guerras e em decorrência da derrocada neoliberal, houve uma demanda crescente pela atuação do Estado para regular a vida social e a economia. Com o tempo, essa função foi se concretizando por duas formas: pela criação de leis para direcionar as iniciativas econômicas e pela participação direta do Estado sobre a economia, com a criação de empresas estatais. Começaram a surgir as políticas governamentais, posteriormente compreendidas como políticas públicas.

Logo após essas considerações, o governo passou a voltar sua atenção a solução e/ou melhoria de problemas sociais, para atender as premências do público. Compreende-se como público, na opinião de Souza e Novais (2022, p.177) “como tudo aquilo que se relaciona a um valor que é compartilhado socialmente. Assim, o espaço público se transforma em um território recheado de tensões e precisa ser construído cotidianamente”. Fazem parte dessas tensões a multiculturalidade, a diversidade dos povos e o acompanhamento destes às mudanças de paradigmas, para romper visões essencialistas das culturas e das identidades culturais com políticas públicas de ações afirmativas que articulem a equidade e a identidade da população (Candau, 2011).

Com ações que tem a pretensão de reduzir ou extinguir as desigualdades existentes entre os mais variados grupos sociais, com maior ou menor capacidade de realizações educacionais, neste sentido faz-se necessário a construção de políticas afirmativas, exemplo de tais ações são as cotas como mecanismos de ingresso e permanência para o ensino superior, essas devem ser ampliadas para o mercado de trabalho, especificamente para as escolas de educação básica, ainda serem esclarecidas e amplamente divulgadas.

A *Lei Estadual 11.867* impõe a obrigatoriedade de reserva de vagas com “10% (dez por cento) dos cargos ou empregos públicos, em todos os

níveis, para pessoas portadoras de deficiência”, especifica que a investidura nos cargos depende de “aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, obedecida a ordem de classificação específica para as PcDs e observados os prazos de validade do concurso e a compatibilidade da deficiência com o exercício da atividade” (Brasil, 1995). A incompatibilidade que a Lei 11.867, ao mesmo tempo expõe a obrigatoriedade, transmite aos editais a exigência de especificação e/ou habilitação necessária para o exercício no emprego, deixa assim uma lacuna em como efetivar a PcD. Essa especificação, “formação não se resume à aquisição de conhecimentos considerados úteis e necessários ao exercício de uma profissão, mas atua diretamente no que se refere a um disciplinamento do sujeito para uma melhor adequação às necessidades do mundo do trabalho” (Skliar; Klein, 2015, p.79), são necessárias para definir as qualidades, especificidades ou potencialidades que o/a professor/a surdo/a deve ter para ingressar no emprego público especificamente na educação básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional- LDB, *Lei nº 9.394 de 1996*, foi concebida com o intuito de garantir acesso à educação de qualidade e gratuita para toda a população com diretrizes para formação e valorização dos profissionais. Vislumbra o “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (Brasil, 1996, art. 3º, inciso XIV). No art. 59 a lei afirma que os sistemas de ensino têm o dever de assegurar aos educandos, currículos, métodos, técnicas, terminalidade específica para os que não puderem atingir o nível exigido, professores capacitados e com especialização adequada para cada nível, e acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais (Brasil, 1996), porém a Lei deixa uma vacuidade com relação aos professores com deficiência. Quando se refere a educação bilíngue deixa mais uma vez uma lacuna, pois com a presença de professores/as surdos/as nas escolas de educação básica, ao fazer uso de sua primeira língua à necessidade de intérpretes de Libras, porém, essa oportunidade não contempla os docentes, de acor-

do com a LDB “§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, **para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos**” (Brasil, 1996, art. 60 grifo nosso). Vale ressaltar que a LDB demonstra esforços em atender alunos/as surdos/as, cita que deve haver programas integrados de ensino e pesquisa que proporcionem a recuperação de memórias históricas que reafirmem as identidades, especificidades e a valorização da língua e cultura surda (Brasil, 1996, art.78).

Logo em seguida, o *Decreto nº 3.298 de 1999*, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, com intuito de assegurar o pleno exercício dos direitos básicos individuais e sociais, especificados no

Art. 2º Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, **ao trabalho**, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, **propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico**. (Brasil, 1999, n.p, grifo nosso).

As disposições que o decreto prioriza são as responsabilidades delegadas aos órgãos e às entidades do Poder Público, assegurar direitos básicos a PcD e as pessoas surdas. Neste viés destacamos o pleno direito a educação e o trabalho, no caso do/a professor/a surdo/a direito ao intérprete de Libras no momento das aulas e reuniões escolares, disponibilizado pela Secretária de Estado de Educação e assegurar a remuneração como parte do seu compromisso com a acessibilidade e a inclusão.

A *Lei 10.098 de 2000* estabelece critérios básicos para promoção de acessibilidade das PcD, fortalece nosso argumento sobre inevitabilidade da presença do intérprete de Libras nas instituições escolares que terão a presença de professores/as surdos/as nas diversas áreas do

conhecimento, quanto às barreiras:

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; [...]

IX - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), [...]. (Brasil, 2000, art. 2º, alínea d, inciso IX)

Desse modo, demonstra a necessidade de disponibilização do intérprete de Libras nas escolas, pela Secretária de Estado de Educação-SEE, para professores/as surdos/as e demais profissionais da Educação. Dessa forma poderão participar da construção da vida escolar, como seres autênticos, integrantes e transformadores por uma pedagogia da libertação (Freire, 2022).

Ademais, ao analisar o *Decreto 42.257*, este define que o órgão ou entidade da administração deve estabelecer o percentual de cargos ou emprego público reservado para provimento da PcD em cada categoria oferecida (Minas Gerais, 2002). Os editais devem abordar com clareza e justificativa às exigências ao cargo ou emprego público que devem ser atendidas,

Somente serão válidas as exigências de condições físicas dos candidatos ao provimento dos cargos ou empregos públicos quando demonstrado que o seu atendimento é imprescindível para o pleno e eficiente exercício das funções. (Minas Gerais, 2002, art. 2º parágrafo único).

Quando o professor surdo não tem uma necessidade conjunta a surdez, faz-se necessário somente a presença do intérprete, para quebra de barreiras na acessibilidade linguística, ao lecionar disciplinas específicas para a educação básica.

Consideramos pessoa surda todas aquelas que se identificarem com a língua e cultura integrando a comunidade surda, para fins de legislação, o *Decreto nº 5.626/2005*, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, no art. 2º

[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (Brasil, 2005, n.p)

Primordialmente, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória na formação de professores/as, em instituições de ensino públicas e privadas. Acrescentamos que a Libras deve ser incluída no currículo como disciplina, evoluindo pedagogicamente em seus níveis e etapas desde a educação básica, para difusão da língua e concretização da inclusão da pessoa surda na sociedade. Destaca que as “pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação de docentes” (Brasil, 2005, art. 4º, parágrafo único) com o ensino da Libras no ensino fundamental, médio e superior. E que o ensino da Libras para educação infantil e anos iniciais será realizado em curso de pedagogia viabilizando a formação bilíngue para docentes. O decreto dispõe ainda que “os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério” (Brasil, 2005, art. 7º, parágrafo 2º) e no

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

I - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; [...]

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa.

Desperta curiosidade sobre a formação docente para ministrar o conteúdo de Libras na educação básica e o porquê não compartilhamos essa experiência nas escolas tanto sobre aulas de Libras quanto com a inexistência da presença dos/as professores/as surdos/as, nas diversas áreas do conhecimento lecionando para ouvintes. Outro aspecto importante é a educação bilíngue, com ênfase na Libras, somente para as pessoas surdas, uma vez que a língua deve ser difundida para toda a sociedade assegurando não apenas o acesso dos/as professores/as surdos/as, mas a permanência, com direito a educação, a liberdade de expressão e ao trabalho.

A pessoa surda tem o direito de receber uma formação sólida e contínua, contribuindo com desenvolvimento pessoal e profissional, a *Resolução SEE 2.903 de 2016* dispõe sobre a organização dos Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, tem prioridade nas contratações de professores/as surdos/as para o ensino principalmente da Libras, por edital realizado pela Secretária de Estado de Educação que define a composição das equipes de trabalho e conforme anexo I da resolução, são definidos os procedimentos para contratação em forma de designação para as funções. Uma vez que esse edital é somente para o CAS o ingresso na função pública para professores/as surdos/as especificamente na rede educacional ainda não é contemplado. O CAS tem alguns objetivos definidos na cartilha, que serão abordados neste trabalho, os de maior relevância ao tema proposto, sendo oferecer o Curso de Libras para professores/as e demais profissionais da educação; promover a formação continuada dos profissionais da educação para a oferta da educação bilíngue; promover capacitação de professores/as surdos/as para o ensino da Libras (Minas Gerais, 2016, n.p).

Nesse sentido, observamos o desejo por divulgar a cultura surda e a Libras, sobretudo aos apontamentos documentais analisados, este proporciona oportunidades de emprego a pessoa surda, apesar de ser uma área com necessidades de ampliação e preparação para a função

de professor/a para lecionar aos alunos e alunas ouvintes com ampliação das áreas de conhecimento, não somente com a Libras. Pode contribuir com a construção de políticas públicas para o ingresso de docentes surdos/as na rede, por estar vinculada e conhecer as necessidades que enfrentam.

Os programas educacionais abrangentes direcionados a comunidade em sua totalidade pelo CAS, voltados para o processo de inclusão que não se restringe meramente aos contextos onde o surdo/a está inserido, mas sim, para todos os lugares por onde ele transita que de acordo com Souza e Novais (2021) somente uma minoria da humanidade tem acesso a condições prático-teóricas e goza do conforto material essencial à realização de produção, reprodução, desenvolvimento da vida e do conhecimento, evidenciando a necessidade de conhecimento da Língua Brasileira de Sinais pelas classes populares.

A *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (Brasil, 2017) fornece referencial curricular com universalização de conteúdo, que muitas vezes fogem da realidade vivida na escola, orienta o planejamento das aulas na Educação Física e das demais áreas de conhecimento,

Mais recentemente, a proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revelou a desfaçatez dos interesses de mercado, uma vez que se coloca vinculada aos pressupostos do neoliberalismo e do neoconservadorismo. É mais uma maneira de legitimar o colonialismo e a colonialidade, que atende aos interesses dos empresários da educação, especialmente aqueles que produzem *softwares* e materiais didáticos, em detrimento do real interesse das classes populares que dependem fundamentalmente da escola pública, de qualidade, democrática, laica, gratuita, para todos e todas.” (Souza; Novais, 2021, p.540).

A BNCC contempla uma amplitude de práticas corporais como expressão e comunicação, que gera conhecimentos particulares e insubstituíveis problematizando a riqueza de sentidos e significados que a cultura corporal de movimentos proporciona na área da Educação Física, em sua amplitude tem uma dimensão conservadora revelando ausência de

discussões mais profundas sobre os direitos sociais, questões de gênero e equidade afastando-se da educação por e pelas classes populares, demonstrando um cenário educacional ainda dominado pelas tramas imperceptíveis do colonialismo e da colonialidade em todo o contexto educacional, nessa mesma lógica quando trata da *“qualidade da educação*, que na Base aparece vinculada às avaliações sistêmicas, internas e externas, que desprezam e invisibilizam o contexto de diversidade sócio econômico cultural em que as escolas estão inseridas, de modo a buscar por um padrão de referência” (Souza; Novais, 2021, p.541).

É importante ressaltar que a falta de aprofundamento nas questões sobre inclusão reflete a urgência em promover ações diretamente ligadas aos direitos sociais que o cenário atual requisita. Até então, encontramos na legislação a obrigatoriedade de vagas, porcentagem de cargos e inúmeras exigências para que a PcD ingresse no emprego público, com limitações na organização de políticas públicas que confrontam os direitos por cidadania, dignidade da pessoa humana, respeito as diferenças sem quaisquer formas de preconceito e acessibilidade seja de locomoção ou linguística (Brasil, 1988). Logo, a partir dessa análise sistêmica torna-se evidente as dificuldades no processo de re-organização e de re-construção de políticas públicas do Estado para abranger todos e todas, se distanciando do olhar antropológico e cultural que é imprescindível para a pessoa e a comunidade surda, essa quebra de paradigma é fundamental para que nenhum tipo de obstáculo impeça a pessoa surda de pertencer, de ser cidadão (Skliar, 2015, p.8).

Outra especificidade que é reponsabilidade do órgão ou entidade sobre a participação das pessoas surdas, para melhor desempenho destes nos concursos públicos é a reformulação das provas em Letras Libras, pois o Português é a segunda língua para essa comunidade, sabemos que na Lei a Libras não pode substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, porém a morfologia aplicada às línguas orais e a Libras são baseadas em conceitos diferentes que transpassam entendimentos. A pessoa surda tem toda uma vivência com a Libras que já é

reconhecida nacional e internacionalmente com diferenças entre sinais, assim como é no interior do Brasil, com as gírias e os vícios de linguagem. A estrutura linguística de ambas as línguas é diferente, a classe, formação, derivação de palavras e

entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil. (Brasil, 2002, art. 1º, parágrafo único)

Desse modo, com a Língua Brasileira de Sinais reconhecida, a pessoa surda tem o direito de prestar concursos com provas específicas em sua língua materna, de acordo com o decreto 42.257, no art. 5º “o órgão competente pelo concurso deverá providenciar a adaptação das provas às condições do candidato portador de deficiência”, como forma também de apoiar a difusão da Libras em contextos nacionais.

Na sequência, o *Edital nº 3 de 2023* sobre o concurso público para provimentos de cargos para professores/as e demais funcionários/as da educação de Minas Gerais, tem um tópico específico para as PcD, este específico que a deficiência do/a candidato/a deve ser de adequado desempenho para que as atribuições exigidas sejam alcançadas, ressalta ainda que no “ato da inscrição, o candidato com deficiência deverá declarar que está ciente das atribuições do cargo para o qual pretende se inscrever e que, no caso de vir a exercê-lo, estará sujeito à avaliação pelo desempenho dessas atribuições” (Minas Gerais, 2023, p.17, 6.4). O edital explica o que é necessário constar no laudo médico, e neste não se refere as pessoas surdas,

O Laudo Médico deve conter todas as informações necessárias que permitam caracterizar a deficiência nas categorias discriminadas no art. 4º do Decreto Federal nº 3298/1999, combinado com as Lei Federais nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 12.764/2012 (Transtorno do Espectro Autista) e nº 14.126/2021 (visão monocular como deficiência sensorial), em especial, a espécie e o grau ou ní-

vel da deficiência, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doença – CID, bem como a provável causa da deficiência. (Minas Gerais, 2023, p.17, 6.3.3).

O Edital deixa uma lacuna ao objeto necessário para o ingresso de professores/as surdos/as na carreira pretendida, é preciso conhecer, reconhecer e entender cada uma das necessidades, e especificar o que se almeja para o candidato com deficiência, já que nessa altura do campeonato (2024) ainda é o/a deficiente e a pessoa surda que devem adaptar-se as inúmeras exigências para ter acesso as vagas disponibilizadas. A surdez somente é citada nos conteúdos programáticos, a ser abordado na prova, com educação de surdos/as e educação bilíngue direcionados ao ensino, não para a vaga de professores/as, da mesma forma a Língua Brasileira de Sinais.

APITO FINAL – CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Nos últimos anos o cenário é de grandes mudanças na educação. Com a presença de alunos e alunas com deficiência, a “educação” está a passos lentos “aprendendo” a conviver com a diversidade humana, assim abre um leque de possibilidades educacionais, sociais, inclusivas e equitativas que devem ser dirigidas também aos docentes. Embora o Estado demonstre esforços para promover políticas públicas inclusivas, nota-se não abranger todos os seguimentos da educação. Não foram encontradas nas legislações formas de auxiliar ou apoiar o processo de ingresso de professores e professoras surdos/as para docência com alunos e alunas ouvintes em escolas de Educação Básica e públicas de Minas Gerais, tampouco para sua permanência.

Esperamos que o Estado, junto às Instituições de ensino, possa desenvolver ações que possibilitem oportunidades de ingresso, permanência e a flexibilização para as pessoas surdas e para as PcDs em oportunidades profissionais no âmbito educacional como reconheci-

mento da diversidade social e da heterogeneidade. A discussão de como construir uma prática inclusiva nos remete a resistências, frente a uma possibilidade de acolher o diferente, no exercício de uma prática contra hegemônica ao sistema vigente. Porém, as oportunidades não devem ser somente para os discentes, uma vez que os professores e professoras surdos/as anseiam por olhares, por atenção e oportunidades que devem ser para todos e todas, num movimento que é parte essencial e obrigação universal de respeito e dignidade à pessoa humana.

REFERÊNCIAS

BICUDO, M. A. V. Pesquisa qualitativa fenomenológica: interrogação, descrição e modalidades de análises. In BICURDO, M. A. V. et al. (Orgs.): **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011, p.41-52. Disponível em: http://www.mariabicudo.com.br/resources/CAPITULOS_DE_LIVROS/Pesquisa%20qualitativa%20fenomenologia.pdf Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 24 mai. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990. **Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da união, das autarquias e das fundações públicas federais**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm Acesso em 02 de set. 2023

BRASIL. **Ministro de Estado da Educação e do Desporto**. Portaria n.º 1.793, de dezembro de 1994. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 15 de nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.867, de 28 de julho de 1995. **Reserva Percentual de cargos ou empregos públicos, no âmbito da Administração Pública do Estado, para pessoas portadoras de deficiência**. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/11867/1995/>. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br) Acesso em: 06 ago. 2023.

BRASIL. Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL. Lei nº. 10.098 de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em: https://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm. Acesso em: 10 dez. 2023

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 26 out. 2023.

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

CANDAU, V. M. F. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**. v.11, n.2, p.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CELLARD, A. A análise documental. In POUPART, J. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p.295-316.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 71ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

KLEIN, M. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 75-92.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro, ed. 2, E.P.U., 2018.

MARTINS, J.; BOEMER, M. R.; FERRAZ, C. A. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações. **Rev. Esc. Enf. USP**, São Paulo, 24(1):139-147, abr. 1990. Disponível em: scielo.br/j/reeusp/a/wfHN6qH33k7WK5nBfYgTtYy/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 18 de out. 2023.

MINAS GERAIS. Decreto nº 42.257, de 15 de janeiro de 2002. **Estabelece normas para a definição de cotas de cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência nos concursos públicos da administração direta e indireta e dá outras providências**. Disponível em: DECRETO nº 42.257, de 15/01/2002 - Assembleia Legislativa de Minas Gerais (almg.gov.br). Acesso em: 14 de nov. 2023.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 2.903 de fevereiro de 2016. **Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e Núcleos de Capac. e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica, da Rede Estadual de ensino de Minas Gerais**. 2016. Disponível em <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2903-16-r.pdf> Acesso em: 03 ago. 2023.

MINAS GERAIS. EDITAL SEPLAG/SEE Nº 03/2023 - **Concurso Público para Provimento de Cargos das Carreiras de Professor de Educação Básica, Especialista em Educação Básica, Analista Educacional, Analista de Educação Básica, Técnico da Educação de Assistente Técnico de Educação Básica do Quadro de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**. Disponível em <<https://www.educacao.mg.gov.br/concurso-publico-see-edital-no3-2023/>> Acesso em: 25 set. 2023

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. OIT. **Convenção nº 159 sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes**. Genebra, 1983. Disponível em: <C159 - Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes (ilo.org)> Acesso em: 10 out. 2023.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, Editora Mediação, ed.7, p.192, 2015.

SOUZA, T. Z.; NOVAIS, G. S. Colonialismo e colonialidade na educação: da denúncia ao anúncio da resistência propositiva popular. **Debates em Educação**, v. 13, n. 31, p. 527–550, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10544>. Acesso em: 16 maio. 2023.

SOUZA, T. Z.; NOVAIS, G. S. Resistência propositiva popular: em tempos de marco de referência e disputas por outra educação. **Reflexão e Ação**, v. 30, n. 1, p. 38-56, 21. 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16054>. Acesso em: 18 mar. 2024.

FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS DE INCLUSÃO: ANÁLISE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Jullyana Souza Santos³⁸

Geraldo Caliman³⁹

INTRODUÇÃO

De acordo com a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), a educação visa o pleno desenvolvimento humano, preparando os cidadãos para o ingresso no mundo do trabalho e o exercício ativo da cidadania. Nesse contexto, a educação deve não só fomentar habilidades profissionais, mas também promover a inclusão social de todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiências, assegurando-lhes o direito de participar plenamente na sociedade.

A fim de concretizar estes ditames constitucionais, foi instituída a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), com o objetivo de firmar os princípios fundamentais para promover a inclusão de Pessoas com Deficiência (PcDs) em todas as esferas da vida, dentre eles a Educação. Este diploma normativo reforça a importância da inclusão de PcDs “em escolas regulares e estabelece que as Instituições de Ensino devem adotar medidas para garantir a sua acessibilidade e participação plena, incluindo a formação dos/as docentes que atuam com estes/as estudantes” (Santos e Souza, 2023, p. 9).

38 Universidade Católica de Brasília - UCB. Brasília. Distrito Federal. Brasil. Doutoranda em Educação. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3580387526192337>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7383-1062>. E-mail: jullyana.santos@a.ucb.br.

39 Professor do Programa de Educação; Coordenador e Titular para a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília. Doutorado (1995) e Pós-Doutorados (2001 e 2020) em Educação - Università Pontificia Salesiana de Roma. Professor da "Pontificia Universidade Salesiana" de Roma (UPS). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0986657832961163>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2051-9646>. E-mail: ger.caliman@gmail.com.

Na prática, muitos professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) possuem formação substancial em suas áreas técnicas específicas, como engenharias, ciências da saúde, tecnologia da informação, dentre outras, mas frequentemente carecem de formação pedagógica adequada. De acordo com Machado (2011) os professores da EPT são recrutados baseando-se apenas na sua formação técnica específica, partindo do pressuposto que a habilidade de ensinar será desenvolvida de forma autodidata. Essa lacuna pode limitar não apenas sua percepção do papel docente, mas também a aplicação efetiva de metodologias e ações que considerem as necessidades das PcDs.

O presente artigo tem como hipótese que a ausência de formação pedagógica dos/das professores/as da EPT, mais especificamente dos Institutos Federais, por terem uma formação apenas técnica, pode contribuir, mesmo que indiretamente, para o insucesso da efetivação das políticas públicas inclusivas e, assim, na futura inserção das PcD's no mercado de trabalho. Professores/as sem essa formação podem ter dificuldade em aplicar práticas pedagógicas inclusivas, impactando a efetividade das políticas que visam a inclusão e a diversidade.

O objetivo geral da presente pesquisa é discutir como o esvaziamento de formação pedagógica dos/as docentes das áreas técnicas que atuam com PcD's pode influenciar na implantação de políticas e práticas inclusivas, dificultando o acesso destes/as estudantes ao mundo do trabalho. Busca-se então, colaborar com as discussões sobre a EPT a partir de referenciais da Pedagogia Social, que enfatiza a importância da interação social, da educação como prática emancipatória e da inclusão de todos os indivíduos na sociedade.

Optou-se pela Pedagogia Social como base teórica por ser uma abordagem pedagógica que valoriza não apenas o desenvolvimento técnico, mas a formação integral dos estudantes, promovendo a inclusão e a equidade como pilares fundamentais da educação profissional. Para tanto, a pesquisa estabelece como pergunta problema a seguinte indagação: É possível que uma formação exclusivamente técnica dos/as

professores/as da EPT propicie a implementação efetiva das políticas educacionais inclusivas na perspectiva da Pedagogia Social?

O artigo inicia com uma contextualização sobre a legislação brasileira voltada para a Educação na perspectiva Inclusiva, com foco na EPT. Em seguida, discute-se as condições atuais nos setores educacional e profissional para PcDs. Na terceira parte, o artigo explora a Pedagogia Social como uma abordagem educativa sugerida para a EPT.

LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EPT: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Verifica-se que tanto a Constituição quanto o Estatuto da Pessoa com Deficiência preconizam a inclusão social como uma diretriz para a Educação formal, com vistas à integração de todos os estudantes na rede de ensino, independentemente de suas deficiências. Neste ponto, deve-se compreender que a inclusão é mais que uma inserção de espaço, torna-se uma missão social que visa à garantia de direitos, assegurando o exercício de cidadania (Santos e Souza, 2023).

No âmbito da EPT, esses princípios são particularmente pertinentes, pois esta modalidade de ensino busca concretizar os direitos constitucionais à educação e ao trabalho, com uma ênfase ampliada na inclusão social das Pessoas com Deficiência (PcDs). Assim, propõe que todos os/as estudantes, independentemente de suas características individuais, acessem uma formação de qualidade que promova sua autonomia, integração social e habilidades profissionais.

Segundo o Art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a educação especial se estende por toda a vida, em várias modalidades de ensino. Em conformidade, o Art. 59 assegura que os sistemas de ensino devem contar com professores capacitados para o atendimento especializado e a integração desses estudantes em classes regulares.

Na perspectiva de garantir a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional, as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (2001), estabelecem que a educação profissional é um direito dos/as alunos/as com necessidades educacionais especiais, objetivando promover sua integração à sociedade.

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC), por meio da antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP), agora vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), publicou o documento “Educação profissional - Indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial”, na perspectiva de garantir o acesso e permanência de PcDs na Educação Profissional.

De acordo com Rech (2018) em 2008, foi estabelecida “a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e, por meio de uma emenda constitucional, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi ratificada”. Conforme essa convenção, sistemas educacionais inclusivos devem ser garantidos em todos os níveis de ensino, objetivando o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, garantindo “a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior e a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino” (BRASIL, 2008, p. 8).

Apesar dos marcos legais e dos avanços nas políticas públicas educacionais voltadas para as PcDs nas últimas décadas, os progressos dos direitos educacionais na perspectiva inclusiva enfrentam dificuldades que envolvem questões complexas, como barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas, tendo como um dos principais desafios a urgência da necessidade de formação inicial e continuada de professores/as que não possuem uma sólida base em práticas inclusivas, para que haja a execução bem-sucedida das políticas públicas direcionadas a atender as necessidades individuais dos/as discentes com deficiência.

Observa-se ainda que no contexto da educação profissional, onde a formação técnica é central, a inclusão de indivíduos com deficiência requer não apenas adaptações curriculares, mas também uma revisão profunda das estruturas pedagógicas e administrativas das instituições. A infraestrutura física das instituições de ensino profissionalizante muitas vezes não está adequada para receber a PcD, o que limita ainda mais sua participação e acesso às oportunidades educacionais.

A falta de recursos financeiros e de políticas específicas de acessibilidade também contribui para perpetuar essas barreiras, impedindo uma inclusão efetiva e igualitária. Outro ponto a ser observado criticamente é a necessidade de uma articulação mais eficaz entre as políticas educacionais e as políticas de trabalho, de forma a garantir que os/as estudantes com deficiência não apenas recebam uma formação qualificada, mas também tenham oportunidades reais de ingresso e permanência no mercado de trabalho.

A transição da escola para o trabalho é frequentemente um obstáculo significativo, exigindo intervenções coordenadas e suporte contínuo para os/as estudantes e para os empregadores. Superar esses desafios requer um compromisso contínuo com a inclusão, investimentos estratégicos em recursos humanos e físicos, e uma abordagem integrada entre o setor educacional e o mundo do trabalho.

EDUCAÇÃO E TRABALHO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A Educação Profissional é uma via crucial para o desenvolvimento de competências profissionais em pessoas com deficiência (PcDs), aumentando significativamente suas oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Entretanto, apesar dos avanços legislativos, como a Lei de Cotas (Lei nº 8.213/91), que busca garantir a inclusão de PcDs em todos os setores, as empresas ainda mostram resistência, muitas vezes preferindo contratar profissionais cujas deficiências demandem menos adaptações.

Esse cenário contribui para a baixa taxa de participação desses indivíduos no mercado de trabalho, que era de apenas 29,2% em 2022, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua, 2022), comparada a 66,4% entre pessoas sem deficiência. Estas estatísticas se mostram, certamente, preocupantes para toda a comunidade de PcDs, haja vista a estigmatização e associação destas a um alto nível de dependência.

Ao comparar o número total de PcDs no país com a quantidade daqueles empregados formalmente, os estudos de Azevedo, Fernandes e Ross (2021, p. 139), concluem que “é incipiente o acesso das PcDs ao mercado de trabalho. Existem barreiras que impedem ou, no mínimo, dificultam as PcDs de exercerem seu direito ao trabalho”. A acessibilidade de todos, independentemente de eventuais deficiências associadas, depende da eliminação de barreiras no mercado de trabalho, mas também no sistema de ensino.

Conforme o Censo Escolar de 2023, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em conjunto com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de matrículas na educação especial atingiu 1.771.430. A maior parte delas, 62,90% (1.114.230), está no ensino fundamental. A educação infantil vem em seguida com 16% (284.847), enquanto o ensino médio representa 12,6% (223.258) das matrículas. Já a educação profissional contabilizou 1,98% (35.166) das matrículas para estudantes com necessidades educacionais específicas. Essa diferença nos números de matrículas demonstra que ainda faltam diretrizes que favoreçam a progressão do aluno com deficiência do ensino fundamental para o ensino médio.

Nessa perspectiva, em agosto de 2023, foi publicada a Lei 14.645, que estabelece a integração entre a formação técnica de nível médio e a aprendizagem profissional, impulsionando a criação de uma política nacional para esta modalidade de ensino. Esta legislação determina que a União, em parceria com os estados e o Distrito Federal, deve desenvolver e executar uma política nacional para a EPT, alinhada com o Plano

Nacional de Educação. (PNE - Lei 13.005, e 2014) (Agência Senado, 2023).

Porém, com vistas a romper as barreiras impostas para a inclusão de PcDs na EPT, foi publicada a Resolução CNE/CP nº1, de 5 de Janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, tendo, no Capítulo II, “Dos Princípios Norteadores”, o artigo 11º dedicado à Educação Especial, assim redigido:

[...] observância às necessidades específicas das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, gerando oportunidade de participação plena e efetiva em igualdade de condições no processo educacional e na sociedade (BRASIL, 2021, p.2).

Conforme se depreende deste documento norteador da Educação Especial, a ênfase está somente na observância às necessidades das Pessoas com Deficiência (PcDs) e/ou necessidades específicas educacionais, de forma que ficou sob a responsabilidade dos Institutos e Universidades Federais estabelecerem seus próprios procedimentos para a identificação, avaliação e acompanhamento dos alunos da Educação Especial.

Os Institutos Federais (IF's), a partir do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TecNep) criado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), começou a instituir os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne).

De acordo com Santos e Souza (2023, p. 8) o Napne é um “setor ligado ao Ensino que se dispõe a realizar acompanhamentos individualizados com estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas”. O Núcleo se destaca por criar métodos de ensino adaptados às necessidades de alunos atípicos, buscando garantir melhores condições para sua permanência e sucesso escolar. Nesse contexto, a Educação Especial ganha força na Instituição por meio de uma abordagem inclusiva.

Neste sentido, conforme destacam Vieira, Castro, Silva e Brito (2022) a formação de professores desempenha um papel fundamental nos regulamentos legais que visam assegurar uma educação inclusiva de qualidade, equitativa e acessível em todo o país. Assim, mostra-se evidente que o sucesso de uma educação inclusiva depende de políticas públicas com vistas à contínua formação docente, sendo certo que esta é capaz de reduzir significativamente os desafios impostos à verdadeira Educação Especial Inclusiva.

Na perspectiva da formação de professores, a educação profissional tem enfrentado desafios persistentes. Entre 2008 e 2015, a expansão da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica transformou significativamente a composição e quantidade dos docentes nas instituições federais. Durante esse período, “a realização frequente de concursos públicos e alterações na carreira docente no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) contribuíram para um aumento no total de professores, com uma maior presença de mestres e doutores” (Barreiro e Campos, 2022, p. 7).

Ainda segundo Barreiro e Campos (2022), embora mais de 85% dos professores possuam mestrado e/ou doutorado, essa alta qualificação docente não se reflete no cumprimento das exigências legais referentes à habilitação específica para a docência.

A Plataforma Nilo Peçanha (PNP), destinada a destacar a Rede Federal de Educação, não menciona a questão dos professores sem habilitação. De acordo com o Censo da Educação Básica de 2019, cerca de 45 mil docentes atuam sem licenciatura ou formação pedagógica. No entanto, como esse número engloba diversas redes de ensino, permanece a incerteza sobre quantos professores da Rede Federal estão sem habilitação. (Barreiro e Campos, 2022, p.7).

Nesse contexto, a capacidade dos docentes de implementar metodologias de ensino que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência torna-se limitada, afetando diretamente a eficácia das políticas de inclusão educacional.

PEDAGOGIA SOCIAL: CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EPT

A Pedagogia Social, embora relativamente nova no contexto brasileiro, tem suas raízes na Europa e está ganhando crescente importância mundial, pois fundamenta-se no conceito de educação como um direito fundamental, expandindo-se tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Segundo Caliman (2010, p.343) a Pedagogia Social no Brasil tende a ser concebida como “uma ciência que pertence ao rol das Ciências da Educação, uma ciência sensível à dimensão da sociabilidade humana, ou seja, que se ocupa particularmente da educação social de indivíduos historicamente situados”.

De acordo com Santos e Streck (2011, p. 31), a Pedagogia Social seria:

[...] o mais avançado campo experimental da sociedade, porque sua incumbência não é a de transmitir conteúdos culturais, mas exclusivamente ocupar-se com a superação de problemas emergentes das pessoas em formação com vistas a seu desenvolvimento e integração”.

Pode-se compreender então que um dos propósitos da Pedagogia Social é tornar o conhecimento universalmente acessível e transformador, utilizando a educação como ferramenta central para esse fim. Destarte, pensar a EPT à luz da Pedagogia Social é considerar uma educação que vai além dos muros das instituições de ensino, onde todos/as possam ter condições de se sentirem pertencentes socialmente e longe das margens da sociedade. A dimensão social da educação responde às necessidades e potencialidades das pessoas que precisam de acolhida na condição de PcDs, de metodologias sob medida para uma adequada formação profissional, em vista de sua integração à sociedade como cidadãos ativos.

Observa-se que muitos indivíduos marginalizados socialmente se sentem atraídos pelos cursos profissionalizantes, que são especifica-

mente voltados para o mundo do trabalho, com o objetivo de satisfazer as suas necessidades humanas. De acordo com Manica (2017) mesmo sem escolaridade e sem recursos financeiros adequados, essas pessoas sabem que têm a possibilidade de ingressar em cursos profissionais, mesmo em programas de qualificação ou aperfeiçoamento, que exigem menos horas de estudo e pré-requisitos educacionais, e posteriormente terem a oportunidade de integrarem-se no mercado de trabalho.

Uma das principais formas de integração social para indivíduos frequentemente marginalizados pela sociedade contemporânea, que tende a excluir o que não se enquadra nos padrões estabelecidos, é precisamente a relação entre o indivíduo e sua ocupação profissional. Nesse contexto, torna-se essencial analisar a EPT à luz da Pedagogia Social.

Ao serem inseridos no mercado de trabalho por meio de uma educação que vai além da mera instrumentalização, esses estudantes não apenas adquirem habilidades profissionais, mas também alcançam autonomia financeira, melhoram suas relações interpessoais, fortalecem a autoestima, desenvolvem uma reflexão crítica sobre a realidade e compreendem seu papel na sociedade.

Fazer educação profissional utilizando os princípios da pedagogia social não é algo novo. Isso sempre aconteceu na modalidade de cursos profissionais para a comunidade extraescolar. No entanto, estar preocupado em desenvolver novas metodologias, adaptar currículos, e capacitar educadores sociais é algo novo no Brasil, amparado por novas legislações de educação (Manica, 2017, p. 7).

Para que a EPT possa ser vista a partir da perspectiva da Pedagogia Social, é crucial estabelecer mudanças significativas nesta modalidade de ensino. Isso inclui a conscientização dos/as docentes sobre o papel fundamental que desempenham nesse processo, bem como a necessidade de adoção, por parte destes/as, de ações inclusivas preconizadas pelas legislações ao longo dos anos, aliadas às necessidades sociais, econômicas e culturais dos/das estudantes.

É importante destacar que a simples criação de instrumentos legais não garante mudanças nas atitudes da sociedade em relação às pessoas com deficiência (PcD's). A Educação Inclusiva propõe mais do que apenas acolher alunos com deficiências; ela abrange também ações voltadas para questões étnico-raciais, de gênero, diversidade e questões sociais de modo geral, assegurando não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar (Santos e Souza, 2023).

De acordo com Schmitt e Domingues (2016), reconhecer as variadas formas de aprendizagem é fundamental para atender às necessidades individuais na sociedade. Conforme Santos e Souza (2023), a sala de aula é um espaço que abrange diversos tipos de aprendizagem, representando as distintas maneiras com que os estudantes preferem perceber, reter, processar e organizar o conhecimento. Assim, ao adaptar o ensino para pessoas com deficiência, é importante levar em conta as suas necessidades individuais, estilos e preferências de aprendizagem. Para que isso aconteça, exige-se do/as professores/as a criação de estratégias pedagógicas mais eficazes e significativas, como a escolha de métodos de ensino que podem ser explicativos ou demonstrativos, além da elaboração de materiais personalizados que atendam às suas preferências de aprendizagem.

Por isso a importância da compreensão e do pleno domínio, por parte do professor, do seu trato pedagógico no ato educacional e como se dá essa relação com a concepção do seu papel objetivando as finalidades educativas. Tais reflexões sobre as características que envolvem tanto a relação aluno-professor, como a formação da própria identidade docente, influencia na escolha dos procedimentos metodológicos utilizados em sala de aula. Trata-se de um dos diversos fatores relevantes em proveito da contribuição do sucesso ou fracasso escolar e, consequentemente, na saída desse estudante das margens da sociedade.

Com base na problemática apresentada inicialmente no texto, compreende-se que apesar da educação escolar estar integrada às exigências operacionais da força de trabalho, ela desempenha um papel

crucial no desenvolvimento das capacidades individuais e na apropriação de competências aplicáveis. Para que esse processo se concretize, é essencial que os educadores estejam conscientes de seu papel mediador na promoção de práticas educativas que visem tanto ao desenvolvimento integral do indivíduo quanto à formação para as demandas específicas do mercado de trabalho dentro de um contexto temporal e socioeconômico determinado (Martins, 2015).

Quando o professor submete sua prática docente às demandas econômicas da sociedade capitalista, a educação tende a se concentrar em aspectos técnicos e utilitários, muitas vezes negligenciando os aspectos político-pedagógicos essenciais. Isso restringe suas possibilidades de escolha e intervenção no processo educativo. Em contrapartida, um professor alinhado aos princípios da Pedagogia Social compreende que sua função vai além da transmissão de conhecimentos técnicos; ele busca promover uma educação que não apenas desenvolva habilidades práticas, mas também capacite os indivíduos para uma participação crítica e emancipatória na sociedade. Ao superar as dicotomias entre valor de uso e valor de troca através de uma prática pedagógica reflexiva e contextualizada, ele contribui significativamente para a educabilidade dos sujeitos.

CONCLUSÃO

A partir da questão formulada no início do artigo, pode-se concluir que uma formação exclusivamente técnica dos professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pode limitar a implementação eficaz das políticas educacionais inclusivas. Para tanto, uma abordagem a partir da Pedagogia Social tenderia a enfatizar não apenas o aspecto técnico, mas também o desenvolvimento de habilidades interpessoais, críticas e inclusivas. Portanto, uma formação que não abarque esses aspectos pode não preparar adequadamente os/as professores/as para criar ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos e que promovam a

participação de todos/as os/as estudantes, incluindo aqueles com necessidades específicas.

Além disso, acredita-se que a ausência de habilidades pedagógicas pode levar a resistência a mudanças e menor adaptabilidade das políticas públicas ao contexto escolar, isso pode afetar negativamente a capacidade dos/as estudantes com deficiência de adquirir habilidades técnicas e serem futuramente inseridos no mercado de trabalho, alcançando o sucesso acadêmico e profissional.

A Pedagogia Social encoraja uma reflexão crítica sobre as estruturas sociais e educacionais existentes, incentivando os/as professores/as a serem agentes de mudança dentro de suas instituições educacionais. Isso significa não apenas transmitir conhecimentos técnicos, mas também cultivar um ambiente onde os estudantes sintam-se respeitados, motivados e capacitados a contribuir para a sociedade de maneira significativa.

Uma formação pedagógica que considera a Pedagogia Social como prática corrobora a importância do/da professor/a compreender o contexto social dos/as estudantes e, a partir disso, planejar e executar a sua prática pedagógica de forma mais consciente e direcionada para as especificidades destes/as alunos/as, com foco em um processo social integral. Assim, ao proporcionar uma visão mais abrangente e humanista da educação, a Pedagogia Social contribui para a formação pedagógica dos/as docentes da área técnica por firmar um caminho em que a educação transcende as fronteiras físicas e conceituais da escola, objetivando integrar os indivíduos nas diversas esferas sociais.

Quando os/as professores/as não são formalmente exigidos a possuírem uma formação que transcenda a competência técnica necessária para a condução dos cursos técnicos, surge uma lacuna significativa no que se refere ao papel docente na relação entre a escola e a sociedade. Essa ausência de formação pedagógica compromete a valorização e o significado do “ser professor” como um agente fundamental de transformação social.

Diante disso, a verdadeira formação pedagógica, para além da formação profissional da área técnica de atuação, dos/as docentes que trabalham com PcDs se revela essencial. Corroborando esta tese, Manica e Caliman (2012, p.149) afirmam que “faz-se necessário que as escolas que desenvolvem ensino profissionalizante estejam preparadas para receber esse tipo de público-alvo e, conseqüentemente, exigir-se-á que os professores estejam preparados para atuar com esses/as alunos/as”.

Ao explorar como a ausência de formação pedagógica dos docentes pode criar lacunas na aplicação de práticas inclusivas eficazes, o estudo buscou oferecer percepções para a transformação das abordagens pedagógicas e das políticas públicas, promovendo uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. **Sancionada política de educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/08/03/sancionada-politica-de-educacao-profissional-e-tecnologica> . Acesso em: 05 jun. 2024.

AZEVEDO, M.; FERNANDES, S. A. F.; ROSS, L. **Trabalho e Educação**: instrumentos de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. **Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 29, p. 136-158, abr. 2021.

BARREIRO, C. B.; CAMPOS, V. S. Um estudo sobre requisitos de ingresso na docência para professores da Educação Profissional e Tecnológica de Institutos Federais. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba , v. 21, n. 71, p. 1510-1534, out. 2021 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2021000401510&lng=pt&nrm=iso . acessos em 6 jun. 2024. Epub 26-Jan-2022. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.21.071.ds02>.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL (1996). **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília,

23 dez. 1996. Recuperado em 21 fevereiro, 2021, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso: 29 maio 2024.

BRASIL (2001). Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023**.

BRASIL. **Lei nº 14.645, de agosto de 2023**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 ago. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14645.htm . Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8213compilado.htm> Acesso em: 19 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Resolução **CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em 30 maio 2024.

CALIMAN, G. (2010). **Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador**. Revista de Ciências da Educação. <https://doi.org/10.19091/reced.v0i23.73>

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2022**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 05 jun. 2024.

MACHADO, L. R. S. O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011.

MALDANER, J. J. A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 13, p. 182-195, 2017. DOI: 10.15628/rbept.2017.5811. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811>. Acesso em: 2 jul. 2024.

MANICA, L. E. A educação profissional formal e não formal das pessoas com deficiência no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 12(4), 1988-2023, 2017. <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.9320>

MANICA, L. E.; CALIMAN, G. Educação profissional de adultos com deficiência e perfil do professor. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**: IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico, Brasília, v. 18, ed. 1, 2012.

MARTINS, L. M. **A formação social da formação do professor**: um enfoque vigotskiano. – 2ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2015. – (Coleção formação de professores).

MIRANDA, T. G.; FILHO, T.A.G. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: Edufba, 2012. 491p.

RECH, A. J. D. A organização do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com Altas Habilidades/ Superdotação. In: **A organização do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com Altas Habilidades/ Superdotação** (org.). Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação. 1. ed. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. p. 157-184. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Livro-AHSD-Finalizado-pós-prova.pdf> Acesso em: 03 jun. 2024.

SANTOS, J; SOUZA, D. **Utilização de maquetes como metodologia de aprendizagem para estudantes com deficiência intelectual**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência em Educação Profissional e Tecnológica.) - Instituto Federal de Alagoas, [S. l.], 2023.

SILVA, F. S. *et al.* Educação profissional e a inclusão de pessoas com deficiência: um mapeamento sistemático. **Revista brasileira da educação profissional e tecnológica**, [s. l.], v. 1, p. 1-19, 2020. ISSN -

2447-1801. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2020.8199>. Acesso em 12 jun 2024.

SCHMITT, C. S.; DOMINGUES, M. J. C. S. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), [S.L.], v. 21, n. 2, p. 361-386, jul. 2016. FapUNIFESP (SciELO).

STRECK, D; SANTOS, K. Educação de Jovens e Adultos: Diálogos com a Pedagogia Social e Educação Popular. **EccoS – Revista Científica**, 0(25), 19–38, 2012. <https://doi.org/10.5585/eccos.n25.3215>

VIEIRA, P. S. J.; CASTRO, D. S. B.; SILVA, L. R. B.; BRITO, R. O. Educação inclusiva e formação de professores: o caso de uma escola pública no estado de goiás. **Revista Jrg de Estudos Acadêmicos**, [S.L.], v. 5, n. 10, p. 77-90, 12 abr. 2022. Revista JRG de Estudos Academicos. <http://dx.doi.org/10.55892/jrg.v5i10.339>.

PRÁTICAS DOS DOCENTES EM VISTA DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Thais Emanuelle Benício Figueiredo Cunha⁴⁰

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo⁴¹

INTRODUÇÃO

As primeiras tentativas de explicar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) surgiram nos estudos do psiquiatra Eugen Bleuler. A palavra “autismo” tem sua origem etimológica em duas palavras gregas: “Autos”, que significa “um mesmo”, e “ismo”, que se refere ao modo de ser. Foi nesse contexto que Bleuler utilizou o termo “autismo” ao descrever pacientes com o nível mais intenso de esquizofrenia, caracterizando-o como a “forma máxima de desligamento do mundo exterior combinada com a predominância relativa ou absoluta do mundo interior” (Quiroz *et al.*, 2018). Bleuler alegava que os pacientes agiam assim intencionalmente para evitar relações sociais.

Ao final da Segunda Guerra Mundial, surgiram dois contribuintes no estudo da psicopatologia infantil que os autores da época rotularam como “patologia do autismo”. O primeiro desses contribuintes foi Leo

40 Universidade Católica de Brasília (UCB). Brasília. Brasil. Mestranda em Educação. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5108061072017767>. ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0002-6027-3302>. E-mail: thais0281@gmail.com.

41 Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal – Brasil. Docente de Mestrado e Doutorado em Educação. Graduado em Geografia (UNESP, campus Rio Claro/SP). Mestre em Geografia (UnB). Doutor em Geografia (UNESP, campus Rio Claro/SP). Pós-Doutor em Geografia (USP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439116307383334> Orcid: gilvan.araujo@p.ucb.br

Kanner (1894-1981), e um de seus trabalhos mais notáveis foi o artigo intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” (Kanner, 1943).

Em 1943, o renomado psiquiatra Leo Kanner começou a formar suas primeiras impressões sobre o autismo por meio de um estudo com um menino chamado Donald, que tinha apenas cinco anos de idade. A família de Donald buscou a ajuda de Leo Kanner após um período em que Donald havia sido institucionalizado, o que era uma prática comum na época para crianças com deficiências (Bialer; Voltolini, 2022). “Donald era como alguém para quem a solidão era seu estado preferido, o qual ele protegia com uma barreira mental entre sua consciência e o mundo exterior” (Donvan; Zucker, 2017, p. 45).

No entanto, por trás dessa barreira, quando Donald se encontrava sozinho, era possível perceber sua alegria, mas essa alegria nunca era causada pela presença de outras pessoas ou por brincadeiras com elas. Em vez disso, ele parecia feliz quando “ocupado em se entreter por si próprio” (Donvan; Zucker, 2017, p. 45). Kanner contava com uma equipe de médicos que o auxiliava, monitorando os dias de Donald no Lar Harriet Lane. Durante sua estadia na instituição, foi possível observá-lo interagindo com outras crianças, o que permitiu constatar o quão alheio e indiferente ele era à presença de seus pares.

Na instituição, seus comportamentos se assemelhavam aos relatos de seu pai: “Ele andava sorrindo, movimentando os dedos de maneira estereotipada no ar. Balançava a cabeça de um lado para o outro, sussurrando ou cantarolando uma melodia simples de três notas. Demonstrava grande prazer em girar objetos ao seu redor. Jogava objetos repetidamente, apreciando o som que produziam. Organizava meticulosamente contas, bastões ou blocos em grupos de cores diferentes. Após cada uma dessas atividades, emitia grunhidos e saltitava” (Donvan; Zucker, 2017, p. 48).

Assim, até então esses comportamentos atípicos não tinham definição, desafiando o encontro de um parâmetro de referência para o autismo, ainda observado, em alguma medida, nos dias atuais. Diferentes

autores e estudos buscaram definir o termo, conferindo-lhe tanto profundidade como abrangência necessária para diferentes áreas de estudo e interesses de aplicação. O psiquiatra Kanner cunhou o termo “autismo”, descrevendo esses comportamentos em Donald e em outras crianças, destacando a falta de interação social, a linguagem incomum e repetitiva e os comportamentos estereotipados. Seu trabalho lançou as bases para a compreensão moderna do autismo.

Somente a partir da década de 1970, com estudos e publicações sobre as causas do autismo, as pesquisas começaram a investigar as origens a partir de perspectivas biológicas. Com a evolução das neurociências e os avanços nos estudos clínicos, o debate sobre o diagnóstico do autismo e as estratégias de intervenção tem ganhado destaque.

As publicações científicas desempenharam um papel crucial na definição de critérios diagnósticos, enquanto o debate político e a elaboração de legislações sobre o tema têm se intensificado globalmente, com vistas a uma apuração eficaz, científica e pautada em resultados melhor detalhados do diagnóstico, identificação e eventuais ações/intervenções atinentes ao TEA (Seize; Borsa, 2017; Almeida; Neves, 2020).

Assim, este estudo busca contribuir com o debate sobre como as práticas pedagógicas podem potencializar e ter um papel protagonista no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando suas características específicas e os desafios encontrados no contexto de uma escola inclusiva.

JOHN DEWEY E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A INCLUSÃO

A inclusão escolar avançou consideravelmente nas últimas décadas, permitindo que estudantes atípicos tenham acesso e permaneçam na escola (Silva, 2010; Rosin-Pinola; Del Prette, 2014). No entanto, apesar desses avanços, ainda enfrentamos desafios na criação de práticas

pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Por isso, este estudo concentrou-se no contexto escolar, na educação inclusiva e no Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Na legislação brasileira, percebe-se uma preocupação com a inclusão já na Lei nº 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no Brasil. A LDB aborda princípios e normas relacionados à inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional.

Em continuidade ao arranjo legal que aporta e fundamenta normativamente o debate da inclusão há a Portaria nº 1793/1994 dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, a integração social, cultural, educacional e profissional da pessoa portadora de necessidades especiais. A Lei nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo, entre outros direitos, o acesso à educação.

Em 2015, foi promulgada a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que, além de tratar de diversos aspectos da vida das pessoas com deficiência, também aborda a educação inclusiva, assegurando o direito à educação em todos os níveis e modalidades. A Lei nº 13.146/2015 estabelece a necessidade de oferta de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades dos estudantes com deficiência. O Decreto nº 9.034/2017 dispõe sobre a inclusão de pessoas com deficiência em cursos de educação profissional e tecnológica.

Como vimos, a inclusão da pessoa com deficiência está presente na legislação brasileira. Porém, estar nos textos legais não garante a sua efetiva realização no contexto das instituições de educação e da sociedade.

Dewey (1999) foi um dos pioneiros em reconhecer e valorizar a capacidade de pensamento dos alunos. Ele defendia que o processo educativo deveria envolver comunicação, troca de ideias, sentimentos e experiências sobre situações práticas do cotidiano. Segundo Dewey

(1999), a experiência educativa deve ser reflexiva e resultar em novos conhecimentos, conforme o próprio autor, é preciso que haja alguns “passos” que propiciem esse percurso de aprendizados, tais como:

- 1) perplexidade, confusão e dúvida devido ao fato de que a pessoa está envolvida em uma situação incompleta, cujo caráter não ficou plenamente determinado ainda”
- 2) uma previsão conjectural – uma tentativa de interpretação dos elementos dados, atribuindo-lhes uma tendência para produzir certas consequências;
- 3) um cuidadoso exame (observação, inspeção, exploração, análise) de todas as considerações possíveis que definam e esclareçam o problema a resolver; 4) a consequente elaboração de uma tentativa de hipótese para torná-lo mais preciso e mais coerente, harmonizando-se com uma série maior de circunstâncias;
- 5) tomar como base a hipótese concebida, para o plano de ação aplicável ao existente estado de coisas; fazendo alguma coisa para produzir o resultado previsto e por esse modo por em prova a hipótese (Dewey, 1916/1979, p. 164).

Ainda de acordo com o mesmo autor, na perspectiva de um encontro a muitos dos pilares da educação inclusiva, há a defesa do respeito as diferenciações dos percursos e formas de aprender e também ensinar:

Respeitai a criança, respeitai-a até o fim, mas também respeitai-vos a vós mesmos [...] Os dois pontos essenciais na educação de um adolescente são: conservar o que lhe é natural e desprezar tudo o mais; conservar seu natural, mas reprimir suas algazaras, travessuras e brinquedos abrutados; resguardar seu natural e armá-lo de conhecimentos em todas as direções para onde esse natural se incline. (Dewey, 1916/1979, p. 56).

Para isso, alguns pontos essenciais devem ser seguidos: o aluno deve estar envolvido em uma verdadeira situação de experimentação, a atividade deve ser interessante para ele, deve haver um problema a ser resolvido, ele deve ter os conhecimentos necessários para agir diante

da situação e deve ter a chance de testar suas ideias. Entretanto, mesmo com os valiosos ensinamentos de pensadores como Dewey, ainda enfrentamos resistência à mudança e inovação na prática educacional. Muitos educadores persistem em métodos arcaicos, cansativos e desinteressantes para os alunos.

Como educadores, devemos reivindicar melhorias salariais, condições de trabalho e outros aspectos importantes. No entanto, nunca devemos duvidar do impacto positivo que podemos ter na vida daqueles que passam por nós. Cada um de nós tem o poder de contribuir de forma significativa para o desenvolvimento e crescimento dos nossos alunos. Nesse contexto, “a preocupação expressa por Anísio Teixeira pela educação popular e universal permanece tão relevante nos dias de hoje” (1932a, p. 21) É crucial reconhecer que, para além da quantidade de escolas e do número de alunos matriculados, a qualidade do professor desempenha um papel central. O preparo cultural e técnico do educador, suas condições de remuneração e trabalho, assim como seus atributos de formação moral e social, são elementos fundamentais a serem considerados.

Com base na Teoria do Pragmatismo de John Dewey, é possível estabelecer os fundamentos de uma abordagem epistemológica para a educação que reconhece a complexidade e a multidimensionalidade dos fenômenos sociais e históricos. Essa perspectiva nos conduz à adoção de uma abordagem transdisciplinar e integradora, que considera as diversas facetas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de crianças com autismo.

Uma abordagem transdisciplinar e integradora nos desafia a transcender as fronteiras tradicionais das disciplinas acadêmicas, buscando integrar conhecimentos e práticas de áreas diversas, como psicologia, neurociência, pedagogia e terapia ocupacional.

Esse processo possibilita uma compreensão mais abrangente das necessidades e potencialidades das crianças com autismo, bem como o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes e inclusi-

vas. Segundo Dewey (1999), a inclusão transcende os limites da escola, transformando-se em uma proposta social abrangente. Isso implica a busca por instituições educacionais que acolham a diversidade presente em nossa sociedade.

Todo o processo de aprendizagem genuína visa atender às necessidades individuais, as quais variam de pessoa para pessoa. Por conseguinte, torna-se árduo assimilar conteúdos que não despertam interesse. O resultado da aprendizagem deve ser, em última análise, útil e eficaz para satisfazer nossas necessidades, proporcionando segurança, prazer e a sensação de que estamos enriquecendo nossa existência e progredindo em nossas vidas.

A sociedade contemporânea está cada vez mais comprometida em promover políticas e medidas legais que garantam condições igualitárias e democráticas para todos os seus membros. A inclusão é vista como um processo fundamental para ampliar a participação social, impulsionando a construção de uma sociedade que ofereça oportunidades diversas a todos, reconhecendo e valorizando suas diferenças.

Dewey (1999) acreditava que a educação deveria ser uma experiência democrática e experiencial, na qual cada indivíduo tivesse a oportunidade de contribuir e participar plenamente da sociedade. Essa visão enfatiza a importância de uma educação que reconheça e valorize a diversidade, promovendo a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

No entanto, a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular demanda uma reforma significativa no sistema educacional. Isso implica na reorganização das práticas de ensino, avaliação e na criação de estruturas físicas que facilitem a acessibilidade e a participação de todos.

A inclusão educacional tem sido um movimento crescente em nível global nas últimas décadas. A partir dos anos 1990, adquiriu maior relevância política, respaldada por acordos internacionais (Lazzeri, 2010; Seize; Borsa, 2017). Este movimento também influenciou o meio aca-

dêmico, onde as políticas educacionais têm sido discutidas e revisadas, com propostas de mudança e produções disseminadas na área da Educação Inclusiva.

O objetivo principal foi analisar os elementos que contribuem para o sucesso do trabalho realizado pela professora, pela Educadora Social e pelo Acompanhante Terapêutico na escola em questão. A partir dessa premissa, este estudo busca examinar como tais práticas podem ser aprimoradas para promover uma eficácia maior. Com o intuito de atingir esse propósito, delinearam-se os seguintes objetivos:

1. Identificação das características e necessidades educacionais específicas de estudantes com TEA;
2. Identificação das dificuldades enfrentadas pelos professores ao implementar inclusão para alunos com TEA;
3. Análise das políticas públicas brasileiras relacionadas à inclusão de estudantes com TEA nos anos iniciais;
4. Investigação dos efeitos da formação continuada dos docentes na aprendizagem de estudantes com TEA;
5. Reflexão sobre como as práticas docentes estão influenciando a aprendizagem de estudantes com TEA.

A partir dos objetivos listados, este estudo concentrou-se na observação de dois alunos com TEA nível 2 de suporte, os quais não apresentavam fala funcional. Eles foram integrados a um grupo de 15 alunos em uma sala de ensino regular. A meta era compreender de forma mais abrangente como a linguagem funcional poderia ser desenvolvida e promovida em um ambiente inclusivo.

Diante dessa realidade desafiadora, a abordagem desse tema complexo não se limitou à mera observação dos comportamentos comunicativos com características autísticas. O estudo visou identificar não apenas os desafios, mas também as habilidades pré-existentes desses alunos, buscando desenvolver estratégias de mediação de aprendizagem que fossem estimulantes para eles.

ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS PARA A INCLUSÃO.

O estudo está fundamentado teoricamente em autores que discutem os princípios da educação inclusiva, bem como nas estratégias pedagógicas dos professores direcionadas ao desenvolvimento educacional de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos primeiros anos do ensino fundamental. Entre esses autores, destacam-se Dewey (1999), Anísio Teixeira (1932), Orrú (2017) e Mantoan (2006).

Metodologicamente o estudo pauta-se em referenciais como Mattar e Ramos (2021) e Demo (2005). A observação foi conduzida na Escola Classe da 106 Norte localizada na Região Administrativa do Plano Piloto do Distrito Federal. A estrutura da escola inclui cinco salas de aula com banheiro interno, um pátio coberto com mesas de refeitório, sala dos professores, secretaria, depósito, biblioteca, cantina, parque de areia e parque cimentado (parque verde). Foram observados dois alunos da Educação Infantil com TEA nível 2 de suporte, ambos apresentando atraso na fala e ausência de linguagem funcional. Durante as observações, realizadas em várias manhãs, ficou evidente a falta de um planejamento específico para esses estudantes.

No que diz respeito à interação entre professores e alunos, embora a professora tenha demonstrado compreensão sobre os diferentes ritmos de aprendizagem, não foram observados domínio de técnicas ou procedimentos para atender às necessidades desses alunos. Existem diversas metodologias que podem ser eficazes para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e a escolha adequada dependerá das necessidades específicas de cada criança.

No entanto, não foram apresentadas pela professora propostas de atividades diferenciadas. Além disso, a dinâmica seguida pelos estudantes não foi estimulante nem apresentou desafios, o que pode ter impactado negativamente no aprendizado proposto. Um dos alunos, João, conta com o suporte de um Acompanhante Terapêutico (AT), for-

necido pela família. Durante a observação, foi notado que o AT envolvia João em todas as atividades, sugerindo à professora ações que poderiam incluí-lo junto ao restante da turma.

Por outro lado, o outro aluno, Gustavo, possui uma Educadora Social, mas não foi integrado às atividades da turma. Durante o período de observação, Gustavo permaneceu muito tempo andando pela sala e realizando movimentos estereotipados em frente ao espelho, sem que fosse percebido qualquer esforço para incluí-lo nas atividades do grupo. Identificamos alguns pontos negativos na prática pedagógica da professora:

Quadro 1 – Pontos Negativos na prática pedagógica

1. Ausência de rotina visual, crucial para alunos com TEA nível 2 de suporte.
2. Falta de adaptações às necessidades individuais dos estudantes.
3. Alunos passam grande parte do tempo ociosos.
4. A atenção individualizada às crianças com TEA é delegada exclusivamente à educadora social e ao Acompanhante Terapêutico.

Fonte: Elaborado pelos autores

Nesse sentido, torna-se imprescindível aprofundar os estudos sobre as práticas para o ensino eficaz de crianças com TEA. Além disso, é crucial disponibilizar recursos pedagógicos adequados, implementar rotinas visuais, elaborar planejamentos antecipados e criar momentos para atendimento individualizado. Ademais, é fundamental trabalhar em estreita colaboração com profissionais de apoio, como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos, para desenvolver e implementar estratégias específicas.

Em linha com as ideias de Mantoan (2006), a autora ressalta a importância de efetivar a inclusão escolar na prática, propondo estratégias pedagógicas, curriculares e organizacionais que promovam o desenvolvimento integral dos alunos. Ela destaca também a relevância

do trabalho em equipe, da formação continuada, do uso de recursos e tecnologias assistivas, da participação da família e da comunidade, bem como do respeito à legislação pertinente.

CONCLUSÃO

No Brasil, a luta incessante de familiares e ativistas pelo direito à inclusão da pessoa autista é uma realidade presente. Essa batalha estende-se não apenas pela garantia de um atendimento educacional adequado às crianças com TEA, mas também por todas as crianças portadoras de outras síndromes ou deficiências. É imperativo que essas crianças sejam incluídas na sociedade com todos os seus direitos preservados, sendo respeitadas e atendidas em suas necessidades básicas.

No entanto, o conceito de “educação especial” só foi formalmente incluído no rol de estudos educacionais no século XX. Orrú (2012) destaca que, embora essa área tenha sido reconhecida em meados de 1957, priorizou-se, por muitos anos, uma abordagem terapêutica da educação especial, na qual apenas alguns tinham acesso à escola. Faltavam professores especializados e o acesso era limitado.

A partir de 1986, durante o período de consolidação do governo democrático no Brasil, a Educação Especial começou a ser reconhecida como um elemento indispensável da Educação, enfatizando o desenvolvimento pleno das habilidades dos estudantes com necessidades especiais. Este marco foi estabelecido pela Portaria CENESP/MEC nº 69, de 28 de agosto de 1986, que também definiu normas para a prestação de serviços de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas públicos e privados de ensino.

Assim, é evidente a importância de continuar diariamente na busca pela efetivação dos direitos desses sujeitos, garantindo o acesso e a permanência por meio de políticas públicas voltadas para uma educação de qualidade para todos. Nessa trajetória, compreender o conceito

de afetividade torna-se crucial, pois permite aos profissionais da educação enxergarem o ser humano de maneira holística.

Nessa perspectiva, o ambiente escolar assume um papel fundamental no enriquecimento das experiências das crianças com TEA, proporcionando interações entre pares e contribuindo para diversas formas de aprendizagem. Além disso, a escola desempenha um papel importante na investigação diagnóstica, sendo o primeiro ambiente fora do círculo familiar que a criança frequenta.

Em suma, as dificuldades podem ser superadas quando os direitos são garantidos e a prática pedagógica é construída com estratégias que promovam o desenvolvimento das habilidades dos estudantes, respeitando as necessidades individuais de cada um. É essencial que essa prática seja afetiva, prazerosa e significativa, buscando sempre o bem-estar e o progresso de cada criança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L.; NEVES, A. S. A popularização diagnóstica do autismo: uma falsa epidemia?. **Psicologia: Ciência e profissão**, v. 40, p. e180896, 2020. disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1128954> Acesso em 12 de jul. 2024.

AGUIAR NETO, P.; SERENO, T. **John Dewey**. São Paulo: Ícone, 1999.

ANÍSIO, Teixeira. **Educação é um direito, organização da coleção e apresentação Clarice Nunes**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

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, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 de jun. 2024.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 5 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012.** Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 02 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 02 jun. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 1793, de dezembro de 1994.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2024

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais, 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 128.

BIALER, M.; VOLTOLINI, R. Autismo: História de um Quadro e o Quadro de uma História. **Psicol. Estud.**, v. 27, e45865, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v27i0.45865>. Acesso em: 10 jun. 2024.

DA SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar:** história e fundamentos. Editora Ibpx, 2010.

DEMO, P. **Metodologia da investigação em educação.** Editora Ibpx, 2005.

DEWEY, J. **Democracia e Educação.** (4. ed.; Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. Estudo preliminar de Leonardo Van Acker). Companhia Editora Nacional. (Trabalho original publicado em 1916). 1979.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra sintonia:** a história do autismo. São Paulo: Companhia das Letras. 2017.

LAPPEEI. **Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986.** Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1FaiklmYO147izOZhsfZkSJ3mPKnsqc9o/view>. Acesso em: 07 jun. 2024.

LAZZERI, C. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose:** das políticas educacionais ao sistema de ensino. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <https://repositorio>.

ufsm.br/bitstream/handle/1/6921/LAZZERI%2c%20CRISTIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 07 jun. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. Almedina Brasil, 2021.

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2017.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, A. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista brasileira de educação especial**, v. 20, n. 03, p. 341-356, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qX5fThgbxB86THg6y8rg6LS/abstract/?lang=pt> Acesso em 5 jun. 2024.

SEIZE, M. M.; BORSA, J. C. Instrumentos para rastreamento de sinais precoces do autismo: revisão sistemática. **Psico-USF**, v. 22, p. 161-176, 2017. Disponível: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-842097> em: Acesso em 10 jul. 2024.

QUIROZ et al., 2018. Disponível. https://scholar.google.com.br/scholar?q=QUIROZ+et+al.,+%0D%0A2018+autismo&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart. Acesso em: 16 jul. 2024.

CENÁRIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA LATO SENSU NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM COMPARATIVO ENTRE CENSO DO ENSINO SUPERIOR E A PDAD (DF)

Alexandra Lins de Oliveira⁴²

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo⁴³

INTRODUÇÃO

A definição de professor, segundo o dicionário Aurélio, *é aquele que passa o conhecimento que possui acerca de um determinado assunto*. Todavia, o ser professor vai além da transmissão de conteúdo, é um trabalho de facilitação do aprendizado discente, um orientador que ajuda no desenvolvimento de habilidades e competências. Uma profissão, que mesmo diante de novas tecnologias educacionais, ainda é considerada essencial.

Uma profissão que foi por muito tempo desempenhada por religiosos não especializados que ao longo dos séculos XVII e XVIII se mantinham, segundo Nóvoa (1999), com um arcabouço de normas técnicas que norteavam a profissão docente e progrediu, paulatinamente, para uma carreira fundamentada cientificamente e com formação profissional.

Durante o século XIX, o ensino era padronizado e centrado na transmissão de conhecimentos básicos que forneciam subsídios para

42 Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, DF, Brasil. <https://orcid.org/0009-0003-0710-0557> <http://lattes.cnpq.br/9940333608801925>. E-mail: alexandra.lins@a.ucb.br

43 Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal – Brasil. Docente de Mestrado e Doutorado em Educação. Graduado em Geografia (UNESP, campus Rio Claro/SP). Mestre em Geografia (UnB). Doutor em Geografia (UNESP, campus Rio Claro/SP). Pós-Doutor em Geografia (USP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439116307383334> Orcid: gilvan.araujo@p.ucb.br

atender às necessidades e demandas da crescente indústria no advento da Revolução Industrial e suas fases posteriores. No século XX, diante da expansão da educação em todo o mundo, os professores passaram a desempenhar um papel ainda mais crucial na sociedade, sendo vistos como agentes de mudança e desenvolvimento. Movimentos pedagógicos, como o construtivismo e o progressivismo, influenciaram as práticas de ensino, promovendo uma abordagem mais centrada no aluno.

No século XXI, a profissão de professor enfrenta novos desafios, como a integração da tecnologia na sala de aula e a necessidade de promover habilidades e competências. Além de estarem envolvidos nos debates sobre políticas educacionais e questões sociais, como equidade no acesso à educação e desigualdades de aprendizado.

Com a evolução da profissão, os professores precisaram buscar uma logicidade nas técnicas até então utilizadas e a desenvolvê-las para que o fazer docente obtivesse formas de orientação em suas práticas. A profissão docente carece de prática pedagógica que tragam para a sala de aula formas aperfeiçoadas para facilitação da aprendizagem e, para além do repasse do conteúdo, o professor precisa adquirir determinada destreza para que a sala de aula seja um ambiente agradável e com atrativos, na confluência entre saberes e fazeres em um percurso complexo de formação teórica, metodológica e das suas experiências em sua profissão.

Chegando nos tempos atuais, é percebido que a forma de ensino e de aprendizagem sofreu transformações profunda, que desafiam o aporte teórico e metodológico, bem como a aplicação de recortes para estudos e pesquisas em educação (Mattar, Ramos, 2021; Tiroli, Jesus, 2022).

Para Gatti (2019 p.16) a prática docente precisa “ser aprendida, não há mais espaço para uma atuação sem intencionalidade”. Intervenções com direcionamento por meio de linguagem compreensível e tecnologias adequadas à realidade do discente em foco. O alerta da autora vai ao encontro das múltiplas, diferentes e nem sempre convergentes mu-

danças observadas na sociedade, em amplitude maior de análise e nos mais específicos contextos passíveis de aprofundamento pelas pesquisas educacionais.

Ademais, ao professor é imperativo que consiga estimular e ajudar os alunos, por meio de atividades direcionadas, a desenvolverem o pensamento crítico e construtivo e também atingir uma aprendizagem significativa, no que pese diferentes questões que precisam ser consideradas nessa premissa, que vão desde a infraestrutura e carreiras do seu trabalho até a sua formação inicial e continuada ao longo de seu período de atuação e perfil profissional.

É preciso, portanto que haja significativas mudanças é imprescindível que políticas públicas estejam presentes na educação e possam contribuir com os incentivos por meio de programas como também, e principalmente, com fomentação à formação continuada dos docentes.

Diante disso, evidencia-se o Plano Nacional de Educação (PNE) ao trazer metas que se propõem a subsidiar esse constante aprendizado dos professores. A Meta 15 que prevê a formação específica em nível superior e a Meta 16 que tem a pretensão de formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica.

Essas metas procuram impulsionar uma formação de forma contínua dos professores e consequentemente alcançar uma melhor educação e com mais qualidade. Na Base Nacional Comum (BNC) – Formação Continuada traz na primeira parte do seu artigo 3º. algumas exigências para o professor, como o sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem. Uma vez que são necessárias essas competências para que seja promovida a aprendizagem significativa dos alunos formando cidadãos autônomos, éticos e competentes.

É oportuno ressaltar que há a perspectiva de alteração da BNC – Formação. Com base no Parecer CNE/CP nº 4/2024 que trata sobre a implantação do ensino híbrido, o professor passa a ser o “responsável pela construção das experiências de aprendizagem de acordo com as

necessidades dos estudantes, atuando como orientador desse processo, assumindo a parceria colaborativo-crítica na construção coletiva de ação autoral”.

A Constituição Federal do Brasil – CF (1988) estabelece princípios fundamentais que norteiam a valorização dos profissionais da educação, incluindo os professores. Em seu artigo 6º, garante a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, evidenciando a importância da educação para o desenvolvimento humano e social. No artigo 206, a CF estabelece que o ensino será ministrado com base em princípios como valorização dos profissionais da educação escolar, garantia de padrão de qualidade e pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. No artigo 214, prevê que devem estabelecer a valorização dos profissionais da educação e políticas de formação e valorização dos profissionais da educação, respeitando as peculiaridades locais e regionais.

Embora a Constituição Federal estabeleça princípios gerais e direitos fundamentais que são aplicáveis aos profissionais da educação, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que detalha mais especificamente as diretrizes para a formação, valorização e condições de trabalho dos professores no contexto educacional brasileiro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, estabelece diretrizes importantes para a educação no Brasil, incluindo a valorização da formação de professores. Esse tema é crucial para o desenvolvimento da educação no país, pois professores bem formados são fundamentais para garantir uma educação de qualidade.

A LDB dedica um capítulo específico à formação dos profissionais da educação, enfatizando a necessidade de uma formação continuada e de qualidade para todos os níveis de ensino. Ela prevê que os sistemas de ensino devem oferecer programas de formação continuada para os professores, visando atualização constante e aprimoramento profissional. Assim como também traz a necessidade de valorização profissional do docente quando enfatiza a importância desses profissionais da

educação, não apenas em termos financeiros, mas também em condições de trabalho adequadas, incentivos à progressão na carreira e apoio pedagógico.

Para além disso, a LDB estimula a criação de uma política nacional de formação de professores, integrada às políticas educacionais mais amplas, visando a articulação entre formação inicial, formação continuada e prática pedagógica. Esses pontos refletem o compromisso da legislação brasileira em melhorar a qualidade da educação através da valorização e qualificação dos professores, reconhecendo o papel central que esses profissionais desempenham na formação dos cidadãos e no desenvolvimento da sociedade como um todo.

A profissão docente requer uma constante aprimoração, seja em seu dia a dia por meio do convívio e observação do comportamento dos agentes da educação a sua volta, seja pela busca de novos conhecimentos que apresentam ferramentas para um melhor equilíbrio no ambiente educacional. Sob um contexto dinâmico e tecnológico, o professor é o agente central que media o espaço da sala de aula a frente a alunos tão diferentes uns dos outros.

Em 2020 a BNC - Formação Continuada trouxe a obrigatoriedade aos professores que tenham *sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos*.

Diante disso, torna-se pertinente analisar criticamente, por meio de fundamentação teórica e procedimentos tecnológicos, o cumprimento ou não das orientações e regulação da BNC Formação Continuada e também, a sua importância, relevância e papel na formação continuada de profissionais da educação. Da mesma maneira, há uma preocupação com o quantitativo de professores que procuram uma formação continuada, tal como evidenciado, por exemplo, nos Censos do Ensino Superior de 2022 - que apontaram queda no número de professores que seguem em sua formação.

A formação continuada é parte fundamental da identidade docente, na busca por um constante aprendizado e aperfeiçoamento de seus saberes e fazeres. Em sua atuação profissional o docente carece de uma formação que se mostre eficaz, crítica, propositiva, inclusiva e contemporânea, com vistas ao acompanhamento das transformações sociais, culturais e tecnológicas tanto da escola como dos estudantes.

O conceito de formação continuada teve impulso com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) que tem por objetivo, entre outros, a orientação da formação do profissional da educação. Para além do conhecimento adquirido na formação inicial há que se desenvolver continuamente habilidades e competências presentes na complexidade identitária do profissional da educação. Todavia, o que observamos, por meio de estudos acadêmicos, é que os cursos *Lato Sensu* de formação de professores apresentam deficiência em sua formação curricular e segundo Gatti (2010), Gonçalves, Raminho e Furtado (2022) possuem elementos e características próprias, que precisam ser analisadas desde uma perspectiva crítica e propositiva.

Isto posto, este estudo tem o propósito de conhecer o cenário da formação continuada *Lato Sensu* de professores do Ensino Superior a partir da observação dos dados divulgados no Censo da Educação Superior de 2022, realizando um comparativo com a Pesquisa Distrital por Amostra Domiciliar – PDAD (DF).

FORMAÇÃO CONTINUADA

Formação continuada refere-se ao processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional que ocorre ao longo da carreira de um indivíduo, após a conclusão de sua formação inicial. É “um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente” (Nóvoa, 1999, p. 16.)

Uma formação contínua é prática essencial em diversas áreas, especialmente em campos que exigem atualização constante de conhe-

cimentos e habilidades, como educação. Para Veiga (2010) a “docência não se resume em ensinar, abrange a própria organização do ensino, da instituição. Amplia-se para planejar, zelar pela aprendizagem e avaliar. Diante de resultados não satisfatórios, o professor busca novas estratégias para que todos os alunos aprendam”.

Além disso a Formação Continuada se apresenta como uma atualização de conhecimentos a partir do momento que permite que profissionais se mantenham atualizados com as últimas tendências, descobertas e práticas metodológicas. Um aprimoramento de suas habilidades proporcionando maior competência e eficácia no trabalho. Lomba e Schuchter (2023 p. 5) defendem que o “conhecimento está diretamente ligado ao saber fazer”.

Assim como a formação continuada estimula a criatividade e a inovação ao introduzir novas ideias, métodos e tecnologias que podem contribuir para a melhoria contínua da educação. Preparando os professores para lidar com mudanças frequentes do seu público alvo – alunos.

Segundo Pimenta (1999), há uma necessidade de se repensar a atuação docente. O papel e as responsabilidades vinculadas ao cargo docente colaboram diretamente na formação de uma sociedade educada, preparada para o trabalho e para o exercício da cidadania.

A formação continuada pode ser exercida em diferentes formas e de acordo com as disponibilidades de tempo e financeira – pessoal ou institucional. Cada modalidade oferece vantagens e pode ser escolhida conforme as preferências individuais e os objetivos de desenvolvimento profissional, por exemplo:

- Cursos e Treinamentos: presenciais ou online, focados em áreas específicas de conhecimento ou habilidades;
- Participação em Eventos e Conferências: para atualização sobre tendências e networking com outros profissionais;
- Grupos de Estudo e Discussão: intercâmbio de experiências e conhecimentos entre pares;

- **Mentoria e Coaching:** acompanhamento personalizado para o desenvolvimento profissional.
- **Programas de Certificação:** oferecem reconhecimento formal de competências adquiridas em determinada área, com base em critérios estabelecidos por organizações certificadoras.
- **Projetos e Pesquisas:** participação em projetos práticos e pesquisas que permitem aplicar novos conhecimentos na prática e contribuir para o avanço da área de atuação.
- **Estágios e Visitas técnicas:** oportunidades para vivenciar experiências práticas em diferentes contextos profissionais, permitindo a aplicação dos conhecimentos teóricos aprendidos.

Investir em formação continuada não apenas fortalece o conhecimento técnico e prático de um profissional, mas também contribui para sua realização pessoal e para a capacidade de enfrentar desafios com mais confiança e eficiência. É um processo contínuo e essencial para manter-se competitivo e relevante em um mundo cada vez mais dinâmico e exigente.

COMPARATIVO ENTRE CENSO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A REALIDADE DO DISTRITO FEDERAL

Minayo (2010, p. 14), define metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. É o processo que permite conhecer os fatos e proporciona o encontro da resposta para os questionamentos iniciais. O método empregado nesta pesquisa foi a análise demográfica, que, segundo Darzi (2023) é o procedimento de analisar informações estatísticas relacionada a característica de uma população. A análise de dados demográficos envolve a coleta, o processamento e a interpretação desses dados para conhecimento do cenário de atuação do público-alvo.

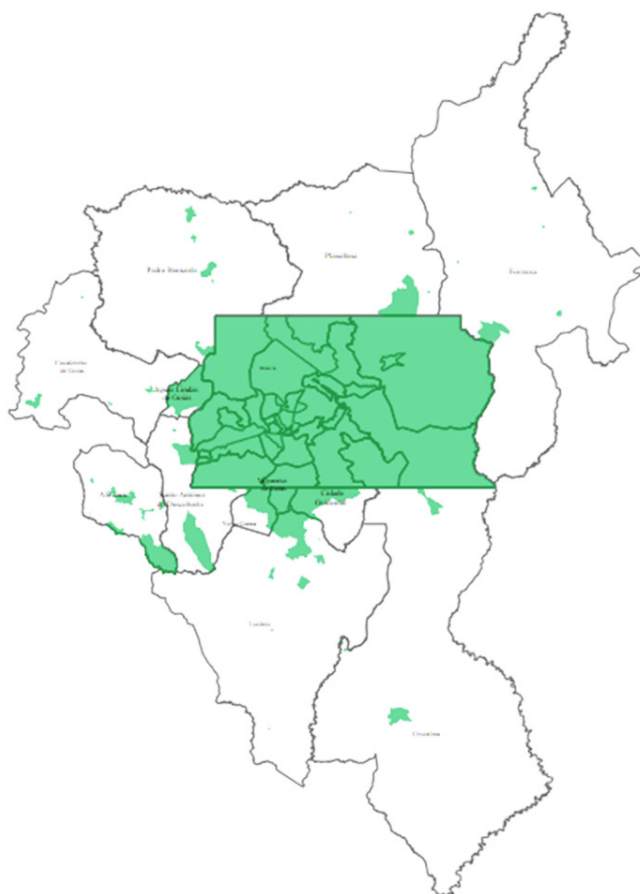
Para tanto, o suporte metodológico bibliográfico utilizado foram os levantamentos sociodemográficos das pesquisas do Censo da Educação Superior 2022 – Notas Estatísticas e da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD - 2021. O Censo da Educação Superior é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sua principal finalidade é a coleta de dados para a geração de informações que subsidiam a formulação, o monitoramento e a avaliação das políticas públicas.

Nesse, são disponibilizadas informações sobre as instituições de educação superior (IES), os cursos de graduação e sequenciais de formação específica e sobre os discentes e docentes vinculados a esses cursos (INEP 2023). Realizada bienalmente pelo instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal (IPEDF CODEPLAN) a Pesquisa Distrital por Amostra Domiciliar (PDAD) tem por objetivo investigar informações demográficas, sociais, de trabalho e de renda residentes na área urbana do Distrito Federal.

Em 2023 foi inserido o termo “Ampliada” ao combinar as pesquisas urbana e rurais (PDAD e PDAD Rural) com a Pesquisa Metropolitana por Amostra de Domicílios – PMAD, tendo por principal objetivo o levantamento de um conjunto de dados mais abrangente que servirá de base para um diagnóstico detalhado da população brasiliense em casa região administrativa do DF e de 12 municípios que compõem a Periferia Metropolitana de Brasília – PMB.

Nesse contexto, a PDAD Ampliada conta com 58 localidades com amostragens representativas, sendo 35 Regiões Administrativas do Distrito Federal, 12 municípios da Periferia Metropolitana de Brasília e 16 outras localidades inseridas no DF e na PMB. Os municípios da Periferia Metropolitana de Brasília pesquisados são Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Cidade Ocidental, Cocalzinho de Goiás, Cristalina, Formosa, Luziânia, Novo Gama, Padre Bernardo, Planaltina de Goiás, Santo Antônio do Descoberto e Valparaíso de Goiás (PDAD 2023).

Mapa 1 – Área de cobertura PDAD Ampliada



Fonte: IPEDF CODEPLAN

Isto posto, esta pesquisa teve por finalidade analisar bibliograficamente o quantitativo de professores que procuram uma formação continuada a partir das informações disponibilizadas no Censo da Educação Superior 2022 – Notas Estatísticas e da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD – 2021 e analisar o quantitativo de professores que buscam uma formação continuada.

COLETA DE DADOS

O Censo da Educação Superior 2022 – Notas Estatísticas (2023) disponibiliza informações sobre as instituições de educação superior (IES), os cursos de graduação e sequenciais de formação específica e sobre os discentes e docentes vinculados a esses cursos.

Tabela 1 - Instituições de Educação Superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – 2022 – Brasil

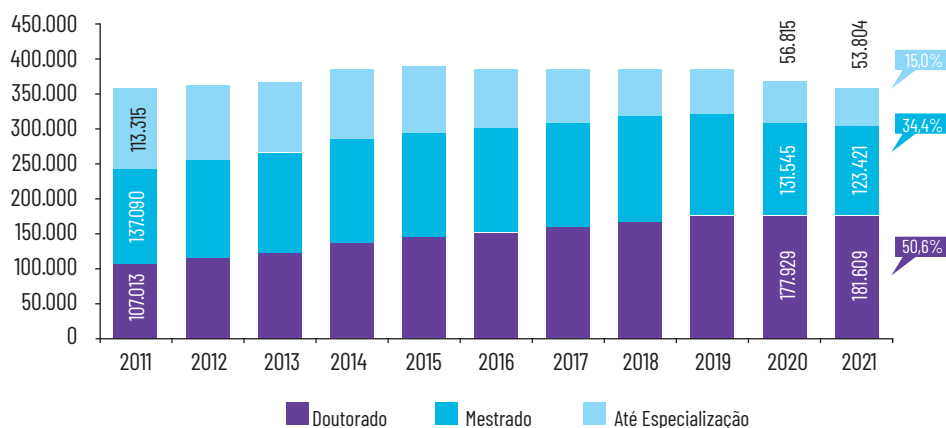
Ano	Total	Univerdidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2022	2.595	115	90	10	371	146	1.822	41	N.A.

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base em microdados do Censo da Educação Superior (Brasil. Inep, 2023a).

Em 2022, 88% das Instituições de Educação Superior – IES, com 2.283 unidades, são privadas no Brasil. Foram catalogados 362.116 docentes e 185.252 na rede privada brasileira. Demonstrando uma certa simetria no quantitativo de docentes entre as redes privada e a rede pública.

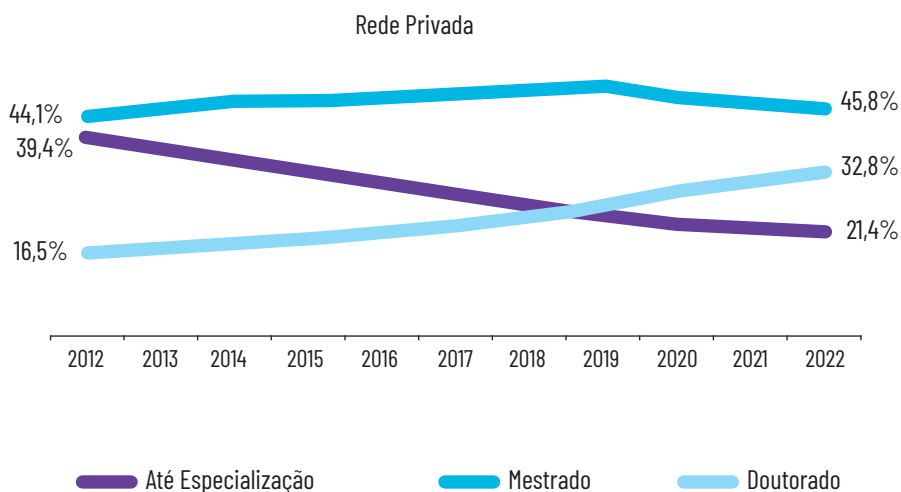
Dos professores que atuam na educação superior, mesmo com uma queda dos seus números, houve um crescimento dos que possuem grau de doutorado. Todavia os números apontam queda no quantitativo de docentes que possuem grau de até a especialização.

Gráfico 1 – Docentes, em exercício, na educação superior, por grau de formação – Brasil



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

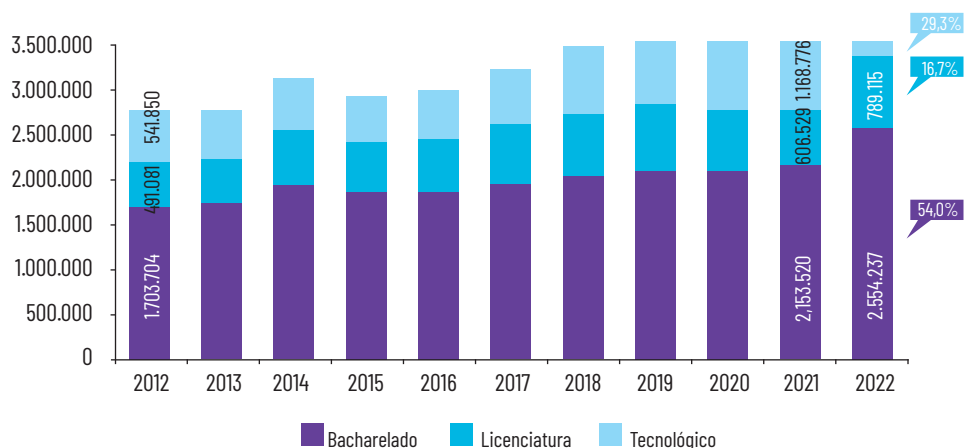
Gráfico 2 – participação percentual de docentes na educação superior, por categoria administrativa, segundo o grau de formação – 2012-2022



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base em microdados do Censo da Educação Superior (Brasil. Inep, 2023a).

Dos professores que possuem até especialização, os dados do censo deixaram evidente que cai a cada ano o investimento nesse grau de instrução. Em 2022 o percentual desses professores foi de 21,4% dos professores atuantes no ensino superior, significando uma queda de 18% com relação a 2012.

Gráfico 3 - número de ingressos em cursos de graduação, por grau acadêmico - 2012-2022



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base em microdados do Censo da Educação Superior (Brasil. Inep, 2023a).

No quesito dos cursos de graduação, as Licenciaturas foram o grau acadêmico com maior aumento no número de ingressos em 2022 em relação a 2021 e registrou o maior crescimento nesse mesmo período (30,1%).

Voltando os olhos para o Distrito Federal, a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2021 que contou com uma amostra de 30.888 domicílios visitados nas 33 regiões administrativas (RA) também traz os dados que demonstram o cenário do ensino superior. Em 2021 foram contabilizados 159.237 estudantes no ensino superior e pós-graduação no Distrito Federal que possui 72 Instituições de Ensino Superior que ofertam cursos presenciais e 66, EAD.

Gráfico 4 – matrículas do ensino superior - DF

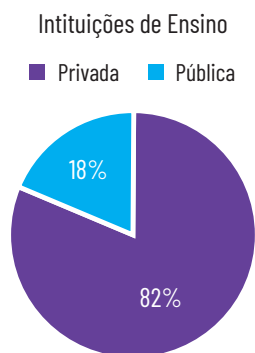
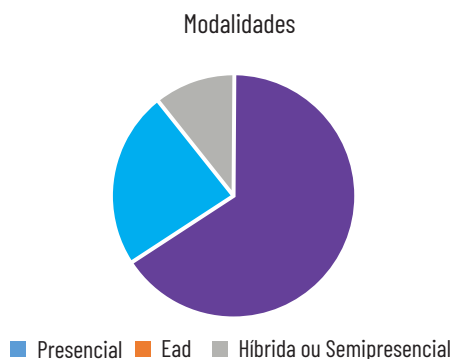


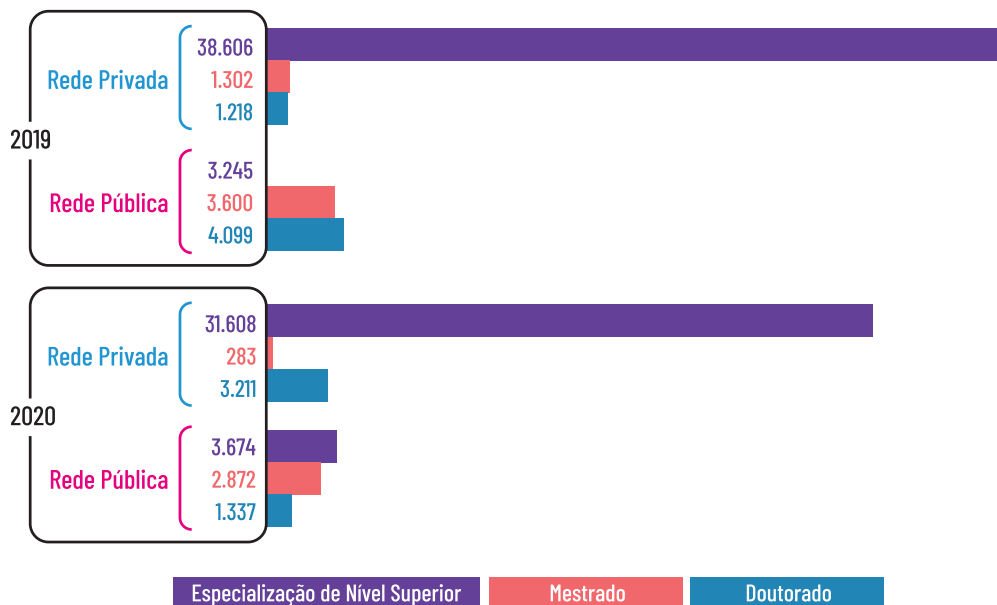
Gráfico 5 – modalidade das matrículas no ensino superior - DF



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base em microdados do Censo da Educação Superior (Brasil. Inep, 2023a).

O Distrito Federal se destaca na área educacional frente aos demais estados. E a rede privada de ensino superior lidera o ranque quanto a quantidade de alunos matriculados. A modalidade presencial apesar de queda em seus números ainda é a que mais concentra matrículas. Entre os cursos presenciais mais procurados na rede privada do Distrito Federal, Direito e Enfermagem lideram na modalidade presencial. Na modalidade EAD, Pedagogia teve 7,9 mil matrículas em 2019 na rede privada (SEMESP, 2021)

Gráfico 6 – alunos de especialização de nível superior - DF



Fonte: Instituto SEMESP

O ingresso nos cursos de especialização de nível superior na rede privada do Distrito Federal caiu no comparativo entre 2019 e 2020. No mesmo período um aumento considerável na formação do grau acadêmico de doutorado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo conhecer o cenário da formação continuada *Lato Sensu* de professores do Ensino Superior a partir da observação dos dados divulgados no Censo da Educação Superior de 2022, realizando um comparativo com a PDAD (DF). Um ponto observado pelos dados obtidos pela pesquisa é o declínio na formação continuada até a especialização no Brasil. Percebeu-se que os docentes estão buscando qualificação *stricto sensu* no grau de doutorado. Ademais, no

Distrito Federal o cenário não se diferencia e segue a mesma tendência quanto a diminuição da procura pelo *lato sensu*.

A formação continuada é parte fulcral no desenvolvimento profissional do professor e influencia na qualidade dos serviços oferecidos nas instituições de ensino. Segunda Gatti (2019) há uma necessidade de “qualificar melhor as formações docentes, seja a inicial nas graduações ou as continuadas para os professores em exercício”.

Sem dúvida, para que haja uma melhoria dos números da formação continuada no DF assim como no Brasil, é imprescindível que se invista em programas estruturados, parcerias entre instituições educacionais e setor público/privado, e incentivos para que os profissionais participem regularmente de cursos, workshops e atividades de atualização. Isso não só eleva o padrão de qualidade dos serviços prestados, mas também contribui para o crescimento econômico e social da região.

Portanto, é nevrálgico que se enfrente os desafios das ações necessárias que diminuam ou parem com o declínio da formação continuada em grau acadêmico até a especialização, e fundamental que se invista em programas robustos de formação continuada, incentivando a oferta de oportunidades de aprendizagem ao longo da carreira para os docentes. Consequentemente trazendo melhoria da qualidade do ensino e para a construção de uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP)**. Parecer nº 2.167. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (Inep). **Censo Escolar: resultados. Brasília, 2022c**. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>> . Acesso em 18 jun. 2024.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivel_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). In: Diário Oficial da União, Brasília-DF, Seção 1, p. 103-106, 29 out. 2020.

BRASIL. Decreto nº 39.403, de 26 de outubro de 2018. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2021**. Disponível em: www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/PDAD-DF_2021.pdf. Acesso em: 09 de junho de 2024.

DARZI, R. **Demográficos: decifrando o conhecimento do público-alvo. 2023**. Disponível em <http://www.agenciaimma.com.br/como-fazer-analise-de-dados-demograficos/#:~:text=A%20análise%20de%20dados%20demográficos%20envolve%20a%20coleta%2C,comportam%20e%20quais%20são%20seus%20padrões%20de%20compra>. Acesso em: 19 de junho de 2024.

GATTI, B A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GATTI, B A. Et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p.

GONÇALVES, M. C. S.; RAMINHO, E. G.; FURTADO, A. C. Contribuições da formação para os saberes do professor do século XXI: Um projeto a ser discutido. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 12, n. esp.1, 2022. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/17109>. Acesso em: 14 jul. 2024.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior**. 11^a. Edição – 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-11/regioes/centro-oeste/distrito-federal/> Acesso em: 20 de junho de 2024.

INTITUTO IPEDF. **PDAD AMPLIADA**. 2023. Disponível em: <http://www.pdad.ipe.df.gov.br> Acesso em: 03 de julho de 2024.

LOMBA, M L R. SCHUCHTER, L H. **Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos**. Educação em Revista Belo Horizonte. v.39. 2023.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. Almedina Brasil, 2021.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 407 p.

NÓVOA, A. **O passado e o presente do professor**. In: NÓVOA, António (Org.). Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999, p. 13-34.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

TIROLI, L. G.; JESUS, A. R. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–24, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20732>. Acesso em: 14 jul. 2024.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Josefa Lustosa Lobato e Silva⁴⁴

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo⁴⁵

INTRODUÇÃO

A Geografia, como componente curricular, foi implantada no Brasil no século XIX, mais precisamente no ano de 1837, no Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, com a finalidade primeira de capacitar a elite brasileira para a inserção em cargos políticos ou outros cargos relacionados. A fundação da Sociedade de Geografia de São Paulo ocorreu em 1894, em um período de significativas transformações sociais, políticas e econômicas no Brasil, que abriram caminho para novas formas de organização e desenvolvimento científico e cultural.

A consolidação da Geografia como ciência universitária no Brasil ocorreu através de um processo gradual ao longo do século XX, moldado por diversas correntes de pensamento e eventos históricos. No início desse período, a geografia brasileira foi fortemente marcada pela escola francesa, particularmente pelas teorias de Paul Vidal de la Blache. Essa influência se deu, em grande medida, pela atuação de intelectuais

44 Vínculo Institucional. Secretária Estadual de Educação –SEDUC –PI/ Secretária Municipal de Educação - SEME Cidade. Bom Jesus - Estado. Piauí País. Brasil. Mestranda em Educação Currículo Lattes: Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/3170919627341283>. ID Lattes: 3170919627341283. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4451-7020>. E-mail: josefalustosa@gmail.com.

45 Docente e Pesquisador Permanente PPGEdu/UCB. Assessor do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Brasília -UCB. Brasil Doutorado em Geografia. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439116307383334>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4238-0139>. E-mail: gilvan.araujo@p.ucb.br.

brasileiros que realizaram seus estudos na França e reintroduziram essas ideias no contexto acadêmico do país.

A criação de instituições de ensino e pesquisa da Geografia no Brasil iniciou-se a partir da implementação de cursos e departamentos de Geografia em universidades, sendo um marco importante a fundação do curso de Geografia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) em 1934. Pierre Deffontaines foi um dos principais responsáveis pela criação dessa instituição, que foi pioneira na formação de geógrafos no Brasil. Na década de 70, surge a Geografia Crítica no país, influenciada por correntes marxistas, que começou a adotar abordagens mais analíticas e politizadas. Esse movimento foi liderado por geógrafos como Milton Santos (1978), que trouxe novas perspectivas para o estudo da geografia no Brasil.

Nesse contexto, Pierre Monbeig também teve um papel fundamental no desenvolvimento da Geografia regional brasileira. Monbeig é conhecido por seus estudos sobre a expansão da fronteira agrícola no Brasil. Ele analisou como as atividades agrícolas e a colonização afetaram o desenvolvimento regional e a organização espacial do país. Sua obra "Pioneiros e Fazendeiros de São Paulo" é um marco nesse campo. Assim como Deffontaines, Monbeig foi um professor influente na USP, onde ajudou a formar várias gerações de geógrafos brasileiros.

As contribuições de Pierre Deffontaines e Pierre Monbeig foram essenciais para estabelecer uma base sólida para a Geografia como disciplina acadêmica no Brasil. Eles não apenas trouxeram novas abordagens e metodologias, mas também formaram uma geração de geógrafos brasileiros que continuaram a desenvolver e expandir o campo. Suas influências são sentidas até hoje na pesquisa e no ensino da Geografia no país.

A inserção da Geografia no currículo das escolas brasileiras não é considerada um fato comum, visto que existem poucos trabalhos e pesquisas relacionados a esse tema. Sobre essa questão, Rocha (1996, p. 23) afirma que:

a história da geografia escolar brasileira tem sido sistematicamente relegada a segundo plano pela comunidade acadêmica, a mesma comunidade que tem buscado amiúde intervir nos rumos dados ao ensino deste componente curricular, com um claro intuito de sanar os problemas por ela apresentados, sem, porém, buscar a fundo desvelar as origens destes problemas.

Até mesmo os próprios educadores que atuam com o ensino da Geografia, poucos têm se preocupado com essa questão. É como se o referido componente (bem como os demais) não fosse dotado de história.

Apesar das descobertas sobre a Geografia e suas transformações ao longo dos anos, ela ainda não possui, de forma suficiente, a devida importância, se considerado o que ainda precisa ser produzido. Essa falta de ampliação nas pesquisas e estudos relacionados à disciplina implica no fato de os educadores estarem distantes de desenvolver um trabalho efetivo com esse componente curricular, um trabalho que forme pessoas que se localizem bem no espaço, compreendam melhor o ambiente onde vivem; sujeitos que se relacionem de forma ética, responsável e sustentável com o meio ambiente; sujeitos que “leiam bem as paisagens” que os circundam.

Dito de outra forma, ainda precisa ser desenvolvido um trabalho com o componente curricular de Geografia na perspectiva cidadã, não apenas como objeto de ensino. Pode-se relacionar este fato com a falta de conhecimento sobre o motivo que fez a Geografia ser inserida na matriz curricular escolar, desde sua origem no Brasil até os dias atuais e suas transformações ocorridas ao longo dos anos.

Para Bittencourt (2003, p. 15), pode-se constatar, ao se realizar um balanço da trajetória da pesquisa sobre disciplinas escolares, que estas surgem em diferentes países quase que simultaneamente e sem muitos contatos iniciais entre os que as realizavam. Na França, Inglaterra, Portugal, México, Canadá, entre outros países, incluindo o Brasil, houve um crescimento de pesquisas sobre a disciplina escolar que, entre ou-

tros problemas, possuíam em comum a preocupação em identificar a gênese e os diferentes momentos históricos em que se constituem os saberes escolares, visando perceber a sua dinâmica, as continuidades e descontinuidades no processo de escolarização. Com isso, pode-se afirmar que o principal objetivo da Geografia é fazer o estudante perceber o lugar em que vive, seu espaço geográfico como um todo em toda a sua dimensão territorial, utilizando o conhecimento do cotidiano aos conteúdos escolares, favorecendo a relação entre a vida e a ciência.

Este trabalho tem como objetivo principal discorrer sobre a prática pedagógica do professor de Geografia no Ensino Fundamental, além de refletir sobre a real importância do ensino da Geografia nas escolas, os desafios enfrentados nessas instituições de ensino e o perfil do professor de Geografia. Para o levantamento de dados, buscou-se, através de uma pesquisa bibliográfica e também de uma metodologia exploratória, investigar o ensino da Geografia nas escolas públicas do município de Bom Jesus, estado do Piauí.

DESENVOLVIMENTO

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA E OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELA ESCOLA

A prática de ensino é fundamental ao currículo do professor, pois possibilita conhecer melhor quais são os métodos eficientes e como trabalhar o conteúdo em sala de aula, trazendo-o para a realidade em que se vive. Isso faz com que o professor reflita sobre seus métodos e procedimentos de ensino. O ensino de Geografia contribui para o desenvolvimento de habilidades, sendo necessário que o educador esteja preparado para estimular tais habilidades nos educandos, como: compreender e assumir posições diante dos problemas oriundos do cotidiano, adquirir conhecimento sobre seus direitos e deveres junto à sociedade, dentre outras.

Para Cavalcanti (2002, p. 12), o ensino é um processo que contém componentes fundamentais, entre eles os objetivos, os conteúdos e os métodos. Assim, é importante que o professor tenha clareza e domínio sobre o que será ensinado, o que ele pretende desenvolver nos alunos através do ensino daquele objeto e, dessa forma, direcionar metodologias e recursos que o auxiliem no alcance dos objetivos pretendidos.

Outro ponto que engloba o ensino da Geografia são as representações gráficas e cartográficas por serem importantes na ampliação de conhecimentos espaciais do cotidiano dos alunos, ou seja, os desenhos, cartas mentais, croquis, maquetes, plantas e mapas podem ser englobados em textos gráficos plásticos e cartográficos trabalhados no ensino e nas pesquisas de Geografia. (Pontuschka; Oliveira, 2010, p. 343)

No cenário atual, percebe-se que o professor se encontra diante de uma geração de estudantes ligados às novas tecnologias, diretamente conectados ao mundo digital, tornando o papel desse profissional ainda mais desafiador diante das práticas de ensino da Geografia. Em contraposição a esses alunos que conhecem e bem utilizam os recursos digitais, ainda há muitos professores sem o devido conhecimento para o uso dessas ferramentas tecnológicas, ferramentas essas que possuem o potencial de deixar as aulas mais atrativas e dinâmicas para o aluno.

Neste sentido, Moran adverte sobre o equilíbrio quanto ao uso das ferramentas tecnológicas. “O risco está no encantamento que as tecnologias mais novas exercem em muitos estudantes, no uso mais para entretenimento do que para estudo e pesquisa e na falta de planejamento das atividades didáticas. Sem a mediação efetiva do professor, a utilização dessas ferramentas na escola pode favorecer a diversão e o lazer, comprometendo os resultados esperados” (Moran, 2001).

O professor desempenha um papel essencial como mediador no processo de ensino e aprendizagem, articulando a teoria e a prática de maneira eficaz. Ele não apenas transmite os conteúdos teóricos em sala de aula, mas também estimula os estudantes a aplicar esses co-

nhecimentos em contextos práticos. A utilização de trabalhos de campo é uma estratégia pedagógica que permite aos estudantes observarem e comprovarem empiricamente os conceitos estudados, consolidando assim a aprendizagem de maneira significativa.

A adoção de práticas pedagógicas inovadoras e a elaboração de uma metodologia adequada são fundamentais para despertar o interesse e o prazer dos alunos pelo aprendizado da Geografia. Essas práticas incluem o uso de tecnologias educacionais, atividades interativas e abordagens que considerem as diferentes formas de aprendizagem dos estudantes. Ao proporcionar um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante, o professor contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de análise dos alunos, habilidades essenciais para a compreensão e a interpretação do espaço geográfico.

Bastos (2011, p. 45) afirma que “os materiais didáticos são muito importantes e servem como meios para auxiliar a docência, buscando mais significância e positividade”. Para Sant’anna e Menzolla (2002, p. 35), o ensino fundamenta-se na estimulação fornecida por recursos didáticos que facilitam a aprendizagem. Esses meios despertam o interesse, provocam a discussão e debates, desencadeiam perguntas e geram ideias. Cabe lembrar que, além de bons instrumentos didáticos que influenciem favoravelmente o ensino de Geografia, é preciso que haja qualidade também na relação professor-aluno, englobando os fatores socioemocionais que envolvem essa relação, como o diálogo, colaboração, participação, afetividade, confiança, boa comunicação e respeito de ambas as partes.

Complementando esse pensamento, Cavalcanti (2010, p. 47) explica que o modo de trabalhar os conceitos geográficos no ensino supera seu histórico papel de apenas apresentar dados e descrever países, regiões e lugares. O conteúdo de ensino em sala de aula requer do educador uma opção metodológica que favoreça a aprendizagem do aluno. Isso implica em uma abordagem que vá além da simples memorização de informações, promovendo a compreensão crítica e a aplicação prá-

tica dos conceitos geográficos. O professor deve, portanto, ser capaz de integrar diferentes metodologias e recursos didáticos que facilitem esse processo, garantindo que os alunos desenvolvam uma visão mais aprofundada e contextualizada da Geografia.

EXPLORANDO O ENSINO DA GEOGRAFIA

O ensino de Geografia tem sido discutido e reavaliado ao longo do tempo. Ainda assim, a ausência de uma abordagem metodológica diversificada, que privilegie a prática e o conhecimento dos estudantes, constitui um dos desafios para se construir uma imagem positiva da disciplina entre os discentes, especialmente se estes forem crianças.

Segundo Callai (2010), nos anos iniciais do ensino fundamental a ênfase do trabalho docente é a alfabetização, no sentido estrito, a aquisição da leitura e escrita. Nesse processo, o ensino da Geografia é quase sempre relegado a um segundo plano, ou seja, nada ou muito pouco é trabalhado sobre esta área do conhecimento nos anos iniciais do ensino fundamental, resultando na não apreensão de conceitos importantes, constitutivos da própria vida. Corroborando com esta análise, Straforini (2002, p. 96) afirma que:

Sabemos que nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental as aulas de Geografia, assim como das outras disciplinas que não sejam Português e Matemática, ocupam um papel secundário, muitas vezes irrelevante no cotidiano da escola. Sabemos que isso decorre da falta de discussões teóricas, metodológicas e epistemológicas, bem como do grande problema na formação dos professores das séries iniciais, que assumem as suas dificuldades perante a discussão teórica das referidas disciplinas.

Diante dessa problemática, o desafio é construir com as crianças e oportunizar que elas mesmas construam os conceitos necessários à sua vivência, incluindo os conceitos relacionados à ciência geográfica, tais como: espaço, território, lugar, paisagem, região, natureza e socie-

dade. Pensar o ensino de Geografia nos anos iniciais, a partir de sua função alfabetizadora, é resgatar o seu próprio objeto, o espaço, inserindo-se numa perspectiva teórica que articula a leitura da palavra à leitura do mundo. Nesse sentido, Callai (2005, p. 45) ressalta que:

Por meio da Geografia, nas aulas dos anos iniciais do ensino fundamental, podemos encontrar uma maneira interessante de conhecer o mundo, de nos reconhecermos como cidadãos e de sermos agentes atuantes na construção do espaço em que vivemos. E os nossos alunos precisam aprender a fazer as análises geográficas. E conhecer o seu mundo, o lugar em que vivem, para poder compreender o que são os processos de exclusão social e a seletividade dos espaços.

É na fase da infância que se instaura um terreno propício para o desenvolvimento da consciência de cidadania, proporcionado por meio de um trabalho direcionado à compreensão espacial e ao saber lidar com esse espaço, compreendendo-o, respeitando-o e interferindo positivamente, quando necessário. Nessa etapa de escolarização, em que ocorre a alfabetização e o letramento, os demais componentes curriculares, como a Geografia, agregam, com suas especificidades temáticas, esses aprendizados essenciais dos estudantes. Dessa forma, Soares (2004, p. 7) afirma que alfabetização e letramento se tornam partes de um mesmo caminho a ser seguido. Para essa mesma autora, o processo de alfabetização e letramento deve acontecer de forma integrada: o aluno aprende a ler e a escrever, assim como utiliza essas habilidades de forma contextualizada e crítica na sociedade.

Nesse sentido, o processo de alfabetização e letramento no estudo de Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. A exploração do raciocínio geográfico e das categorias de análise desde os primeiros anos de estudo é crucial para a formação de cidadãos competentes e críticos.

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

em 2017, a Geografia foi incorporada desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, representando uma mudança estrutural importante nos currículos da educação básica. Na nova abordagem proposta pelo documento, é prescrito que se deve, por meio do referido componente curricular, estimular no aluno a observação, análise e interpretação de diferentes lugares e paisagens já no início do processo de escolarização.

Com base nas orientações preconizadas na BNCC (2017), compreende-se que o processo de ensino-aprendizagem se torna mais significativo quando o aluno é exposto a experiências educacionais estimulantes e desafiadoras. Segundo Vygotsky (1984), a aprendizagem é um processo social que ocorre através da interação com o meio e com outros indivíduos. Portanto, estudar o próprio entorno a partir do contato direto com as diferentes paisagens que o compõem proporciona ao aluno uma oportunidade ímpar de construir conhecimento de maneira ativa e contextualizada.

A abordagem pedagógica que valoriza o estudo do ambiente local permite que o estudante desenvolva habilidades de observação, análise e interpretação das paisagens. Tais competências são fundamentais para que ele possa desvendar e reconhecer as funções e dinâmicas desses espaços. Conforme Freire (1996) destaca, a educação deve ser um processo emancipador, em que o sujeito aprende a ler o mundo ao seu redor de maneira crítica e reflexiva.

É ainda importante considerar que a inserção do estudante em um contexto de aprendizagem que privilegia o contato direto com o ambiente contribui para o desenvolvimento de um senso de pertencimento e responsabilidade socioambiental. Estudos na área de Geografia, como os de Tuan (1977), evidenciam que a relação afetiva com o lugar é crucial para a formação da identidade e para a compreensão das interações entre sociedade e natureza. Tuan argumenta que a Geografia, enquanto ciência humana, não se limita a descrever paisagens físicas, mas também a explorar os significados e valores que os indivíduos atribuem aos espaços que habitam. Essa perspectiva reforça a importância de uma

educação geográfica que integra experiências sensoriais e emocionais ao conhecimento científico, promovendo um aprendizado mais profundo e conectado com a realidade vivenciada pelos estudantes.

Complementando essas perspectivas, Antônio Carlos Castrogiovanni contribui significativamente para a compreensão de que a Geografia é uma ciência que articula saberes diversos e interdisciplinares. Castrogiovanni (2000) destaca a importância de uma abordagem geográfica que considere as dinâmicas espaciais e territoriais em suas múltiplas escalas, promovendo a compreensão das inter-relações entre o local e o global. Segundo o autor, a Geografia deve ser entendida como uma ciência que vai além da mera descrição de espaços, propondo-se a analisar criticamente as transformações socioespaciais e a formação dos territórios.

Castrogiovanni também enfatiza a necessidade de uma educação geográfica voltada para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Para ele, o ensino de Geografia deve promover a capacidade de análise e interpretação das dinâmicas socioespaciais, incentivando os estudantes a questionar e refletir sobre as transformações do espaço geográfico e suas implicações sociais, econômicas e ambientais. Essa abordagem permite que os estudantes desenvolvam uma compreensão integrada e contextualizada do mundo, capacitando-os a atuar de maneira informada e responsável em suas comunidades.

As proposições do autor sobre o entrelaçamento necessário entre o componente curricular e práticas cidadãs são também prescritas na BNCC (2017), que preconiza uma formação acadêmica e escolar que ultrapasse os limites do conteúdo disciplinar e fortaleça a construção de uma cidadania plena. Essa formação possibilita ao estudante desenvolver competências necessárias para tomar decisões, agir com responsabilidade socioambiental e participar de maneira construtiva e crítica nos diferentes contextos em que está inserido.

Uma forma prática de proporcionar aos estudantes um melhor conhecimento dos espaços em que atuam é, por exemplo, a realização de

uma aula de campo. Nessa atividade, os discentes podem entrevistar os diferentes funcionários responsáveis pelo funcionamento de cada um desses espaços da instituição, além de propor a representação desses espaços por meio de mapas e aulas dinâmicas que envolvam o uso de GPS. Essas referências teórico-metodológicas, se traduzidas em uma linguagem científica adequada e coerente para o ambiente escolar, permitem ao aluno compreender os processos formadores da realidade.

Ao fomentar um ambiente educacional que valoriza o estudo do entorno e a interação direta com diversas paisagens, a prática pedagógica contribui para que o aluno não só adquira conhecimentos acadêmicos, mas também desenvolva habilidades de análise, interpretação e intervenção na realidade. Esse processo formativo integral é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável, onde os indivíduos são preparados para enfrentar os desafios contemporâneos de maneira consciente e criativa.

Colaborando com esse pensamento, Vesentini *apud* Oliveira (2010, p. 37) afirmam que “o conhecimento a ser alcançado no ensino, na perspectiva de uma Geografia crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser ‘ensinada’ ou vulgarizada, e sim no real, no meio onde aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais”. Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história.

Freire (2007, p. 29), completa afirmando que o ato de avaliar nas aulas de Geografia (e em todas as outras) deveria ser um momento de reflexão, uma pausa para pensar a prática e, se necessário, (re)planejar o processo de ensino e aprendizagem. Paulo Freire, ao tratar da avaliação, sustentou que esta “[...] não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico”. Isso nos faz entender que a Geografia possui várias áreas de visão e de ensino e que seu campo de abrangência de ensino é muito maior e mais valioso do que se imagina, e que o ensino

de maneira prazerosa e dinâmica desperta o interesse pelo aprendizado da disciplina por parte dos alunos, assim como o prazer dos professores em ensinar.

A GEOGRAFIA NA ÓTICA DE PROFESSORES E ESTUDANTES

Sabe-se que a escola tem a função básica de garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do estudante, porém, seu espaço evidencia muitas contradições e conflitos. A Geografia escolar pode contribuir para o sustento de sua identidade institucional, encontrando constantemente alternativas metodológicas vivenciadas na sala de aula, em pequena escala que possibilitem o seu aprimoramento. Segundo Pimenta (2002, p. 84), "isto é, fazer dos seres humanos participantes dos frutos e da construção da civilização, dos progressos da civilização, resultado do trabalho dos homens. Não há educação a não ser na sociedade humana, nas relações sociais que os homens estabelecem entre si para assegurar a sua existência."

Para Mészáros (2008, p. 27), a prática pedagógica pode favorecer e legitimar o consentimento de que as coisas são assim e assim mesmo devem continuar sendo; ou contribuir para a origem de transformações por meio de questionamentos e críticas a esta ordem. "Por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente." Isso constitui para os professores um dos desafios nas aulas de Geografia, que é pensar em uma prática pedagógica que possibilite a (re)estruturação dos conteúdos geográficos, a partir de uma concepção dialética do ensino, formada por um planejamento pedagógico bem elaborado.

Assim, o planejamento da aula está intrinsecamente relacionado ao Projeto Político Pedagógico da escola e ao plano de ensino do professor. Segundo Libâneo (1994, p. 221), "O planejamento é um meio para

se programar as ações docentes, é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.”

O planejamento das aulas de Geografia deve considerar particularmente o objetivo geral da disciplina para o Ensino Fundamental, que é proporcionar aos estudantes uma compreensão integrada do espaço geográfico, considerando suas múltiplas dimensões (ambiental, cultural, econômica, política e social). Isso implica o desenvolvimento de habilidades para ler, interpretar e intervir no espaço de maneira crítica e responsável.

Segundo Cachinho (2002, p. 75), existem um número quase infinito de temas, tópicos, conteúdos e técnicas que podem ser objeto de abordagem. No entanto, é crucial distinguir entre eles aqueles que são realmente fundamentais para a educação geográfica, ou seja, aqueles que, com maior eficácia, são capazes de desenvolver nos alunos a competência de “saber pensar o espaço”, possibilitando que eles ajam de forma consciente no meio em que vivem. Na pesquisa de campo realizada nas escolas municipais de Bom Jesus-PI, foi elaborado um questionário com perguntas relacionadas ao ensino de Geografia, a saber:

A Geografia serve pra facilitar o nosso entendimento sobre o espaço geográfico e as transformações das quais este espaço está sujeito, utilizando-se assim recursos didáticos em sala de aula, como livros, mapas, pincéis e revistas. Estes recursos didáticos vão ao encontro da realidade dos alunos, principalmente das séries iniciais, sempre seguidas por um planejamento. (Professor da rede municipal entrevistado).

A abordagem dos objetos do conhecimento deve contribuir para uma nova postura esperada dos alunos a partir do conteúdo apresentado. É fundamental que desenvolvam uma conscientização sobre os problemas cotidianos e que se posicionem de forma crítica e participativa, reivindicando políticas públicas que promovam o cuidado com o ambiente e com a sociedade.

Quanto aos alunos, estes possuem uma visão inicial semelhante à dos professores entrevistados; porém mais restrita por não terem co-

nhecimento aprofundado da disciplina como um todo e de sua abrangência. Para estes, o ensino da Geografia serve para conhecer o que acontece em todo o espaço geográfico mundial, assim como a globalização e todas as transformações que acontecem no mundo, conforme depoimento dos estudantes:

Gosto das aulas de Geografias porque através delas adquirimos um conhecimento mais aprofundado do mundo, porém gostaria que estas ministradas de maneira mais dinâmica, como por exemplo, utilizando o lúdico nas aulas.” (aluno da rede municipal de ensino, entrevistado)

No processo de ensino-aprendizagem, as atividades lúdicas ajudam a construir uma práxis emancipadora e integradora, favorecendo a aquisição do conhecimento em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando. O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana e caracteriza-se por ser espontâneo, funcional e satisfatório, não devendo ser confundido com o mero repetitivo, com a monotonia do comportamento cíclico, aparentemente sem alvo ou objetivo, produzindo o máximo com o mínimo dispêndio de energia. Antes de trabalhar a ludicidade em sala de aula, é necessário analisar os objetivos do trabalho com determinado objeto de ensino a ser abordado naquela aula e, assim, direcionar todas as metodologias e recursos para o cumprimento e alcance desses objetivos educacionais.

Hoffman (1993, p. 77) propõe uma análise teórica das várias manifestações dos alunos em situações de aprendizagem (verbais ou escritas, entre outras produções), visando acompanhar as hipóteses que formulam sobre determinados assuntos em diferentes áreas do conhecimento. Isso possibilita uma ação educativa que favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminares.

É crucial destacar que, antes de utilizar qualquer método no ensino de uma disciplina, é de suma importância que o professor, como mediador principal na relação de ensino e aprendizagem, desenvolva uma postura profissional que demonstre comprometimento tanto com o en-

sino quanto com a aprendizagem, sem receio dos desafios que o novo possa trazer.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a maioria dos professores da rede municipal de ensino do município de Bom Jesus - Piauí, a melhor forma de motivar o aluno nas aulas de Geografia é trazendo o espaço vivenciado por ele, para que a partir daí tenha uma visão mais ampla do que acontece no país e no mundo. Apesar de existir um número considerável de professores licenciados em Geografia na rede municipal de ensino, ainda há turmas sendo ocupadas por professores graduados em outras áreas de conhecimento, o que compromete a qualidade da aula e, consequentemente, a aprendizagem. A seguir está descrita a quantidade de professores que atuam com o componente curricular de Geografia na rede municipal de ensino de Bom Jesus – Piauí no ano de 2023.

Quadro 01 – Professores que atuam com o componente curricular de Geografia

Licenciatura por Disciplina Específica	Quantidade de professores
Licenciado em Geografia	10
Licenciado em História	02
Pedagogo	04
Licenciado em Biologia	02
Licenciado em Letras/Português	02

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Município de Bom Jesus - PI -2023

É notório que predominam professores com Licenciatura em Geografia atuando no município de Bom Jesus - Piauí; no entanto, ainda persiste a ocupação da disciplina por professores de outros componentes curriculares, o que compromete o nível de aprendizagem dos

estudantes. Quando questionados sobre o grau de satisfação com a realização das atividades em sala de aula, os professores graduados em Geografia afirmaram que o ensino ocorre de maneira eficiente, utilizando-se dos recursos didáticos disponíveis, sendo o livro didático o principal, segundo a maioria dos entrevistados, e o professor é o principal mediador dessa disciplina com os estudantes.

No entanto, não seria exagero afirmar que é necessário alocar professores em seus componentes curriculares específicos, pois isso facilitará não apenas uma melhor relação aluno-professor, mas também um ensino e aprendizagem mais eficazes da disciplina em questão, permitindo que esses docentes utilizem instrumentos direcionados para dinamizar as aulas e torná-las mais prazerosas. Segundo os professores entrevistados, não são oferecidos cursos de formação continuada na área, o que dificulta o aprimoramento e a inovação dos conhecimentos. Os docentes ressaltam que, para se qualificarem melhor, buscam em seus planejamentos aprofundar-se em leituras e constantemente procuram estratégias que contribuam para suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Observa-se atualmente que são muitos os desafios enfrentados pelos professores ao ensinar Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo o principal deles relacionado à formação desses profissionais, uma vez que nos cursos destinados à formação de professores, dois aspectos fundamentais para o desempenho de suas funções frente à disciplina não têm sido contemplados adequadamente: o “o que” e o “como” ensinar Geografia. Este é também, talvez, um dos motivos pelos quais os professores dessas séries nem sempre ensinam esses conteúdos e priorizam a leitura, a escrita e a matemática (Braga, 2007, p. 140).

A sistematização das observações e dados coletados permite destacar a importância da preparação, qualificação e formação continuada dos professores, para que estejam aptos a desenvolver a docência e possibilitar a alfabetização geográfica aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto e dos conhecimentos adquiridos durante todo o período da pesquisa, tanto em vieses teóricos quanto práticos, foi possível realizar algumas reflexões importantes. A principal delas é que a proposta de ensino se concretiza na aula, que, por sua vez, começa com o planejamento antecipado. Existe também a necessidade de um trabalho integrado para mudar a atitude em relação ao conhecimento geográfico sistematizado e estabelecer uma relação dialética entre os sujeitos e os conhecimentos científicos. Além disso, há a possibilidade de os alunos se envolverem na investigação para responder às questões iniciais, tornando a aula mais dinâmica. Dessa forma, eles podem encontrar e apresentar “elementos-surpresa”, como fatos desconhecidos ou informações importantes sobre a vida cotidiana.

Na proposta metodológica, destaca-se a importância da problematização inicial da aula, buscando resgatar questões que os alunos possam responder de diferentes maneiras, permitindo ao professor avaliar os avanços e as dificuldades na aprendizagem dos conceitos. Sob essa lógica, cabe ao ensino de Geografia a função e a competência de ajudar os educandos a entenderem o lugar em que estão inseridos e vivem. Portanto, é crucial aproximar o aluno de sua própria realidade e estabelecer conexões para que possam interpretar diferentes realidades a partir desse ponto.

Portanto, percebe-se que é imperativo proporcionar aos professores recursos materiais e intelectuais que permitam o desenvolvimento eficaz de suas funções, especialmente no que diz respeito à iniciação dos alunos nas diversas ciências, incluindo a Geografia. Conforme destaca Novais (2002, p. 79), “é necessário equipar esses profissionais com recursos materiais e intelectuais para que possam desempenhar da melhor forma possível seu papel na iniciação dos alunos nas diversas ciências, entre elas a Geografia”.

Em suma, cabe aos professores ressignificar o ensino da Geografia, superando o pensamento deste componente curricular que foi por muito tempo perpetuado nas escolas como forma de manutenção da sociedade hierarquizada. É necessário suplantarmos a ideia de que a Geografia é uma disciplina “decorativa”. Além disso, é crucial superar o trabalho fragmentado que desconsidera a integração dos diferentes campos do saber, e conceber a interdisciplinaridade como essencial para formar um sujeito pleno e integral. Entende-se que é através de uma educação que problematize a própria realidade que será possível vencer os desafios existentes no ensino de Geografia.

Ademais, a formação contínua dos professores é fundamental para que possam adquirir novas metodologias e abordagens pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes. Investir na capacitação docente e no acesso a recursos didáticos de qualidade constitui um passo essencial para transformar o ensino de Geografia em uma ferramenta eficaz para a compreensão do mundo e para a promoção da cidadania ativa. Por meio de uma abordagem educativa que valorize a interconexão dos saberes e a reflexão sobre as questões sociais e ambientais, será possível formar indivíduos mais conscientes e engajados com as realidades que os cercam.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. C. C. de; RUFO, T. F. **Desafios do Ensino de Geografia e História na construção curricular do Ensino Fundamental**. 2021

BASTOS, E. F. ***Materiais didáticos no ensino fundamental: Importância e aplicações***. São Paulo: Editora Educacional, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – educação é a base**. 3ª versão. Brasília: SED/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 10 fev. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Org.). **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSE, 2003.

BRAGA, M. C. B. O Ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: uma análise dos descompassos entre a formação docente e as orientações das políticas públicas. **Terra Livre**. Ano 23, v. 01, n. 28, Jan-Jun/2007, p. 129-148. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/226>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CACHINHO, H. Geografia escolar: orientações teóricas e práxis didáctica. **Inforgéo, Lisboa**, n. 15, p. 69-90, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260593351_GEOGRAFIA_ESCOLAR_ORIENTACAO_TEORICA_E_PRAXIS_DIDACTICA. Acesso em: 13 abr. 2024.

CALLAI, H. C.; CALLAI, J. L. Grupo, Espaço e Tempo nas Séries Iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* **Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

CASTROGIOVANNI, A. C. **Geografia: Conceitos e Temas**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, L de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2010.

DEFFONTAINES, P. **Pierre Deffontaines, professor de geografia na Universidade de São Paulo em 1934** – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1934.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 20. ed. Porto Alegre: Mediação: 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MEC/FNDE/SEF. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD**. 2010.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2001.

OLIVEIRA, C. A. C. de. Considerações sobre a História da Geografia Crítica e seu ensino. In: Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico. I. **Anais...** Rio Claro: UNESP. 1999, p. 200-211.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONBEIG, P. **Pioneiros e Fazendeiros de São Paulo**. São Paulo: Hucitec, 1952.

NOVAIS, M. C. **Equipamentos e recursos para a docência: uma abordagem prática**. Salvador: Editora Universitária, 2002.

NOVAES, Í. F. de. **A Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: desafios da e para a formação docente**. 2006. 221f. Dissertação (Pós-graduação em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2006. Disponível em: http://www.bdtu.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=879 Acesso em: 18 ago. 2016.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de (Orgs.) **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ROCHA, G. O. R. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. 1996. 297f. Dissertação (Mestrado em Educação: supervisão e currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SANT'ANNA, M.; MENZOLLA, M. C. **Recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem**. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2002.

SANTIN, S. **Educação física: da opressão do rendimento à alegria do lúdico**. Porto Alegre: EST/ESEF – UFRGS, 1994.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. São Paulo: Hucitec, 1978.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 51, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia nas Séries Iniciais**: o desafio da totalidade mundo. São Paulo: Editora Annablume, 2004

TUAN, Y. F. **Space and Place: The Perspective of Experience**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1977.

SILVA, T. P.; SILVA, L. R. O ensino da geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões sobre formação e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira De Educação Em Geografia**, v. 8, n. 15, p. 242-265, 2018. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/466>. Acesso em: 12 mar. 2024.

VESENTINI, J. W. Geografia crítica e ensino. In: OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994. p. 30-38.

VESENTINI, J. W. **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Geraldo Caliman

Doutorado (1995) e Pós-Doutorados em Educação (2001 e 2020) - Università Pontificia Salesiana de Roma. Professor por dez anos da Pontificia Universidade Salesiana de Roma onde ocupou a Cátedra de “Sociologia da Marginalização e da Delinquência” e atuou como Coordenador do Programa de Mestrado e Doutorado em Pedagogia Social. Atualmente é professor da Universidade Católica de Brasília onde já atuou também como Pró-Reitor de Pós-graduação e Pesquisa. Ensina no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e é Titular para a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade (catedra.ucb.br). Já publicou 18 livros (pedagogiasocial.net). Tem experiência na área de Educação, Sociologia da Educação, com ênfase em Pedagogia Social, e temas correlatos como Educação Social, Exclusão Social, Prevenção, Sociologia do Desvio e da Delinquência, Delinquência Juvenil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0986657832961163>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2051-9646>

E-mail: caliman@p.ucb.br

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professor e Pesquisador Permanente do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília, atuando nas linhas de pesquisa Processo Educacional e Formação de Professores e Política, Gestão

e Avaliação da Educação. Pesquisador Associado - Cátedra UNESCO Universidade Católica de Brasília. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina - Prolam/USP. Membro dos grupos de pesquisa Geografia, Literatura e Arte (USP) e Juventude, Educação e Sociedade (UCB/DF). Experiência nos seguintes temas: Geografia, Ciências Humanas, Educação, Formação de Professores, Políticas Públicas Educacionais, Ensino de Geografia, Epistemologia, Metodologia de Pesquisa e Ontologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439116307383334>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4238-0139>

E-mail: gilvan.araújo@p.ucb.br

SOBRE OS AUTORES

Adriana Matos Rodrigues Pereira

Graduada em Pedagogia, Pós graduada em psicopedagogia, mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2015), doutorado em Educação finalizado em 2022. Atuou como professora em todos os segmentos da Educação Básica, durante 20 anos, tendo uma vasta experiência na docência. Lecionou na Universidade Católica de Brasília no curso presencial e em EAD em diversas disciplinas do curso de Pedagogia, como também esteve a frente do Projeto PIBID. Ademais apresenta experiência como Psicopedagoga e orientadora Educacional na Educação Básica. Participou ativamente do Projeto Alfabetização cidadã. Lecionou na graduação dos cursos: de Pedagogia e Psicologia da UNIP nas disciplinas relacionadas a formação de professores. Atuou como consultora de Projetos para o MEC. Tem conhecimento na área de Sociologia, com ênfase em Violência e juventude, mídias digitais, Ciberespaços e Educação, como também em Políticas Públicas. Suas pesquisas estão relacionadas com os seguintes temas: unidades de internação, audiovisual, adolescência, violência, Sócio Educação, ensino remoto e formação de professores. Lecionou na UFT e colabora com o Projeto de Extensão Asas do Saber no sistema prisional de Arraias-TO. Atualmente leciona no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação UnB.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8350343799305030>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3965-7558>

E-mail: drius1000@gmail.com

Alexandra Lins de Oliveira

Secretária Executiva da Tramontini Advocacia, trabalhei por 5 anos na direção da Faculdade Projeção Ceilândia. Graduada em Secretariado Executivos Bilíngue pela Faculdade Projeção. Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Projeção. Mestranda na Faculdade de Ciências da Informação - UnB. Especialista em Gestão de Processos Acadêmicos pelo Centro Universitário Projeção. Especialista em Gestão Escolar - Administração, Orientação e Supervisão pela UNIFAHE. Especialista em Docência do Ensino Superior pela UNIFAHE. Tecnóloga em Tecnologia em Gestão de Processos pelo Centro Universitário Planalto do Distrito Federal - UNIPLAN. Técnica em Segurança do Trabalho pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB. Experiências anteriores: Secretária Executiva da Pró-reitoria do Centro Universitário Projeção; Secretária de coordenação da Escola de Negócios na Faculdade Projeção Taguatinga. Experiências relevantes em: gestão de processos acadêmicos e diretrizes institucionais (educação superior); processos regulatórios do MEC/INEP (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de Curso, credenciamento e recredenciamento de IES); organização de eventos acadêmicos (semana pedagógica, seminários, roda de conversas, palestras, jornada acadêmica, programa de mobilidade acadêmica, oficinas e colóquios). Áreas de conhecimento: Assessoramento, Gestão, Negócios, Educação, Metodologias ativas de aprendizagem, Educação a distância.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9940333608801925>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-0710-0557>

E-mail: alexandra.lins@a.ucb.br

Alex Cruz Brasil

Professor e Orientador Educacional da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Brasil (2024). Mestrando em Educação na Universidade Católica de Brasília (UCB), Especialista em Impactos da Violência na Escola pela Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz, Especialista em Educação Básica e Direitos Humanos na Perspectiva Internacional pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Administração da Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Gestão de Organizações sem fins lucrativos pela Universidade de Brasília (UnB), Especialização em Direito Penal e Criminologia pela Universidade Regional do Cariri – URCA, Graduado em Administração, Letras, Pedagogia, Comunicação Social e Direito. Currículo Lattes:

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3965913436318177>.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-6444-9708>.

E-mail: alexcruzbrasil@gmail.com.

Celio da Cunha

Bacharel e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1968), mestre em Educação pela Universidade de Brasília (1980) e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1987).. pós-doutoramento na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia(Lisboa) Atualmente é Professor do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Brasília - área de concentração: políticas públicas de educação e história das ideias pedagógicas. Professor Adjunto IV da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília(aposentado), membro do Conselho Editorial das revistas Linhas Críticas (UnB), Ensaio(Fundação Cesgranrio), Política e Administração da Educação(Anpae) e Integração e Conhecimento do NEIES-Mercosul.. Atuou como coordenador editorial e assessor especial da UNESCO no Brasil na área de educação por vários anos. Tem livros e artigos publicados e experiência em políticas públicas de educação. Foi ana-

lista de ciência e tecnologia e Superintendente da área de Ciências Humanas e Sociais do CNPq e Diretor e Secretário Adjunto de Política Educacional do MEC. No início da carreira, dirigiu o Departamento de Ensino e Pesquisa da UFMT.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8960254836406881>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9212-4208>

E-mail: celio.cunha226@gmail.com

Cláudia Chesini

Cláudia Chesini é pedagoga, mestre em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB)) como bolsista CAPES. Em sua trajetória participou de várias organizações e atividades de cunho comunitário. Também tem participado de iniciativas relacionadas a ecologia, especialmente na perspectiva do cuidado com o planeta. Pesquisadora na linha da formação de professores, aborda a alfabetização ecológica como uma possibilidade eminente para a superação de práticas destrutivas e que exaurem o planeta. Pesquisa elementos que favorecem a consciência do cuidado, que por sua vez, é traduzida em práticas que desencadeiam a alfabetização ecológica e com elas, um novo paradigma.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1450828446245612>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2259-2743>

E-mail: claudia.chesini@gmail.com

Delma Erks Pires

Foto Possui graduação em Administração pela Universidade Luterana do Brasil (1994), graduação em Pedagogia pela Universidade de Rio Verde (2006), graduação em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás (2008) e mestrado em Matemática pela Universidade Federal de Goiás (2019). Tem experiência na área de Educação de Jovens e Adultos - EJA e atualmente é Diretora Escolar na EMREF

Água Mansa Coqueiros pela Secret.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6461175167213699>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-1252-1654>

E-mail: delminhaerks@hotmail.com

Elissélia Keila Ramos Leão Paes

Professora do Instituto Federal de Brasília, doutoranda em Educação pela UCB, mestre em Turismo pela Universidade de Brasília. Possui experiência como pesquisadora em Políticas Públicas e Diversidade. Atualmente, coordena o Projeto Nacional do Código de Conduta Brasil na Prevenção da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes no Turismo do Ministério do Turismo do Brasil, em parceria com o Instituto Federal de Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4130941846397528>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-1333-9508>.

E-mail: elisselia.paes@ifb.edu.br.

Elton Strehl

Possui graduação em Teologia pela Universidade La Salle, Canoas; em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília, DF; em Administração pela Unyleya, DF. Pós-graduado em Ensino médio: Interdisciplinaridade e Itinerários Formativos para Linguagens e Ciências Humanas; Gestão Educacional: Teoria e Prática na Contemporaneidade; Supervisão Educacional: Prática Docente e os Desafios do Século XXI, e; Orientação Educacional: Práticas e Conexões com a Atualidade pela Universidade La Salle, Canoas. Atualmente, é professor de Ensino Religioso e Projeto de Vida e Fé do Colégio La Salle de Águas Claras - DF.

E-mail: [E-mail: eltonstrehl@lasalle.org.br](mailto:eltonstrehl@lasalle.org.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9567350750036839>

Ercila Regina da Silva Ferreira

Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Graduada em História pela UPIS (2019), MBA em Neurociência da Aprendizagem.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3548998502478228>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2091-7807>

E-mail: ercila.r@gmail.com

Fernanda Vernieri

Mestranda em Educação pela UCB (Universidade Católica de Brasília), sob orientação do Doutor em Educação, Valdoir Pedro Wathier. Aluna Especial do Mestrado em Educação pela UCB (Universidade Católica de Brasília), 2023. Graduação em Administração com habilitação em Marketing pela FAVI (Instituto de Ensino Superior e Formação Avançada de Vitória), 2005. Pós-graduada em Design Instrucional para Educação On-line pela UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora), 2007 e em Gestão de Pequenos Negócios pela FIA (Faculdade de Administração e Negócios), 2016. Desenvolvimento e Formação de Lideranças na FGV (Fundação Getúlio Vargas), 2010. Metodologia do Ensino Superior na UVV (Universidade de Vila Velha), 2007. Jogos de Empresa e o Ciclo de Aprendizagem Vivencial no ICCPE (Instituto Centro de Capacitação e Apoio ao Empreendedorismo), 2008. Gerenciamento de Projetos pela Compass Business School, 2008.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9301498184474493>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-7341-0882>

E-mail: fernandavernieri@gmail.com.

Gauss Catarinozi Reis

Mestrando do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília - UCB. Especialização em Controladoria e Contabilidade pelo Centro Universitário Nilton Lins (2007), em Ciências Militares pela Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (2014) e em Aplicações Complementares às Ciências

Militares pela Escola de Formação Complementar do Exército (2018). Graduado em Administração pela Fundação de Estudos Sociais do Paraná (2004) e em Ciências Náuticas pela Escola de Formação de Oficiais da Marinha Mercante (1993). Tem experiência na área de Administração, com ênfase nas áreas de Auditoria, Licitações, Finanças e Controladoria. Contudo, desde 2014 vem atuando na área de educação, como Instrutor da Escola de Formação Complementar do Exército - EsFCEEx (2014 a 2017), como Chefe da Seção de Treinamento da 6ª Inspetoria de Contabilidade e Finanças do Exército - 6ª ICFEx (2018 a 2020), e como Chefe da Seção de Educação a Distância do Instituto de Economia e Finanças do Exército - IEFEx (2020 até o presente momento)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8519293887619307>.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-6890-0303>.

E-mail: gausscreis@gmail.comLattes:

Geraldo Caliman

Doutorado (1995) e Pós-Doutorados em Educação (2001 e 2020) - Università Pontificia Salesiana de Roma. Professor por dez anos da Pontificia Universidade Salesiana de Roma onde ocupou a Cátedra de "Sociologia da Marginalização e da Delinquência" e atuou como Coordenador do Programa de Mestrado e Doutorado em Pedagogia Social. Atualmente é professor da Universidade Católica de Brasília onde já atuou também como Pró-Reitor de Pós-graduação e Pesquisa. Ensina no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e é Titular para a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade (catedra.ucb.br). Já publicou 18 livros (pedagogiasocial.net). Tem experiência na área de Educação, Sociologia da Educação, com ênfase em Pedagogia Social, e temas correlatos como Educação Social, Exclusão Social, Prevenção, Sociologia do Desvio e da Delinquência, Delinquência Juvenil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0986657832961163>

E-mail: caliman@p.ucb.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2051-9646>

Gidalti Guedes da Silva

Doutorando em Educação (UCB - 2024); Mestre em Educação (UFRO-2012); Especialista em Educação, Protagonismo e Propósito de Vida (UCB-2023); Especialista em Teologia (UMESP-2006); Licenciado em Pedagogia (FGD-2016); e Bacharel em Teologia (UMESP-2003). Possui pesquisas e publicações nos temas: teoria crítica, estética e educação; formação docente; formação do sujeito na sociedade contemporânea; ensino de projeto de vida; Educação a Distância; espiritualidade; teologia e ecologia; eclesiologia urbana; teoria crítica e as ciências da religião. Possui vinte anos de experiência no Magistério Superior e, atualmente, é professor da Universidade Católica de Brasília (UCB), atuando no Núcleo de Formação Geral e Humanística (NFGH), nos Cursos de Teologia e Filosofia, e está Coordenador de Formação Continuada Docente (PROACAD).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0196801353162416>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9051-4720>.

E-mail: gidalti.gs@gmail.com.

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professor e Pesquisador Permanente do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília, atuando nas linhas de pesquisa Processo Educacional e Formação de Professores e Política, Gestão e Avaliação da Educação. Pesquisador Associado - Cátedra UNESCO Universidade Católica de Brasília. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina - Prolam/USP. Membro dos grupos de pesquisa Geografia, Literatura e Arte (USP) e Juventude, Educação e Sociedade (UCB/DF). Experiência

nos seguintes temas: Geografia, Ciências Humanas, Educação, Formação de Professores, Políticas Públicas Educacionais, Ensino de Geografia, Epistemologia, Metodologia de Pesquisa e Ontologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439116307383334>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4238-0139>

E-mail: gilvan.araújo@p.ucb.br

Isabel Cristina Pereira Dantas de Almeida

Graduada em Nutrição, atualmente estudante de Direito pela faculdade UDF, especialista em políticas públicas, mestre em Políticas Públicas pela Universidade Católica de Brasília. Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília, com vasta experiência na gestão pública dos programas governamentais.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8677083993501909>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-7642-9447>

E-mail: belnutricao@gmail.com

Jenerton Arlan Schütz

Pós-Doutorando em Educação Profissional e Tecnológica (Instituto Federal Goiano). Doutor e Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí). Licenciado em Sociologia, História e Pedagogia. Atualmente é Docente e Pesquisador Permanente do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB/DF). Também é Docente e Pesquisador Visitante no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano, Campus Ceres. Atuou como Coordenador Pedagógico no Senac de Ijuí/RS e Cruz Alta/RS. Foi Professor Supervisor do PIBID/CAPES na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. É Professor Conteudista em Instituições de Ensino Superior. É pesquisador do Grupo de Pesquisa “Sujeitos da EPT no IF Goiano e seus impactos” (CNPq). É membro de corpo editorial e editor chefe de revistas no

campo da educação. Tem experiência docente nos diferentes níveis de Ensino. Desenvolve pesquisas na área da Educação, com ênfase na relação da Educação, Teorias Pedagógicas, Autoridade e Anterioridade Pedagógica, Especificidade da Escola, Escola Republicana, política e Infância.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6075418179655079>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3603-7097>.

E-mail: jenerton.schutz@p.ucb.br

Josefa Lustosa Lobato e Silva

Mestranda em Educação pelo o Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília, na área de concentração Políticas, Gestão e Avaliação da Educação tendo como orientadora a Docente e pesquisadora permanente PPGEdu/UCB, Dr Valdivina Alves; Especialista em Ensino pela Universidade Federal do Piauí; Especialista em Gestão Pública pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI);Especialista em Coordenação pedagógica (UFPI); Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia pela Faculdade Batista de Minas Gerais FBMG; Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí (2002); Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI; Professora efetiva de Geografia da Prefeitura Municipal de Bom Jesus, atualmente no cargo de coordenadora do Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa -PPAIC na Secretaria Municipal da Educação; Professora efetiva de Geografia do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Piauí; Coordenadora e professora de História na Cooperativa Educação Peniel (COEP) de Bom Jesus -PI.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3170919627341283>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-4451-7020>

E-mail: josefalustosa@gmail.com

Jullyana Souza Santos

Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - Campus Ceilândia. Doutoranda em Educação pelo PPGE da Universidade Católica de Brasília (Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES). Possui mestrado em Educação pelo PPGE da Universidade do Sul de Santa Catarina (2021), graduação em Engenharia Civil pelo Centro Universitário CESMAC (2014), especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho pela Faculdade Tecnológica de Alagoas (2015), especialização em Higiene Ocupacional pela Universidade de São Paulo (2022) e especialização em Docência na Educação Profissional pelo Instituto Federal de Alagoas (2023). Foi professora do Instituto Federal de Alagoas, nos campi Marechal Deodoro e Palmeira dos Índios. Foi coordenadora adjunta do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos do Instituto Federal de Alagoas (CEPSH/Ifal). Tem experiência na área de Segurança do Trabalho e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Segurança e Qualidade de Vida no Trabalho (QVT), Educação e Trabalho, Educação Profissional e Tecnológica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3580387526192337>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7383-1062>

E-mail: jullyana.santos@a.ucb.br.

Lucas Alves Furtado

Mestrando em Educação na Universidade Católica de Brasília, aprovado no processo seletivo para 2024, com bolsa CAPES/PROSUC. Bacharel em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília (2023). Integra o Grupo de Pesquisa “Políticas Federais da Educação”, e também compõe a equipe de pesquisa “Cartografia do Protagonismo Estudantil nas Licenciaturas: a pesquisa como princípio educativo da aprendizagem”, vinculado à Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da UCB.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9497899935033888>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4752-5721>

E-mail: lucasfurtadoaf@gmail.com

Mônica Mendes Pereira Alves

Doutoranda (aluna especial) em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB, 2007). Graduada em Letras Inglês/ Português e respectivas literaturas pela UCB (1999).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5119810252986630>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-7028-4873>

E-mail: bluejelbr@gmail.com

Nayhara Lopes de Oliveira

FotoDiscente do Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica. Membro do Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas - FORDAPP/CNPq e à Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica RECEPE, e do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação na Diversidade para a Cidadania - GEPEDiCi, pela Universidade de Uberaba-Uniube Campus Uberlândia. Pós graduada em Educação Física Escolar pela Faculdade Candido Mendes (2015), especialização em Educação Inclusiva com Ênfase em Deficiência Auditiva pela Universidade Católica Dom Bosco (2015), graduação em Educação Física pela Faculdade Cidade de João Pinheiro-FCJP (2014). Atualmente é professora efetiva nas Escolas Estaduais Doutor José Mendonça e Municipal José Macciotti em Uberaba-MG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2214775113575305>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-1401-0330>

E-mail: nayhara.oliveira@educacao.mg.gov.br

Regina Carla de Jesus Barbosa

Graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade de Brasília / UnB (1996), Especialista em Matemática para Séries Iniciais do Ensino Fundamental pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília / CETEB (1998), Mestra em Educação pela Universidade Católica de Brasília / UCB (2018), Doutoranda em Educação da Universidade Católica de Brasília e bolsista da CAPES. Tem experiência em educação matemática. Leciona matemática no Colégio Militar de Brasília e é coordenadora desta disciplina na mesma instituição. Atualmente trabalha na Sessão de Apoio Pedagógico com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0550583722222931>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-0972-316X>

E-mail: regina.carlajb@gmail.com³

Renato de Oliveira Brito

Doutor em Educação. Foi Visiting Scholar Short Term na Teachers College da Columbia University em Nova York (2019 e 2021). Editor Associado da Encyclopedia of Teacher Education (Seção Brasil) – Springer Nova York. Foi Pesquisador Visitante na Cape Town University – África do Sul. Foi Diretor de Formação Docente e Valorização dos Profissionais da Educação do Ministério da Educação (2020-2023). É Pesquisador Associado da Cátedra UNESCO no Brasil e Docente, Pesquisador permanente e dirige o Programa de Stricto Sensu de Educação da Universidade Católica de Brasília. Atualmente é Pesquisador Sênior do Centro de Internacionalização de Educação: Brasil-Austrália.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7692528705135758>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9345-2529>

E-mail: renatoorios@gmail.com

Rita de Cássia de Almeida Rezende

Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal há 25 anos, mas há 29 anos estou na docência por diversas escolas públicas e particulares importantes de Brasília. Sou pós-graduada em Letras e graduada em Pedagogia. Tenho cursos em Educação tem Tempo Integral, Ensino Especial, Escrita Criativa e Projetos em Língua Portuguesa. Sou Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Com publicações a respeito da educação especial, da gamificação, da interação entre professor-estudante, da educação em tempo integral e da violência escolar. Participo dos Projetos: Juventude Educação e Sociedade e Escolas Inovadoras ambos pela Universidade Católica de Brasília. E-mail: ritinhademaria@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3287790767774952>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3354-7972>

E-mail: ritinhademaria@gmail.com

Sidinei Pithan da Silva

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1998), graduação em Farmácia pela Universidade Federal de Santa Maria (2000), graduação em História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2015), mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2005) e doutorado em Educação (2010) pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professor dos Cursos de Educação Física (EDF), de Medicina e do Mestrado e do Doutorado em Educação nas Ciências da UNIJUÍ-RS. Atua como membro efetivo do Núcleo Docente Estruturante do Curso de História. É Coordenador e professor no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências e professor no Mestrado Profissional em Educação Física - Unijuí-RS/Unesp/SP. Atua principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores; Epistemologia; Teoria Crítica e Educação; Corpo, Saúde e Educação Física; Complexidade; Concepção Dialética; Conhecimento e História.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8709044822441696>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6400-4631>

E-mail: sidinei.pithan@unijui.edu.br

Thais Emanuelle Benicio Figueiredo Cunha

Graduação em Estudos Sociais habilitação em História pela UPIS (União de Integração Social Instituto Superior de Educação) 2006. Graduação em Pedagogia pela Faiara (Faculdade Integrada de Araguatins) 2013. Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília 2024, sob a orientação da professora Dra. Priscila Khols Santos. Especialização em AEE - Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Faveni (em curso término 2023). Curso de Capacitação Educação Inclusiva e Especial - Faculdade Faveni 2023. Extensão em Didática do Ensino Superior UPIS (União de Integração Social Instituto Superior de Educação) 2006. Curso de Alfabetização Natural ministrado pela professora Gilda Rizzo, 2005. X Congresso de Educação do DF. Tema - Espaço Pluralidade. Brasília 2006. IV Congresso Internacional Lassalista de Educação (IV CILE), na UNILASALLE-RJ, 2007. Curso Os 7 hábitos das Pessoas Altamente Eficazes - Programa Clássico. Brasília, 2008. Pesquisa de campo nas cidades históricas de Minas Gerais - Ouro Preto, Congonhas, Tiradentes e São João Del Rey, UPIS (União de Integração Social Instituto Superior de Educação) 2005. Curso Autismo - Método Dias - Presotti - Aprender Clínica Psicopedagogia, Brasília 2019. Professora Pedagoga Educação Infantil Colégio Arvense 2002 - 2003. Professora Pedagoga do Ensino Fundamental I Escola Maria Montessori 2006. Professora de História do Ensino fundamental I e II Colégio La Salle de Águas Claras 2004 - 2008. Professora de História Colégio Marista João Paulo II 2009. Professora de História Colégio Ciman Cruzeiro e Octogonal 2008- 2010. Professora de História Fase II Colégio Católica de Brasília 2011 até momento atual. Professora de História Fase II Colégio IDEAL 2020 até o momento atual.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5108061072017767>

Orcid: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0002-6027-3302>

E-mail: thais0281@gmail.com

Tiago Augusto Knapp

Possui graduação em Teologia, História e Pedagogia; graduando em Geografia; pós-graduado em Gestão Escolar; Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Atualmente, é orientador educacional do Colégio La Salle de Águas Claras - DF.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6374253505736712>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-6793-9027>

E-mail: tiago.knapp@lasalle.org.br

Tiago Zankêta de Souza

Tiago Zankêta de Souza, Doutor e Mestre em Educação. Especialista em Docência do Ensino Superior em Gestão Ambiental. Coordenador e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/Uberaba), Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/Uberlândia), ambos da Universidade de Uberaba (Uniube). Pesquisador e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (PPGED/UCB-DF). Segundo líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação na Diversidade para a Cidadania (GEPEDiCi), vinculado ao PPGE/Uniube-Uberaba. Líder do Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP), vinculado ao PPGPE/UNIUBE-Uberlândia. Fundador e coordenador da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em escolas de Educação Básica - RECEPE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2263664575012618>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2690-4177>

E-mail: tiago.zanketa@uniube.br

Veruska Alves de Lima e Silva

Prezado professor, segue os dados solicitados: Doutoranda em Educação pela UCB, é servidora pública concursada - Gestora Pública da carreira de Gestão Pública do Governo do Distrito Federal. Possui graduação em Serviço Social pela Universidade de Brasília-UnB, especialização em Gestão Pública pela UPIS, é Mestre em Políticas Públicas em Saúde - FIOCRUZ e desenvolveu atividades profissionais como professora universitária. Foi Subsecretária de Qualificação Profissional, foi Subsecretária de Proteção à Criança e Adolescente e Vice-Presidente do Conselho dos Direitos da Criança e Adolescente do DF.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9841343139967618>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-3328-9280>.

E-mail: veruskaalves@gmail.com

Welton Dias de Lima

Mestre em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, com a dissertação “Computadores e Mentes: Uma Analogia Filosófica”, orientada por Sofia Inês Albornoz Stein. Especialista em Ciências da Educação, Gestão de Processos Acadêmicos, MBA em Gestão de Projetos, Gestão em Segurança da Informação e Tecnologia de Redes de Computadores. A formação inclui graduações em Sistemas de Informação, Administração e Formação Pedagógica em Pedagogia. No campo da educação, atua como professor, pesquisador e gestor de processos acadêmicos. Possui certificações CCNA, CCAI, CNAP, CNE e ITIL v3, destacando sua sólida formação e experiência em gestão acadêmica e tecnologia da informação. Atualmente, está cursando doutorado em Educação na Universidade Católica de Brasília (UCB).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7878793118050358>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6879-6250>.

E-mail: welton.dias.2021@outlook.com

